

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALGILARI
(ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Cevher ŞULUL

HAZIRLAYAN
İbrahim Halil RENÇBER

ŞANLIURFA-2010

İÇİNDEKİLER.....	i
KISALTMALAR	iv
ÖNSÖZ.....	v
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.PROBLEM	1
2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
4. VARSAYIMLAR.....	3
5. SINIRLILIKLAR	4
6. KAVRAMLAR VE TANIMLAR (ÖÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR VE TANIMLAR).....	5
6.1.ÖLÇME VE UNSURLARI.....	6
6.2.ÖLÇME TÜRLERİ	7
6.2.1. Doğrudan Ölçme.....	7
6.2.2. Dolaylı Ölçme.....	7
6.3.ÖLÇMEDE BİRİM	8
6.4.ÖLÇMEDE ARAÇLARIN ROLÜ.....	8
6.5.ÖLÇEK TÜRLERİ.....	9
6.5.1. Sınıflama Ölçekleri.....	9
6.5.2. Sıralama Ölçekleri	9
6.5.3. Eşit Aralıklı Ölçekler.....	10
6.5.4.Eşit Oranlı Ölçek	11
6.6.ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER	11
6.6.1. Güvenirlik	12
6.6.2.Geçerlik.....	15
6.6.3. Kullanışlık.....	18
6.6.4. Ekonomiklik, Uygulanabilirlik ve Puanlanabilirlik.....	18
6.7. ÖLÇMEDE HATA.....	19
6.8. HATA TÜRLERİ	19

6.8.1. Sabit Hata:	20
6.8.2. Sistematik Hata:	20
6.8.3. Tesadüfî Hata:	20
6.9. DEĞERLENDİRME	20
6.10. DEĞERLENDİRMEİN TEMEL ÖĞELERİ	21
6.10.1. Ölçme	21
6.10.2. Ölçüt	21
6.10.2.1. Mutlak ölçüt	21
6.10.2.2. Bağlı ölçüt	21
6.10.3. Karar	22
6.11. DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	22
6.12. DEĞERLENDİRME TÜRLERİ	24
6.12.1. Mutlak Değerlendirme	24
6.12.2. Bağlı Değerlendirme	24
6.13. ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRME TÜRLERİ	24
6.13.1. Geleneksel Değerlendirme	25
6.13.2. Alternatif Değerlendirme	27
6.14. EĞİTİMDE KULLANILAN ÖLÇME TEKNİKLERİ	30
6.15. DAVRANIŞLARIN ÖLÇÜLMESİNDE KULLANILAN BAŞLICA YÖNTEMLER	31
6.15.1. Geleneksel Yöntemler	31
6.15.2. Alternatif Yöntemler	33
7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
II. BÖLÜM	35
1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	35
1.1. Araştırmanın Modeli	35
1.2. Araştırmanın Deseni	36
1.3. Evren ve Örneklem	36
1.4. Veri Toplama Aracıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	36

1.5. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	40
1.6. Verilerin Çözümlemesi.....	48
III. BÖLÜM.....	50
BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
A.KİŞİSEL BİLGİLER.....	50
B. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	55
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
A.Sonuçlar:	91
B.Öneriler:	94
KAYNAKLAR.....	96
ÖZET:	99
SUMMARY:.....	101
EKLER:.....	102
EK- 1. ANKET FORMU.....	102
EK-2:ANKET UYGULANAN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV YAPTIKLARI OKUL İSİMLERİ.....	105

KISALTMALAR

a.g.e	:	Adı geçen eser
a.g.m	:	Adı geçen makale
Bkz.	:	Bakınız
DİKAB:		Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
N	:	Denek sayısı
s	:	Sayfa
X	:	Ortalama
vb.	:	Ve benzeri
vd.	:	Ve diğeri

ÖNSÖZ

Son yıllarda ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmeler hayatımızın her alanını kuşatmakta, bu değişimden eğitim sektörü de etkilenmektedir. Gelişmelere uyum sağlayarak güçlü bir gelecek oluşturmak amacıyla eğitimimizin yeniden yapılandırılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çerçevede eğitim programlarının yenilenmesi önemli görülen başlıklardan biridir. Bilgi toplumunun oluşturulmasında eğitimin rolü büyüktür. İçinde bulunduğumuz bilgi çağının gerektirdiği standartları yakalamak için mevcut bilgilere ulaşmak, bilgileri aktarmak gibi uygulamalar yetersizdir. Bilgi kullanmak ve üretmek yolunda yeni anlayışlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu anlamda yetişmiş insan gücünü sağlamanın yolu da eğitimden geçmektedir. Bu nedenle, tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmeleri için, özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi görevi ve sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır.

Türkiye’de 2005–2006 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren ilk ve ortaöğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar, yeni anlayış gereği tüm yönleriyle yenilenmiştir. Programın temel unsurlarından birisi olan ölçme ve değerlendirme boyutu hem öğrencileri hem de öğretmenlerin daha aktif ve verimli bir şekilde derslere katılımını öngörmektedir. Öngörülen yeni ölçme değerlendirme sistemi ve uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin bu yöndeki becerileri ve algılarının tespit edilerek ortaya konması alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmamızın birinci bölümünde; lme ve değerlendirme ile ilgili literatür bilgisine, ikinci bölümünde; araştırmanın yöntemine, üçüncü bölümünde ise; alana uygulanan ölçekten elde edilen verilere ve sonuç kısmına yer verilmiştir.

Anketlerin uygulandığı 65 ilköğretim ve 21 liseye bizzat gidilerek burada görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ğretmenleri ile birebir görüşülüp anket sorularının ciddi bir şekilde cevaplandırılmaları sağlanmıştır. Bundan dolayı kendilerine teşekkür ederim. Çalışmalarım sırasında özendirici ve teşvik edici rehberliği ile yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Cevher şULUL Bey'e, ayrıca anketlerin analizinde ve yorumlanmasında yardımlarını esirgemeyen Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ğretim yesi Yrd. Doç. Dr. Davut IşIKDOğAN hocama da teşekkür ederim.

İbrahim Halil RENÇBER

şanlıurfa - 2010

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.PROBLEM

21. yüzyılda bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler ve değişimler, her alanı olduğu gibi eğitimi de doğal olarak etkilemiştir. Okulda öğretimle ilgili süreçlerde etkili olan öğretmenlerin bu yeniliklere ayak uydurabilmesi için, daha etkin bir şekilde yetiştirilmeleri ve gerekli bilgi birikimiyle donatılmaları gerekmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin gereği olan ileri teknoloji kullanımı, gelişmiş toplumlarda günlük yaşamın her alanında üstün konuma gelmekte, gelişmekte olan toplumlarda da kaçınılmaz olmaktadır. Toplumlar bu gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmek için nitelikli biçimde yetiştirilmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Bu anlamda yetişmiş insan gücünü sağlamanın yolu da eğitimden geçmektedir. Bu nedenle, tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmeleri için, özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi görevi ve sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır.

Türkiye’de 2005–2006 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren ilk ve ortaöğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar, yeni anlayış gereği tüm yönleriyle yenilenmiştir. Programın temel unsurlarından birisi olan ölçme ve değerlendirme boyutu hem öğrencileri hem de öğretmenlerin daha aktif ve verimli bir şekilde derslere katılımını öngörmektedir. Öngörülen yeni ölçme değerlendirme sistemi

ve uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin bu yöndeki becerileri ve algılarının tespit edilerek ortaya konması alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çerçevede araştırmanın problemi, *“Türkiye’de, İlk ve Orta öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin, bu dersin yeni programında öngörülen ölçme değerlendirme yöntemine ilişkin tutum ve algıları nasıldır ve belirlenen değişkenler bu tutum ve algıları ne derece etkilemektedir?”* sorusu üzerine kurgulanmıştır.

2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Şanlıurfa il merkezindeki İlk ve Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi alanında görev yapan öğretmenlerin bu dersin programındaki yeni ölçme değerlendirme programına ilişkin tutum ve algılarının belirlenmesi ile bu tutum ve algıları etkileyen faktörlerin tespit edilmesidir. Bu amaç çerçevesinde, araştırmanın alt amaçları ise; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin;

1. Öz değerlendirme konusundaki tutum ve algı düzeylerini,
2. Öğrenci ürün dosyası konusundaki tutum ve algı düzeylerini,
3. Gözlem konusundaki tutum ve algı düzeylerini,
4. Sözlü sunum konusundaki tutum ve algı düzeylerini,
5. Proje konusundaki tutum ve algı düzeylerini,
6. Akran değerlendirme ve grup değerlendirme konusundaki tutum ve algı düzeylerini tespit etmektir.

Ayrıca yukarıda belirtilen tutum ve algılarının, cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte/ bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin yeni programda öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemi konusundaki algılarını ortaya koymak ve çıkan sonuçlara göre çözüm önerilerini üretmek ve gerektiğinde ilgili birey ve birimlerin bundan faydalanmasını sağlamak açısından önemlidir.

Ayrıca bu araştırma, uygulanmakta olan söz konusu programdaki ölçme ve değerlendirme unsurlarının uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler tarafından nasıl algılanıp değerlendirildiğini tespit etmesi açısından önemlidir.

4. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ile İlahiyat Fakültesi mezunu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin;

1. Öz değerlendirme konusundaki tutum ve algı düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte /bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp - yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılaştığı,

2. Öğrenci ürün dosyası konusundaki tutum ve algı düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte/ bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp- yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme-değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılaştığı,

3. Gözlem konusundaki tutum ve algı düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte/ bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu,

ölçme -değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılaştığı,

4. Sözlü sunum konusundaki tutum ve algı düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte/ bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılaştığı,

5. Proje konusundaki tutum ve algı düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte/ bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme -değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılaştığı,

6. Akran değerlendirme ve grup değerlendirme konusundaki tutum ve algı düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte/ bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılaştığı varsayılmaktadır.

5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın temel sınırlılıkları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Araştırma öncesi belirlenen kişisel bilgiler maddeleri ile
2. Araştırma öncesi belirlenen Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Algıları Tutum Ölçeği maddeleri ile

3. Öğretmenlerin kişisel bilgiler ve yeterlik maddelerini kendi görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ile

4. Ölçme aracının uygulandığı zaman dilimi ile

5. Araştırmanın örnekleme olan ve Şanlıurfa ili merkez örneğinde, ilk ve ortaöğretim okulların da görev yapan 114 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ile sınırlıdır.

6. KAVRAMLAR VE TANIMLAR (ÖÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR VE TANIMLAR)

Kelime olarak eğitim, terbiye, talim ve uysallaştırma anlamına gelir. Eğitim, bir bilim alanı ve disiplinler arası bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı; eğitim yönetimi, eğitim programları, eğitim ekonomisi ve planlanması, eğitimde psikolojik hizmetler, ölçme ve değerlendirme alanlarını kapsar.¹ Toplumların gelişmesinde eğitim kurumların sahip olduğu işlev tartışılmaz. Eski toplumlardan eğitimle ilgili günümüze kalan belgeler incelendiğinde eğitim anlayışı sürekli değişmiştir. Özellikle 1950’li yıllardan sonra öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli eğitim anlayışı yerleşmiştir. Çağımızda hızla yeni bilgilerin üretilmesi ve bu bilgileri depolayarak kullanan bireylerin yetiştirilmesinden çok değişen bilgilere ulaşma yollarını bilen ve bu bilgileri yaşam durumlarında kullanan bireylerin yetiştirilmesi önemli duruma getirilmiştir. Eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci” tanımı yerine “bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeniden dönüştürme süreci” olarak tanımlanmaktadır.²

Eğitimin vazgeçilmez öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme anlayışı da zamanla eğitim anlayışına bağlı olarak değişmiştir. Artık öğretmen merkezli olan ve ürünün değerlendirildiği, gerçek hayatla ilişkisi sınırlı olan ölçme ve değerlendirme anlayışı yerine öğrenci merkezli olan ürün kadar, sürecin değerlendirilmesini önemseyen

¹Mehmet Durdu Karşı, *Eğitim Bilimlerine Giriş, İlköğretim Eğitimci Dergisi* Sayı: 2, s:48

² Karşı, *a.g.m.* s.48

alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ön plana çıkmıştır.³ Tüm öğretim etkinlikleri gibi ölçme ve değerlendirmenin temel işlevi öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretim etkinliğini arttırmaktır.⁴ Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde her bir öğrenciye kazandırılmak istenilen davranış değişikliğinin ne derece kazandırıldığı belirlemeye çalışılır⁵

6.1.ÖLÇME VE UNSURLARI

Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenmesi⁶ ve gözlem sonuçlarının sayılar⁷ ya da başka sembollerle ifade edilmesidir.

Unsurları:

- Ölçülecek bir niteliğin (davranışın) olması,
- Niteliğin gözlenmesi,
- Gözlem sonuçlarının amaca uygun sayı ve sembollerle gösterilmesi⁸ gerekmektedir.

Ancak belli bir özelliğe sahip olup olmama açısından bireyler arasında farklar vardır. Bu farklar ölçme için temeldir.⁹ Zaten ölçmenin yapılabilmesi için öncelikle ölçülecek bir niteliğin (davranışların) olması gerekir. Bu nitelik dersin hedeflerinde belirtilen davranışlardır. Ölçüm yapılırken önemli olan davranışlar seçilir.¹⁰

Ölçülecek nitelik tanımlamasından sonra bu nitelik üzerinde ölçme yapılabilmesi için amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi ve ölçülecek özelliğin gözlenmesi gerekir. Ancak gözlenen davranışların rastgele seçilmemesi gerekir. Parçaların iyi bir örnekleme niteliği taşıması, yani bütünü temsil edebilecek nitelikte olması gerekir.

³ Aslıhan Kuyumcu, Erdoğan Tolga Öz, *İlköğretim Eğitimci Dergisi* "Akran Değerlendirme" Sayı:13, s.10

⁴ Hakan Atılgan, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yay. Ankara- 2007, s.2

⁵ Erol Karaca, İrfan Yurdabakan v.d. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Nobel Yayınları Ankara- 2008 s.2

⁶ Cemal Yıldırım, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Öğretmenler İçin El Kitabı*, ÖSYM Eğitim Yayınları 7. Ankara-1983, s.2

⁷ Cavit Binbaşıoğlu, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Binbaşıoğlu Yay, Ankara 1983, s.2, Yılmaz, a.g.e. s.12

⁸ Karaca, a.g.e. s.3

⁹ Leyla Küçükahmet, , *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Alkım yay. 1999, s.169

¹⁰ Binbaşıoğlu a.g.e. s.4

Ölçülecek nitelik tanımlanıp amaca uygun sayı ve sembollerle ifade edildiğinde puanlama anahtarı (Ölçme Kuralları) belirlenir.¹¹

6.2.ÖLÇME TÜRLERİ

Ölçme türü, ölçülen özelliğin¹² gözlemlene şekline bağlıdır. Özelliklerine göre ölçme türleri aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Doğrudan Ölçme

Ölçülen nitelik ve ölçülen aracın niteliği aynı ise doğrudan ölçme denir. Bir kumaşın boyunun metre ile ölçülmesi, bir öğrencinin ağırlığının kg ile ölçülmesi. Burada ölçmeyi konu alan değişkenler arasına başka bir değişken sokulmamıştır. Doğrudan ölçmede doğru olanı gözlemleyerek veya ölçerek kendisi ile aynı türden sonuçların bir sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir.¹³

6.2.2. Dolaylı Ölçme

Ölçülmek istenen değişkenin veya özelliğin doğasına bağlı olarak bazı durumlarda doğrudan gözlem yapılamaz. Bu durumlarda ölçme işlemi ölçülmek istenilen değişkeni veya özelliği bir başka değişken ve özellik yardımı ile gözlemleyerek yapılmaya çalışılır. Bir başka deyişle ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın özelliği birbirinden farklı ise bu tür ölçmelere dolaylı ölçme denir.¹⁴

Eğitimde yaptığımız ölçmelerin çoğu dolaylı ölçmedir.¹⁵ Kişinin zekâsını, bilgisini, yeti ve yeteneklerini doğrudan doğruya ölçemeyiz. Ancak varlığını ortaya koyan tepkilerine tutum ve davranışlarına bakarak ölçtüğümüzü kabul ederiz. Burada niteliğin doğrudan doğruya kendisi değil etkisi ölçülür. Fakat bunlarda fiziksel

¹¹ Binbaşoğlu a.g.e s.3,4

¹² Karaca, a.g.e s.5;Hasan Yılmaz, Ali Murat Sümbül, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Mikro Yayınları, Konya, s.230

¹³ Atılğan v.d, a.g.e s.4

¹⁴ Yılmaz, a.g.e s.230; Atılğan, s.4

¹⁵ Binbaşoğlu, a.g.e s.2

bilimlerde görülen kadar kesinlik yoktur. Çünkü kişi gerek yapısı gerekse ölçme sırasında ortamın etkisiyle çok değişik¹⁶ tepkiler gösterir¹⁷

Bazı araştırmacılar¹⁸ türetilmiş ölçmeyi de katarak ölçme türlerini üçe çıkarırlar. Bu ölçme türü iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiye dayanan bağlantılar yardımıyla tanımlanır. Bu tür değişkenlerin ölçümleri değişkenin tanımında yer alan değişkenler ve değişkenler arasındaki bağlantıyı ifade eden aritmetik ilişkiler sonucunda elde edilir.

