



A Qualitative Study to Determine Religious Culture and Ethics Teachers' Level of Use of Alternative Assessment and Evaluation Tools*

Lokman YILDIRIM¹ & Vahdeddin ŞİMŞEK²

Keywords

Religious Education, Measurement and Evaluation, Approaches of Alternative Assessment, Religious Culture and Moral Knowledge, Religious Education Teacher.

Abstract

The purpose of this study is to reveal the knowledge level of teachers of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) about the Approaches of Alternative Assessment and Measurement (AAM), their use of approaches in their teaching context, their opinions regarding these approaches, the problems they face in this regard and the solutions they offer to eliminate these problems. The sample of this research consists of 19 teachers of RCMK working in primary and secondary schools (4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades) in Çankaya, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut and Keçiören central districts of Ankara during the school year of 2014-2015. Due to the qualitative nature of the study, maximum diversity and snowball sampling methods, which are among the purposeful sampling methods that emerged in the qualitative tradition, were used in the sample selection. Written interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. A semi-structured interview form developed by the researcher through Google Forms on the web environment was used as a data collection tool. Descriptive analysis and content analysis were performed on the data formed by the written answers given to the semi-structured interview form. In the light of the data obtained as a result of the research, it has been determined that the RCEC teachers do not have enough knowledge in the field of measurement and evaluation in general and in the field of Approaches of Alternative Assessment [AÖD] in particular. As far as the tools of AAM are concerned, deficiency in physical infrastructure, crowded classrooms, excessive paperwork are the most important problems faced by teachers among the others. In line with the findings, suggestions are given regarding the problems teachers face while using AAMI tools.

Article History

Received
03 Apr, 2024
Accepted
07 May, 2024

* Bu çalışma Eylül 2015 tarihinde tamamlanan "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerince Uygulanma Düzeylerinin İncelenmesi ve Araştırılması" başlıklı uzmanlık tezi esas alınarak hazırlanmıştır. This study was prepared based on the specialization thesis titled "Examination and Research of the Application Levels of Alternative Measurement and Evaluation Tools by Religious Culture and Moral Knowledge Teachers", which was completed in September 2015.

¹ Corresponding Author. ORCID: 0009-0003-4115-2211. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi Doktora Öğrencisi, MEB, Milli Eğitim Uzmanı, lokmanyildirim1588@gmail.com

² ORCID: 0000-0002-3973-850X. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, v.simsek@kku.edu.tr

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Dair Nitel Bir Araştırma*

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Alternatif Ölçme Değerlendirme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, DKAB Öğretmeni.

Özet

Bu araştırmanın amacı; DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi düzeylerinin ne olduğunu, bu yaklaşımları kullanma durumlarını, bu yaklaşımlar hakkındaki düşüncelerini, bu konuda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut ve Keçiören ilçelerinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk ve ortaokullarında (4. 5. 6. 7. 8. Sınıflarda) görev yapan 19 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel olması nedeniyle örneklem seçiminde nitel gelenek içinde ortaya çıkmış amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan yazılı mülakat tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen web ortamında Google Formlar aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna yazılı olarak verilen cevapların oluşturduğu veriler üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında DKAB öğretmenlerinin genel olarak ölçme değerlendirme alanında özeldense alternatif ölçme değerlendirme [AÖD] alanında yeterince bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. AÖD araçlarını kullanma konusunda fiziksel altyapı eksikliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, evrak işlerinin yoğunluğu öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan öne çıkanlardır. Araştırma sonuçları doğrultusunda DKAB öğretmenlerinin AÖD araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Makale Geçmişi

