

Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*

Mehmet YILDIZ**
M. Fatih GENÇ***

ÖZ

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

Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan 147 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Evreni oluşturan 147 öğretmenin tümüne ulaşılması hedeflenmiş, ancak 120'sine ulaşılabilmiştir. Buna göre hedef kitleye ulaşma oranı % 81,63'tür. Ayrıca evren içerisinden rastgele seçilen 10 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketten hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, yüzde ve frekans kullanılarak tablolar hazırlanmış, tabloların altında ise açıklamalar yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde performans, proje, gözlem ve kavram haritası tekniklerinin kullanılma düzeylerinin diğer tekniklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun olunan program özelliklerinin AÖD tekniklerini kullanma düzeylerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

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

ABSTRACT

Secondary School Religious Culture and Ethic Teachers' Level of Using Alternative Techniques of Measurement and Evaluation and the Problems Which They Have Encountered

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

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

* Bu makale "Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)" adlı tezden gözden geçirilerek üretilmiştir..

** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Sivas Millî Eğitim Müdürlüğü Kadıburhaneddin İmam Hatip Ortaokulu

*** Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

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

When we evaluated the results of the study, it was seen that of performance works, projects, observation and concept map techniques were used much more than the rest of the techniques. It was found that teachers' gender, age and the graduated programs dramatically affected their level of using techniques of measurement and evaluation.

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

Giriş

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilediği gibi, eğitim yaklaşımlarında da köklü değişimleri zorunlu kılmıştır. Bu anlamda bilginin hızla yenilenerek üretildiği günümüzde birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi için bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim gerekmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin; anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları ve uygulamaları beklenmektedir. ¹

Okulun en önemli işlevlerinden bir tanesi, bilginin yeni kuşaklara aktarılması, öğrencilerin hayata hazırlanması olarak belirtilmektedir. Ancak sadece bilginin aktarılması şeklinde gerçekleşen bir eğitim, öğrencileri gerçek hayata hazırlayamadığı gerekçesiyle sıkça eleştirilmektedir. Okullarda öğrenilen bilgi, okul ortamında ve okul içi bağlamlarda kullanılabilirken, bu bilginin daha sonra gerçek hayatta kullanılmasında gerekli başarı elde edilememektedir. Bunun yerine bilginin gerçek bağlamlar içinde öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulmakta ve bunun daha anlamlı, kalıcı ve etkili olacağı vurgulanmaktadır. ² Bu bağlamda günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki bu gelişmelere paralel olarak okulların amaçları, daha doğrusu öğrencilerde oluşması beklenen nitelikler de oldukça değişmiştir. Artık günümüz insanından bağımsız öğrenme, problem çözme, iletişim becerileri, empati, zor anlarda isabetli kararlar alıp bunları uygulayabilme, yaratıcı düşünme, işbirliğine yatkın olma, kendi kendini yönetebilme, eleştirel düşünme vb. nitelik ve becerilere sahip olarak okullarından mezun olmaları beklenmektedir. ³

1 MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2010, s. 2.

2 Zengin, Mahmut, *Yapılandırıcılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*, Doktora Tezi, danışman: Mahmut Çamdibi, Marmara Üniversitesi, 2010, s.1.

3 Ev, Halit, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme, İmkan ve Sınırlılıklar", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 32, 2010, s. 117.

Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu bağlamda çağdaş bir eğitim ihtiyacı ve çağın gerektirdiği özelliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi çabası “eğitimde reform” çalışmalarını başlatmış ülkelerin eğitim sistemlerinde ve eğitim programlarının yeniden oluşturulmasına, eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesine kadar değişikliklerin olmasına sebep olmuştur.⁴

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

Genel olarak programda birçok yenilik getirici bakış açısı bulunmaktadır. Programın öncelikle öğrenciyi merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısı vardır. Bu anlamda programda pozitivist bilim anlayışının eğitimdeki uzantısı olarak kabul edilen davranışçı kuramlar yerine, post-modern bilim anlayışı ile uyumlu yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmiştir.⁵

Bir öğretim programı amaçlar, muhteva, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır.⁶ Programın bu öğeleri birbirleriyle etkileşim halinde olmakla birlikte program geliştirilirken benimsenen eğitim anlayışı programın tüm boyutlarına da yansımaktadır. Tüm boyutlarıyla yenilenen İlköğretim DKAB Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutu da benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışına göre şekillenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alıp, bireyin, kendine özgülüğünü ön plana çıkararak sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne sürer. Bu durum öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesini gerekli kılmakla beraber ölçme ve değerlendirmede öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulmasını da gerektirir.⁷

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişmeler meydana getirme sürecidir.⁸ Bir süreç olarak ifade edilen eğitimin hedefi; bireyde istenilen

4 Bahar, Mehmet v. Dğr., *Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri (Öğretmen El Kitabı)*, Pegem Akademi Yay., Ankara 2014, s. x1.

5 Aydın, Hasan, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayınları, Ankara 2007, s. 7.

6 Demirel, Özcan, *Öğretme Sanatı*, Pegem A Yay., Ankara 2007, s. 36.

7 MEB, *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2010, s. 206.

8 Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara 1993, s. 12.

davranışları geliştirmek, bireyin kusurlu davranışları düzeltmek ve bireyin istenmeyen davranışlarını silmektir. Bireylere verilen eğitimin sonunda istenen yönde davranışların oluşması beklenir. Bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldı ise ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim işi süreç olarak görüldüğü için ölçme ve değerlendirme işlemi de bu doğrultuda yapılır. Bu anlayışta amaç, ortaya çıkan ürünü değerlendirmekten çok, öğrencinin öğretim süreci boyunca sergilediği performansı değerlendirmektir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı bu noktalardan hareketle yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına önem vermektedir. Programa göre DKAB derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine (kısaca cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler) ilaveten alternatif ölçme ve değerlendirme teknik ve araçlarının (performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, sözlü sunum, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritaları, dereceli puanlama anahtarı) kullanılması öngörülmektedir.⁹

Öğretmenler bazen öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması gerekir. Bu durum her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda daha fazla şans tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, açık uçlu sorular ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir.¹⁰

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin sadece ne bilip bilmediklerini belirlemek için değil, aynı zamanda neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları bilgi ve becerileri, günlük yaşantıda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunmak için yapılır. Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı, her öğrencinin bireysel farklılıklarından dolayı kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı önermektedir.¹¹ Bu bağlamda programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, DKAB programında öngörülen bu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi düzeyde kullandıkları ve ne tür sorunlarla karşılaştıkları araştırılması gereken bir konudur.