6.3.ÖLÇMEDE BİRİM

Gerek günlük hayatımızda gerekse bilimde ölçme sonuçları tanımlanmış ve herkesin üzerinde uzlaştığı bir birimle ifade edilir. Bu ölçme sonuçlarını birbirine aktarırken bireyler arasında kurulacak iletişim ve ölçme sonuçlarının yorumlanmasını kolaylaştırır. Ölçmede belirli bir birimin kullanılması ölçme işleminin objektif olmasını sağlar. Ölçmede standardı sağlar. Bunların sağlanması için birimin eşitlik; kullanılan ölçme işlemindeki birimlerin birbirlerine eşit olması, genellik; birimlerin herkes tarafından aynı biçimde anlaşılması, kullanışlık; birimlerin kullanış amaçlarına hizmet etme özelliklerine sahip olması gerekir.¹⁹

6.4.ÖLÇMEDE ARAÇLARIN ROLÜ

Ölçülecek bir niteliğin duyu organlarıyla gözlenmemesi veya gözlenirse bile yeterli duyarlılıkta ölçülmemesi durumunda ölçme araçlarından yararlanılır. Ölçme araçları ölçme işlemini kolaylaştırarak²⁰ ölçme işleminin objektif yöntemlerle yapılmasına, gözlem duyarlılığını artırarak daha doğru sonuçlar vermesine, ölçme hatalarını azaltmasına²¹ ve ölçme sonuçlarının niteliklerini belirlemeye yardım eder.²²

Ölçme araçlarının duyarlılığı birime bağlıdır. Birim küçüldükçe ölçme araçlarının duyarlılığı artar. Örnek nesnelere sayılar vermede, nesnelere verilen sayıların

¹⁶ Karaca, a.g.e s.5

¹⁷ Binbaşıoğlu, a.g.e s.3

¹⁸ Atılğan, , a.g.e s.4

¹⁹ Atılğan, a.g.e s. 7,8

²⁰ Karaca, a.g.e s. 6

²¹ Atılğan, a.g.e s. 9

²² Karaca, a.g.e s.6

kurallarında uyulması gereken kurallar ve kısıtlamaları belirtmek için kullanıldığı gibi, belli bir başlangıç noktasından itibaren değişmiş bir birimler bölmelenmiş bir ölçme aracını (cetvel ve metre gibi) belirtmek içinde kullanılır.²³ Elde edilen sayıların matematiksel özellikleri ölçek nitelikleri ifade eder.²⁴ Buradaki gruplandırmalar sadece bir kimlik oluşturmaktan öteye geçemez.²⁵

6.5.ÖLÇEK TÜRLERİ

6.5.1. Sınıflama Ölçekleri

Ölçeklerin sınıflandırılması ve tanımlanmasına temel teşkil eden birinci özellik eşitliktir. Eğer aynı değerın tayin edildiği iki obje ölçülen özellik açısından birbirine eşitse, yani birbirine benzer ise ölçek eşitlik özelliğine sahiptir.²⁶ Buna göre sınıflandırma ölçeğini bir gurubun elemanlarının benzerlik ya da farklılıkları bakımından gruplandırılması olarak tanımlayabiliriz.²⁷

Bu ölçme türünden elde edilen ölçme sonuçlarına hiçbir matematiksel işlem yapılamaz.²⁸ Bu ölçme türünden elde edilen ölçme sonuçlarına önemli önemsiz astlık üstlük oluşturulmadığından bir sıralama yapmak mümkün olmadığı gibi hiçbir matematiksel işlemde yapılamaz.²⁹

Sınıflama ölçeklerinde grupların eleman sayısı (frekans) ve bunma bağlı olarak mod (en fazla frekansa sahip) hesaplanabilir.³⁰

6.5.2. Sıralama Ölçekleri

Sınıflandırma ölçeğinden bir üst düzeyde sıralama ölçekleri yer alır. Sıralama ölçekleri belli bir özelliğe sahip oluş miktarı bakımından nesne, olay ve insanların bir

²³ Yılmaz a.g.e s.23, Atılğan, a.g.e s.1, Karaca , a.g.e s. 6

²⁴ Atılğan, a.g.e s. 11

²⁵ Remzi Altınışik vd. *Sosyal Bilimler Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamaları*, Sakarya- 2005, s.11

²⁶ Atılğan, a.g.e s.12

²⁷ Serdar Erkan, a.g.e s.17

²⁸ Yılmaz, a.g.e s. 23, Atılğan a.g.e s.13, Karaca, a.g.e s.17

²⁹ Altınışik, a.g.e, s.101, Yılmaz a.g.e s.23, Atılğan a.g.e s.13, Karaca, a.g.e s.17

³⁰ Atılğan ,a.g.e s.13

özelliğe en az sahip olandan en çok sahip olana ya da en çok sahip olandan en az sahip olana doğru sıraya konulduğu ve sonradan her bir sıraya bir sayının verildiği ölçeklerdir. Sıralama ölçeği ile elde edilmiş ölçme sonuçları iki tip bilgi taşır; birincisi, sayılara bakarak iki elemanın ölçme boyutunda ölçülen özellik açısından birbirinden farklı ya da eşit olduğu, ikincisi ise, bir grubun herhangi iki elemanından hangisinin ölçülen özellik açısından daha büyük olduğu söylenebilir. Büyüklüğün miktarı hakkında bilgi verir. Sıralama ölçeğinde sıfırın anlamı yoktur. Birim söz konusu olmadığı için iki ölçme arasında ölçülen özellik açısından farkın ne olduğu bilinmez. Bu nedenle sonuçlar üzerinde matematiksel işlem uygulanmaz.³¹ Bu tür ölçeklerde elde edilen veriler üzerinde medyan (ortanca) bulunabilir. Yüzdeler hesapları yapılabilir. Sıra farkları korelasyonu hesaplanabilir.³²

6.5.3. Eşit Aralıklı Ölçekler

Nesne, olay ve insanların belli bir başlangıç noktasına göre belli bir özelliğe sahip oluş derecesi bakımından eşit aralıklarla sıralandığı ya da sıralar arasındaki farkların eşit olduğu ölçeklerdir.³³ Eşit aralıklı ölçek ya iki noktası belirlenip bu iki nokta arası eşit aralıklarla bölünerek ya da bir noktası belirlenip bu noktadan itibaren tanımlanmış bir birime bölünerek geliştirilir.³⁴

Eşit aralıklı ölçekler sıralamalı ölçeklerin bir düzeyde ölçeklerdir. Burada itibari bir başlangıç noktası (sıfır) ve eşit birimlere sahiptir.³⁵ Sıfır noktası belli olarak saptanır ve bu noktanın sağa sola, ileriye geriye kaydırılması sonucu değiştirmez.³⁶

Eşit aralıklı bir ölçekten elde edilen sonuçlara bakarak ölçme boyutundan elde edilen özellik açısından hangisinin daha büyük olduğunun yanında tanımlı ve eşit birimlere sahip olduğu için bu büyüklüğün miktarı hakkında bilgi edinilebilir. Ölçme

³¹ Atılğan, a.g.e s.141

³² Yılmaz, a.g.e s.254

³³ Karaca ,a.g.e s.18, Yılmaz, a.g.e s. 234

³⁴ Yılmaz, a.g.e s.234

³⁵ Atılğan, a.g.e s.15, Karaca, a.g.e s.18

³⁶ Karaca, a.g.e s. 18

sonuçları üzerinde toplama çıkarma yapılabilir.³⁷ İhtiyari bir başlangıca sahip olduğundan çarpma ve bölme işlemi yapılamaz. Çünkü buradaki sıfır yokluk anlamına gelmez. Bu tür ölçeklerin ölçme sonuçları üzerinde sınıflama ve sıralama ölçeklerine, sonuçlarına ek olarak aritmetik ortalama standart sapma ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanabilir.³⁸

6.5.4.Eşit Oranlı Ölçek

Eşit aralıklı ölçekte yer alan ihtiyari sıfır noktası yerine doğal ya da gerçek sıfır noktası kullanılabilmesi durumunda elde edilen yeni ölçeğe denir. Eşit aralıklı ölçeklerde gerçek bir sıfır noktası bulunduğu ve ölçek eşit aralılarda bölmelendiği için bu ölçeklerde elde edilen ölçme sonuçları üzerinde her türlü matematiksel işlem yapılabilir. Karşılaştırılan özellikler oranlanabilir. ³⁹ Eşit aralıklı ölçekler en yüksek düzeydeki ölçeklerdir.⁴⁰

6.6.ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER

Ölçme aracında bulunması gereken nitelikler farklı amaçlara hizmet eden çalışmalara dönük farklı ölçme araçlarından elde edilen bilginin pratik durumlarda kullanılabilmesi için ölçme aracının geçerlilik, yani ölçmeyi amaçladığımız özelliği ölçebilecek bizim amacımıza hizmet edebilecek bir özellik taşımasıdır. Güvenirlik; ölçmek istenilen özelliği her zaman aynı şekilde ölçebilmesi, tutarlı ve kararlı olması, kullanılabilirlik ise; kolay uygulanır, kolay puanlanır, zaman ve mali bakımından ekonomik özelliklerine sahip olması gerekir.

İyi bir ölçme araç ve yöntemi bütün bu nitelikleri yeterince kendinde toplamış olmalıdır. Ölçme aracı ve yöntemlerine ait bütün bu nitelikler birbirine bağlı olup biri diğerini etkiler.⁴¹ Bundan dolayı iyi bir ölçme aracında şu nitelikler bulunmalıdır:

³⁷ Atılğan, a.g.e s.15, Karaca, a.g.e s.19

³⁸ Atılğan, a.g.e. s.16, Karaca,a.g.e. s.19, Yılmaz,a.g.e. s.234.

³⁹ Yılmaz, a.g.e s.234, Karaca, a.g.e s.14, Atılğan, a.g.e, s.13, Altınışik, a.g.e, s .102

⁴⁰ Karaca, a.g.e s.19, Altınışik, a.g.e s. 103

⁴¹ Yılmaz, a.g.e s.44

6.6.1. Güvenirlik

Birbiri ardından yapılan denemelerden aynı sonucun elde edilmesidir. Başka bir deyişle güvenilir ölçme aracının, ölçmek istediği özelliği hatasız olarak ölçebilme derecesidir.⁴² Güvenirlik, gerçek puanlar varyansının gözlenen puanlar varyansına oranıdır. Bir ölçme aracı aynı özelliği her uygulandığında aynı sonucu verebilecek tarzda ölçebiliyorsa güvenilir demektir. Yani güvenirlik bir ölçme aracı hangi özelliği ölçüyor olursa olsun aracın ve yapılan ölçmenin hatasızlığıyla ilgilidir. Güvenirlik tam olarak hesaplanamaz ancak kestirilebilir. Bir testin iki formu aynı özelliği mükemmel bir şekilde ölçüyorsa uygulandığı grupta yer alan bireylerin iki formu arasında mükemmel bir kolerasyon olur. Puanlar arasındaki kolerasyonun yüksek olması hatanın düşük olduğunu gösterir.⁴³

Ölçmenin amacına uygun olarak yeterli duyarlılıkta olmayan bir araçla yapılan ölçmeler daha duyarlı bir araçla yapılan ölçmelere göre daha az güvenilirdir. Güvenirlik ölçme aracında duyarlılık anlamını da taşır. Duyarlılık daha çok ölçme aracı ya da ölçme sonuçları birimlerinin büyüklüğü ile ilgilidir. Birim küçüldükçe ölçme aracındaki hata payı azalır. Buna göre ölçmeci, ölçülen özellik açısından bireyler arasındaki farkı ne kadar ince ve duyarlı tespit edebilirse o kadar hatasız ölçme elde edilir. Bu nedenle ölçülen özelliğe bağlı olarak duyarlı ölçme araçlarının seçilmesi güvenilir sonuç almak için önemlidir.⁴⁴

Güvenirlik, kararlılık anlamına da gelir. Burada kararlılık derken benzer koşullar altında aynı araçla birden fazla ölçülmesi sonucu elde edilen ölçme sonuçlarının birbiriyle tutarlı olması demektir. Bu ölçme aracının ölçülen özelliği kararlı bir şekilde ölçtüğünü gösterir. Tekrarlı ölçümlerde, aynı özelliğin ölçülmesinde elde edilen sonuçlar arasındaki fark büyüdükçe güvenirlilik azalır. Elimize metreyi alarak öğrencilerin boylarını tekrar tekrar ölçerek ölçme aracının güvenirliliğini test edebiliriz. Ölçme sonuçları aynı ise bu ölçek güvenilir bir ölçektir. Ölçme işlemi öğrencilerin davranışını

⁴² Yılmaz, a.g.e s. 35.

⁴³ Kan, Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 35 (2008), 186-194

⁴⁴ Kan, a.g.m.

gözlemlemek olarak tanımlarsak⁴⁵ gözlem verileri ne kadar duyarlı ve sağlıklı bir teknikle elde edilirse edilsin daima bir hata payı taşıyacaktır. Hatasız ölçme fiziksel birimlerde bile mümkün değilken sosyal ve psikolojik birimlerde bu daha yüksektir. Gözlemi yapan ister istemez kendi duygu, eğitim ve ilgilerin etkisinde olduğu için objektif olmaktan uzaktır.

Bir ölçme işlemine ne kadar fazla hata karışırsa, o ölçme işlemindeki tutarlılık ve kararlılık da o ölçüde düşer. Ölçme hatası ile güvenilirlik arasında ters bir ilişki vardır. Bu da ölçme hatası ile güvenilirlik arasında ters bir ilişki olduğunu bize gösterir. Yalnız bu sistematik hata için söylenemez.⁴⁶

Ölçme aracını ve sonuçlarının güvenilirliğini test etmek için değişik yöntemler kullanabiliriz. Bunlar kısaca aşağıda ele alınacaktır:

I. Test tekrar test yöntemi: Aynı testin aynı gruba değişik zamanlarda iki defa uygulanması ile elde edilecek sonuçların kolerasyonunu bulma işlemidir.⁴⁷ Bu tip güvenilirlik hesaplamada hata varyansı her bir bireyin iki testten elde ettiği puanlar arasındaki tesadüfî farkları ifade eder. Bu farklılıklar test dışında kontrol altında tutulamayan ortamdaki gürültü, ışık, hava koşulları vb. etkenlerden kaynaklanabilir. Bireylerin bir test durumundan diğerine değişebilen motivasyon, yorgunluk vb. gibi kendileri ile ilgili durumlar söz konusu olabilir. Güvenirliği ne kadar yüksek ise test dışındaki çevresel ve bireysel değişimlere duyarlı olur.⁴⁸ Bu teknikte süre önemlidir. İki uygulama arasında geçen süre, ne hatırlanacak kadar kısa nede testle ölçülen özellikler bakımından öğrencilerin değişebileceği kadar uzun olmalıdır.⁴⁹ Bu testin güvenilirliği belirlenirken zaman aralığına ve ölçülen özelliklerde meydana gelen değişimler göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.⁵⁰

⁴⁵ Yıldırım, a.g.e s 4

⁴⁶ Yılmaz, a.g.e S.45.

⁴⁷ Yılmaz, a.g.e s.239

⁴⁸ Atılgan,a.g.e s. 38

⁴⁹ Kan, a.g.m.

⁵⁰ Atılgan, a.g.e s.38, Durmuş Ali Özçelik, *Ölçme ve Değerlendirme*, ÖSYM Yayınları, Ankara- 1995, s.40

Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçme aracının ölçmek istediği özelliği farklı zamanlarda tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin ölçüsünü verir. Bu katsayı kararlılık katsayısı olarak da adlandırılır.⁵¹

II. Eşdeğer formlar yöntemi: Test tekrar test tekniğinin dezavantajları ve güçlüklerden dolayı eşdeğer formlar yöntemi kullanılır. Bu yöntem bir testin iki eşdeğer formun aynı gruba aynı zamanda uygulanması ile elde edilecek dağılımların kolerasyonunu bulma işlemidir.⁵² Güvenirlik katsayısı ile iki formdan elde edilen puanlar arasındaki kolerasyon katsayısıdır. Katsayısının sıfıra yakın olması eşdeğer formunun güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir.

Tek uygulamaya dayalı yöntem (iç tutarlık katsayısı) bir test bir gruba bir defa uygulandıktan sonra biri diğerinin eşdeğeri olabilecek şekilde iki kısma ayrılması ile ayrılan kısımlara ait puan dağılımlarının kolerasyonu bulma işlemidir.⁵³

Güvenirliğe hizmet edebilecek bazı önlemler vardır. Bunlar;

A - Soru sayısını arttırarak; Soru sayısı bakımından uzun olan testler kısa olanlara göre daha güvenilirlerdir.

B -Testin kapsamı; Benzeşik konuları yoklayan testler birbiriyle ilişkisiz konuları yoklayan testlere göre daha az güvenilirlerdir.

C - Madde güçlüğü; Maddeler ne herkesin cevaplayacağı kadar kolay nede bilen bile cevaplayamayacağı kadar zor olmalıdır. Maddeler orta güçlükte olmalıdır.

D - Madde ayrıcalık gücü; Ayrıcalık gücü yüksek olan maddeler daha çok güvenilirlerdir. Çünkü bunlar bilenle bilmeyeni birbirinden ayırırlar.

⁵¹ Kan, a.g.e s.38

⁵² Kan, a.g.e s.37

⁵³ Yılmaz ,a.g.e s.239.

E – Deneme grubun yapısı; Heterojen bir grubun deneme sonuçlarına dayanarak kestirilen güvenilirlik katsayısı homojen grubunkine oranla daha yüksektir.

F – Öğrencinin güdüsü; Sınav yapılan veya test verilen öğrenci grubu sınava karşı yeterince güdülenmemiş ya da kaygıya neden olacak biçimde aşırı derecede güdülenmişse sınav sonuçları onların gerçek güçlerini yansıtmayabilir. Buda testin güvenilirliğini düşürür.

G – Öğrencinin deneyimi; Başarısı nedeniyle değil de deneyimi nedeniyle soruları doğru yanıtlayan öğrenciler maddelerin ayrımcılık gücünü olumsuz yönde etkiler ve buda testin güvenilirliğini düşürür.

H – Yanıtlama süresi; Testler tüm öğrencilerin soruları yanıtlayabilmesi için uygun zaman birimleri içerisinde uygulanmalıdır. Test yanıtlama süresi test puanları üzerinde önemli bir etken haline gelirse puanlar bu durumda olumsuz yönde etkilenebilir. Buda testin güvenilirliğini düşürür.

I – Puanlamanın nesneliliği; Aynı yanıtlara farklı puanlayıcıların benzer puanları veya aynı puanlayıcının aynı yanıtlara farklı zamanlarda benzer puanları takdir etmesiyle ilgili bir durumdur. Bu sağlanamadığında puanların güvenilirliği düşer.⁵⁴

6.6.2.Geçerlik

Bir ölçme aracını kullanım amacına hizmet etme derecesidir.⁵⁵ Bir ölçme aracı kullanım amacına ne oranda hizmet edebiliyorsa o oranda geçerlilik özelliğine sahiptir. Bu tanımda ölçme aracını kullanım amacına hizmet etme derecesi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca geçerlik ölçmek istediği özelliği başka değişkenlerle karıştırmadan ölçme derecesidir.⁵⁶ Bu tanımda da ölçme aracının istenilen özelliği diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesi ön plana çıkmaktadır. O halde geçerlik deyince bir

⁵⁴ Yılmaz ,a.g.e s.53 – 56

⁵⁵ Yılmaz, a.g.e s.241, Yıldırım, a.g.e s.34.

⁵⁶ Kan, a.g.e s.51.

ölçme aracının amaca hizmet ederken diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapabilme derecesidir.⁵⁷

Hiçbir ölçme aracının geçerliliği tam değildir.⁵⁸ Buna karşın uygulamada yeterli sayıdaki doğrulukta ölçüler verecek kadar yüksek geçerlikte ölçüler geliştirilebilir. Bunlar; kapsam geçerliliği (bir ölçüte dayalı geçerlilik) ve yapı geçerliliğidir.

A – Kapsam geçerliliği; Bir testin bu testle ölçülmek istenen davranışların ne derece kapsadığı ile ilgilidir.⁵⁹ Kapsam geçerliliği sınavda yer alan soruların öğretilen konulardan önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir. Ne amaçla kullanılırsa kullanılsın test kapsam açısından ölçmeye konu alan davranışları yeterli ölçüde temsil etmelidir. Yani öğretim hedefleriyle ilgili davranışların tümünü testte oranlı bir şekilde temsil etmelidir. Buda belirtke tabloları (bir boyutunda bir derse ya da alana ait konu ve içerik, diğer boyutuna öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları içeren iki boyutlu bir tablodur) hazırlanarak sağlanabilir.

Bir testin (ölçütün) kapsam geçerliliği belirtke tablosunda yer alan davranışlara dönük olup olmağı ve ölçülecek alanı örnekleyip örneklemediğine bağlıdır. Yani kapsam geçerliğini sınavda yer alan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulmasıyla sağlanabilir. Kapsam geçerliliğine, mantıksal çözümleme yoluyla geçerliliğin yoklanması adı da verilir.

B – Yapı geçerliliği; Birbiriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu örüntüdür. Bir testin yapı geçerliliği temelde test maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır.⁶⁰

Bir testin (ölçme aracının) yapı geçerliliği, ölçme aracını o araçla ölçülmek istenilen kavramsal yapıyı ortaya koyma derecesidir.⁶¹

⁵⁷ Özçelik, a.g.e s.43

⁵⁸ Kan, a.g.e s.44

⁵⁹ Kan, a.g.e s.51.

⁶⁰ Yılmaz, a.g.e s.252.

⁶¹ Kan, a.g.e s. 60

Yapı geçerliliğinde bir öğretmene yapması gerekenler için (Yılmaz 2007) şu tavsiyelerde bulunur.