Alınan Tarih
03 Nisan 2024
Kabul Tarihi
07 Mayıs 2024

1. Giriş

Yaşam şartlarının değişmesi, teknolojik ilerlemeler, bilginin hızla artan doğası, küreselleşme ve sosyo-ekonomik koşullar, eğitimin niteliği üzerine derinlemesine bir tartışma yaratmıştır. Günümüzde bilgiye erişim, geçmişe kıyasla daha kolay hale gelmiştir. Ancak, bu erişim kolaylığı, bilginin etkili bir şekilde kullanılması, gereksinim duyulan bilgiye etkili bir şekilde nasıl ulaşılabileceği konusunda yetkinliği ön plana çıkarmıştır. Dahası bilginin sadece ezberlenip depolanmasının önemi azalmıştır. Bunun yerine, elde edilen bilginin pratikte nasıl kullanılacağı, hayatta ne kadar değerli olduğu gibi sorular, bireylerde üst düzey becerilere odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, sosyal beceriler önem kazanmış, eleştirel düşünme ve sorgulama yetenekleri gibi nitelikler bireyler için önemli hale gelmiştir. Hızlı teknolojik gelişmeler, eğitimin ekonomik işlevlerini ön plana çıkarmıştır. Bu da eğitimin, küresel düzeyde rekabet edebilecek bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan yeni hedeflere odaklanmasını sağlamıştır.

Eğitim sistemlerinin çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikte bireyler yetiştirememesi, dünya genelinde eğitim reformlarına yol açmıştır. Ülkemiz de bu küresel eğilimi takip ederek çeşitli arayışlara girmiştir. Bu arayışların temel motivasyonlarından biri, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşma düzeylerinin istenilen seviyede olmamasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen araştırmalar, öğrenme

çıktılarının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (MEB-OBBS, 2005). Bu elde edilen sonuçlar ve dünya genelindeki eğitim trendleri, mevcut eğitim programlarını sorgulamaya ve tartışmaya yönlendirmiştir. Bu sorgulama ve tartışmalar sonucunda, eğitimde program değişikliğine gidilmiştir. Davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu eğitim programları kaldırılmış, yerine yapılandırmacı anlayışa dayalı yeni eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programlar, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında 9 ilde ve 120 okulda pilot olarak başlatılmış ve 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişikliklerle birlikte, öğrencilere daha etkili öğrenme stratejileri kazandırılması, eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu, eğitim sistemimizin çağın dinamiklerine daha iyi cevap verebilmesi adına atılan önemli bir adımdır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım bireyin öğrenmede edilgen olmadığını, aksine etkin olduğunu kabul eder. Bu nedenle yapılandırmacılık söz konusu olduğunda bireyin ön bilgileri, yaşantıları önemli bir role sahiptir. Bu yaklaşımda öğrenme öznelidir. Birey elde ettiği bilgiyi kendi algı dünyası, ön öğrenmeleri, yaşantılarıyla yeniden yapılandırır ve bilgiye yeni bir boyut kazandırır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin pasif olmak yerine aktif olması, kendisine sunulan bilgiyi sorgulaması ve bilgiyle yaşam arasında ilişki kurarak problemlere çözüm üretmesi, öğrenmede girişimciliğin desteklenmesi anlamına gelmektedir (Fer ve Cırık, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, öğrenenin gelişim düzeyini dikkate alma, öğrenciyle etkili iletişim ve anlamsal bağ kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğretmen merkezli yerine öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin katılımına ve öğretmenin rehberliğine önem vermektedir (MEB, 2006). Öğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarında diğer derslerde olduğu gibi DKAB dersi öğretim programında da yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar temele alınmıştır. Bu kapsamda eğitim programının alt bileşenlerinden olan hedef, içerik ve yöntem gibi hususlarda yapılan değişiklikler, ölçme ve değerlendirme boyutunda da yeni yaklaşımların benimsenmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu nedenle DKAB dersi öğretim programında geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme araçlarının da kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Alanyazında ölçme araçlarına ve değerlendirme süreçlerine dair farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların konularını genel olarak iki grupta toplamak mümkündür. Öğretmenlerin genel olarak ölçme ve değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme kullanma durumları konusunda yapılan çalışmalar sayılabilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasında önemli bir yeri olan ölçme değerlendirme konusunda gerek ülkemizde gerekse yurt dışında birçok çalışma yapılmaktadır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok ölçme araçları ve sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarının irdelendiği anlaşılmaktadır (Özenç, 2013). Ölçme değerlendirme alanında ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında program, ölçme değerlendirme araçları ve uygulamaları ile öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar olduğu görülmektedir (Cansız Aktaş, 2008; Algan, 2008;