9 MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s. 213.

10 MEB, *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s. 207.

11 MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s. 213.

Amaç

Araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapmakta olan DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin çeşitli değişkenlerle bir ilişkisi olup olmadığını belirlemek, bu teknikler kullanılırken karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla yapılan bu çalışmada, araştırmanın alt problemlerini de oluşturan aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları nasıldır?
2. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları; cinsiyet, yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, hizmet yılı, lisansüstü eğitim durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu ve ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
3. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanma sıklıkları nasıldır?
4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, öğrenme alanlarına göre bu teknikleri kullanma durumları nasıldır?
5. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan ortaokul DKAB öğretmenlerinin, bu teknikleri kullanmama nedenleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin, ortaokul DKAB dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Sivas il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde görev yapan Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları konu alan bu çalışma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir alan çalışmasıdır. Çalışmanın nicel boyutunda betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Eğitim biliminde ve sosyal bilimlerde yapılan alan araştırmaları, laboratuvar dışında yani gerçek hayatın ve günlük yaşamın içinde gerçekleşir. Bu nedenle herhangi bir yapaylık söz konusu değildir. Saha araştırması da denilen alan araştırmalarında elde edilen sonuçlar, diğer gruplara ve gerçek hayata genellendiğinde oluşabilecek hata oranı azdır. Alan araştırmalarında veriler gözlem, anket, mülakat vb. tekniklerle toplanabilir.¹²

Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırılmak istenen konu ya da olay, doğal ortamında ve olduğu gibi tanımlanır.¹³ Betimsel çalışmalarda ihtiyaç duyulan veriler, hedef kitle olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Betimsel çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniği anket ve mülakattır.¹⁴

Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan 147 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Evreni oluşturan tüm öğretmenlere ulaşılması hedeflendiği için ayrıca bir örneklem alınmamıştır. Araştırmanın nicel bölümü için evreni oluşturan 147 öğretmenin tümüne ulaşılması hedeflenmiş, ancak 120'sine ulaşılabilmiştir. Buna göre hedef kitleye ulaşma oranı % 81,63'tür. Bu oranın çalışma evrenini temsil edecek nitelikte olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için ise evren içerisinden rastgele seçilen 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile mülakat yapılmıştır. Mülakatta öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ve kullanılmayan tekniklerin kullanılmama nedenlerini belirlemeye yönelik 4 görüşme sorusu yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve mülakat tekniği kullanılmıştır. Deneklere araştırmacı tarafından ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde örneklemin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. 2. bölümde örneklemin adı geçen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. 3. bölümde ise örneklemin alternatif ölçme ve değerlendirmede kar-

12 Şahin, Çavuş, "Eğitim ve Bilimsel Araştırma", Eğitim Bilimine Giriş, editör: Remzi Y. Kıncal, Grafiker Yayınları, Ankara 2011, s. 140.

13 Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler Teknikler*, Nobel Yayınları, Ankara 2014, s. 77.

14 Kaptan, Saim, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara 1998, s. 61.

şlaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Söz konusu anket gerekli izinler alındıktan sonra evreni oluşturan öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat ulaştırılmış ve yine aynı yolla toplanmıştır.

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

Öğretmenlere uygulanan ankettten hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri için elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılarak tablolar hazırlanmış, tabloların altında ise açıklamalar yapılmıştır. Karşılaştırma yapılması gereken durumda karşılaştırmalar yüzde oranları kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci alt problemleri için elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür.¹⁵ Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler, görüşme formunda yöneltilen sorulara göre sorunlar, nedenler ve öneriler ana temaları altında incelenmiştir. Daha sonra her bir tema için alt temalar belirlenmiştir. Öğretmenler birden fazla sorun, neden ve öneri belirttikleri için, bazı ana temalarda alt temaların toplamları katılımcı sayısından fazla olmuştur. Ayrıca tabloların altında açıklamalarda bulunulmuş ve bu açıklamalarda, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere de yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik olarak ifade edilmiş sorulara, bu sorular bağlamında sınıflandırılmış bulgulara ve bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. 2. sorunun verileri iki ana tablo halinde gösterilmiştir.

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

Tablo 1: Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları

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

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

2014'te İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle öğrenci başarısını değerlendirme konusunda performans görevine yer verilmemesi¹⁶ (İKY 2014: 22), bu tekniğin kullanılma oranını azaltmıştır. Daha önceki araştırmalarda,¹⁷ bu teknik en çok kullanılan AÖD tekniği iken, bu araştırmada 3. sıraya gerilemiştir. Bu durum; İKY'de öğrenci başarısını değerlendirme konusunda yer alan tekniklerin, öğretmenlerin bu teknikleri kullanıp kullanmama durumlarını etkilediğini ve yönetmelikte yer alan tekniklerin daha çok kullanıldığını göstermektedir.

2. Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları; cinsiyet, yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, hizmet yılı, lisansüstü eğitim durumu, haftalık girilen ders saati sayısı, ders yapılan sınıfların mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu ve ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

16 İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, madde: 22.

17 Çakmak, Alaaddin, *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, danışman: Recep Kaymakcan, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s. 173; Gündoğdu, Yusuf Bahri, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri*, Doktora Tezi, danışman: Fahri Kayadibi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s. 151; Ulu, Anıl, *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile programın önerdiği tekniklerin karşılaştırılması: Kahramanmaraş örneği*, Yüksek Lisans Tezi, danışman: Yıldız Kızılabdullah, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s. 62.