- Dersin genel hedeflerini iyi bilmek ve anlamak.
- Her hedefi somut bir tarzda ifade etmeye çalışmak.
- Söz konusu her hedefi gerçekleştiren bir öğrencinin neler yapması gerektiğini bulmak. Yani hedefleri gözlenebilir davranışlara çevirerek ifade etmek.
- Her hedefi sınanabilir denemeler haline getirmek .
- Gözlenen davranışları uygun tarzda soru maddeleri haline getirmek.⁶²

Geçerliği artırmaya hizmet edebilecek bazı önlemler şunlardır:

- Soru belirsizliğini ortadan kaldırmak.
- Orta güçlü maddelerin oluşturulması .
- Bilenle bilmeyeni birbirinde ayıran soruların kullanılması.
- Puanlamada objektif olma, yani puanlamada yanlışlıktan kaçınmak.
- Öğrencilerin kopya çekmelerine müsaade etmemek .
- Aynı soruların kullanımından kaçınmak .
- Testin (ölçme aracının) güvenilir olması. Çünkü güvenilirlik geçerlilik için bir ön şarttır.
- Her soru ölçmek istediğimiz davranışlardan en az birini ortaya çıkarıcı ve ölçücü olacak biçimde hazırlanmalıdır.
- Test, ders programını hem kapsayıcı, hem de dengeli biçimde temsil edici nitelikte hazırlanmalıdır.⁶³

⁶² Yılmaz, a.g.e s.242

⁶³ Yılmaz, a.g.e s.53

6.6.3. Kullanışlık

Geçerlik ve güvenilirlik gibi teknik özelliklerin yanında bir ölçme aracında olması gereken diğer bir özellikte kullanışlıdır.⁶⁴ Kullanışlık bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Kullanışlık özelliğini, ölçme aracının kullanılması gerektirecek durumlara ilişkin gereksinimleri tatmin edici bir şekilde hizmet etme derecesi olarak tanımlanabilir.⁶⁵ Ölçme aracındaki kullanışlık özelliği ekonomiklik, uygulanabilirlik ve puanlanabilirlik başlıkları altında toplayabiliriz.

6.6.4. Ekonomiklik, Uygulanabilirlik ve Puanlanabilirlik

Ekonomiklik; ölçme aracının zaman, para ve emek açısından ekonomik olması demektir. Ölçme aracı güvenilirlik ve geçerlik gibi teknik özellikleri göz önünde tutularak alabildiğince ucuza mal edilmelidir.⁶⁶

Uygulanabilirlik; bir ölçme aracı ya da testi uygulanabilirlik özelliğine sahip olabilmesi için ölçme aracı ya da testin yönergesi (talimatları) ve testle ilgili açıklamalar açık seçik ve öğrencinin anlayabileceği şekilde olmalıdır. Ölçme aracı ya da testin biçimsel özellikleri (formatı) uygun ve anlaşılır olmalıdır. Test baskı yönünden kullanışlı olmalı yani yazı puntosu öğrencilerin yaşlarına uygun nitelikte olmalıdır.⁶⁷

Puanlanabilirlik ise; ölçme aracının puanlanabilirlik özelliğine sahip ölçme aracı veya testin öğrenci yanıtlarını uygun bir biçimde almak için yönergenin öğrencinin anlayabileceği şekilde olması gerekir. Yani cevaplama işleminde çeşitli hatalara sebep olmayacak tarzda düzenlenmelidir. Yanıt anahtarı dikkatli, özenle ve doğru hazırlanmalı, kullanımı kolay, anlaşılır, pratik olmalı ve güvenilir bir puanlamaya imkân tanımalıdır. Puanlayıcı ölçme aracına ilişkin puanları kolay, doğru ve hızlı bir şekilde elde edebilmelidir.

⁶⁴ Kan, a.g.e s.70.

⁶⁵ Kan, a.g.e s.70.

⁶⁶ Kan, a.g.e s.70.

⁶⁷ Özçelik, a.g.e s.70

6.7. ÖLÇMEDE HATA

Ölçme yapan kişinin, ilk ve en önemli amacı hatasız ölçüm elde edebilmektir. Çünkü ölçülen özelliğin miktarı hakkında doğru bilgi elde edebilmek ve ölçme sonuçlarına dayanarak doğru karar verebilmek için mümkün olduğunca hatasız ölçme elde edebilmek gerekir. Ancak hatasız bir ölçü elde edebilmek sanıldığı kadar kolay değildir. Fiziksel biçimlerdeki ölçüm sonuçlarına mutlaka bir hata miktarı karıştığına göre eğitim ve psikolojinin değişkenleri göz önüne alındığında bu alanlarda yapılacak ölçümlerin hatalı olma olasılığı daha fazladır. Ölçme hatası aynı koşullarda fakat birbirinden bağımsız olarak tekrarlanan ölçme sonuçlarından hesaplanan değer ile ölçülen özelliğin gerçek değer arasındaki farktır.⁶⁸ Farkın artması hatanın artması, farkın azalması hatanın azalması anlamına gelir. Buna göre ölçme sonuçlarına herhangi bir nedenden dolayı karışabilecek hata ölçme sonuçlarının gerçek puanlarından daha fazla ya da daha az sapmasına neden olur. Hatalarının kaynaklarının bilinmesi hem hataları en az düzeye indirmek hem de kontrol altına almak açısından önemlidir. Böylece gerçek puanla gözlenen puan arasındaki fark azaltılarak testin güvenilirliğinin artırılmasına hizmet edilir. Ölçme sonuçlarına karışan hatalar şunlardır:

- Ölçme aracı
- Ölçmenin yapıldığı ortam.
- Ölçmeyi yapan kişi.
- Ölçme yöntemi.
- Ölçülen değişken⁶⁹

6.8. HATA TÜRLERİ

Kaynağı, yönü ve miktarı göz önünde bulundurarak sabit, sistematik ve tesadüfi (rasgele) hatalar olmak üzere üç türde incelenebilir:

⁶⁸Kan, a.g.e s.25, Yurdabakan, a.g.e, s.40.

⁶⁹ Yurdabakan, a.g.e. s.40, Kan, a.g.e s.27

6.8.1. Sabit Hata:

Bir ölçmeden başka bir ölçmeye tekrar eden, ölçme sonuçlarına karışan ve miktar olarak değişmeyen hatalara sabit hata denir.⁷⁰ Örneğin bakkal terazisinin her ölçtüğü ağırlığı 10 gr eksik ölçmesi gibi.

6.8.2. Sistemik Hata:

Bir ölçmeden başka bir ölçmeye tekabül eden ancak ölçülen değişkenin büyüklüğüne, boyutuna göre miktarı değişen hatalara sistemik hata denir.⁷¹ Örneğin sınavın yapıldığı ortamın gürültülü olması sonucu öğrencilerin bundan etkilenmeleri.

6.8.3. Tesadüfi Hata:

Ölçme işleminin herhangi bir evresinde ölçme sonuçlarını tesadüfi olarak etkileyen herhangi bir faktörden kaynaklanan hataya denir.⁷² Örneğin öğrencilerin ruhsal durumlarının başarılarını etkilemeleri tesadüfi hatalar. Bütün ölçümler üzerinde sürekli bir etki söz konusu olmadığından ortalama üzerinde fazla bir etkisi yoktur.⁷³

6.9. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, ölçümlerden sonuç çıkarma, ölçülen birey ya da nesnelere hakkında bir değer yargısına varmak olarak tanımlanır.⁷⁴ Başka bir ifade ile değerlendirme ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir.⁷⁵ Tanımdan da anlaşılacağı gibi değerlendirme ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. Ölçme sonuçlarını kıyasladığımız bu sabit değere kriter (ölçüt, norm, standart) adı verilir.⁷⁶

⁷⁰ Yurdabakan, a.g.e s.42; Yılmaz a.g.e s.232, Kan a.g.e s.25.

⁷¹ Kan, a.g.e s.26 Yılmaz, a.g.e s.232, Yurdabakan a.g.e s. 43.

⁷² Kan, a.g.e s.26; Yılmaz, a.g.e s.232, Yurdabakan a.g.e s.43.

⁷³ Yurdabakan, a.g.e s 43.

⁷⁴ Atılğan, a.g.e. s.350; Karaca, a.g.e. s.20.

⁷⁵ Yılmaz, a.g.e. s. 236; Özçelik, a.g.e. s 221.

⁷⁶ Yılmaz, a.g.e. s. 235.

6.10.DEĞERLENDİRMENİN TEMEL ÖĞELERİ

Değerlendirme tanımından da anlaşılacağı gibi üç temel öge üzerine kurulur. Bunlar; ölçme, ölçüt ve karardır:

6.10.1. Ölçme

Daha önce tanımlı yapıldığı gibi herhangi bir niteliği gözlemledikten sonra o özelliğin birey ya da nesnelere bulunuş derecesine göre verilen sayı ya da sembollerdir.

6.10.2.Ölçüt

Sözlükte, bir yargıya varmak veya değer vermek için başvuru ilke, kıstas, kriter olarak ifade edilir. Ölçme sonuçlarını karşılaştırılmasında esas alınan ve ilgili karar süresi boyunca değiştirilmeyen niteliklerdir.⁷⁷ Değerlendirilecek grubun dikkate alınıp alınmamasına bağlı olarak ölçüt ikiye ayrılır.

6.10.2.1. Mutlak ölçüt

Üzerinde değerlendirme yapılacak grup henüz bir ölçme işlemine tabi tutulmadan, yani ölçme işlemi yapılmadan bütün grup için kesin ve standart olarak belirlenen eşit değerine mutlak ölçüt denir.⁷⁸ Mutlak ölçütün belirlenmesi ölçme yapılacak gruba bağlı olmadığından dolayı bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarısızlığını etkilemez. Öğrenciler bu ölçütü sınava girmeden önce belirler.

6.10.2.2. Bağlı ölçüt

Grubun başarısına bağlı olarak değişen ölçüte denir.⁷⁹ Burada ölçüt gruba bağlı olduğundan dolayı başka grup için geçerli değildir. Bu ölçütün belirleyicileri öğrencilerdir.

⁷⁷ Karaca, a.g.e s.20.

⁷⁸ Atılgan, a.g.e s.351, Karaca, a.g.e s.21, Yılmaz a.g.e s.236, Binbaşıoğlu, a.g.e s. 2

⁷⁹ Atılgan, a.g.e s. 351.

6.10.3.Karar

Ölçme sonucunu bir ölçüt veya ölçütler takımıyla karşılaştırılması işleminden sonra doğal olarak oluşan değer yargısına dayalı bir karar varmak gerekir. Karar, değerlendirme sonucudur.⁸⁰

Doğru bir kararın oluşması için, isabetli ölçme sonuçlarının hatasız ve güvenilir olmasına bağlıdır. Yani ölçme sonuçları ne kadar hatasız ve güvenilir ise karar o derece doğru olur.

Değerlendirmede önemli olan ulaşılan kararın doğruluğudur. Karar ölçme sonucu ile ölçüt arasındaki uyuma dayandırıldığından ölçme sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliliği önem kazanmaktadır ölçüt için önemli olan yapacağımız değerlendirmenin amaçları için uygun olmasıdır. Ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması kadar uygun ölçme aracının seçimi de önemlidir.⁸¹ Yani sağlıklı bir karara varabilmemiz için ölçme sonuçlarının hatasız, geçerli ve güvenilir olmasının yanında, ölçütün de değerlendirmenin amacına uygun olması gerekir.⁸²

6.11. DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütler değerlendirme sonuçlarının kullanılacağı amacın ne olduğunu tayin ettiği için önemlidir. Başlıca değerlendirme ölçütleri:

a) Programın Hedefleri: Bu ölçüte göre ölçüt programdır, yani programın hedefleridir. Öğrenci programın hedeflerini ne kadar gerçekleştirdiyse o kadar başarılı sayılır. Burada kullanılan değerlendirme mutlak değerlendirmedir. Bu gün okullarımızda öğretmenler arasında yaygın olarak kullanılan değerlendirme kriteridir. Böyle bir kriteri seçmek bilerek veya bilmeyerek;

⁸⁰ Karaca, a.g.e, s.21

⁸¹ Atılgan, a.g.e. s.351.

⁸² Özçelik, a.g.e. s.222, Karaca, a.g.e. s.21; Atılgan ,s.351

- Ölçü aracının hatasız olduğu,
- Ölçenin hata yapmadığı,
- Ölçme şartlarının elverişli olduğu,
- Ölçmede esas olan programın hatasız olduğu varsayımları kabul edilir.⁸³

b) Grup Başarısı: Öğrencilerin bireysel olarak değil; grup olarak aldıkları notların birbirilerinin başarılarını etkilediği ölçütün yer ve zamana göre değişebildiği ölçüttür. Burada yapılan değerlendirme bağıl değerlendirmedir. Bu ölçütte program hedefleri ihmal edilmiş, dikkate alınmamış olur.⁸⁴

c) Öğrencinin Başarı Durumu: Bireysel farkların dikkate alınması gereken durumlarda öğrencin başarısının önceki öğrenmeler veya programa katıldığı düzeyle kıyaslanarak yapılan değerlendirmedir.⁸⁵ Öğrencilerin bireysel farkları ve çevresel farklar öğrencinin önceki öğrenmeleriyle değerlendirmeye mecbur etmektedir. Bu tür değerlendirmeye öğrencilerin durumlarını bireysel olarak takip etme olanağı sunmaktadır.

d) Öğrencinin Yeteneği: Modern eğitim her öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve diğer yönlerden birbirlerinden farklı olduğu; her öğrencinin genel ve özel yetenek alanlarının ve düzeylerinin değişik olduğu bunun için her öğrenci kendi potansiyelinin, gizil güçlerinin izin verdiği oranda geliştirmeyi amaçlar. Eğitim sürecinde ve değerlendirilmesinde bunların göz önüne alınmasını istemektedir. Bunun için bir öğrenciyi; ne programların hedefleri, ne gruptaki diğer öğrencilerin seviyeleri ne de öğrencinin başarıları ile değil kendi yetenekleri ölçüt olarak değerlendirilmesidir.

⁸³ Yılmaz, a.g.e. s.181

⁸⁴ Yılmaz, a.g.e. s.182

⁸⁵ Yılmaz, a.g.e. s.182

Ülkemizin eğitim sisteminin mevcut yapısı bu tür bir ölçüt ve değerlendirme kullanılması için müsait değildir.⁸⁶

6.12. DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Kullanılan ölçüte bağlı olarak değerlendirme türleri mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olarak ikiye ayırabiliriz:

6.12.1. Mutlak Değerlendirme

Ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı ölçüt, bir yer ve zamandan diğerine değişmeyen mutlak bir ölçüt ile yapılan değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir. Mutlak değerlendirmede daha çok belirli bir kapsam içerisinde başarının yeterli sayılabileceği bir oran belirlenir. Belirlenen orana göre bir değerlendirme yapılır. Örneğin, yüz tam puan üzerinde elli alan bir öğrencinin başarılı sayılabilmesi gibi.

6.12.2. Bağıl Değerlendirme

Ölçme sonuçlarının karşılaştırılacağı ölçüt, bir yer ve zamandan diğerine değişebilen bağıl bir ölçüt ile yapılan değerlendirmeye bağıl değerlendirme denir.⁸⁷

Burada bir öğrencinin başarılı sayılıp sayılmayacağı kendi dışında birlikte sınava girdiği diğer öğrencilerin seviyelerine bağlıdır.

6.13. ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Günümüzde son derece yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler bireylerin yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği, kendi kendini yönetebilme ve öz değerlendirme yapabilme ve yeteneklerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu yeteneklerin konu merkezli öğretim programları geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla kazandırılmadığından dolayı son zamanlarda öğretimde öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme modeli kullanılmaya

⁸⁶ Yılmaz, a.g.e. s.183

⁸⁷ Binbaşıoğlu, a.g.e. s.2; Yılmaz, a.g.e.s.237; Karaca, a.g.e. s. 22.

başlanılmıştır.⁸⁸ Bu da öğrencinin öğrenme sonuçlarını değerlendirme yaklaşımlarında değişikliğe gidilmesini zorunlu kılmıştır.

Eğitimde değerlendirme öğrencileri tanıma ve yerleştirme, onları en iyi geliştirebilecekleri öğrenme – öğretme ortamlarına sokma, öğrenmelerin izlenilmesi, öğrenme eksikliklerinin zamanında belirlenerek ortadan kaldırılması, öğrenme düzeylerini (erişliği) belirleme açısından önemlidir.⁸⁹ Öğretimi değerlendirme türleri genel olarak aşağıdaki sınıflandırma şekli benimsenmiştir.

6.13.1. Geleneksel Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme ile ilgili üç tür değerlendirme yapılıır:

a- Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Eğitim süreci öğrenciyi tanımakla başlar. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, zihinsel, sosyal ve bedensel özelliklerini ne kadar bilirsek öğretme-öğrenme süreci istenilen başarıya o ölçüde ulaşır. Öğrenciyi tanımanın asıl amacı onun kendini tanımasına yardımcı olmaktır.⁹⁰

Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmeyi öğrenci yetenekleri, ilgileri ve diğer özellikleri yönünden tanımak amacıyla yapılır.⁹¹ Öğrencinin değişik yönlerdeki gelişimini ayrıntılı biçimde ortaya koyarak öğrenciyi duruma göre hangi dallarda, hangi derslerde yâda bir dersin hangi yaklaşımla işlenişinde daha verimli bir öğrenme sağlayabileceğine karar verilir.⁹² Buradaki temel amaç öğrencinin kişilik özelliklerine uygun ders almasına, tamamlayıcı çalışmalar yapmasına, okul ve meslek seçimine yardım etmenin yanında öğrencinin mutlu olabileceği alanları belirlemektir.⁹³

Bu değerlendirme için tutum özellikleri ile ilgili envanterleri, kişilik testleri, özel ve genel yetenek testleri, kelime işlemleri ve okuduğunu anlama testleri, hazır

⁸⁸ Yurdabakan, a.g.e. s. 25.

⁸⁹ Özçelik, a.g.e. s.224; Karaca ,a.g.e. s.23.

⁹⁰ Yılmaz, a.g.e. s.33

⁹¹ Karaca, a.g.e. s.24.

⁹² Özçelik, a.g.e. s 224.

⁹³ Özçelik, a.g.e. s.225; Karaca, a.g.e. s.24; Atılgan, a.g.e s.354.

bulunuşluk testleri vb. kullanılır. Bu testlerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi uzmanlık gerektirdiği için öğretmenler tarafından yapılamaz.⁹⁴

b- Öğrenmeleri izlemeye yönelik değerlendirme: Öğretimin bir parçası olan öğrenmeleri izlemeye dönük değerlendirme, öğrencilerin üniteadaki öğrenme eksiklikleri ile onların bu eksikliklerine yol açabilecek güçlükleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılır.⁹⁵ Öğretim planlanırken her üniteye öğrenme eksiklikleri ve güçlükleri belirlemeye yardım edecek, üniteye kazandırılması düşünülen tüm hedef davranışları yoklamaya dönük izleme testleri hazırlanır.⁹⁶ Bu testlerle sınıftaki her öğrencinin durumu ayrı ayrı değerlendirilerek tespit edilir. Tespit edilen eksiklikleri gidermek öğretimden beklenen görevdir. Bu eksiklikleri tamamlayıcı öğrenmelerle etkili ve verimli bir biçim de giderilebilir.⁹⁷ Buradaki amaç, öğretimde aksayan ya da eksik olan yönlerini tespit ederek müdahale etmektir. Bundan dolayı bu değerlendirme için kullanılan ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara dayalı olarak kesinlikle öğrencilere not verilmez.⁹⁸

Bu testler bütün davranışların sınanması hem de kısa aralıklarla sisteme geri bildirim sağlanmasının gerekliliği nedeniyle eğitim sürecinin belirli zamanlarında kısa aralıklarla yapılır. Bu aralıklar genellikle ünite sonlarında veya ünitelerdeki birkaç konunun öğretiminden sonra yapılır.⁹⁹

c. Öğrencinin başarısının değerlendirilmesi: Eğitim sürecinin birkaç noktasında özellikle sonunda yapılan ölçme işlemleri ile öğrencilerin hedeflenen davranışları yeteri kadar kazanıp kazanmadıkları belirlenir.¹⁰⁰ Yeteri kadar veya daha fazla davranışa sahip olanlar başarılı daha az davranışa sahip olanlar başarısız sayılır yani öğrencinin öğrenme

⁹⁴ Özçelik, a.g.e s.225.