Arda, 2009; Ataman, 2007; Bal, 2009; Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Gök ve Şahin, 2009; Güneş, 2007; Karahan, 2007; Okur, 2008; Orhan, 2007). Şimşek'in 2022 yılında DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutumlarına yönelik çalışması alanda yapılan çalışmalardan birisidir.

Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması konusunda ise farklı alanlara dair çalışmaların varlığından söz edilebilir (Bekçi, 2010; Buldur, 2009; Cihanoğlu, 2008; Çakır ve Çimer, 2007; Çalışkan, 2009; Gömleksiz ve Kan, 2007; Kanatlı, 2008; Karakuş, 2010; Kurt, 2008; Pullu, 2008; Sağlam Arslan, Avcı ve İyibil, 2008). Ancak yapılan çalışmaların önemli bir bölümü fen ve teknoloji, matematik, biyoloji, Türkçe ve sınıf öğretmenliği gibi alanlarla sınırlıdır. Özellikle DKAB alanında alternatif ölçme değerlendirme konusunda yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Fen ve teknoloji, biyoloji, matematik, Türkçe gibi branşlarda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusunda durumlarını ortaya koyan bir hayli çalışma olmasına rağmen DKAB öğretmenlerinin bu konudaki durumları hakkında çok az şey bilinmektedir. Dolayısıyla araştırmanın amacı; DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi düzeylerinin ne olduğunu, bu yaklaşımları kullanma durumlarını, bu yaklaşımlar hakkındaki düşüncelerini, bu konuda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Tüm bu açıklamalar çerçevesinde *DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine dair bilgi düzeyleri ve görüşleri, bu yöntemleri kullanma durumları, bu konudaki yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin araştırılması* bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Söz konusu temel problem doğrultusunda;

- DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bilgi ve algıları ne düzeydedir?
- DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nedir?
- DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bilgi ve algıları ne düzeydedir?
- DKAB öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri nelerdir?
- DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri nedir?
- DKAB öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir?
- DKAB öğretmenleri hangi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını ne sıklıkta kullanmaktadırlar?
- DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?, sorularına da cevap aranmaktadır.

2. Araştırma

2.1. Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları, bu konudaki yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin araştırılmasını amaçlayan bu çalışma; nitel araştırma modellerinden olan durum (vaka) çalışması modeline göre düzenlenmiştir. Bu araştırma modeliyle yapılan çalışmalarda var olan durum, problemler ve çözüm yolları araştırılabilir. Bu modelin seçilmesinde ifade edilen gerekçelerin yanı sıra araştırmanın uygulamaya dönük bir perspektif sunmayı hedeflemesi ve var olan durumu ortaya koymayı amaçlaması da etkili olmuştur.

Araştırmada verileri çeşitlendirmeye hizmet etmesi ve araştırmanın geçerliliğini artırması nedeniyle “yazılı mülakat” ve “doküman incelemesi” yöntemleri birlikte kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Nitel araştırmalarda oldukça sık kullanılan yöntemlerden biri olan yazılı mülakat, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanırken, doküman incelemesi ise, “araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir nitel araştırma yöntemi” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s, 120). Doküman incelemesi hem katılımcılardan hem de çeşitli şekillerde elde edilen bilgilerden; katılımcıları hazırladığı alternatif ölçme değerlendirme araçlarından, bu araçların tanıtıldığı kaynaklardan, ders kitaplarından, mevcut DKAB dersi programı ve kılavuzundan oluşmaktadır. Bu dokümanlar veri çeşitliliğini sağlamak ve araştırmanın geçerliliğini artırmanın yanı sıra görüşmeyi desteklemek, katılımcılarla rahat ve sağlıklı bir iletişim kurmak için incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- Ankara il sınırları içerisinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin görüşleri ile,
- Araştırma süresince elde edilen yazılı doküman ve araştırmacının geliştirdiği görüşme formu, veri toplama araçlarıyla,
- Araştırmacının nitel araştırma verilerini analiz etme gücüyle,
- Ankara ili Çankaya, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut ve Keçiören ilçelerinde görev yapan, 19 DKAB öğretmeni ile,
- DKAB öğretim programında belirtilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarından; gözlem formu, poster, görüşme, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), proje, performans görevi ile, sınırlıdır.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut ve Keçiören merkez ilçelerinde, Millî Eğitim