Tablo 2 incelendiğinde, performans görevi tekniğini kullanma oranının bayanlarda daha çok olduğu görülmektedir. Bulgular yaş bakımından incelendiğinde, 20-30 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin performans görevi tekniğini daha yüksek oranlarda kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Mezun olunan yükseköğretim programı açısından bu tekniğin kullanılma durumunda önemli bir fark yoktur. Örneğin, hazırlık sınıfı olmayan ilahiyat fakültesinden mezun olan 59 öğretmenden 19'u bu tekniği kullanmazken, 40 öğretmen kullanmakta; benzer şekilde DKAB programından mezun olan 44 öğretmenden 14'ü kullanmazken, 30'u kullanmaktadır. Ayrıca lisansüstü eğitim almanın performans tekniğini kullanmada farklılık oluşturduğu görülmektedir. Haftalık ders saati açısından, 15-20 saat aralığında derse giren öğretmenlerin performans tekniğini daha çok kullandığı sonucuna varılmıştır.

Ortalama sınıf mevcudu bakımından ise, öğrenci sayısı 1-20 arasında olan öğretmenlerin bu tekniği diğerlerine oranla daha çok kullandığı görülmektedir. Ölçme değerlendirme dersi almanın performans tekniğini kullanma üzerinde etkili olduğu görülürken, hizmet içi eğitim alıp almamanın bu tekniği kullanma üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, proje tekniğini kullanma oranının erkeklerde daha yüksek olduğu görülürken, yaş değişkeni açısından, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin proje tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Mezun olunan yükseköğretim programı açısından ise, hazırlık sınıfı olmayan ilahiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin proje tekniğini kullanmamayı tercih ettikleri görülürken, DKAB mezunlarının oldukça yüksek oranda bu tekniği kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Lisansüstü eğitim, ortalama sınıf mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alma ve hizmet içi eğitim alma gibi faktörler proje tekniğinin kullanımı üzerinde önemli bir farklılık göstermezken, haftalık ders saati açısından özellikle 21-25 saat derse giren öğretmenlerin önemli oranda proje tekniğini kullandıkları görülmektedir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, her öğrencinin bir eğitim yılında en az bir dersten proje görevi alması gerekmektedir.¹⁸ Bu durum aynı zamanda tüm öğretmenlerin proje tekniğini kullanıyor olmaları anlamına da gelir. Bu durumda sonuçlarda değişkenlere göre önemli bir fark oluşmaması gerekirdi. Ancak sonuçları incelediğimizde erkek olan, 31-40 yaş aralığında olan, DKAB mezunu olan ve 21-25 aralığında dersi olan öğretmenlerde proje tekniğini kullanma oranının çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlarda ortaya

18 İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, madde: 22.

Tablo 2: Performans, Proje, Gözlem, Öz ve Aktan Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişkenler	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri																							
	Performans Görevi						Proje Görevi						Gözlem						Öz ve Aktan Değerlendirme					
	Kullanıyor		Kullanmıyor		%		Kullanıyor		Kullanmıyor		%		Kullanıyor		Kullanmıyor		%		Kullanıyor		Kullanmıyor		%	
Cinsiyet	Bay	57,3	47	68,4	26	62,1	64	52,9	9	63,5	47	56,5	26	45,0	9	64,0	64							
	Bayan	42,7	35	31,6	12	37,9	39	47,1	8	36,5	27	43,5	20	55,0	11	36,0	36							
Yaş	20-30	28,1	23	13,2	5	22,3	23	29,4	5	24,3	18	21,7	10	25,0	5	23,0	23							
	31-40	45,1	37	60,5	23	52,4	54	35,3	6	47,3	35	54,3	25	35,0	7	53,0	53							
	41-50	20,7	17	23,7	9	20,4	21	29,4	5	23,0	17	19,6	9	35,0	7	19,0	19							
	51 ve üzeri	6,1	5	2,6	1	4,9	5	5,9	1	5,4	4	4,3	2	5,0	1	5,0	5							
	Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	1,2	1	2,6	1	1,9	2	0	0	0	1,4	1	2,2	1	0	0	2,0	2						
Lisansüstü Eğitim	Yüksek İslam Enst.	48,8	40	50,0	19	45,6	47	70,6	12	50,0	37	47,8	22	65,0	13	46,0	46							
	İlahiyat Fak. (Eski)	12,2	10	10,5	4	10,7	11	17,6	3	10,8	8	13,0	6	5,0	1	13,0	13							
	İlahiyat Fak. (Yeni)	36,6	30	36,8	14	40,8	42	11,8	2	36,5	27	37,0	17	25,0	5	39,0	39							
	Diğer	1,2	1	0	0	1,0	1	0	0	0	1,4	1	0	0	5,0	1	0	0						
	Evet	34,1	28	28,9	11	32,0	33	35,3	6	29,7	22	37,0	17	35,0	7	32,0	32							
	Hayır	65,9	54	71,1	27	68,0	70	64,7	11	70,3	52	63,0	29	65,0	13	68,0	68							
Haftalık Ders Saati	15-20	20,7	17	7,9	3	15,5	16	23,5	4	16,2	12	17,4	8	15,0	3	17,0	17							
	21-25	35,4	29	44,7	17	41,7	43	17,6	3	36,5	27	41,3	19	30,0	6	40,0	40							
	26-30	43,9	36	47,4	18	42,7	44	58,8	10	47,3	35	41,3	19	55,0	11	43,0	43							
	1-20	11,0	9	7,9	3	8,7	9	17,6	3	8,1	6	13,0	6	10,0	2	10,0	10							
Ortalama Sınıf Mevcudu	21-30	64,6	53	63,2	24	65,0	67	58,8	10	62,2	46	67,4	31	70,0	14	63,0	63							
	31-40	23,2	19	28,9	11	25,2	26	23,5	4	28,4	21	19,6	9	20,0	4	26,0	26							
	41-50	1,2	1	0	0	1,0	1	0	0	1,4	1	0	0	0	0	1,0	1							
	51 ve üzeri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	98,8	81	89,5	34	96,1	99	94,1	16	94,6	70	97,8	45	100	20	95,0	95							
	Hayır	1,2	1	10,5	4	3,9	4	5,9	1	5,4	4	2,2	1	0	0	5,0	5							
Hizmet İçi Eğitim	Evet	29,3	24	26,3	10	27,2	28	35,3	6	35,1	26	17,4	8	30,0	6	28,0	28							
	Hayır	70,7	58	73,7	28	72,8	75	64,7	11	64,9	48	82,6	38	70,0	14	72,0	72							

çıkaran bu farklılığın, öğrencilerin DKAB dersinden proje görevi alıp almama durumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmamızın 6. alt problemine ilişkin sonuçlardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin, proje almak için DKAB dersini tercih etmedikleri ve bu tekniği kullanmayan öğretmenlerin de bu nedenle kullanmadıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 15).