⁹⁵ Özçelik, a.g.e s.24.

⁹⁶ Karaca, a.g.e s.24.

⁹⁷ Özçelik, a.g.e s.232.

⁹⁸ Atılgan, a.g.e s.356.

⁹⁹ Atılgan, a.g.e s.356.

¹⁰⁰ Atılgan, a.g.e. s.365.

düzeyi belirlenerek not verilir. Bu not uygun ölçüt ile karşılaştırılarak geçti – kaldı değerlendirilmesi yapılır. İleriye dönük yordama gibi kararların verilmesini sağlar.¹⁰¹

Öğrenci başarısı doğrudan gözlenemediği için dolaylı olarak gözlenir. Öğrenci başarısını gözlemek için yazılı yoklamalar, kısa yanıtı testler, çoktan seçmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler ve projeler gibi ölçme araçları kullanılır.¹⁰² Kullanılacak bu araçlarla bütün davranışların yoklanması hem teknik hem de pratik açısından mümkün olmadığında bu davranışları temsil edecek kritik davranışları ölçmeye yönelik başarı testleri kullanılır.¹⁰³

Kullanılan ölçütlere dayalı olarak varılan sonuca göre, öğrencilerin başarılı veya başarısız olduklarına karar verilir. Öğrenci akışını da (öğrencilerin sisteme girişleri, sistem içindeki ilerleyişleri ve sistemden çıkışları)¹⁰⁴ getirilen düzenin ders veya sınıf geçme ile ilgili ölçütlerin gevşek olması halinde gizli başarısızlığa yani öğrencinin öğrenmeden üst sınıfa geçmesi; sıkı olması halinde ise eleyici olmasına yani amaçlanan davranışları kazanmış oldukları halde başarısız sayılmasına neden olur. Bunun için öğrenci başarısı değerlendirilirken kullanılacak ölçüt veya ölçütlere dikkat edilmesi gerekir.¹⁰⁵

6.13.2. Alternatif Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme türleri ya eğitim sürecini değerlendirmeye ya da eğitim sonucunda ortaya çıkan ürünleri değerlendirmeye yöneliktir.¹⁰⁶ Yapılandırmacı öğrenme modeline göre ise bilgi kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırılır. Bilgi kişiler arası iletişimle yaratılır, kişisel ve sosyal gereksinimler doğrultusunda kullanıldıkça anlamlandırılır.¹⁰⁷

¹⁰¹ Özçelik, a.g.e. s.222,223

¹⁰² Karaca, a.g.e. s.25

¹⁰³ Atılgan, a.g.e. s.365

¹⁰⁴ Atılgan, a.g.e. s.25.

¹⁰⁵ Karaca, a.g.e. s.25.

¹⁰⁶ Atılgan, a.g.e. s.365.

¹⁰⁷ Karaca, a.g.e. s.26

Geleneksel ölçme araçları özellikle standardize edilmiş çoktan seçmeli testler, yapılandırmacı öğrenme modeline göre öğrencilerin bilgiyi farklı alanlara uygulamadığını ve öğrendiklerinden yeni bilgiler üretip üretmediklerini ölçmez. Ayrıca geleneksel ölçme araçları, öğretmenleri sınavların hedefleri doğrultusunda eğitim yapmaya zorlamaktadır. Bu da eğitimin asıl hedefi olan gerçek hayatla ilişkilendirmeyi göz ardı etmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda uygulamada öğrencilerin değerlendirmeye tabi tutulmadıkları, konuları görmezden geldikleri, öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsiz olarak sınavlara yönelik öğretim üzerine yoğunlaştıkları gözlenmektedir.¹⁰⁸

Ayrıca geleneksel değerlendirmenin;

- Ölçme araçlarının öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde sınırlandırılmış zamanlarda ölçmesi ve öğrencilerin gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlar yaşamasına neden olması,
- Ölçme araçlarının öğrencinin ne yapabileceği konusunda yetersiz kalması,
- Ölçme araçlarının öğrenciye kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma olanağı tanımaması,
- Değerlendirme sonuçlarının öğretmen tarafından öğrenme güçlüklerini belirleme ve öğrencilere dönüt sağlama amacına dönük etkin bir şekilde kullanılamaması ve ağırlıklı olarak not verme amacına yönelik kullanılması,
- Öğretmenlerin ödevleri yeterince etkin kullanamamaları¹⁰⁹ gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre geleneksel değerlendirmenin sorunları değerlendirilmenin bireyselleştirilmesi ile giderilebilir.¹¹⁰ Bunun için hem süreci hem de

¹⁰⁸ Karaca, a.g.e. s.26, Çetin, a.g.e s.199

¹⁰⁹ Karaca, a.g.e s.26

¹¹⁰ Karaca, a.g.e s.26.

ürünü beraber değerlendiren yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Özellikle 1980 sonlarında eğitim birimlerine portfolya kavramı girdi. (portfolya sanatçıların eserlerini kronolojik olarak bir araya getirdikleri dosyalara verilen isimdir.). Buradaki amaç öğrencinin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirerek öğrencinin nasıl bir gelişim izlediğini belirlemektir.¹¹¹

Alternatif değerlendirme alışılmış değerlendirmenin aksine performansı ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme yöntemidir. Performans öğrencinin sahip olduğu tüm bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerileri olarak anlaşılabilir. Öğrencinin gösterdiği performansa göre öğretmen onun kapasitesi hakkında bir karara varır. Öğrencinin gerçek kapasitesini anlayabilmek için öğretim süresi boyunca yapılan sürekli ölçümler öğrencinin gerçek kapasitesini yansıtır. Bundan dolayı uzmanlar ölçme araçlarının birden çok kullanılmasını önermektedir.¹¹²

Alternatif değerlendirme kavramı eskiden beri kullanılmakta olan ve daha çok kâğıt-kalem uygulaması olarak yapılan ölçme-değerlendirme türleri yerine geçecek bir değerlendirme anlamı taşımaktadır. Bunun için alternatif değerlendirme yerine tümel değerlendirme kavramının kullanılması önerilmektedir.¹¹³ Ancak alternatif değerlendirme bazı eğitim çıktılarının geleneksel yöntemlerle değerlendirilmeyeceğini vurgulamak amacıyla kullanıldığı ve böyle bir kavramın kullanılmasının geleneksel değerlendirmenin terk edileceği anlamına gelmez. Bunun için alternatif kavramını kullanmayı uygun gördük.

Alternatif değerlendirme geleneksel değerlendirmeye göre, yalnızca öğrenmeden bağımsız olarak öğrenmeyi ölçmeyi ve öğrencileri değerlendirmeyi amaçlayan ölçümler yerine, öğrenmeyle bağlantılı öğretmen ve öğrenci tarafından öğrencinin bilgiyi yapılandırma düzeyini belirlemeye yönelik ürün ve sürecin birlikte ölçüldüğü ölçümler anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak

¹¹¹ Atılğan ,a.g.e. s.366)

¹¹² Karaca, a.g.e. s.27

¹¹³ Atılğan, a.g.e s.366

uygulamasına geçilen öğrenci merkezli eğitim uygulama modelinde, geliştirilen tüm özelliklerine karşın tam olarak yadsınamayan geleneksel değerlendirme yaklaşımları yanı sıra alternatif değerlendirme yaklaşımlarının da işe koşulması gerekir.¹¹⁴

6.14. EĞİTİMDE KULLANILAN ÖLÇME TEKNİKLERİ

Eğitimde kullanılan ölçme tekniklerinin güçlü yönleri bulunduğu gibi sınırlıkları da vardır. Burada önemli olan bütün tekniklerin özelliklerini ve hangi durumlarda daha etkin olabileceğini bilmektir. Bütün ölçme teknikleri için ortak olan ve hazırlanıp geliştirilirken dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. (Yılmaz–2007) bunları şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Sınav önceden planlanmalıdır.
- 2- Sınavlarda kullanılacak ölçme aracı, ölçülecek davranışa ya da davranışlara uygun olmalıdır.
- 3- Sınavda yer alan her soru en az bir hedefle ilişkilendirilmelidir. Bu da öğrencilerin eksikliklerini görmemizi sağlar.
- 4- Sorular açık ve anlaşılabilirliği bozulmayacak ölçüde kısa yazılmalıdır.
- 5- Sınavda mümkün olduğu kadar çok soru sorulmalıdır.
- 6- Ders kitabında yer alan bir ifadeyi, soruya cevap olarak isteyen soru hazırlanmamalıdır. Aynı zamanda, kitapta çözümü gerçekleştirilmiş örnekler de sınavda soru olarak sorulmamalıdır.
- 7- Sorular hazırlanırken sınıfın seviyesi dikkate alınmalıdır. Özellikle yaş grubu olarak karşımızdaki öğrencinin dikkatini sürdürebilme zamanı ve öğrenim geçmişleri göz önünde bulundurulmalıdır.

¹¹⁴ Karaca, a.g.e s.27

- 8- Sınav ayırt edici olmalıdır. Bunu sağlamak için her güçlük düzeyinde soru bulunmalıdır.
- 9- Soru cümlelerinde, doğru cevabı bilmeyen öğrencilerin işine yarayacak ipuçları bulunmamalıdır.
- 10- Her soru kâğıdının ya da test kitapçığının başında bir açıklama (yönerge) bulunmalıdır.
- 11- Bir sorunun cevaplandırılması, kendinden önce gelen bir başka sorunun doğru cevaplandırılmış olmasına bağlı olmamalıdır. Her soru bir diğerinden bağımsız cevaplanabilmelidir.
- 12- Her soru önemli bir davranışı ölçmelidir.
- 13- Soruların kaleme alınmasında kullanılan yazı dili basit olmalı ve genellikle bir alt sınıftaki öğrencilerin okuyabileceği kadar yalın olmalıdır.¹¹⁵

6.15. DAVRANIŞLARIN ÖLÇÜLMESİNDE KULLANILAN BAŞLICA YÖNTEMLER

Eğitimde kullanılan ölçme yöntemleri geleneksel ve alternatif yöntemler olmak üzere ikiye ayrılır:

6.15.1. Geleneksel Yöntemler

a. Yazılı Yoklama: Bu sınavlarda yanıtlayıcıya yazılı olarak soru sorulması ve ondan sorunun cevabı düşünüp bularak düzenli bir biçimde yazarak sunması istenilen sınav türüdür. Yazılı yoklamalar doğru veya yanlış olarak değil doğruluk derecesine göre değerlendirilir. Hazırlanması kolay ve kısa zaman almasına karşın puanlanması yorucu ve uzun zaman alan sübjektif bir özelliğe sahiptir. Sübjektifliğini azaltmak için puan anahtarı kullanılmalıdır. Bununla her öğrencinin bilgisiz olduğu, eksik, yetersiz ya da yanlış bilgi sahibi olduğu noktalar görülebilir.

¹¹⁵Yılmaz, a.g.e s.80,81

b. Sözlü Sınavlar: Bilinen en eski sınav türüdür. Bu sınavlarda yanıtlayıcıya sorulan soruların sözlü, yazılı veya her ikisi bir arada olacak şekilde sorulması yanıtlayıcının ise cevabını sözlü olarak ifade etmesini istediğimiz soru tipleridir.¹¹⁶ Problem çözmeye yönelik sorularda yanıtlayıcı (öğrenci) cevabı tahtaya yazar, ancak cevabın yorumu ve açıklamalarını sözlü olarak yapması istenilir.¹¹⁷ Özellikle yabancı dil öğretiminde, dili etkin kullanma, duaları okuma vb. alanlarda en etkili ölçme tekniğidir.¹¹⁸ Buna karşın puanlama objektifliği en düşük olan tekniktir. Sınav planı ve puanlama anahtarı hazırlanarak olumsuzlukları azaltılabilir.

c. Kısa Cevaplı Testler: Bu sınavlarda yanıtlayıcıya bir rakam, bir cümle veya kısa bir liste ile yanıtlandırılacak sorulardan oluşan, yanıtlayıcının yanıtı düşünüp hatırlayarak yazılı olarak sunduğu ölçme türüdür. Bu test türü zihinsel basamağın en alt düzeydeki davranışları yoklamak için uygundur.¹¹⁹ Öğrencilerin hatırlama yeteneğini yoklar. Yoklayacağımız konular arasında önemli terimler, tarihler, sayılar, ibareler yoğun olarak yer alıyorsa ve öğrencinin bilip bilmediği önemliyse bu teknik kullanılır.

d. Doğru – Yanlış Testler: Bu sınavlarda yanıtlayıcılara bir önerme verilmesi ve onlardan bu önermenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu belirleyerek yanıtlarının bir işaretle belirtmeleri istenilen sınav türüdür. Seçme veya sınıflandırma gerektiren bu test türü yanıtlayıcının bir bilgiyi sınıflamasına göre bilme derecesini, en azından bilginin doğruluğuna ilişkin bir yapıya varabilme derecesidir.¹²⁰ Diğer tekniklere kıyasla çok soru sorabildiğimiz için geçerliliği yüksektir. Puanlanması kolay, çabuk ve objektiftir. Buna karşın şans faktörünün yüksek olmasından ve derin bilgileri ölçemediğinden pek tercih edilmez.

¹¹⁶ Çetin ,a.g.e s.83, Doğan, a.g.e s.170.

¹¹⁷ Doğan ,a.g.e s.170.

¹¹⁸ Yılmaz, a.g.e s.101

¹¹⁹ Çetin, a.g.e s.91

¹²⁰ Çetin ,a.g.e s.121

e. Çoktan Seçmeli Testler: Puanlanmasındaki objektiflik, muhtevayı oldukça iyi örnekleyebilmesi ve pek çok amaç için uygun olmasından dolayı son dönemlerde çok tercih edilir. Bu sınavlarda yanıtlayıcıya her soru ile birlikte bu sorunun cevabı ve onun cevabı sanılabilecek (çeldirici) olan ifadelerin verilmesi yanıtlayıcıdan, bunlardan hangisinin doğru olduğunu bulmasını istediğimiz test türüdür. Burada yanıtlayıcıdan beklenen soru kökünü okuması, yanıtı düşünmesi ve bulduğu yanıtı seçenekler arasından seçip işaretlemesidir.¹²¹ Güvenirliği yüksek ve geniş bir öğrenme alanını iyi örnekleyebildiği için, yapılan sonuçlara dayalı olarak öğrenciler hakkında önemli kararlar verilirken çoktan seçmeli testler tercih edilir.

f. Eşleştirmeli Testler: Bu sınavlarda yanıtlayıcıya birbiri ile ilgili bilgiler, karışık halde iki liste haline getirildikten sonra yanıtlayıcıdan bunların birbiriyle ilgili olanlarının işaretlenmesi istenilen bir ölçme türüdür. Ayrıca üzerinde yazı bulunmayan bir haritaya da benzeri bir şeklin önemli bilgileri rakamla işaretlenerek şeklin altında veya solunda karışık olarak verilmiş olanla eşleştirmeleri yanıtlayıcılardan istenilir.

6. 15.2. Alternatif Yöntemler

a. Proje: Dersler için önemli olan ve öğrencilerin ilginç buldukları etkinlikleri öğretmen ya da öğrenciler tarafından, bireysel yâda takımlar halinde proje fikrinin belirlendiği; okul dışındaki tecrübeleri, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumları ve toplumun kendine özgü özelliklerini öğrenmelerini sağlayan bir etkinlik çalışmasıdır. Özellikle projeler öğrencilere disiplinler arası bağlantı kurmak, akademik standartlara ve amaçlara yönelmek, kişisel yetenek ve ilgileri keşfetmek, sosyal becerileri geliştirmek ve teknolojiyi kullanmak için zengin fırsatlar sunar.¹²²

b. Performans Görevi: Bir öğrencinin grup içinde ya da bireysel faaliyetler kapsamında oluşturduğu ürünle ilgili yazılı veya sözlü ürünler üreterek başarısını kanıtlaması gerektiren bir etkinliktir.¹²³

¹²¹ Özçelik ,a.g.e s.137

¹²² Kan, a.g.e s.275.

¹²³ Bıçak , a.g.e s.200

c. Kavram Haritası: Bireyin bir konuyla ilgili bilgileri ve bilgilerin birbiriyle ilişkisini gösteren bir yapıdır. Bu şematik yapı; ana kavram, ilişkili kavramlar, kavramları arasındaki ilişkiyi ifade eden önerme veya ilişki yönü olmak üzere dört temel öğeden oluşur.¹²⁴

7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bilindiği üzere ilk ve ortaöğretim kurumlarında 2005–2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan öğretim programları uygulanmaya başlandı. Mevcut ölçme değerlendirme programı da bu yaklaşım çerçevesinde önceki programlardan farklı olarak uygulanmaktadır.

Yeni program çerçevesinde uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin literatür taraması yapılmış, ancak DİKAB öğretimi alanında yapılmış çalışmaya rastlanılmamıştır.

¹²⁴ M. Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Nobel Yayın Dağıtım. 3. baskı Ankara -2007, s.385

II. BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin ölçme - değerlendirme algı düzeylerini ve bu algı düzeylerinin, hangi değişkenlere göre farklılaştığını tespit amacıyla yapılan bu araştırmada, ilgili literatür taraması yapılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen 6 boyutlu “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alguları Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek, araştırmanın örnekleme olan Şanlıurfa il merkezindeki İlköğretim ve Liselerde görev yapan 114 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenine uygulanmıştır.

Bu kısımda sırasıyla, araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracıyla ilgili yapılan çalışmalar, veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve verilerin çözümlenmesi çalışmalarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ve İlahiyat mezunu öğretmenlerin, yeni programda yer alan ölçme - değerlendirme unsurlarına ilişkin görüş ve algılarıyla bu algı düzeylerinin bazı faktörlere göre farklılaşıp- farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle, ilişkisel tarama modeli¹²⁵ kullanılmıştır. Bu tür modellerde ihtiyaç duyulan veriler, hedef kitle olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Soruna ilişkin mevcut durum herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır.¹²⁶

¹²⁵ İlişkisel tarama modeli için bkz. Niyazi Karasar; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara, 1998, s.79-81.

¹²⁶ Balcı, *a.g.e* s.240, Karasar, *a.g.e* s.79-81.

1.2. Araştırmanın Deseni

Araştırmaya konu edilen ölçme aracı tek faktörlü bir desen¹²⁷ olarak planlanmıştır. Bu ölçme aracında araştırmanın problemini gösteren bağımlı değişken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçekte yer alan maddelere ilişkin algı düzeyleri, bu algılara sahip olma düzeylerinde etkisi olup olmadığı, incelenen bağımsız değişkenler ise cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun oldukları bölüm, görev süresi, haftalık girdikleri ders saati, lisansüstü eğitim durumları, görev yapılan okullardaki sınıfların öğrenci mevcudu, ölçme- değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, bu alanla ilgili akademik yayın takibi ve bu alanla ilgili olarak düzenlenen akademik toplantılara katılım durumudur.

1.3. Evren ve Örneklem

Araştırma Şanlıurfa il merkezi genelinde İlköğretim ve liselerde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilgili algılarını konu almaktadır. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa il merkezi genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün İlk ve Ortaöğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada evren kapsamında olan tüm öğretmenlere ulaşılması hedeflendiğinde ayrıca bir örneklem alınmamıştır. Anketin uygulandığı zaman diliminde okullarda bulunan ve mazereti olmayan tüm öğretmenlere ulaşılmıştır.

1.4. Veri Toplama Aracıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Veri toplama aracı olan anket formunda, kişisel özellikleri belirlemeye yönelik 10 adet soru ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin ölçme ve

¹²⁷Ayrıntılı bilgi için bkz. Balcı, *a.g.e* s.242.

değerlendirme algılarını belirlemeye yönelik 55 sorudan oluşan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları Tutum Ölçeği”nden oluşmaktadır. Ölçme aracı araştırmacı tarafından örnekleme dâhil edilen tüm öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Öz değerlendirme algıları.
2. Akran ve grup değerlendirme algıları.
3. Gözlem değerlendirme algıları.
4. Sözlü sunum değerlendirme algıları.
5. Proje değerlendirme algıları.
6. Öğrenci ürün dosyası değerlendirme algıları.