Bakanlığına bağlı resmi ilk ve ortaokullarında (4. 5. 6. 7. 8. sınıflarda) görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise bu ilçelerde ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 19 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel olması nedeniyle örneklem seçiminde nitel gelenek içinde ortaya çıkmış amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğin dikkate alınmasının sebebi sonuçların genellenebilir olmasını sağlamak değil, probleme taraf olacak bireylerin çeşitliliğini sağlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2000). Bu nedenle örnekleme oluşturan katılımcıların seçiminde evren içerisinde yer alan ilçelerin üst-orta-alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin olmasına özen gösterilmiştir. Yine araştırmanın problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek kişilerin tespit edilmesini sağlayan kartopu örnekleme (Şimşek ve Yıldırım, 2000) yöntemi de kullanılmıştır. Bu ilkedan hareketle örneklem seçiminde nicel araştırmalarda olduğu gibi rastgele (random) ve seçkisiz yöntemlerden kaçınılmış bunun yerine amaçlı ve kontrollü örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşmeye Katılan Öğretmenlere Dair Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Alınan Hizmet İçi Kurs Sayısı	AÖD Konusunda Alınan Sertifikalar	Mezun Olunan Fakülte	Çalışılan Okul Türü	Eğitim Durumu
Ö 1	K	28	8	15	0	DKAB Öğretmenliği	Ortaokul	Y. Lisans
Ö 2	K	43	5	0	0	İlahiyat	İlköğretim	Y. Lisans
Ö 3	K	39	9 Ay	0	0	İlahiyat Ön Lisans	İlköğretim	Ön Lisans
Ö 4	K	38	4	0	0	İlahiyat	Ortaokul	Y. Lisans
Ö 5	E	39	12	3	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö 6	K	33	5	3	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö 7	K	37	10	5	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö 8	K	29	5	6	2	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö 9	E	48	25	13	0	İlahiyat	İlköğretim	Lisans
Ö10	E	34	6	3	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö11	E	46	23	2	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö12	E	37	13	5	0	DKAB Öğretmenliği	Ortaokul	Lisans
Ö13	K	22	8 ay	0	0	Ön Lisans İlahiyat	Ortaokul	Ön Lisans
Ö14	K	36	4	0	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö15	E	43	13	5	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö16	E	44	20	6	0	İlahiyat	Ortaokul	Y. Lisans
Ö17	E	40	18	5	0	İlahiyat	Ortaokul	Lisans
Ö18	K	42	8	0	0	İlahiyat	İlköğretim	Lisans
Ö19	E	45	21	7	0	İlahiyat	Ortaokul	Y. Lisans