Tablo 2 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin gözlem tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmekle beraber, cinsiyet açısından önemli bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim, haftalık ders saati, ortalama sınıf mevcudu ve ölçme değerlendirme dersi alma değişkenlerinin bu tekniğin kullanımında önemli bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, hizmet içi eğitim almanın gözlem tekniğini kullanmada etkili olduğu, hizmet içi eğitim alanların bu tekniği kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, öz ve akran değerlendirme tekniğini bayanların erkeklerden daha çok kullandıkları görülmektedir. Yaş değişkeni açısından ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin bu tekniği daha az kullandıkları görülürken, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Mezun olunan yükseköğretim programı değişkeni açısından, hazırlık sınıfı olmayan ilahiyat fakültesi mezunlarının öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülürken, DKAB programından mezun olanların daha az kullandığı ortaya çıkmaktadır. Bulgulara göre lisansüstü eğitim durumu, haftalık ders saati, ortalama sınıf mevcudu, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu ve hizmet içi eğitim durumu öz ve akran değerlendirme tekniğinin kullanılmasında üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde; cinsiyet, yaş, lisansüstü eğitim, haftalık ders saati, ortalama sınıf mevcudu ve ölçme değerlendirme dersi alma değişkenlerinin öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanmada önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yeni ilahiyat fakültesi mezunlarının, bu tekniği daha çok kullanmama eğilimi gösterdikleri görülürken, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre bu tekniği daha çok kullandıkları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanıp kullanmama durumlarında, öğretmenlerin bu teknik hakkındaki bilgi durumlarının etkili olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim

alan öğretmenlerde, bu tekniği kullanılma oranının kullanılmama oranına göre daha yüksek olması, bu durumun göstergesidir.

Tablo 3 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin sözlü sunum tekniğini daha çok kullandıkları görülmektedir. Yaş değişkeninin ise sözlü sunum tekniğini kullanmada önemli bir değişken olduğu; 20-30 yaş arası öğretmenler daha çok kullanmama eğilimdeyken, 31-40 yaş arası öğretmenlerin önemli oranda kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Aynı şekilde hazırlık sınıfı olan ilahiyat fakültelerinden mezun öğretmenler, kullanmamayı tercih ederken; DKAB programından mezun öğretmenler, bu tekniği önemli oranda kullanmayı tercih etmektedirler. Ayrıca lisansüstü eğitim de sözlü sunum tekniğinin kullanımında önemli bir değişkendir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenler, bu tekniği kullanmayı daha çok tercih ederken, lisansüstü eğitim görmeyenler kullanmamayı tercih etmektedirler. Haftalık ders saati 15-20 saat arası olan öğretmenler, sözlü sunum tekniğini pek kullanmazken, 21-25 saat arası dersi olan öğretmenler bu tekniği daha çok kullanmaktadırlar. Aynı şekilde ortalama sınıf mevcudu 21-30 arasında olan öğretmenler de sözlü sunum tekniğini kullanmayı daha çok tercih etmektedirler. Ölçme değerlendirme dersi almış olmak da bu tekniğin kullanımı üzerinde etkilidir. Bu dersi alan öğretmenler sözlü sunum tekniğini kullanmayı daha çok tercih ederken, ölçme değerlendirme dersini almayan öğretmenlerin daha çok kullanmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte, hizmet içi eğitimin sözlü sunum tekniğinin kullanımı üzerinde önemli bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, kavram haritası tekniğini kullanma oranı bayanlarda daha yüksektir. Bulgular yaş açısından incelendiğinde, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde bu tekniği kullanma oranı daha yüksek iken; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerde bu tekniğin kullanılma oranı daha düşüktür. Yani 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin bu tekniği daha az kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Hazırlık sınıfı olan eski ilahiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerde kavram haritası tekniğini kullananların oranı kullanmayanlara göre daha düşük iken; DKAB programından mezun olanların bu tekniği kullanma oranları daha yüksektir. Bu sonuca göre mezun olunan yükseköğretim programı kavram haritası tekniğinin kullanımını önemli ölçüde etkilemektedir. Aynı şekilde lisansüstü eğitim yapanlar da bu tekniği daha yüksek oranda kullanmayı tercih etmektedirler. Ortalama sınıf mevcudu 21-30 olan öğretmenlerde bu tekniği kullanma oranı daha yüksekken, sınıf mevcudu 31-40 arasında olanlarda kullanmama oranı daha yüksektir. Bulgulara göre öğretmenlerin, ölçme değerlendirme dersi ve