1. Öz değerlendirme algıları boyutunu oluşturan maddeler:

- Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olur.
- Öğrencinin değerlendirmeyi öğrenmesini sağlıyor.
- Öğrencilerin güdülenme düzeyinin yükselmesini sağlıyor.
- Öz değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.
- Öğrenciler kendilerini değerlendirirken yanlış davranıyorlar
- Öğrenciler nasıl değerlendirileceğini bilmediklerinden zorluk çekiyorlar
- Öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almasını sağlıyor

2. Akran ve grup değerlendirme algıları boyutunu oluşturan maddeler:

- Öğrencilerin arkadaşlarını tanımasına yardımcı oluyor.
- Öğrenciler değerlendirme sürecine doğrudan katılmaktadır

- Akran değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur
- Öğrenciler arasında çatışmaya yol açmaktadır
- Öğrenciler objektif olamıyorlar.

3. Gözlem değerlendirme algıları boyutunu oluşturan maddeler:

- Öğrencilerin performansını değerlendirmede etkilidir.
- Kitap ekinde verilen gözlem formları öğrencileri değerlendirmede yeterlidir
- Performansa dayalı becerilerin ölçülmesinde kullanılmalıdır
- Her derste kullanılmalıdır.
- İhtiyaç duyulduğunda gözlem formlarını öğretmenler kendileri de hazırlamalıdır
- Ölçütler her öğrenci için aynı olmamaktadır.
- Öğrencinin davranışı her zaman objektif bir şekilde gözlenememektedir
- Gözlemin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.
- Gözlem sonuçlarının değerlendirilmesinde zorluk yaşanır
- Kalabalık sınıflarda uygulaması güç olmaktadır
- Uygulaması zaman alıcıdır.

4. Sözlü sunum değerlendirme algıları boyutunu oluşturan maddeler:

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için etkili bir yöntemdir.
- Öğrencilerin performansını değerlendirmek için etkili bir yöntemdir
- Öğrencilerin üst düzeydeki bilgi ve becerilerini gözlemeye olanak sağlamaktadır
- Sözlü sunumun öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.
- Sözlü sunum sırasında sınıfta disiplini sağlamak güçleşmektedir.

- Her öğrencinin bu yöntemle değerlendirilmesi için zaman yeterli değildir
- Sözlü sunum için ölçme aracı hazırlamak ve uygulamak güçtür.

5. Proje değerlendirme algıları boyutunu oluşturan maddeler:

- Proje değerlendirme ölçeği kullanılarak, puanlama hataları azaltılabilir.
- Öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirmektedir.
- Puanlanması güçtür.
- Grup projelerinde her öğrencinin bireysel katkısının belirlenmesi zordur.
- Projenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.
- Grup projelerinde her öğrenciye aynı başarı puanı verilmemelidir.
- Proje değerlendirmede kullanılan ölçekler yetersizdir.
- Grup projelerinde öğrencilerin bir araya gelmesi güç olmaktadır.

6. Ürün dosyası değerlendirme algıları boyutunu oluşturan maddeler:

- Öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinin bir bütün olarak görülmesini sağlamaktadır.
- Ürün dosyaları ile yapılan değerlendirmede, öğrenci her aşamada değerlendirme sürecine katılmaktadır.
- . Ürün dosyaları, öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaktadır
- Ürün dosyaları eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci hakkında bilgi vermektedir
- Ürün dosyaları öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmaktadır.
- Ürün dosyası ile öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenmesi mümkündür.
- Ürün dosyasına alınacak olan çalışmalar önceden öğretmen tarafından belirlenmelidir
- Ürün dosyası ile öğrenme sürecinin değerlendirilmesi mümkündür.

- Ürün dosyasında yer alacak çalışmaların her aşamasında, öğrencinin yaptıklarını izleyip bilgi verilmelidir.
- Ürün dosyaları oluşturma konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri yetersizdir
- Öğrenciler ürün dosyası hazırlama konusunda isteksizdir
- . Öğrenciler ürün dosyasının nasıl hazırlanacağını bilmemektedirler
- Ürün dosyalarının öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.
- Ürün dosyalarının değerlendirilmesi zordur.
- Ürün dosyalarının değerlendirilmesi için programda verilen araçlar yetersizdir
- Ürün dosyaları oluşturmada velilerin katkısı olmamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin söz konusu algı düzeyleri, kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

Öğretmenlerin belirtilen algılara sahip olma düzeyleri ortalama puanlar kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunu için her boyuttaki algı düzeylerine ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak, bu değerler büyükten küçüğe 1’den başlanarak sıraya dizilmiştir. Her bir yeterliğe sahip olma düzeyine ait ortalama puanlar kullanılarak, öğretmenlerin o algıya hangi düzeyde sahip olduğu ölçeklendirilmiştir.

1.5. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracının geçerliliği, hazırlanan anketin neyi ölçtüğü ve hazırlanış amacını ne kadar iyi gerçekleştirdiğini ifade eder.¹²⁸ Ölçme aracının güvenirliliği ise “ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikler ne derece bir kararlılıkta ölçmekte olduğunun göstergesidir.”¹²⁹ Güvenirlik, “bir ölçme aracında bütün soruların birbiri ile

¹²⁸ Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara-2002, s.16.

¹²⁹ Tavşancıl, *a.g.e.* s.34.

tutarlılığını ve ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavram”¹³⁰ olarak da tanımlanmaktadır. Araştırmanın güvenilirlik katsayılarının belirlenmesinde Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Çünkü Cronbach Alfa katsayısı, istatistik temelleri tutarlı ve güvenilirlik yapısı en iyi olan katsayıdır.¹³¹ Ölçeğimizde 6 temel yeterlik boyutu ele alınmış ve bu boyutların altında yer alan ölçeklerin tek bir yapıyı ölçüp ölçmediğini test etmek için faktör analizi uygulanmıştır.¹³² Ayrıca öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin her bir boyutunun geçerlik güvenilirlik çalışması ve elde edilen verilerdeki yeterliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini belirtmek için Bartlett Testi uygulanmıştır.¹³³ Ölçeğimizdeki 6 temel algı boyutuyla ilgili yapılan geçerlik ve güvenilirlik testleri aşağıda verilmiştir. 4 boyutta geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilerek gerekli analiz ve testler uygulanmış, sonuç elde edilemeyen iki boyutla ilgili olarak da sadece tutumlara sahip olma düzeylerinin ortalamaları verilmiştir.

Tablo.1. Öz değerlendirme Algıları Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,693
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	167,408
	Df	10
	Sig.	,000

“Öz değerlendirme algıları” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı .69’dır. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin vasat düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.¹³⁴

¹³⁰ Kazım Özdamar, *Paket programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I*, Kaan Kitabevi, 2.Baskı, Eskişehir, 1999, s.512.

¹³¹ Tavşancıl, *a.g.e* s.152.

¹³² Geniş bilgi için bakınız, Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara-2002, s.117.

¹³³ Geniş bilgi için bakınız, Tavşancıl, *a.g.e* s.50.

¹³⁴ Geniş bilgi için bakınız, Tavşancıl, *a.g.e* s.50.

Ölçekteki, “Öz değerlendirme algıları” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 34,321’dir. Yani bu boyutta yer alan maddeler “öz değerlendirme algıları”nın yaklaşık % 35’ini açıklamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öz değerlendirme” boyutunda öngörülen algılara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.2. Öz değerlendirme Algıları Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Öz değerlendirme algıları	Faktör Yük Değeri	Madde toplam Korelasyonu
Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.	,545	,826
Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olur.	,683	,764
Öğrencilerin değerlendirmeyi öğrenmelerini sağlıyor.	,584	,739
Öğrencilerin güdülenme düzeyinin yükselmesini sağlıyor.	,532	,730
Öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almasını sağlıyor.	,321	,576

Cronbach's Alpha: ,7696

Açıkladığı Varyans: 34,321

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “öz değerlendirme” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 5 algı ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin.32 ile. 54 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “öz değerlendirme” boyutu algıları olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir algı ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .57 ile .82 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 5 algı ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* güvenilirlik

katsayısı. 76 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “öz değerlendirme” algı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Tablo.3. Sözlü Sunum Değerlendirme Boyutu Algıları KMO and Bartlett's Testi

Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,655
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	87,975
	df	6
	Sig.	,000

“Sözlü Sunum değerlendirme algıları” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı .65’dir. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin vasat düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.¹³⁵

Ölçekteki, “Sözlü sunum değerlendirme algıları” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 27,462’dir. Yani bu boyutta yer alan maddeler “sözlü değerlendirme algıları”nın yaklaşık % 28’ini açıklamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “sözlü sunum değerlendirme” boyutunda öngörülen algılara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

¹³⁵ Geniş bilgi için bakınız, Tavşancıl, *a.g.e.* s.50.

Tablo.4.Sözlü Sunum Değerlendirme Algıları Boyutu Faktör ve Madde

Analiz Sonuçları

Sözlü Sunum Değerlendirme Algıları	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için etkili bir yöntemdir.	,670	,842
Öğrencilerin performansını değerlendirmek için etkili bir yöntemdir.	,709	,818
Öğrencilerin üst düzeydeki bilgi ve becerilerini gözlemeye olanak tanımaktadır.	,622	,789
Sözlü sunum içim ölçme aracı hazırlamak ve uygulamak güçtür.	,428	,680

Cronbach's Alpha: ,6994
Açıkladığı Varyans: 17,562

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “sözlü sunum değerlendirme” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 4 algı ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .42 ile .67 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “sözlü sunum” boyutu algıları olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir algı ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .68 ile .84 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 5 algı ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayısı .69 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin normal düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “sözlü sunum değerlendirme” algı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Tablo.5.Proje Değerlendirme Algıları Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,617
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	203,445
	df	28
	Sig.	,000

“Proje Değerlendirme algıları” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı ,64’dır. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin vasat düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.¹³⁶

Ölçekteki, “Proje değerlendirme algıları” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 26,610’dur. Yani bu boyutta yer alan maddeler “proje değerlendirme algıları”nın yaklaşık % 27’sini açıklamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “proje değerlendirme” boyutunda öngörülen algılara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.6.Proje Değerlendirme Algıları Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Proje Değerlendirme Algıları	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Proje değerlendirme ölçeği kullanılarak, puanlama hataları azaltılabilir.	,335	,702
Öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirmektedir.	,370	,700
Puanlanması güçtür.	,493	,622
Grup projelerinde her öğrencinin bireysel katkısının belirlenmesi güçtür.	,329	,574
Grup projelerinde öğrencilerin bir araya gelmesi güç olmaktadır.	,305	,552
Grup projelerinde her öğrenciye aynı başarı puanı verilmemelidir.	,385	,430
Proje değerlendirmede kullanılan ölçekler yetersizdir.	,387	,412
Projenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.	,490	,367

Cronbach's Alpha: ,6451 Açıkladığı Varyans: 26,610

¹³⁶ Geniş bilgi için bakınız, Tavşancıl, *a.g.e.* s.50.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “proje değerlendirme” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 8 algı ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .30 ile .49 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “proje değerlendirme” boyutu algıları olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir algı ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .36 ile .70 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 8 algı ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin normal düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “proje değerlendirme” algı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Tablo.7.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Algıları Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.805
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	678,820
	df	105
	Sig.	,000

“Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme algıları” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı .80’dir. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin iyi düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.¹³⁷

Ölçekteki, “Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme algıları” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 30,610’dur. Yani bu boyutta yer alan maddeler “ öğrenci ürün dosyası değerlendirme algıları”nın yaklaşık % 31’ini açıklamaktadır.

¹³⁷ Geniş bilgi için bakınız, Tavşancıl, *a.g.e.* s.50.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “öğrenci ürün dosyası değerlendirme” boyutunda öngörülen algılara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.8.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Algıları Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Algıları	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Ürün dosyalar öğrencinin zayıf ve güçlü yanların ortaya koymaktadır.	,853	,728
Ürün dosyalar eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci hakkında bilgi vermektedir.	,840	,706
Ürün dosyalarıyla yapılan değerlendirmede, öğrenci her aşamada değerlendirme sürecine katılmaktadır	,816	,665
Ürün dosyası ile öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenmesi mümkündür.	,771	,596
Ürün dosyalar, öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaktadır	,766	,586
Ürün dosyasında yer alacak çalışmaların her aşamasında, öğrencilerin yaptıklarını izleyip bilgi verilmelidir.	,559	,312
Ürün dosyası ile öğrenme sürecinin değerlendirilmesi mümkündür.	,552	,305
Ürün dosyalarının öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.	,544	,295
Ürün dosyasına alınacak çalışmalar önceden öğretmen tarafından belirlenmelidir.	,488	,238

Cronbach's Alpha: ,6913

Açıkladığı Varyans: 30,61

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “öğrenci ürün dosyası değerlendirme” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 9 algı ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .48 ile .85 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “öğrenci ürün dosyası değerlendirme” boyutu algıları olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir algı ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .28 ile .72 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 9 algı ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayısı .69 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin normal düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “ öğrenci ürün dosyası değerlendirme” algı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

1.6. Verilerin Çözümlemesi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi alanında görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili algılarının belirlenmesi ve algı düzeylerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesini inceleyen bu araştırmada, ölçme araçları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeyleri kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeyleri, puan toplamları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunun için her bir boyutta yer alan algıların sahip olunma düzeylerine ilişkin ortalama puanları hesaplanmış ve bu değerler büyükten küçüğe doğru birden (1) başlanarak sıralanmıştır. Her bir yeterliğe sahip olma düzeyine ait toplam puanlar kullanılarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin o algıya hangi düzeyde sahip olduğu ölçek bazında değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşağıda gösterilen puan sınırları dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo.9.Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Hiç	1	1.00-1.79
Az	2	1.80-2.59
Orta	3	2.60-3.39
Oldukça	4	3.40-4.19
Tam	5	4.20-5.00

Belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri, öğretmenlerin kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Her bir tutumun bağımsız değişkenlerine göre farklılaşmalarını belirlemek için ise değişkenin niteliğine göre “ilişkisiz örneklem t-testi” yapılmıştır. Ayrıca her bir tutumun, ikiden fazla alt kategoriye sahip bağımsız değişkenlerle farklılaşmalarını belirlemek için “Anova testi” yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grupların bir algıya sahip olma düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmışsa, bu farkın kaynağını bulmak için, grupların ortalama puanları arasında en düşük farkları bile belirleyebilmek için “LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testi” kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında ilişkiyi görmek için korelasyon testleri de kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Şanlıurfa İli Merkez ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme görüşleri ve bu becerilere sahip olma düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun oldukları fakülte/ bölüm, görev süresi, haftalık girdikleri ders saati, lisansüstü eğitim durumları, görev yapılan okullardaki sınıfların öğrenci mevcudu, ölçme-değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kursları, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi ve ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak düzenlenen akademik toplantılara katılım durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili bulgular verilmiştir. Son bölümde ise öğretmenlerin belirtilen becerilere sahip olma düzeyleri ve elde edilen bulguların *korelasyon, t-testi, anova ve LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testleri* yapılmıştır.

A.KİŞİSEL BİLGİLER

Tablo.10.Araştırmaya Katılanların Cinsiyeti

Cinsiyet Durumu	N	%
Kadın	28	24,6
Erkek	86	75,4
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına ilişkin bilgiler tablo 10'da verilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılanların %25'si kadın, %75'i ise erkektir.

Tablo.11.Araştırmaya Katılanların Mezun Olduğu Üniversite

Mezun Olduğu Üniversite	N	%
Uludağ	5	4,4
Harran	42	36,8
Marmara	8	7,0
Çukurova	7	6,1
Erciyes	8	7,0
9 Eylül	11	9,6
Atatürk	3	2,6
Selçuk	13	11,4
Süleyman Demirel	2	1,8
Ankara	9	7,9
Dicle	2	1,8
Cumhuriyet	1	,9
Fırat	1	,9
19 Mayıs	2	1,8
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere ilişkin bilgiler yukarıdaki tabloda verilmiştir. Araştırmaya katılanların büyük kısmını Harran üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunları oluştururken diğer kısmını da farklı İlahiyat fakülteleri oluşturmaktadır

Tablo.12.Araştırmaya Katılanların Mezun Olduğu Fakülte/Bölüm

Mezun Olduğu Fakülte/Bölüm	N	%
Eski İlahiyat (Hazırlık sınıfı olan)	70	61,4
Yeni İlahiyat (Hazırlık sınıfı olmayan)	20	17,5
DİKAB Öğretmenliği Bölümü	24	21,1
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları yukarıda verilmiştir. Araştırmaya katılanların %61,4'ü eski ilahiyat (hazırlık sınıfı olan) fakültelerinden %17,5'i yeni ilahiyat (hazırlık sınıfı olmayan) fakültelerinden, %21,1'i ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur.

Tablo.13.Araştırmaya Katılanların Çalışma Süresi

Çalışma Süresi	N	%
1-5 Yıl	56	49,0
6-10 Yıl	13	11,4
11-15 Yıl	21	18,4
16-20 Yıl	9	7,9
21-25 Yıl	10	8,8
26-30 Yıl	2	1,8
31 ve Yukarısı	3	2,7
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılanların çalışma süreleri yukarıda verilmiştir. Çalışma süreleri 1 yıl ile 31 ve yukarısı arasında değişmektedir.

Tablo.14.Araştırmaya Katılanların Haftalık Girdikleri Ders Saati

Girilen Haftalık Ders Saati	N	%
1-10 Saat	8	7,0
11-15 Saat	4	3,6
16-20 Saat	20	17,5
21-20 Saat	28	24,6
26-30 Saat	52	45,5
31 ve Yukarısı	2	1,8
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin girdikleri haftalık ders saatleri yukarıdaki gibidir. Girilen ders saatleri 2 saat ile 31 ve yukarısı arasında değişmektedir.

Tablo.15.Araştırmaya Katılanların Lisansüstü Eğitim Durum

Lisansüstü Eğitim Durumu	N	%
Lisansüstü Eğitim Alanlar	19	16,7
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	95	83,3
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü durumlarına ilişkin tablo yukarıda verilmiştir. Katılanların %16,7'si lisansüstü eğitim yaptıklarını, %83,3'ü ise lisansüstü eğitim yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo.16.Ders Yapılan Sınıfların Öğrenci Mevcudu

Öğrenci Mevcudu	N	%
25 den az	8	7,0
26-35	54	47,5
36-45	45	39,5
46 ve Üstü	7	6,0
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse girdikleri sınıfların mevcutları yukarıdaki gibidir.