2.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmacılar önceden hazırlamış olduğu soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıt verme süreci olarak tanımlanan görüşme tekniği yüz yüze, telefon, bilgisayar gibi teknolojik araçlar veya yazılı bir form üzerinden yapılmaktadır. Yazılı bir form ile yapılan görüşme tekniği bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır (Kuş, 2003, s, 50). Bu bağlamda araştırmanın veri toplama aracı Google Formlar ile düzenlenmiş yarı yapılandırılmış yazılı mülakat formudur (Bkz., Ek 1, Ek 2). Yazılı mülakat formu oluşturmadan önce bu konuda ayrıntılı bilgiler içeren kaynaklar incelenmiş ve teorik alt yapı zenginleştirilmeye çalışılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2000; Şahin, 2013). Söz konusu formunun oluşturulması aşamasında alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yapılan çalışmalar incelenmiştir (Bekçi, 2010; Buldur, 2009; Cihanoglu, 2008; Çakır ve Çimer, 2007; Çalışkan, 2009; Gömleksiz ve Kan, 2007; Kanatlı, 2008). Bu veriler doğrultusunda araştırmanın problem durumunu ortaya koyacak, amaçları gerçekleştirmeye hizmet edecek olan form oluşturulmuştur.

Görüşme formu kendi içerisinde dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri sekiz değişken açısından tespit edilmektedir. Bunlar; yaş, cinsiyet, mezun olunan üniversite ve fakülte, görev yapılan okul, kadro durumu, eğitim durumu, mesleki kıdem, AÖD ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu ve AÖD konusunda alınan ekstra sertifikalar/özel kurslardır. İkinci bölümde ise katılımcıların ölçme değerlendirmeyle ilgili neler bildiklerini ve bu konuda ne düşündüklerini tespit etmeye yardımcı sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde üzerinde durulan bir diğer konu ise; katılımcıların alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve görüşlerinin ne olduğudur. Ayrıca bu bölümde geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarından hangilerini ne sıklıkta kullandıkları da sorulmuştur.

Üçüncü bölümde ise katılımcıların alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkaracak sorulara yer verilmiştir. Son bölümdeki sorular ise katılımcıların karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerini yoklayacak şekilde kurgulanmıştır. Tüm bu açıklamalar ışığında yarı yapılandırılmış görüşmenin doğası gereği katılımcının ve görüşmecinin esnek olacağı dikkate alınmıştır.

Verilerin toplanması geliştirilen Google Formlar ile düzenlenmiş yarı yapılandırılmış yazılı mülakat formu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak çalışma gurubu belirlenmiş ve sonrasında ise görüşme yapılacak katılımcılara bilgiler verilerek kendilerine elektronik posta yoluyla form ulaştırılmıştır. Çalışmanın tamamlanması için veri toplama ders dönemi içerisinde 2015 yılının nisan ve mayıs aylarında tamamlanmıştır. Söz konusu veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde; eksen kod, seçici kod, açık kod şeklinde üç tür kodlama kullanılacaktır. Eksen kod görüşmedeki tematik başlıkları nitelerken, seçici kodlar tematik başlıkların altında ele alınacak alt başlıkları ifade eder. Açık kod ise alt başlıklar altında yer alacak ifadeleri belirgin hale getirmek için kullanılacaktır (Kızılabdullah, 2014). Verilerin tanımlanması, açıklanması ve sunumu aşamalarında anlaşılır bir dil kullanılmasına, verilerle ilgili, nesnel ve geçerli bilgiler vermeye özen gösterileceği ve gereken yerlerde anlatımın

daha çarpıcı olmasını sağlayan yazılı mülakatlardan doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcı ifadelerinden hareketle *geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye* yönelik öğretmen görüşleri olmak üzere iki ayrı alt temada değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Bulgulara göre tema, kategori ve kodlar

Tema / Alt Tema	Kategori	Kod(lar)
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	Genel olarak ölçme ve değerlendirme	Dönüt
		Hayata Aktarım
		Etik
		Başarı
		Kalite
		Sevgi
	Amaç ve önem bakımından ölçme ve değerlendirme	Saygı
		Yazılı
		Sözlü
		Kazanım
		Tespit
		Eksik
Program ve sistem açısından ölçme ve değerlendirme	Yapılandırmacı	
	Öğrenme	
	Öğretim	
	Kontrol	
	Kazanım	
	Ulaşma	
	Motive	
	Değer	
	Ürün	
	Prosedür	
	Zorunluluk	
	Resmi görev	
Geri bildirim		
Not verme		
Program ve sistem açısından ölçme ve değerlendirme	Alevilik	
	Soyut	
	İçselleştirme	
	Başarı seviyesi	
	Zorlanılan nokta	
	Ünite	
	Konu dağılımı	
	Mezhep	
Tükenmişlik		