Tablo 3: Öğrenci Ürün Dosyası, Sözlü Sunum, Kavram Haritası ve Dereceli Puanlama Anahtarı Tekniklerine İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişkenler	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri																							
	Ürün Dosyası						Sözlü Sunum						Kavram Haritası						Dereceli Puanlama Anahtarı					
	Kullanıyor		Kullanmıyor		%		Kullanıyor		Kullanmıyor		%		Kullanıyor		Kullanmıyor		%		Kullanıyor		Kullanmıyor		%	
Cinsiyet																								
	Bay	64,0	16	60,0	57	61,5	67	54,5	6	56,7	59	87,5	14	53,7	29	66,7	44							
	Bayan	36,0	9	40,0	38	38,5	42	45,5	5	43,3	45	12,5	2	46,3	25	33,3	22							
Yaş	20-30	16,0	4	25,3	24	22,0	24	36,4	4	26,0	27	6,2	1	24,1	13	22,7	15							
	31-40	52,0	13	49,5	47	52,3	57	27,3	3	51,0	53	43,8	7	51,9	28	48,5	32							
	41-50	20,0	5	22,1	21	20,2	22	36,4	4	18,3	19	43,8	7	16,7	9	25,8	17							
	51 ve üzeri	12,0	3	3,2	3	5,5	6	0	0	4,8	5	6,2	1	7,4	4	3,0	2							
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Yüksek İslam Enst.	4,0	1	1,1	1	1,8	2	0	0	1,0	1	6,2	1	1,9	1	1,5	1							
	İlahiyat Fak. (Eski)	48,0	12	49,5	47	49,5	54	45,5	5	46,2	48	68,9	11	46,3	25	51,5	34							
	İlahiyat Fak. (Yeni)	4,0	1	13,7	13	10,1	11	27,3	3	12,5	13	6,2	1	11,1	6	12,1	8							
	DKAB	40,0	10	35,8	34	37,6	41	27,3	3	40,4	42	12,5	2	40,7	22	33,3	22							
	Diğer	4,0	1	0	0	0,9	1	0	0	0	0	6,2	1	0	0	1,5	1							
Lisansüstü Eğitim	Evet	36,0	9	31,6	30	34,9	38	9,1	1	35,6	37	12,5	2	35,2	19	30,3	20							
	Hayır	64,0	16	68,4	65	65,1	71	90,9	10	64,4	67	87,5	14	64,8	35	69,7	46							
Haftalık Ders Saati	15-20	16,0	4	16,8	16	14,7	16	36,4	4	16,3	17	18,7	3	18,5	10	15,2	10							
	21-25	32,0	8	40,0	38	39,4	43	27,3	3	40,4	42	25,0	4	37,0	20	39,4	26							
	26-30	52,0	13	43,3	41	45,9	50	36,4	4	43,3	45	56,3	9	44,5	24	45,5	30							
Ortalama Sınıf mevcudu	1-20	8,0	2	10,5	10	7,3	8	36,4	4	9,6	10	12,5	2	9,3	5	10,6	7							
	21-30	60,0	15	65,3	62	66,1	72	45,5	5	66,3	69	50,0	8	72,2	39	57,6	38							
	31-40	28,0	7	24,2	23	25,7	28	18,2	2	23,1	24	37,5	6	16,7	9	31,8	21							
	41-50	4,0	1	0	0	0,9	1	0	0	1,0	1	0	0	1,9	1	0	0							
	51 ve üzeri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							
Ölçme Değerlendirme Dersi Alma	Evet	100	25	94,7	90	98,2	107	72,7	8	96,2	100	93,8	15	96,3	52	95,5	63							
	Hayır	0	0	5,3	5	1,8	2	27,3	3	3,8	4	6,2	1	3,7	2	4,5	3							
Hizmet İçi Eğitim	Evet	40,0	10	25,3	24	29,4	32	18,2	2	27,9	29	31,2	5	31,5	17	25,8	17							
	Hayır	60,0	15	74,7	71	70,6	77	81,8	9	72,1	75	68,9	11	68,5	37	74,2	49							

hizmet içi eğitim alma durumları ile haftalık ders saatlerinin bu tekniğin kullanımında önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

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

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

Tablo 3 incelendiğinde, dereceli puanlama tekniğini bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek oranda kullandıkları görülmektedir. Tablodaki bulgulara göre; yaş, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim durumu ve haftalık ders saati gibi değişkenler bu tekniği kullanmada önemli bir fark oluşturmamaktadır. Ortalama sınıf mevcudu değişkeni açısından, 21-30 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerde bu tekniği kullanma oranı daha yüksekken, 31-40 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerde, bu tekniği kullanma oranı daha düşüktür. Bu sonuca göre dereceli puanlama tekniği kalabalık sınıflarda daha az kullanılmakta olduğu söylenebilir. Tabloya göre ölçme değerlendirme dersi ve hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerin dereceli puanlama tekniği kullanımı üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablolar genel olarak değerlendirildiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılma durumları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun oldukları programa göre daha çok değişiklik gösterirken; hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

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

Tablo 4: DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıkları

	Hiç		Haftada bir		Ayda bir		Dönemde bir		Yılda bir	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Performans	31,7	38	5,0	6	19,2	23	43,3	52	0,8	1
Proje	14,2	17	0,8	1	3,3	4	35,8	43	45,8	55
Gözlem	38,3	46	24,2	29	22,5	27	15,0	18	0	0
Öz ve Akran Değerlendirme	83,3	100	0,8	1	9,2	11	5,0	6	1,2	7
Öğrenci Ürün Dosyası	79,2	95	1,7	2	5,0	6	10,8	13	3,3	4
Sözlü Sunum	9,2	11	40,0	48	32,5	39	16,7	20	1,7	2
Kavram Haritası	13,3	16	30,0	36	52,5	63	4,2	5	0	0
Dereceli Puanlama	55,0	66	4,2	5	11,7	14	26,7	32	2,5	3

Tablo 4 incelendiğinde, en sık kullanılan tekniğin sırasıyla sözlü sunum, kavram haritası ve gözlem olduğu, en az sıklıkta kullanılan tekniğin ise proje olduğu görülmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri tek tek incelendiğinde; öğretmenlerin performans tekniğini en çok dönemde bir kullandığı, bundan sonra ise en çok oranın hiç kullanmayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Proje tekniği ise en çok yılda bir kullanılırken, en az ise haftada bir kullanılmaktadır. Gözlem tekniği ile ilgili en yüksek oran hiç kullanmayan öğretmenlere aitken, kullanan öğretmenlerin ise bu tekniği en yüksek oranda haftada bir kullandığı görülmüştür. Öz ve akran değerlendirme tekniği çok az kullanılırken, kullanan öğretmenlerin ise bu tekniği çoğunlukla ayda bir kullandığı görülmektedir. Öğrenci ürün dosyası da yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmazken, bu tekniği kullanan öğretmenlerin çoğu ise dönemde bir kullandıklarını belirtmişlerdir. Sözlü sunum tekniği en çok kullanılan tekniklerden biridir ve öğretmenler bu tekniği çoğunlukla haftada bir ve ayda bir kullandıklarını belirtmişlerdir. Kavram haritası tekniği de sık kullanılan tekniklerden biridir. Bu tekniği kullanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu tekniği ayda bir kullanmaktadırlar. Dereceli puanlama anahtarı öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmamasına rağmen, bu tekniği kullanan öğretmenler ise dönemde bir kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sonuçlara göre dereceli puanlama anahtarının kullanım sıklığı ile performans ve proje tekniklerinin kullanımını arasında paralellik söz konusudur. Dereceli puanlama anahtarları daha çok bir ürünü veya performansı değerlendirmek için

kullanılan tekniklerdir. Bu anlamda performans, proje ve öğrenci ürün dosyası tekniklerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının kullanıldığını, bu nedenle de bu tekniklerin kullanım periyotlarının benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