Tablo.17.Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılım Durumu

Hizmet içi Eğitim Kursuna Katılım Durumu	N	%
Katılanlar	43	37,7
Katılmayanlar	71	62,3
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu yukarıda gösterilmiştir. Katılanların %37,7'si bu eğitimlerin verildiği kurslara katılırken, %62,3'ü ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo.18.Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Akademik Yayın Takip Durumu

Akademik Yayın Takip Durumu	N	%
Takip Edenler	85	74,6
Takip Etmeyenler	29	25,4
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ilgili yayın takibi durumu yukarıdaki tabloda verilmiştir. Katılanların %74,6'si alanla ilgili akademik dergileri takip ettiklerini ifade ederlerken, % 25,4'ü ise takip etmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo.19.Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Akademik Toplantılara Katılım Durumu

Akademik Toplantılara Katılım Durumu	N	%
Katılanlar	72	63,2
Katılmayanlar	42	36,8
TOPLAM	114	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alanla ilgili olarak düzenlenen akademik toplantılara katılım durumları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Katılanların % 63,2'si ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katıldıklarını ifade ederlerken, % 36,8'i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

B. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, Şanlıurfa Merkez İlk ve Ortaöğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulanması gereken ölçme - değerlendirme görüşleri ve bu becerilere sahip olma düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun oldukları fakülte/bölüm, görev süresi, haftalık girdikleri ders saati, lisansüstü eğitim durumları, görev yapılan okullardaki sınıfların öğrenci mevcudu, ölçme-değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi, ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak düzenlenen akademik toplantılara katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo.20.Öz Değerlendirme Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öz Değerlendirme Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri	\bar{X}	Tutum Düzeyi
Öz2. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur.	3 ,973	Oldukça
Öz1.Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.	3 ,947	Oldukça
Öz4. Öğrencilerin güdülenme düzeyinin yükselmesini sağlıyor.	3 ,842	Oldukça
Öz3. Öğrencilerin değerlendirmeyi öğrenmelerini sağlıyor.	3.754	Oldukça
Öz5. Öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almasını sağlıyor.	3,614	Oldukça
Öz6. Öğrenciler kendilerini değerlendirirken yanlı davranıyorlar.	3 ,236	Orta
Öz7. Öğrenciler nasıl değerlendirileceklerini bilmediklerinden zorluk çekiyorlar.	3 ,114	Orta
Öz8. Öz değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur.	2,333	Orta

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin, görüşlerden 5 tanesine “oldukça” düzeyinde, 3 tanesine ise “orta” düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu beş beceri sırasıyla, “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur”, “Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır”, “Öğrencilerin güdülenme düzeyinin yükselmesini sağlıyor ” ve “Öğrencilerin değerlendirmeyi öğrenmelerini sağlıyor” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan üç beceri maddesi ise “Öğrenciler kendilerini değerlendirirken yanlı davranıyorlar.”, “Öğrenciler nasıl değerlendirileceklerini bilmediklerinden zorluk çekiyorlar.”, “Öz değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur” dur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin “öz değerlendirme görüşleri” öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını tanıma, yeteneklerini keşfetme, güdüleme ve öğrenciyi tanıma hakkındaki bilgilerle ilgilidir. Öz değerlendirme becerilerinin temeli, öğretmenin öğrenciyi psikolojisini bilme ve onu her yönüyle tanıma becerisine dayanır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin 8 yeterlik maddesinden oluşan “Öz değerlendirme becerileri” alanındaki becerilere “oldukça” ve “orta” düzeyde sahip olması, onların bu görüşleri kazandıklarını göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin öz değerlendirme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanları ise; 2,333 ile 3,973 arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öz değerlendirme becerileri” boyutunda sahip oldukları düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun oldukları bölüm, görev süresi, haftalık girdikleri ders saati, lisansüstü eğitim durumları, görev yapılan okullardaki sınıfların öğrenci mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi ve ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak düzenlenen akademik toplantılara katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo.21.Öz Değerlendirme Becerilerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyeti	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öz değerlendirme ortalama puanları	Kadın	28	3,4330	,43098	112	,565	,573
	Erkek	86	3,4913	,48651	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öz değerlendirme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur.[t(112)=,565, p>.05]. Erkek öğretmenlerin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu puan ortalamaları \bar{X} =3,4913 iken, bayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; \bar{X} =3,4330’ dur. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, cinsiyet faktörünün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutunda farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.22. Öz Değerlendirme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Lisansüstü Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öz değerlendirme ortalama puanları	Yapanlar	19	3,5526	,61705	112	,767	447
	Yapmayanlar	95	3,4618	,44027	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu toplam puanları, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öz değerlendirme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=,767, p>.05$]. Lisansüstü eğitime devam eden ya da yapan öğretmenlerin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,5526$ iken, yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}=3,4618$ ‘dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, lisansüstü eğitim faktörünün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutunda farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.23. Öz Değerlendirme Becerilerinin Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öz değerlendirme ortalama puanları	Katılanlar	43	3,5814	,46841	112	1,857	0,60
	Katılmayanlar	71	3,4137	,46656	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumlarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öz değerlendirme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [t(112)=1,857, p>.05]. Hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu puan ortalamaları \bar{X} =3,5814 iken, katılmayan öğretmenlerin puan ortalamaları \bar{X} =3,4137’ dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, Hizmet içi eğitim kurslarına katılım faktörünün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutunda farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.24. Öz Değerlendirme Becerilerinin Ölçme - Değerlendirme İle ilgili Yayın Takibi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Yayın Takibi Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öz değerlendirme ortalama puanları	Takip Edenler	85	3,4985	,43835	112	,833	,407
	Takip Etmeyenler	29	3,4138	,56409	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin yayın takibi

durumlarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öz değerlendirme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve yayın takibi durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=,833, p>.05$]. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yayın takip eden öğretmenlerin “Öz değerlendirme becerileri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,4985$ iken, takip etmeyen öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X}=3,4138$ ’ dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yayın takibi faktörünün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutunda farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.25.Öz Değerlendirme Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Bölüme Göre Varyans Analizi (Anova)

Mezun Olunan Fakülte/Bölüm	N	\bar{X}	S
Eski İlahiyat (Hazırlık sınıfı olan)	70	3,508	,5368
Yeni İlahiyat (Hazırlık sınıfı olmayan)	20	3,381	,3857
DİKAB Öğretmenliği bölümü	24	3,463	,3116
TOPLAM	114	3,477	,4722

Öğretmenlerin, “Öz değerlendirme görüşleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okula göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.26.Öz Değerlendirme Görüşleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Fakülte/Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,259	2	,130	,576	,564
Grup içi	24,946	111	,225	_____	_____
TOPLAM	25,205	113	_____	_____	_____

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve mezun olunan fakülte / bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur

[$F(2-111)=,576$, $p>.05$]. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, mezun olunan fakülte/bölümün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerilerin” de farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.27.Öz Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Haftalık

Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Öz değerlendirme ortalama puanları
Araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati	Pearson Correlation	,099
	Sig. (1-tailed)	,146
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Öz değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=,099$, $p>.05$).

Bu bulgu, haftalık girilen ders saatinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.28.Öz Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Ders Yapılan Sınıfların Öğrenci Mevcudu Arasındaki Korelasyon

		Öz değerlendirme ortalama puanları
Ders yapılan sınıfların öğrenci mevcudu	Pearson Correlation	-,018
	Sig. (1-tailed)	,427
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Öz değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların ders yapılan sınıfların mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-,018$, $p>.05$).

Bu bulgu, ders yapılan sınıflardaki öğrenci mevcudunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme becerilerin” de farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.29. Sözlü Sunum Değerlendirme Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sözlü Sunum Değerlendirme Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri	\bar{X}	Tutum Düzeyi
Söz1. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için etkili bir yöntemdir.	3,780	Oldukça
Söz2. Öğrencilerin performansını değerlendirmek için etkili bir yöntemdir.	3,736	Oldukça
Söz6. Her öğrencinin bu yöntemle değerlendirilmesi için zaman yeterli değildir.	3,728	Oldukça
Söz3. Öğrencilerin üst düzeydeki bilgi ve becerilerini gözlemeye olanak tanımaktadır.	3,614	Oldukça
Söz4. Sözlü sunum için ölçme aracı hazırlamak ve uygulamak güçtür.	2,140	Orta
Söz5. Sözlü sunum sırasında sınıfta disiplini sağlamak güçleşmektedir.	2,128	Orta
Söz7. Sözlü sunumun öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.	2,105	Orta

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin görüşlerden 4 tanesine “oldukça” düzeyinde, 3 tanesine ise “orta” düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu dört beceri sırasıyla, “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için etkili bir yöntemdir”, “Öğrencilerin performansını değerlendirmek için etkili bir yöntemdir.”, “Her öğrencinin bu yöntemle değerlendirilmesi için zaman yeterli değildir.” ve “Öğrencilerin üst düzeydeki bilgi ve becerilerini gözlemeye olanak tanımaktadır.” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan üç beceri maddesi ise “Sözlü sunum için ölçme aracı hazırlamak ve uygulamak güçtür.”, “Sözlü sunum sırasında sınıfta disiplini sağlamak güçleşmektedir.”, “Sözlü sunumun öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.” dur.

Sözlü sunum değerlendirme görüşleri, öğrencinin değerlendirilmesi, eleştirel bakış, gözlem ve ölçme hakkındaki bilgilerle ilgilidir. Sözlü sunum değerlendirme becerilerinin temeli, öğretmenin öğrenciyi psikolojisini bilme ve onu her yönüyle tanıma becerisine dayanır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin 7 yeterlik maddesinden oluşan “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” alanındaki becerilere “oldukça” ve “orta” düzeyde sahip olması, istenen miktarda olmasa da, onların bu görüşleri kazandıklarını göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 2,105 ile 3,780 arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutunda sahip oldukları düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun oldukları fakülte/bölüm, görev süresi, haftalık girdikleri ders saati, lisansüstü eğitim durumları, görev yapılan okullardaki sınıfların öğrenci mevcudu, ölçme-değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi, ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen akademik toplantılara katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo.30.Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	28	3,3776	,63319	112	,967	,336
Erkek	86	3,2757	,42592	_____	_____	_____

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [t(112)=,967, p>.05]. Erkek öğretmenlerin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,2757$ iken, bayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}= 3,3776$ dir. Bu alanda sayısal olarak değerlendirme yapıldığında bayan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo. 31.Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp-Yapmama Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Lisansüstü eğitim durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yapanlar	19	3,3684	,44241	112	,666	,507
Yapmayanlar	95	3,2872	,49280	_____	_____	_____

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Sözlü sunum

değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve lisansüstü eğitim durumlarına arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=,666, p>.05$]. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,3684$ iken, lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}=3,2872$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo.32- Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılım Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılanlar	43	3,3702	,49735	112	1,995	,048
Katılmayanlar	71	3,1860	,46547	————	————	————

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumlarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(112)=1,995, p<.05$]. Hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,3702$ iken, hizmet içi eğitim kurslarına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}=3,1860$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Hizmet içi eğitim çerçevesinde programlarda yer alan yeni yöntemlerle ilgili öğretmenlere uzmanlar tarafından verilen kurslar söz konusudur. Bu boyutta hizmet içi eğitim kursları alan öğretmenlerin almayanlara oranla daha yüksek ortalamalara sahip olmaları aldıkları eğitim sonucudur.

Tablo.33.Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanlarının Ölçme - Değerlendirme İle İlgili Akademik Yayın Takip Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Yayın Takip Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Takip edenler	85	3,3059	,45184	112	,193	,847
Takip etmeyenler	29	3,2857	,57651	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi durumlarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=,193, p>.05$]. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi yapan öğretmenlerin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,3059$ iken, ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}= 3,2857$ ‘tir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo.34. Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanlarının Ölçme -Değerlendirme İle İlgili Akademik Toplantılara Katılım Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Toplantılara Katılım Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılanlar	72	3,3163	,4633	112	,261	,794
Katılmayanlar	42	3,2917	,5227	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılım durumlarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılım durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=,261, p>.05$]. ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılan öğretmenlerin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,3163$ iken, katılmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}= 3,2917$ ‘tir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo.35.Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Çalışma Süresi Arasındaki Korelasyon

		Sözlü sunum ortalama puanları
Araştırmaya katılanların çalışma süresi	Pearson Correlation	-,005
	Sig. (1-tailed)	,479
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri”ni kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,05, p>.05$).

Bu bulgu, çalışma süresinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.36. Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Sözlü sunum ortalama puanları
Araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati	Pearson Correlation	,122
	Sig. (1-tailed)	,098
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri”ni kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların girdikleri haftalık ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,05, p>.05$).

Bu bulgu, girilen haftalık ders saatinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.37.Sözlü Sunum Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Ders Yapılan Sınıfların Öğrenci Mevcudu Arasındaki Korelasyon

		Sözlü sunum ortalama puanları
Ders yapılan sınıfların öğrenci mevcudu	Pearson Correlation	-,193
	Sig. (1-tailed)	,020
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri”ni kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların derse girdikleri sınıfların mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,05, p>.05$). Bulgular incelendiğinde girilen ders sayısı arttıkça puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla girilen ders saati ile sözlü sunum değerlendirme görüşleri ortalama puanları arasında negatif korelasyon bulunmaktadır.

Sınıfların kalabalık oluşu öğrencilerin tamamına ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri, dersin işlendiği ortam açısından öğretmenin öğrenciyle daha iyi ilişki kurması, sağlıklı bilgi alışverişinin gerçekleşmesi için sınıf mevcutlarının belli seviyede olması büyük önem taşımaktadır. Özellikle uygulamada olan yapılandırmacı yaklaşım, öğretmeni aktif kılarak rehber konumuna getirmiştir. Bununla birlikte öğretmenden beklenen sınıf içi tüm faaliyetlerde öğrencilerin tamamına gerekli yöntemleri kullanarak ulaşmaktır. Sınıfların kalabalık oluşu bu imkanı zorlaştırmaktadır. Bu sebeple böyle bir sonucun çıkması doğal karşılanmalıdır.

Bu bulgu, çalışma süresinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “sözlü sunum değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.38.Öz Değerlendirme Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Bölüme

Göre Varyans Analizi (Anova)

Mezun Olunan Fakülte/Bölüme	N	Mean	S
Eski İlahiyat (Hazırlık sınıfı olan)	70	3,3388	,46921
Yeni İlahiyat (Hazırlık sınıfı olmayan)	20	3,3500	,50021
DİKAB Öğretmenliği Bölümü	24	3,1488	,50284
TOPLAM	114	3,3008	,48394

Öğretmenlerin, “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları fakülte veya bölüme göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.39. Sözlü Sunum Değerlendirme Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.
Gruplar arası	,704	2	,352	1,516	,224
Grup İçi	25,760	111	,232		
TOPLAM	26,464	113			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri” boyutundan aldıkları puanları ve mezun olunan fakülte/bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur [F(2-111)=1,516, p>.05]. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, mezun olunan fakülte veya bölümün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Sözlü sunum değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo. 40.Proje Değerlendirme Görüşleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Proje Değerlendirme Görüşleri	\bar{X}	Tutum Düzeyi
Pro2. Öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirmektedir.	3,9562	Oldukça
Pro3. Puanlanması güçtür.	3,9298	Oldukça
Pro1. Proje değerlendirme ölçeği kullanılarak, puanlama hataları azaltılabilir.	3,7982	Oldukça
Pro6. Grup projelerinde her öğrenciye aynı başarı puanı verilmemelidir.	3,6667	Oldukça
Pro4. Grup projelerinde her öğrencinin bireysel katkısının belirlenmesi güçtür.	3,6404	Oldukça
Pro5. Grup projelerinde öğrencilerin bir araya gelmesi güç olmaktadır.	3,4211	Oldukça
Pro7. Proje değerlendirmede kullanılan ölçekler yetersizdir.	3,070	Orta
Pro8. Projenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.	2,307	Orta

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin proje değerlendirmeğe ilişkin görüşlerden 6 tanesine “oldukça” düzeyinde, 2 tanesine ise “orta” düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu altı beceri sırasıyla, “Öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirmektedir”, “Puanlanması güçtür.”, “Proje değerlendirme ölçeği kullanılarak, puanlama hataları azaltılabilir.” ve “Grup projelerinde her öğrenciye aynı başarı puanı verilmemelidir.”, “Grup projelerinde her öğrencinin bireysel katkısının belirlenmesi güçtür.”, ve “Grup projelerinde öğrencilerin bir araya gelmesi güç olmaktadır.” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan iki görüş maddesi ise “Proje değerlendirmede kullanılan ölçekler yetersizdir.”, “Projenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.”dur

Proje değerlendirme görüşleri, öğrencinin değerlendirilmesi, inceleme, araştırma ve değerlendirme hakkındaki bilgilerle ilgilidir. Proje değerlendirmenin temeli, öğretmenin öğrenciyi dersle ilgili olarak yeterli düzeye getirmek için vereceği ödevler ve araştırma konularının gelişmiş olmasını öngörür.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin 8 yeterlik maddesinden oluşan “Proje değerlendirme” alanındaki görüşlerinin “oldukça” ve “orta” düzeyde sahip olması, istenen miktarda olmasa da, onların bu görüşleri kazandıklarını göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin proje değerlendirmeğe ilişkin becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise; 2,307- 3,956 arasında değişmektedir.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin “proje değerlendirme görüşleri” boyutunda sahip oldukları düzeylerin cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun oldukları fakülte/ bölüm, görev süresi, haftalık girdikleri ders saati, lisansüstü eğitim durumları, görev yapılan okullardaki sınıfların öğrenci mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen akademik

toplantılara katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır

Tablo. 41. Proje Değerlendirme Boyutu Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Araştırmaya Katılanların Cinsiyeti	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Proje Ortalama Puanları	Kadın	28	3,5179	,53868	112	2,052	,043
	Erkek	86	3,2936	,49026	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark vardır [t(112)=2,052, p<.05]. Bayan öğretmenlerin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,5179$ iken, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}=3,2936$ ’dir. Bu alanda bayan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo.42. Proje Değerlendirme Boyutu Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Lisansüstü Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Proje Ortalama Puanları	Yapanlar	19	3,3421	,56649	,061	112	,962
	Yapmayanlar	95	3,3500	,50053	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin lisansüstü eğitim

durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112) = ,061, p > .05$]. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X} = 3,3421$ iken, lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X} = 3,3500$ ‘dır. Bu alanda lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum çelişki gibi görünmektedir. Beklenen sonuç lisansüstü öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olmasıdır. Ancak lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin eğitim alanlarında değil de diğer ilahiyat alanlarında yüksek lisans ya da doktora yaptıkları düşünüldüğünde bu sonuç normal görülebilir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, lisansüstü eğitim durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.43. Proje Değerlendirme Boyutu Görüşlerinin Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Proje Ortalama Puanları	Katılanlar	43	3,3715	,45836	,612	112	,542
	Katılmayanlar	71	3,3111	,53991	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitim

kurslarına katılım durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=,612, p>.05$]. Hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,3715$ iken, hizmet içi eğitim kurslarına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}= 3,3111$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.44.Proje Değerlendirme Boyutu Görüşlerinin Ölçme - Değerlendirme İle

İlgili Akademik Yayın Takibi Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Akademik Yayın Takip Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Proje Ortalama Puanları	Takip edenler	85	3,3088	,54711	112	1,437	,154
	Takip etmeyenler	29	3,4655	,36120	_____	_____	_____

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin akademik yayın takibi durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve akademik yayın takibi durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=1,437, p>.05$]. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik yayın takip eden öğretmenlerin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,3088$ iken, ölçme ve değerlendirme ilgili

akademik yayın takibi yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X} = 3,4655$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, akademik yayın takibi durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.45. Proje Değerlendirme Boyutu Görüşlerinin Ölçme -Değerlendirme İle İlgili Akademik Toplantılara Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Akademik Toplantılara Katılım Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Proje Ortalama Puanları	Katılanlar	72	3,4256	,53522	12	1,234	220
	Katılmayanlar	42	3,3038	,45787	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve ölçme -değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılım durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=1,234, p>.05$]. Akademik toplantılara katılan öğretmenlerin “Proje Değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,4256$ iken, toplantılara katılmayanlar öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X}=3,3038$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, akademik toplantılara katılım durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.46. Proje Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Çalışma Süresi Arasındaki Korelasyon

		Proje ortalama puanları
Araştırmaya katılanların çalışma süresi	Pearson Correlation	-,226*
	Sig. (1-tailed)	,008
	N	114

* *Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).*

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Proje değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların çalışma süreleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-,226$, $p<.01$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma süresi arttıkça proje değerlendirme görüşleri hakkındaki ortalama puanları azalmaktadır. Programlara dikkat edildiği zaman proje değerlendirmeleri türü çalışmaların, son dönemde uygulanmaya başlandığı ve yeni mezunların lisans dönemlerinde bu konuda eğitim aldıkları görülür. Daha yüksek kıdeme sahip öğretmenler ise bu konuda eğitim almadıkları için görüş ortalamaları itibariyle daha düşük tutum ortalamasına sahiptirler.