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	Genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme	Kurumsal Pratik Test Boşluk Doldurma Doğru-Yanlış İşlevsel Kolay Başarısı Gözlem
	AÖD Eğitimi Alma Durumları	Eğitim Alma Sistem Meslek Hizmetiçi Somut Örnek Slayt Hizmet öncesi Fayda Sözlü EBA DÖGM
	AÖD Yöntemlerini Kullanma Durumları	Arkan Değerlendirme Doğrulsal LGS Görüşme Ölçek Uygun Yanlış-Doğru Özdeğerlendirme Derecelendirme Portfolyo
	AÖD'de Karşılaşılan Sorunlar	İnternet Fiziki Altyapı Fotokopi Projeksiyon Kalabalık Ders Saati Sınıf Mevcut Maddi İmkanlar Bütçe FATİH Teknik Müfredat
	DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmenin Nasıl Olmalı	Resmi Yazılı Not Yaş Grubu Seminer Panel Somutlaştırma Davranış Kazanımı Proje Ödevi Test Kanaat Notu Sonuç Değerlendirme

3.1. Ölçme ve Değerlendirmeye Dair Bulgu ve Yorumlar

3.1.1. Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Genel Görüşler

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine öncelikle ölçme değerlendirme konusunda genel görüşlerini belirlemek amacıyla söz konusu kavramları nasıl tanımladıklarını, ölçme değerlendirmenin amacının ve öneminin ne olduğu ve ölçme değerlendirmeye yükledikleri anlamlar neler olduğu gibi genel olarak bu konudaki düşünceleri ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu kavramları tanımlamada güçlük çektiği görülmüş ve katılımcı öğretmenlerin sadece üçü (%15,7) ölçme ve değerlendirme kavramını doğru tanımlayabilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılan öğretmenlerin (%84,3)'ü ölçme değerlendirme kavramlarını doğru tanımlayamamıştır. Ancak öğretmenler bazı boyutları ön plana çıkararak bazı tanımlamalara gitmişlerdir. Ölçme ve değerlendirmeyi tanımlarken bu kavramların pratik faydaları üzerinden hareket etmişlerdir. Örneğin Ö1; *"Yapılan ders dönemindeki çalışmaların öğrencide, öğrenci zihninde ne kadar yer bulduğu, onun hayatına ne kadar girdiği, budur benim için ölçme değerlendirme."* tanımlarken Ö 4; *"Öğrencinin başarı seviyesine göre verilenlerin geri dönüt olarak alınması veya verilen bilgilerin öğrenciler tarafından algılanıp algılanmadığının ölçülmesi."* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer şekilde Ö5; *"Ölçme değerlendirme, o bilgi, o davranış, kazanılmış mı kazanılmamış mı, bunu biz tespit etmeye çalışırız. Yani öğrenci biz öğrenciye ulaşabilmiş miyiz, ulaşamamış mıyız, bunu anlıyoruz."*, Ö12 ise *"Ölçme davranışların yaşantıya dönüşüp dönüşmediği... Değerlendirme ise davranışın kalitesidir."* ifadeleriyle ölçme ve değerlendirmeyi tanımlamıştır.