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

Tablo 5: Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenme Alanlarına Göre Kullanımları

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

Tablo 5 incelendiğinde, performans görevi tekniğinin en çok ibadet öğrenme alanında kullanıldığı, en az ise inanç öğrenme alanında kullanıldığı görülmektedir. Proje görevi tekniği ise en çok ibadet öğrenme alanında kullanılırken, en az ise Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Gözlem tekniği, en çok ahlak ve ibadet öğrenme alanlarında kullanılırken, en az Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Öz ve akran değerlendirme tekniği en çok ibadet alanında kullanılırken, en az Hz. Muhammed ve Kur'an ve yorumu öğrenme alanlarında kullanılmaktadır. Sözlü sunum tekniği en çok ibadet alanında kullanılırken, en az Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Kavram haritası en çok ibadet öğrenme alanında kullanılırken, en az Kur'an ve yorumu

öğrenme alanında kullanılmaktadır. Dereceli Puanlama tekniği ise en çok ibadet öğrenme alanında kullanılırken, inanç öğrenme alanında hiç kullanılmamaktadır. Tablonun bütününe bakıldığında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin en çok ibadet öğrenme alanında kullanıldığı görülürken, en az Kur'an ve Yorumu öğrenme alanında kullanıldığı tespit edilmiştir.

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

Tablo 6: Performans görevi tekniği ile ilgili sorunlar

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

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

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

Tablo 7: Proje görevi tekniği ile ilgili sorunlar

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

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

Proje konusunda Katılımcı 7 “*Öğrencilere proje ödevi verildiği zaman yapılmaması ya da velilere yaptırma olayı ile karşı karşıya kalıyorum*” derken Katılımcı 8 “*Öğrencinin kendisinin yapması gereken proje, performans gibi teknikler öğrenciyi hazırcılığa yönlendiriyor*” diyerek öğrencilerin bu konudaki bilinçsiz hareketlerini sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu bilinçsizlik performans konusunda Katılımcı

5'in de belirttiği gibi proje tekniğinin amacına hizmet etmemesine neden olmaktadır.

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

Tablo 8: Gözlem tekniği ile ilgili sorunlar

	f
Her zaman yansız bir gözlem yapamıyorum.	9
Kalabalık sınıflarda uygulayamıyorum.	37
Gözlem sonuçlarını değerlendirmek çok zamanımı alıyor.	20
Gözlem formu oluşturmakta zorlanıyorum.	22

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

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

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

Tablo 9: Öz ve Akran değerlendirme tekniği ile ilgili sorunlar

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

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

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

Tablo 10: Öğrenci ürün dosyası tekniği ile ilgili sorunlar

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

Öğrenci ürün dosyası tekniği ile ilgili olarak en çok karşılaşılan sorunlar ürünlerin depolanmasında yer sıkıntısı olması ve değerlendirmenin çok zaman almasıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda bu sorunun daha ciddi bir hale geleceği

söylenbilir. Öğretmenler ayrıca ürünleri öğrencilerin kendilerinin hazırlamadığını ve öğrenci ile velilerin bu konuda bilgisiz olduklarını da belirtmişlerdir. Tıpkı proje ve performansta olduğu gibi öğrencilerce hazırlanmayan ürünler, amacına hizmet etmediği gibi, yanlış değerlendirmelere de yol açabilir. Bu durumun tekniğin kullanımını da olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Tablo 11: Sözlü sunum tekniği ile ilgili sorunlar

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

Sözlü sunum tekniği ile ilgili en sık karşılaşılan sorun zaman sıkıntısından dolayı her öğrenciye uygulanamamasıdır. Bununla birlikte başarılı olup da kendini ifade edemeyen öğrenciler için nesnel sonuç vermemesi ve sınıf yönetimini zorlaştırması da oldukça sık karşılaşılan sorunlardandır.

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

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

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

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

Tablo 12: Kavram haritası tekniği ile ilgili sorunlar

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

Öğretmenler, kavram haritası tekniği ile ilgili en sık karşılaşılan sorunun her konuya uygulanamaması olduğunu söylemişlerdir. Kavram haritalarının bir konuda kavramlar arasındaki ilişkiyi ifade etmek için kullanıldığını düşündüğümüzde, her konuya uygulanamayacağını söyleyebiliriz. DKAB dersinde özellikle kavramsal ilişkilerin daha yoğun olduğu somut konularda bu tekniğin daha sık kullanılması bu düşüncemizi desteklemektedir (Bkz. Tablo 5). Bu konuda Katılımcı 6 “*Kavram haritalarını özellikle ibadet ve Hz. Muhammed öğrenme alanlarında kullanıyorum. İnanç, Kur’an ve yorumu ve din ve kültür öğrenme alanlarında Kavram haritası kullanımının yetersiz kaldığını düşünüyorum. Çünkü bu tekniğin soyut konularda kullanımı zor oluyor*” diyerek kavram haritası tekniğinin her konuya uygun olmadığını ve daha çok somut konularda kullanılabileceğini ifade etmiştir. Kavram haritalarının hazırlanması ve değerlendirmesinin zor olması ile öğrencileri hazırcılığa yönlmesi, öğretmenlerin dile getirdiği diğer önemli sorunlardır.