Bu bulgu, çalışma süresinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo.47. Proje Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Proje ortalama puanları
Haftalık Girilen Ders Saati	Pearson Correlation	,069
	Sig. (1-tailed)	,234
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Proje değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=,234$, $p<.05$).

Bu bulgu, haftalık girilen ders saatinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo.48.Proje Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Derse Girilen Sınıfların Öğrenci Mevcudu Arasındaki Korelasyon

		Proje ortalama puanları
Derse girilen sınıfların öğrenci mevcudu	Pearson Correlation	-,053
	Sig. (1-tailed)	,288
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Proje değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların derse girdikleri sınıfların mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-053$, $p<.05$).

Bu bulgu, derse girilen sınıfların mevcudunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo.49.Proje Değerlendirme Görüşleri Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Bölüme Göre Varyans Analizi (Anova)

Mezun olunan fakülte veya bölüm	N	\bar{X}	S
Eski İlahiyat(hazırlık sınıfı olan)	70	3,3893	,48741
Yeni İlahiyat(hazırlık sınıfı olmayan)	20	3,0938	,59725
DİKAB Öğretmenliği bölümü	24	3,4427	,44383
TOPLAM	114	3,3487	,50944

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin “Proje Değerlendirme Görüşleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte veya bölüme göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo.50.Proje Değerlendirme Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,627	2	,814	3,261	,042
Grup içi	27,700	111	,250	_____	_____
Toplam	29,327	113	_____	_____	_____

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “proje değerlendirme görüşleri” boyutundan aldıkları puanları ve mezun olunan fakülte veya bölüm arasında anlamlı bir farklılık vardır [F(2-111)=,814, p<.05].

Farkın kaynağını bulmak için LSD post hoc çoklu karşılaştırma testi tablosuna bakıldığında, 1997 yılına kadar uygulanan eski ilahiyat(hazırlık sınıfı olan) fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,389$) yeni ilahiyat(hazırlık sınıfı olmayan) fakültesinden mezun olan öğretmenlere ($\bar{X}=3,093$) göre daha yüksek; İlköğretim DİKAB bölümünden mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,442$) daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. İlköğretim DİKAB bölümünden mezun olan öğretmenlerin ise hem eski hem de yeni ilahiyat programından mezun olanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

İlahiyatlarda uygulanan programlar incelendiğinde 1997 yılına kadar lisans düzeyindeki öğrencilere öğretmenlik bilgisi derslerinin verildiği görülür. Ancak bu tarihten sonraki programda öğretmenlik bilgisi derslerine yer verilmemiştir. 1997 yılında 12 İlahiyat Fakültesi bünyesinde açılan DİKAB programları ise tamamen bu dersin ilköğretimde görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek üzere açılmıştır. Dolayısıyla lisans derslerinin önemli oranını öğretmenlik meslek bilgisi dersleri oluşturmuştur.

Öğretmenlik meslek bilgilerinin ve diğer adıyla formasyon derslerinin görülüp görülmemesi mezun olunan okul faktöründe farklılaşmaya sebep olmuştur. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, mezun olunan fakülte/bölümün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Proje değerlendirme görüşlerin” de farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo.51.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri	\bar{X}	Tutum Düzeyi
Ürün3. Ürün dosyaları, öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaktadır.	3,815	Oldukça
Ürün1. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinin bir bütün olarak görülmesini sağlamaktadır.	3,789	Oldukça
Ürün9. Ürün dosyasında yer alacak çalışmaların her aşamasında, öğrencilerin yaptıklarını izleyip bilgi verilmelidir.	3,771	Oldukça
Ürün2. Ürün dosyalarıyla yapılan değerlendirmede, öğrenci her aşamada değerlendirme sürecine katılmaktadır.	3,701	Oldukça
Ürün5. Ürün dosyası ile öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenmesi mümkündür.	3,675	Oldukça
Ürün6. Ürün dosyaları öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koymaktadır.	3,675	Oldukça
Ürün4. Ürün dosyaları eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci hakkında bilgi vermektedir.	3,666	Oldukça
Ürün12. Öğrenciler ürün dosyasının nasıl hazırlanacağını bilmemektedirler.	3,657	Oldukça
Ürün7. Ürün dosyasına alınacak çalışmalar önceden öğretmen tarafından belirlenmelidir.	3,657	Oldukça
Ürün13. Ürün dosyası oluşturmada velilerin katkısı olmamaktadır.	3,640	Oldukça
Ürün8. Ürün dosyası ile öğrenme sürecinin değerlendirilmesi mümkündür.	3,587	Oldukça
Ürün11. Öğrenciler ürün dosyası hazırlama konusunda isteksizdir.	3,342	Orta
Ürün15. Ürün dosyalarını değerlendirilmesi için programda verilen araçlar yetersizdir.	3,333	Orta
Ürün14. Ürün dosyalarının değerlendirilmesi zordur.	3,114	Orta
Ürün10. Ürün dosyaları oluşturma konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri yetersizdir.	3,026	Orta
Ürün16. Ürün dosyalarının öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.	2,020	Orta

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, görüşlerden 11 tanesine “oldukça” düzeyinde, 5 tanesine ise “orta” düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu 11 beceri sırasıyla, “Ürün dosyaları, öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaktadır.”, “Öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinin bir bütün olarak görülmesini sağlamaktadır.”, “Ürün dosyasında yer alacak çalışmaların her aşamasında, öğrencilerin yaptıklarını izleyip bilgi verilmelidir.” ve “Ürün dosyalarıyla yapılan değerlendirmede, öğrenci her aşamada değerlendirme sürecine katılmaktadır.”, “Ürün dosyası ile öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenmesi mümkündür.”, ve “Ürün dosyaları öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koymaktadır.”, “Ürün dosyaları eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci hakkında bilgi vermektedir.”, “Öğrenciler ürün dosyasının nasıl hazırlanacağını bilmemektedirler.”, “Ürün dosyasına alınacak çalışmalar önceden öğretmen tarafından belirlenmelidir.”, “Ürün dosyası oluşturmada velilerin katkısı olmamaktadır.” “Ürün dosyası ile öğrenme sürecinin değerlendirilmesi mümkündür.” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan 5 görüş maddesi ise “Öğrenciler ürün dosyası hazırlama konusunda isteksizdir.”, “Ürün dosyalarını değerlendirilmesi için programda verilen araçlar yetersizdir.”, “Ürün dosyalarının değerlendirilmesi zordur.”, “Ürün dosyaları oluşturma konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri yetersizdir.” ve “Ürün dosyalarının öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.”

Ürün dosyası değerlendirme, öğrencilerin sorumluluk alması, onların öğrenme süreçlerini bir bütün olarak görmesi, öğrenme aşamasında yapılanların takip edilmesi ile ilgilidir. Ürün dosyasının temeli, sorumluluk bilinci konusunda öğrenciyi yeterli düzeye getirmek ve onu eğitim süreçlerine aktif olarak katmaktır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin 16 yeterlik maddesinden oluşan “Ürün dosyası değerlendirme” alanındaki görüşlerinin “oldukça” ve “orta” düzeyde sahip olması ürün dosyası hazırlamanın öğrenciler için faydasını göstermektedir. Bu konuda yeterli hizmet içi eğitim kursları verilse ve öğretmenler tarafından da bu kurslar ciddi anlamda takip edilirse öğrenci açısından daha faydalı hale

getirilebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin ürün dosyası değerlendirmelerine ilişkin ortalama puanlar ise 2,020- 3,815 arasında değişmektedir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutunda sahip oldukları düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun oldukları fakülte veya bölüm, görev süresi, haftalık girdikleri ders saati, lisansüstü eğitim yapma durumları, görev yapılan okullardaki sınıfların öğrenci mevcudu, ölçme-değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen akademik toplantılara katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo.52.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının

Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Kadın	28	3,5804	,43129	112	1,438	,153
Erkek	86	3,4346	,47646	_____	_____	_____

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [t(112)=1,438, p>.05]. Bayan öğretmenlerin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları \bar{X} =3,580 iken, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise; \bar{X} = 3,434 ‘dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, cinsiyet durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.53.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Lisansüstü eğitim durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Yapanlar	19	3,496	,3905	112	,267	,790
Yapmayanlar	95	3,465	,4838	_____	_____	_____

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [t(112)=,267, p>.05]. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları \bar{X} =3,496 iken, lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları; \bar{X} = 3,465’tir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, lisansüstü eğitim durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.54.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Ürün Dosyası Ortalama Puanları	Katılanlar	43	3,5291	,4647	112	1,042	,300
	Katılmayanlar	71	3,4349	,4699	_____	_____	_____

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitim kursuna katılım durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [t(112)=1,042, p>.05]. Hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,529$ iken, hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X}= 3,434$ ’tir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, hizmet içi eğitim kursuna katılım durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.55.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanlarının Ölçme-Değerlendirme İle İlgili Akademik Yayın Takibine Göre T-Testi Sonuçları

	Akademik Yayın Takip Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Ürün Dosyası Ortalama Puanları	Takip Edenler	85	3,479	,5036	112	,351	,726
	Takip Etmeyenler	29	3,444	,3501	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [t(112)=1,042, p>.05]. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi yapan öğretmenlerin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,479$ iken, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayın

takibi yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X} = 3,444$ 'tir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik yayın takibi durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.56.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanlarının Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Akademik Toplantılara Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Toplantılara Katılım Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Katılanlar	72	3,482	,5089	112	,364	,716
Katılmayanlar	42	3,449	3934	—	—	—

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutundaki toplam puanları ve ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılım durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(112)=1,042, p>.05$]. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılan öğretmenlerin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu puan ortalamaları $\bar{X}=3,482$ iken, ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise; $\bar{X} = 3,449$ 'tir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili akademik toplantılara katılım durumunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo.57.Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Çalışma Süresi Arasındaki Korelasyon

		Ürün dosyası ortalama puanları
Çalışma süresi	Pearson Correlation	-,246*
	Sig. (1-tailed)	,004
	N	114

* Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların çalışma süreleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-,246$, $p<.01$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma süresi arttıkça ürün dosyası değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri ortalama puanları azalmaktadır. Programlara dikkat edildiği zaman ürün dosyası değerlendirmeleri türü çalışmaların son dönemde uygulanmaya başlandığı ve yeni mezunların lisans dönemlerinde bu konuda eğitim aldıkları görülür. Daha yüksek kıdeme sahip öğretmenler ise bu konuda eğitim almadıkları için görüş ortalamaları itibariyle daha düşük tutum ortalamasına sahiptirler.

Bu bulgu, çalışma süresinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo.58. Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Ürün dosyası ortalama puanları
Haftalık Girilen Ders saati	Pearson Correlation	,023
	Sig. (1-tailed)	,404
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-,023$, $p>.01$).

Bu bulgu, çalışma süresinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo. 59. Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Boyutu Ortalama Puanları İle Derse Girilen Sınıfların Mevcudu Arasındaki Korelasyon

		Ürün dosyası ortalama puanları
Derse Girilen Sınıfların öğrenci mevcudu	Pearson Correlation	-,056
	Sig. (1-tailed)	,276
	N	114

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutu ile araştırmaya katılanların derse girdikleri sınıfların mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-,056$, $p>.01$).

Bu bulgu, derse girilen sınıfların mevcudunun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri”nde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo. 60. Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Bölüm Göre Varyans Analizi (Anova)

Mezun Olunan Fakülte/Bölüm	N	\bar{X}	S
Eski İlahiyat (Hazırlık sınıfı olan)	70	3,4652	,48989
Yeni İlahiyat (Hazırlık sınıfı olmayan)	20	3,5250	,48556
DİKAB Öğretmenliği Bölümü	24	3,4401	,39806
TOPLAM	114	3,4704	,46817

Öğretmenlerin, “Ürün dosyası değerlendirme görüşleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları Fakülte veya Bölüme göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.61. Ürün Dosyası Değerlendirme Görüşleri Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.
Gruplar arası	,084	2	,042	,188	,829
Grup içi	24,684	111	,222	_____	_____
TOPLAM	24,767	113	_____	_____	_____

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün Dosyası Değerlendirme görüşleri” boyutundan aldıkları puanları ve mezun olunan fakülte/bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-111)=,188, p>.05$]. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, mezun olunan fakülde veya bölümün, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Ürün dosyası değerlendirme görüşlerin” de farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo. 62. Gözlem Değerlendirme Görüşleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Gözlem Değerlendirme Görüşleri	\bar{X}	Tutum Düzeyi
Göz5. İhtiyaç duyulduğunda gözlem formlarını öğretmenlerin kendileri de hazırlamalıdır.	3,938	Oldukça
Göz6. Ölçütler her öğrenci için aynı olmamaktadır.	3,921	Oldukça
Göz1. Öğrencilerin performansını değerlendirmede etkilidir.	3,868	Oldukça
Göz8. Uygulaması zaman alıcıdır.	3,807	Oldukça
Göz10. Kalabalık sınıflarda uygulanması zaman almaktadır.	3,798	Oldukça
Göz3. Performansa dayalı becerilerin ölçülmesinde kullanılmalıdır.	3,745	Oldukça
Göz7. Öğrencinin davranışı her zaman objektif bir biçimde değerlendirilmemektedir.	3,728	Oldukça
Göz4. Her derste kullanılmalıdır.	3,535	Oldukça
Göz9. Gözlem sonuçlarının değerlendirilmesinde zorluk yaşanmaktadır.	3,456	Oldukça
Göz2. Kitap ekinde verilen gözlem formları öğrencileri değerlendirmede yeterlidir.	2,842	Orta
Göz11. Gözlemin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur.	2,096	Orta

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, görüşlerden 9 tanesine “oldukça” düzeyinde, 2 tanesine ise “orta” düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu 9 beceri sırasıyla, “İhtiyaç duyulduğunda gözlem formlarını öğretmenlerin kendileri de hazırlamalıdır.”, “Ölçütler her öğrenci için aynı olmamaktadır”, “ Öğrencilerin performansını değerlendirmede etkilidir”, “Uygulaması zaman alıcıdır”, “Kalabalık sınıflarda uygulanması zaman almaktadır”, “Performansa dayalı becerilerin ölçülmesinde kullanılmalıdır”, “Öğrencinin davranışı her zaman objektif bir biçimde değerlendirilmemektedir” , ”Gözlem sonuçlarının değerlendirilmesinde zorluk yaşanmaktadır.” ve ”Her derste kullanılmalıdır.” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan 2 görüş maddesi ise “. Kitap ekinde verilen gözlem

formları öğrencileri değerlendirmede yeterlidir.”, “Gözlemin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur”, dur

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin 11 yeterlik maddesinden oluşan “Gözlem değerlendirme” alanındaki görüşlerinin “oldukça” ve “orta” düzeyde sahip olması öğretmenlerin programda belirtilen gözleme ilişkin bilgi ve uygulamaları önemseydiğini ve faydasına inandıklarını göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin gözlem değerlendirmelerine ilişkin ortalama puanlar ise 2,096 ile 3,938 arasında değişmektedir.

Gözlem değerlendirmelerine ilişkin maddelerin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde geçerli sonuçlar alınmadığı için analiz ve testler yapılmamıştır. Öğretmenlerin verdikleri soruların cevapların ortalamaları alınarak yukarıdaki değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo.63. Akran Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular

Akran Değerlendirme Görüşleri	\bar{X}	Tutum Düzeyi
Akr1. Öğrencilerin arkadaşlarını tanımalarına yardımcı oluyor.	3,842	Oldukça
Akr2. Öğrenciler değerlendirme sürecine doğrudan katılmaktadırlar.	3,693	Oldukça
Akr3. Öğrenciler objektif olamıyorlar.	3,280	Orta
Akr4. Öğrenciler arasında çatışmaya yol açmaktadır.	2,403	Orta
Akr5. Akran değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur.	2,228	Orta

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerin görüşlerden 2 tanesine “oldukça” düzeyinde, 3 tanesine ise

“orta” düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla ortalamaya sahip olan görüşleri sırasıyla, “Öğrencilerin arkadaşlarını tanımalarına yardımcı oluyor”, “Öğrenciler değerlendirme sürecine doğrudan katılmaktadırlar” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan 3 görüş maddesi ise “Öğrenciler objektif olamıyorlar.”, “Öğrenciler arasında çatışmaya yol açmaktadır”, “Akran değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur” dur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin 5 yeterli maddesinden oluşan “Akran değerlendirme” alanındaki görüşlerinin “oldukça” ve “orta” düzeyde olması öğretmenlerin bu boyutun faydalılığı konusunda pek iyimser olmadıklarını göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin akran değerlendirmelerine ilişkin ortalama puanlar ise; 2,228 ile 3,842 arasında değişmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

A-Sonuçlar:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öz değerlendirme algıları” alanındaki yeterliklere sahiptirler. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin belirtilen alanda en fazla sahip oldukları görüş, “Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.”, en az sahip oldukları yeterlik ise “Öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almasını sağlıyor.”

Öğretmenlerin “Öz değerlendirme algıları” alanındaki görüşlere sahip olmasında cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu etkili faktörler değildirler.

2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Sözlü sunum algıları” alanındaki görüşlere sahiptirler. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin belirtilen alanda en fazla sahip oldukları görüş “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için etkili bir yöntemdir”, en az sahip olunan görüş maddesi “Sözlü sunumun öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur”.

Öğretmenlerin “Sözlü sunum değerlendirme algıları” alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi

eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendireme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu etkili faktörler değildirler. Buna karşın ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu ve ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu etkili faktörlerdir. Hizmet içi eğitim kursuna katılanlar katılmayanlara göre, kalabalık olmayan sınıflar kalabalık olan sınıflara göre daha yüksek ortalamalara sahiptirler.

3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Proje Değerlendirme Algıları” alanındaki görüşlere sahiptirler. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu görüş “Öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirmektedir”, en az sahip olunan görüş ise “Projenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur” ifadesidir.

Öğretmenlerin “Proje Değerlendirme Algıları” alanındaki görüşlere sahip olmasında mezun olunan üniversite, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu etkili faktörler değildirler. Buna karşın cinsiyet, çalışma süresi ve mezun olunan fakülte veya bölüm faktörleri etkili faktörlerdir. Bu alanda bayan öğretmenler erkek öğretmenlere, çalışma süreleri az olan öğretmenler çalışma süreleri fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahiptirler. Ayrıca mezun olunan bölüm itibariyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenliği Bölümünden mezun olan öğretmenler eski ilahiyat (hazırlık sınıfı olan) ve yeni ilahiyat (hazırlık sınıfı olmayan) fakültesinden mezun olanlara göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Eski İlahiyat (hazırlık sınıfı olan) fakültesinden mezun olan öğretmenler ise, yeni ilahiyat (hazırlık sınıfı olmayan) fakültesinden mezun olanlara göre daha yüksek ortalama puana sahiptirler.

4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “ürün dosyası değerlendirme algıları” alanındaki görüşlere sahiptirler. Bulgulara göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu görüş “Ürün dosyaları, öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaktadır.” en az sahip oldukları görüş ise, “Ürün dosyalarının öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.”maddeleridir.

Öğretmenlerin “ürün dosyası değerlendirme algıları” alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, mezun olunan bölüm, mezun olunan üniversite, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, ölçme-değerlendirme ile ilgili akademik yayınları takip etme durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu etkili faktörler değildirler. Buna karşılık görev süresi etkili faktördür. Görev süresi az olanlar, görev süreleri fazla olanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler.

5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Gözlem değerlendirme algıları” alanındaki görüşlere sahiptirler. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Gözlem değerlendirme algıları” alanında en fazla sahip olduğu görüş “İhtiyaç duyulduğunda gözlem formlarını öğretmenlerin kendileri de hazırlamalıdır.”, en az düzeyde sahip oldukları yeterlik ise, “Gözlemin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur.” ifadesidir.