Tablo 13: Dereceli puanlama tekniği ile ilgili sorunlar

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

Dereceli puanlama tekniğine ilişkin öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorun değerlendirmesinin çok zaman almasıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda her bir

öğrenciyi tek tek değerlendirmek için ders süresinin yetersiz kalabilir. Öğretmenler ayrıca hazırlanmasının çok zaman alması ve ölçüt belirlemede zorlanmalarının da diğer önemli sorunlardan olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 1 bu konuda, “Dereceli ölçeklerde her öğrenci yeterince ödevini yapmadığından tam değerlendirme yapılamıyor” diyerek bu tekniği değerlendirmenin zor olduğunu belirtmiştir.

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

Tablo 14: Performans görevi tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

2014’te İKY’de yapılan değişiklikle, öğrenci başarısını değerlendirmede AÖD teknikleri içerisinde sadece proje tekniğine yer verilmiştir. Daha önceki yönetmeliğe göre bir öğrencinin her dönemde en az bir dersten performans görevi alması gerekiyordu. İKY’de yapılan değişiklikle bu zorunluluk ortadan kalkmıştır.¹⁹ Bu durum, öğretmenlerin performans tekniğini kullanmamalarına neden olmuştur. Performans tekniğiyle ilgili bu değişiklikten önce yapılan araştırmalarda, en çok kullanılan AÖD tekniği performans iken;²⁰ bu araştırma sonuçlarına göre, performans tekniğinin kullanım oranının düşük olmasının, yönetmelikteki bu değişiklikten kaynaklandığı söylenebilir.

19 İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, madde: 22.

20 Çakmak, Alaaddin, age, s. 173; Gündoğdu, Yusuf Bahri, age, s. 151; Ulu, Anıl, age, s. 62.

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

Tablo 15: Proje görevi tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

Tablo 16: Gözlem tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

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

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

Tablo 17: Öz ve akran değerlendirme tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

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

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

Tablo 18: Öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

Proje dışındaki diğer tekniklerde olduğu gibi bu tekniği kullanmanın zorunlu olmaması ve öğretmenlerin teknik hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları da tekniğin kullanılmamasında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin, AÖD’ye yönelik eğitim almamış olmalarının, zaten isteğe bağlı olan bu tekniğin kullanılmamasında etkili olduğu, teknik hakkındaki bilgi eksikliklerinden dolayı, tekniği kullanmamayı tercih ettikleri söylenebilir.

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

Tablo 19: Sözlü sunum tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

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

Tablo 20: Kavram haritası tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

Tablo 21: Dereceli puanlama anahtarı tekniğini kullanmama nedenleri

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

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

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin proje ve performans görevlerini, sınıf içi performanslarını ve oluşturdukları ürünleri, objektif bir şekilde değerlendirebilmek için oluşturulur. Bu anahtarlarda önemli olan, objektif bir değerlendirme yapabilmek için uygun kriterler oluşturabilmek ve değerlendirmeyi bu kriterlere göre yapabilmektir. Bu anlamda bu anahtarları hazırlayabilmek uzmanlık gerektiren bir iştir. Bu sebeple dereceli puanlama anahtarı oluşturmada yetersiz kalan öğretmenler bu tekniği kullanmamayı tercih etmektedirler. Tekniğin objektif sonuçlar vermemesi de bu durumla alakalıdır. Zira Uygun kriterleri oluşturmadan yapılan bir değerlendirme, objektif de olmayacaktır. Objektif sonuçlar vermediğinde ise dereceli puanlama anahtarı amacına hizmet etmeyecektir.

Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde; AÖD tekniklerinin kullanılmasında, sınıfların kalabalık olması, kalabalık sınıflarda bu teknikleri uygulayabilmek için ders sürelerinin yetersiz kalması en etkili faktördür. Ayrıca bu tekniklerin kullanma zorunluluğunun bulunmaması, bu nedenle de not sisteminde karşılığının olmaması AÖD tekniklerinin kullanılmasında etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin, AÖD teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu tekniklerin objektif sonuçlar vermeyeceğini ve bu nedenle de AÖD tekniklerinin amacına hizmet etmediğini düşünmeleri, onların bu teknikleri kullanmamalarında etkili olmaktadır. Katılımcı 6'nın "Öğrencilere not verirken yazılı değerlendirme, proje, ders ve etkinliklere katılım notu veriyoruz. Sistemde ürün dosyası, kavram haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirme notları olmadığı için bunları kendi isteğimiz doğrultusunda bazı sınıflarda bazı öğrencilere uyguluyoruz. Ders saatinin

yetersizliği, bazı sınıfların kalabalık olması, objektifliğin sağlanamaması da kullanılmama sebeplerimden” şeklindeki ifadesi ve Katılımcı 8’in “Hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ayıracak zaman yetersiz. Çünkü bu süreçler çok zaman istiyor... Sınıf mevcutları bu tekniklerin tam anlamıyla uygulanabilmesi için çok fazla... Proje, performans ve sözlü sunum dışında kalan diğer teknikler hakkında yeterli bilgim yok” şeklindeki ifadesi, AÖD tekniklerinin kullanılmamasında etkili olan bu sebepleri yansıtmaktadır.

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

Tablo 22: Alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri

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

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

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

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

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

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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

Ortaokul DKAB öğretmenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananlarının sayısının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Performans görevi (% 68,3), proje görevi (% 85,8), gözlem (% 61,7), sözlü sunum (% 90,8) ve kavram haritası (% 86,7) teknikleri öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından kullanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı (% 45), öz ve akran değerlendirme (% 16,7) ve öğrenci ürün dosyası (% 20,8) teknikleri ise en az kullanılan tekniklerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılma durumları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mezun oldukları programa göre daha çok değişiklik gösterirken; hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına göre önemli bir değişiklik göstermemektedir.

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

Bu sonuçlar literatürle karşılaştırıldığında öğretmenlerin AÖD tekniklerini kullanma düzeylerinde önemli bir değişiklik olmadığı,²¹ erkek öğretmenlerin AÖD tekniklerine yönelik daha olumlu düşüncede oldukları²² görülmektedir.