6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Akran değerlendirme” alanındaki görüşlere sahiptirler. Bulgulara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla sahip oldukları görüş “Öğrencilerin arkadaşlarını tanımalarına yardımcı oluyor.”, en az sahip oldukları görüş ise “Akran değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya etkisi yoktur” ifadesidir.

B-Öneriler:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerine, planlama, ölçme ve değerlendirme, sınıf ortamındaki etkinlikler hakkında seminerler verilmelidir. Böylece öğretmenlerin bu konulardaki eksikliklerinin giderilmesi sağlanabilir. Ayrıca Gelişim Psikolojisi konusunda yeterince eğitilerek hangi yaştaki öğrenciye hangi yöntemlerle eğitimin verileceği ve değerlendirileceği öğretilmelidir.

2. Öğretmenler geliştirilen yeni programlar, teknikler ve yöntemler hakkında haberdar edilmeli, yeni geliştirilen programlar ve yaklaşımlar konusunda hizmet içi eğitim kursları ve seminerler verilmelidir.

3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri norm kadro, ders saati sebebiyle birçok sınıfta derse girmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesini engellemekte ve yeni ölçme değerlendirme sistemindeki gerekliliklerin yeterince uygulanmamasına sebep olmaktadır. Ele alınan boyutlarda kalabalık sınıflarda öğretmenlerin görüş noktasında daha düşük ortalamaya sahip olmaları da bunu göstermektedir. Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmenlik gereklerinin yerine gelmesi için daha az öğrenciye muhatap olması bu konuda verimin artmasını sağlayacaktır.

4. Üniversitelerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine öğretmen yetiştiren fakültelerinin programlarına, ölçme değerlendirme becerilerini kazandıracak uygulamalara derslerde daha fazla yer verilmelidir.

5. Birebir görüşmelerde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri yeni ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulamada sıkıntı çektikleri ifade edilmektedir. Özellikle öğretim üyelerinin derslerde hazırladıkları ve öğretmenlere anlatım kolaylığı sağlayacak materyaller konusunda öğretmenlere yardımcı olmaları gerekmektedir. Ayrıca alanla ilgili hazırlanan kitaplar ve yayınlar konusunda öğretmenlerle daha yoğun bir iletişim kurulmalıdır.

6. Öğretmenlerin performansları açısından olumlu sonuçların devamını sağlayacaktır.

7. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerini araştıran alan araştırmalarının sayısı oldukça azdır. Yapılan bu çalışmaların arttırılarak problemlere ortak çözüm önerileri ortaya koymak gerekmektedir.

8. Lisans döneminde, ölçme ve değerlendirme konusunda daha etkin öğrenme sağlanarak, alan öğretmenlerinin uygulamada sıkıntı çekmelerinin önüne geçilmelidir.

9. Öğretmenlerin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde daha etkili ve yetkin olabilmelerini sağlamak, gerekli bilgileri elde edebilmek, noksanlıkları belirleyebilmek, çözüm yollarını ortaya koyabilmek için alan araştırmalarının sayısının artması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

ALKAN, Cevat, “**Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam**”, Çağdaş Eğitim, Sayı:241, Ankara, 1998.

ALTINIŞIK, Remzi vd. **Sosyal Bilimler Araştırma Yöntemleri**, SPSS Uygulamaları, Sakarya- 2005

ARMANER, Neda- ÖKMEN, Zeki, **Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler**, İstanbul,1967

ARSLANTÜRK, Zeki, **Araştırma Metod ve Teknikleri**, M.Ü. İFAV yayınları:103, İstanbul–1995

ATILGAN, Hakan , **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Anı Yay. Ankara-2007

AYDIN, M. Zeki, **Din Öğretiminde Yöntemler**, Nobel Yayın Dağıtım. 3. baskı Ankara -2007

BALCI, Ali, **Sosyal Bilimlerde Araştırma- Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegema Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara, 2001.

BAYRAKTAR, M.Faruk, **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri**, M.Ü. İFAV yayınları, Nu:6 İstanbul–1989

BİLGİN, Beyza, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Yeni Çizgi yayınları, Ankara-Tarihsiz

BİLGİN, Beyza-SELÇUK, Mualla, **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri**, Gün yayıncılık, Kasım -1995 Ankara

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Binbaşioğlu Yay, Ankara 1983

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegema Yayıncılık, Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara, 2002.

CEBECİ, Suat, **Bilimsel Araştırma Metodları (Özet Bilgiler)**, Şanlıurfa–1996

Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve ğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 22-23-24 Eylül, Ankara, 2005.

FİDAN,Nurettin-ERDEN,Münire, **Eğitime Giriş**, Alkım Kitapçılık. Ankara-Tarihsiz

KARACA, Erol, YURDABAKAN, İrfan v.d. **Eğitimde lme ve Değerlendirme**, Nobel Yayınları Ankara- 2008

KARASAR, Niyazi; **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınevi, Ankara, 1998.

KARSLI, Mehmet Durdu, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, İlköğretim Eğitimci Dergisi Sayı: 2

KAVCAR, Cahit **“Nitelikli ğretmen Sorunu”**. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, zel Sayı, No. 11, 1999.

KOÇ, Nizamettin, **“Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar”** Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve ğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiri zetleri Kitabı, mit Ofset Matbaacılık, Ankara, Eylül–2005.

KÜÇÜK,Hasan, **İslam’da Kitle Eğitimi**, Sırdaş yayınları. İstanbul-1976

KÜÇÜKAHMET ,Leyla , **ğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Alkım yay. 1999

Milli Eğitim Bakanlığı, **ğretmenlik Mesleği zel Alan Yeterlikleri**, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” Milli Eğitim Bakanlığı, ğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2005.

ÖNDER, Mustafa, **Eğitim Fakültelerindeki İlköğretime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretiminin Yeterlik Durumu**, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2002.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali, **Araştırma Teknikleri Düzenleme ve Analiz**, ÖSYM, Ankara-1981

ÖZÇELİK, Durmuş Ali, **Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları, Ankara-1995

ÖZDAMAR, Kazım, **Paket programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I**, Kaan Kitabevi, 2.Baskı, Eskişehir, 1999.

PAZARLI, Osman. **Din Eğitimi ve Öğretiminde Genel Metodlar**. İstanbul-1967

TAVŞANCIL, Ezel, **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.

TÜTENGİL, Cavit Orhan, **Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Metod**, İ.Ü. İktisat Fak.Yayınları, İstanbul-1975

YILDIRIM, Cemal, **Eğitim Araştırma Metotları**, M.E.B, Ankara-1996

YILDIRIM, Cemal, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Öğretmenler İçin El Kitabı**, ÖSYM Eğitim Yayınları 7. Ankara-1983

YILMAZ, Hasan, SÜMBÜL, Ali Murat, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Mikro Yayınları, Konya

ÖZET:

Bu araştırmada, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeni programda öngörùlen ölçme ve değerlendirme ile ilgili görùřleri tespit edilmiş ve bu görùřlerin, cinsiyet, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, görev süresi, lisansüstü eğitim yapıp-yapmama durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların ortalama mevcudu, ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumu, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) akademik yayınları takip etme durumu ve alanla ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesinde, tarafımızdan geliştirilen “**Din Kùltürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Algıları Tutum Ölçeği**” adlı ölçek kullanılmıştır. Geliřtiren bu ölçek, toplam 55 maddeden oluşmaktadır. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin algılarını ölçen bu maddelerin oluşturduğu altı boyut şunlardır :

- Öz değerlendirme algıları.
- Akran değerlendirme ve grup değerlendirme algıları.
- Gözlem algıları.
- Sözlü sunum algıları.
- Proje ödevleri algıları.
- Öğrenci ürün dosyası algıları.

Araştırmanın çalışma evreni, şanlıurfa il merkezindeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden evreni temsil edecek şekilde 114 kişilik bir örneklem

grubu oluşturulmuştur. Uygulanan ölçme araçlarının 114 tanesinin geri dönüşü sağlanmış ve bunların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, SPSS tekniği ile *varyans analizi*, *t-testi*, *LSD çoklu karşılaştırma testi* ve *Pearson Correlation (İlişki) testi* kullanılmıştır.

SUMMARY:

In this study, the thoughts of the Religion Culture and Moral Knowledge Teacher on the measurement and evaluation predicted in the new programme and it has been investigated if these thoughts differ according to the factors as graduated university, department, post-graduation education, weekly teaching hours, number of the students in the classes, attendance to the in service training about measurement and evaluation, following academical studies and attendance to seminars and conferences about the department.

The scale that has been developed by us and called as “Behaviour scale on perception of Religion Culture and Moral Knowledge Teacher on measurement and evaluation” has been used to determine the sufficiency necessary for a Religion Culture and Moral Knowledge Teacher. This scale has 55 matters. Six dimensions evaluating perception of the teachers are as following:

- Perception of self- evaluation
- Perception on peer evaluation and group evaluation.
- Perception on observation.
- Perception on verbal presentation.
- Perception on project assignments.
- Perception on student production file.

The study includes Religion Culture and Moral Knowledge Teachers working in Şanlıurfa City Center and Districts of the city in primary, secondary and high schools. A sample for 114 people made to represent these teachers. Return of 114 applied measurement instruments have been provided and all of them have been evaluated. In evaluation of data of the study, SPSS, analysis of variance, t- test, LSD multiple comparison test and Pearson Correlation test.

EKLER:

EK- 1. ANKET FORMU

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz 1) Kadın 2) Erkek
2. Mezun olduğunuz Üniversite:
3. Mezun olduğunuz bölüm
a) İlahiyat (eski) b) İlahiyat (yeni) c) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğrt.
4. Görev süreniz: Yıl
5. Lisansüstü eğitim yapıyor musunuz?
a) Evet b) Hayır
6. Haftalık girdiğiniz ders saati sayısı:
7. Ders yaptığınız sınıfların ortalama mevcudu
8. Ölçme değerlendirme konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı?
a) Evet b) Hayır
9. Alanınızla ilgili (ilahiyat ve eğitim) akademik yayınları takip eder misiniz?
a) Evet b) Hayır
10. Alanla ilgili düzenlenen bilimsel etkinliklere (sempozyum, panel vb.) katılır mısınız?
a) Evet b) Hayır

B. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALGILARI TUTUM ÖLÇEĞİ

ÖZ DEĞERLENDİRME ALGILARI	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.					
2. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur.					
3. Öğrencinin değerlendirmeyi öğrenmesini sağlıyor.					
4. Öğrencilerin güdülenme düzeyinin yükselmesini sağlıyor.					
5. Öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almasını sağlıyor					
6. Öğrenciler kendilerini değerlendirirken yanlış davranıyorlar.					
7. Öğrenciler nasıl değerlendirileceğini bilmediklerinden zorluk çekiyorlar.					
8. Öz değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.					

AKRAN VE GRUP DEĞERLENDİRME ALGILARI	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrencilerin arkadaşlarını tanımasına yardımcı oluyor.					
2. Öğrenciler değerlendirme sürecine doğrudan katılmaktadır.					
3. Öğrenciler objektif olamıyorlar.					
4. Öğrenciler arasında çatışmaya yol açmaktadır.					
5. Akran değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.					
GÖZLEM DEĞERLENDİRME ALGILARI					
1. Öğrencilerin performansını değerlendirmede etkilidir.					
2. Kitap ekinde verilen gözlem formları öğrencileri değerlendirmede yeterlidir.					
3. Performansa dayalı becerilerin ölçülmesinde kullanılmalıdır.					
4. Her derste kullanılmalıdır.					
5. İhtiyaç duyulduğunda gözlem formlarını öğretmenler kendileri de hazırlamalıdır.					
6. Ölçütler her öğrenci için aynı olmamaktadır.					
7. Öğrencinin davranışı her zaman objektif bir şekilde gözlenememektedir.					
8. Uygulaması zaman alıcıdır.					
9. Gözlem sonuçlarının değerlendirilmesinde zorluk yaşanır.					
10. Kalabalık sınıflarda uygulaması güç olmaktadır					
11. Gözlemin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.					
SÖZLÜ SUNUM DEĞERLENDİRME ALGILARI					
1. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için etkili bir yöntemdir.					
2. Öğrencilerin performansını değerlendirmek için etkili bir yöntemdir.					
3. Öğrencilerin üst düzeydeki bilgi ve becerilerini gözlemeye olanak sağlamaktadır.					
4. Sözlü sunum için ölçme aracı hazırlamak ve uygulamak güçtür.					
5. Sözlü sunum sırasında sınıfta disiplini sağlamak güçleşmektedir.					
6. Her öğrencinin bu yöntemle değerlendirilmesi için zaman yeterli değildir.					
7. Sözlü sunumun öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.					

PROJE DEĞERLENDİRME ALGILARI	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Proje değerlendirme ölçeği kullanılarak, puanlama hataları azaltılabilir.					
2. Öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirmektedir.					
3. Puanlanması güçtür.					
4. Grup projelerinde her öğrencinin bireysel katkısının belirlenmesi zordur.					
5. Grup projelerinde öğrencilerin bir araya gelmesi güç olmaktadır.					
6. Grup projelerinde her öğrenciye aynı başarı puanı verilmemelidir.					
7. Proje değerlendirmede kullanılan ölçekler yetersizdir.					
8. Projenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.					
ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME ALGILARI					
1. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinin bir bütün olarak görülmesini sağlamaktadır					
2. Ürün dosyaları ile yapılan değerlendirmede, öğrenci her aşamada değerlendirme sürecine katılmaktadır.					
3. Ürün dosyaları, öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaktadır.					
4. Ürün dosyaları eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci hakkında bilgi vermektedir					
5. Ürün dosyası ile öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenmesi mümkündür.					
6. Ürün dosyaları öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmaktadır.					
7.Ürün dosyasına alınacak olan çalışmalar önceden öğretmen tarafından belirlenmelidir					
8. Ürün dosyası ile öğrenme sürecinin değerlendirilmesi mümkündür.					
9. Ürün dosyasında yer alacak çalışmaların her aşamasında, öğrencinin yaptıklarını izleyip bilgi verilmelidir.					
10. Ürün dosyaları oluşturma konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri yetersizdir					
11. Öğrenciler ürün dosyası hazırlama konusunda isteksizdir.					
12. Öğrenciler ürün dosyasının nasıl hazırlanacağını bilmemektedirler.					
13. Ürün dosyaları oluşturmada velilerin katkısı olmamaktadır.					
14. Ürün dosyalarının değerlendirilmesi zordur.					
15. Ürün dosyalarının değerlendirilmesi için programda verilen araçlar yetersizdir					
16. Ürün dosyalarının öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur.					

**EK-2:ANKET UYGULANAN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV YAPTIKLARI OKUL İSİMLERİ**

İLKÖĞRETİM OKULLARI

1. ALPARSLAN İLKÖĞRETİM OKULU
2. ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
3. AHMET ERSEVEN İLKÖĞRETİM OKULU
4. AHMET HAMDİ AKSEKİ İLKÖĞRETİM OKULU
5. AHMET YESEVİ İLKÖĞRETİM OKULU
6. BAHÇELİEVLER İLKÖĞRETİM OKULU
7. BAĞLARBAŞI İLKÖĞRETİM OKULU
8. BELEDİYE İLKÖĞRETİM OKULU
9. BİLİM İLKÖĞRETİM OKULU
10. CENGİZ TOPEL İLKÖĞRETİM OKULU
11. CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU
12. DİREKLİ İLKÖĞRETİM OKULU
13. DR. CAVİT ÖZYEĞİN İLKÖĞRETİM OKULU
14. ERTUĞRUL GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU
15. EYYÜBİYE İLKÖĞRETİM OKULU
16. FATİH SULTAN MEHMET İLKÖĞRETİM OKULU
17. FEVZİ ÇAKMAK İLKÖĞRETİM OKULU
18. GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU
19. HALİDE NUSRET ZORLUTUNA İLKÖĞRETİM OKULU
20. HATİCE GELENER İLKÖĞRETİM OKULU
21. HÜSNÜ MEHMET ÖZYEĞİN İLKÖĞRETİM OKULU
22. İBRAHİM TATLİSES İLKÖĞRETİM OKULU
23. İSMET PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
24. KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN İLKÖĞRETİM OKULU
25. KOÇ İLKÖĞRETİM OKULU
26. MEHMET AKİF ERSOY İLKÖĞRETİM OKULU
27. MEHMET AKİF İNAN İLKÖĞRETİM OKULU

28. MEHMET SAÇLI İLKÖĞRETİM OKULU
29. MEHMET HACIBOZANOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
30. MEHMET AZİZ PARMAKSIZ İLKÖĞRETİM OKULU
31. MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULU
32. METE HAS İLKÖĞRETİM OKULU
33. MİMAR SİNAN İLKÖĞRETİM OKULU
34. MİTHATPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
35. MUSTAFA VEDAT MUTLU İLKÖĞRETİM OKULU
36. OSMAN ERTÖRER İLKÖĞRETİM OKULU
37. OSMAN GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU
38. ÖĞRETMEN İHSAN ÖZDEMİR
39. PROFİLO İLKÖĞRETİM OKULU
40. PROF.DR. A. KADİR KARAHAN İLKÖĞRETİM OKULU
41. RASİME POLAT İLKÖĞRETİM OKULU
42. SIRRIN İLKÖĞRETİM OKULU
43. SÜLEYMANŞAH İLKÖĞRETİM OKULU
44. ŞANLIURFA İLKÖĞRETİM OKULU
45. ŞAİR ABDİ İLKÖĞRETİM OKULU
46. ŞAİR NABİ İLKÖĞRETİM OKULU
47. ŞEHİTLİK İLKÖĞRETİM OKULU
48. ŞEHİT NUSRET İLKÖĞRETİM OKULU
49. ŞERİF ÖZDEN İLKÖĞRETİM OKULU
50. TURAN İLKÖĞRETİM OKULU
51. TÜRK TELEKOM İLKÖĞRETİM OKULU
52. TENEKECİ MAHMUT GÜZELGÖZ İLKÖĞRETİM OKULU
53. ULUBATLIHASAN İLKÖĞRETİM OKULU
54. GAP İLKÖĞRETİM OKULU
55. 2002 VAKIFLAR İLKÖĞRETİM OKULU
56. VATAN İLKÖĞRETİM OKULU
57. YAKUBİYE İLKÖĞRETİM OKULU

58. YAKUP KALFA İLKÖĞRETİM OKULU
59. YENİŞEHİR İLKÖĞRETİM OKULU
60. YENİCE İLKÖĞRETİM OKULU
61. YUNUS EMRE İMKB İLKÖĞRETİM OKULU
62. YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULU
63. ZİYAEDDİN AKBULUT İLKÖĞRETİM OKULU
64. NAZİF SABBER BAYRAKTAR İLKÖĞRETİM OKULU
65. YAVUZ SELİM İLKÖĞRETİM OKULU

LİSELER

1. ATATÜRK LİSESİ
2. DAVUT ZEKİ AKPINAR LİSESİ
3. H. SABİHA ÖZLEK LİSESİ
4. KIZ LİSESİ
5. ORHANGAZİ LİSESİ
6. ŞANLIURFA LİSESİ
7. ESENTEPE İMKB LİSESİ
8. EYYÜP GÖNCÜ LİSESİ
9. OSMANGAZİ LİSESİ
10. ANADOLU LİSESİ
11. ÇEAŞ ANADOLU LİSESİ
12. ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ
13. ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ
14. İMKB ÇOK PROGRAMLI LİSESİ
15. ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ
16. KIZ MESLEK LİSESİ
17. TİCARET MESLEK LİSESİ
18. ANADOLU OTELCİLİK VE TURİZM LİSESİ
19. YZB. ALİ SAİP URSAVAŞ LİSESİ
20. TES-İŞ ANADOLU LİSESİ
21. ANADOLU YAHYA KEMAL BEYATLI LİSESİ