Ortaokul DKAB öğretmenleri sözlü sunum ve kavram haritası teknikleri daha sık kullanmaktadırlar. Diğer tekniklerin ise kullanım sıklıkları düşüktür. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri en çok ibadet öğrenme alanında kullanılmaktadır. Daha sonra sırasıyla ahlak, Hz. Muhammed, inanç, din ve kültür öğrenme alanlarında kullanılmaktayken en az Kur'an ve yorumu öğrenme alanında kullanılmaktadır. Sonuçlara göre AÖD teknikleri somut konularda daha çok kullanılırken soyut konularda daha az kullanılmaktadır. İbadet öğrenme alanının daha somut olması AÖD tekniklerinin bu alanda daha çok kullanılmasını sağlarken; inanç, Kur'an ve yorumu öğrenme alanlarının daha soyut olması, AÖD tekniklerinin bu alanlarda daha az kullanılmasına neden olmaktadır. Genç'in değerler eğitime yönelik yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmenlerin soyut olan değerler eğitiminde de AÖD tekniklerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.²³

Öğretmenler Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken, kullanılan tekniğin özelliğine göre birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Literatürdeki diğer çalışmalarda ortaya çıktığı gibi hemen hemen tüm tekniklerde olan ortak en yaygın problemler ise sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, ders saatlerinin yetersiz oluşu, öğrenci ve velilerin bu teknikler hakkında yeterli bilgi ve bilince sahip olmamaları ve bu konudaki hizmet içi eğitim eksikliğinden kaynaklanmaktadır.²⁴

Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmayan öğretmenlerin, bu teknikleri kullanmama nedenleri her teknik için farklılık göstermektedir. Daha önce yapılmış araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre tekniklerin kullanılmasına engel olan en yaygın nedenler; zaman yetersizliği, öğretmenlerin teknikler hakkındaki bilgi eksikliği, öğretmenlerin bu tekniklerle elde edilen sonuçların objektif olamayacağını düşünmeleri²⁵ ve proje dışında kalan diğer tekniklerin kullanılmasının isteğe bağlı olmasıdır.

21 Çakmak, *age*, s. 173; Gündoğdu, *age*, s. 151; Ulu, *age*, s. 62.

22 Işıkdoğan, Davut. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri", *DÜSBED*, yıl 6, sy. 14, (2014 Nisan), s. 179.

23 Genç, M. Fatih, *age*, s. 128.

24 Çakmak, *age*, s. 172; Işıkdoğan, *agm*, s. 179; Gelbal, Selahattin –Kelecioğlu, Hülya, "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sy. 33, 2007, s. 143.

25 Çakmak, *age*, s. 172; Gelbal-Kelecioğlu, *agm*, s. 143; Karataş, Süleyman, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Kuramsal Eğitimbilim*, sy. 3, 2010, s. 63.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımında karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin birçok çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımında karşılaşılan sorunların çözümü için en çok; öğretmenin iş yükünün azaltılması, ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, bu tekniklerin not sisteminde yer alması, öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirici eğitimlerin verilmesi ve teknolojik imkânların sağlanması gibi önerilerde fikir birliğine içeresindedirler.

Bu sonuçlara göre Ortaokul DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini artırmak için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin seminer, kurs ve konferans gibi eğitici faaliyetler düzenlenmelidir.

2. Bu tekniklerin daha rahat kullanımı için okulların teknolojik ve fiziki alt yapıları iyileştirilmelidir.

3. Öğrenci başarısını ölçmede ve sınıf geçmede bu teknikler etkili hale getirilerek not sisteminde yer almalıdır. Bu bağlamda proje ödevi dışındaki diğer tekniklerin kullanımı isteğe bağlı olmaktan çıkarılmalı ve zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında süreklilik sağlanmalı, öğrencinin eğitiminin her kademesinde bu tekniklere yer verilmelidir.

4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kolaylıkla uygulanabilmesini sağlamak için sınıf mevcutları azaltılmalı veya ders saatleri yeterli hale getirilmelidir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hazırlık ve değerlendirme süreçleri uzun zaman istediği için, öğretmenin çok zamanını alan resmi evrak ve iş yükü azaltılmalıdır.

5. DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçecek yeni araştırmalar yapılmalıdır. Bu anlamda DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yükseköğretimde aldıkları eğitimin niteliğine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Aydın, Hasan, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayınları, Ankara 2007.
- Bahar, Mehmet v. Dğr., *Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri (Öğretmen El Kitabı)*, Pegem Akademi Yay., Ankara 2014.
- Çakmak, Alaaddin, *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, danışman: Recep Kaymakcan, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- Demirel, Özcan, *Öğretme Sanatı*, Pegem A Yay., Ankara 2007.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara 1993.
- Ev, Halit, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme, İmkan ve Sınırlılıklar”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 32, 2010, s. 111-137.
- Genç, M. Fatih, *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*, Etüt Yayınları, Samsun 2013.
- Gelbal, Selahattin –Kelecioğlu, Hülya, “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sy. 33, 2007, s. 135-145.
- Gündoğdu, Yusuf Bahri, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlilikleri*, Doktora Tezi, danışman: Fahri Kayadibi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- Işıkdogan, Davut. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri”, *DÜSBED*, yıl 6, sy. 14, 2014, s. 165-181.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Kaptan, Saim, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara 1998.
- Karataş, Süleyman, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuramsal Eğitimbilim*, sy. 3, 2010, s. 56-65.

- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler Teknikler*, Nobel Yayınları, Ankara 2014.
- MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2010.
- MEB, *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2010.
- Şahin, Çavuş, “Eğitim ve Bilimsel Araştırma”, Eğitim Bilimine Giriş, editör: Remzi Y. Kıncal, Grafiker Yayınları, Ankara 2011, s. 137-156.
- Ulu, Anıl, *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile programın önerdiği tekniklerin karşılaştırılması: Kahramanmaraş örneği*, Yüksek Lisans Tezi, danışman: Yıldız Kızılabdullah, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- Yıldız, Mehmet, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, danışman: M. Fatih Genç, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- Zengin, Mahmut, *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*, Doktora Tezi, danışman: Mahmut Çamdibi, Marmara Üniversitesi, 2010.