Öğretmenlerin söz konusu tanımlamalarına bakıldığında öğretmenlerin ölçme değerlendirme kavramlarının tanımlarken davranış boyutunu ön plana çıkarmaktadırlar. Söz konusu tanımlamalar Davranışçı Öğrenme kuramının izlerini taşıyan bu yaklaşım, öğretmenlerin, uygulanmaya başlanmasının üzerinden dokuz yıl geçmesine rağmen henüz Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını tam anlamıyla benimsemediklerini göstermektedir. Programın dayandığı temellerin uygulayıcıları tarafından içselleştirilmemesi ve bunu uygulanması da önemli bir durumdur.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel görüşlerini ortaya koyan bir başka durum ise ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusudur. Öğretmenlerden bazıları ise ölçme değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine yönelik, kısmen etik boyutu ilgilendiren bir tanımlama yapmışlardır. Bu tanımlamada ölçülen kişiye duyulması gereken saygı ve sevgi ön plana çıkarılmıştır. Örneğin; Ö3; *"Ölçme, saygıyla ölçmedir benim için saygı ve sevgiyle ölçmedir."* ifadelerini kullanmıştır. Nasıl bir ölçme ve değerlendirme konusunda bazı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramlarıyla eğitim ve öğretim kavramlarını birbirine karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Bu duruma dair Ö6; *"Ölçme denildiği zaman kazanımın edinilebilmesi şeklinde geri dönüt alınması, değerlendirme de aslında davranışın oluşup oluşmaması yani öğrencide kalıcı izli davranış oluşması da var değerlendirmede..."* demiştir. Ö8 ise; *"Ölçmeyi ben kavrayabilmek ya da karşımdakine ne kadar kavratmışım söylediklerimi, soyut anlamda değerlendirme olarak anlıyorum."* söylemiştir. Sınıfta öğrencilerle gerçekleşen diyaloglarla ve soru sorma cevap verme şeklinde oluşan yaşantıların

ölçme ve değerlendirme olacağını söyleyen öğretmenler de olmuştur. Ö9 bu konuda şu ifadeleri beyan etmiştir; *“Yazılı veya sözlü şekilde değil sınıf içinde benim sorduğum sorulara aldığım cevapları ölçme ve değerlendirme diye nitelendiririm.”* Buradan hareketle bazı öğretmenlerin bir kavram kargaşası yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi ortaya koyma konusunda yanılığın yaşayan öğretmenlerden bir kısmı değerlendirmeyi ölçme sonucunda ortaya çıkan tabloya göre yol haritasının belirlenmesi şeklinde tanımlamışlardır. Ölçme ve değerlendirme kavramları arasında fark var mıdır? sorusuna Ö15; *“...aklımda çok net bir farklılık yok doğrusunu isterseniz”* şeklinde cevap vermiştir. Ö11; *“Ölçmek demek çocuğun durumunu, algısını, algı düzeyini, edindiği kazanımların vaziyetini ortaya koyan bir şeydir... Değerlendirme deyince de çıkan sonucu ne kadar eksik gedik varmış ne kadar tamamlanması gereken yer varmış bu tespiti yaptıktan sonra da gerisini tamamlama amacıyla ve bundan sonraki yol haritasını göstermek amacıyla yapılan bir durumdur.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu çerçevede Ö13 ise; *“Ölçme; bir şeyi detaylı olarak araştırma olabilir, değerlendirme; bir şey hakkında ki soruları cevaplayabilme düzeyidir diyebiliriz.”* demiştir.

Söz konusu katılımcı ifadelerinden hareketle, ölçme ve değerlendirme kavramlarının tanımlanması konusunda yöneltilen sorulara verilen cevaplar görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük ölçüde kavramların tanımlanması konusunda güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler bu güçlüğü aşma adına sınıftaki uygulamalardan hareketle tanımlamalar yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadığı bu kavram kargaşası, yapmış oldukları ölçme değerlendirme faaliyetlerinin geçerlilik ve güvenilirliğine gölge düşürebilmesi mümkündür. Diğer taraftan öğretmenler, sınavlarda kullandıkları soruları, testleri kendileri hazırlamadıkları, daha çok açık erişim doküman paylaşan siteler aracılığıyla elde ettikleri ölçme araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Web araçlarıyla elde ettikleri ölçme araçlarının kendi sınıfları için uygun olup olmadığına karar verme, en temel ölçme değerlendirme kriterlerine uygunluklarını belirleme konusunda bir farkındalığın olması gerektiği bilinen bir husustur. Ancak ölçme değerlendirme kavramlarının tanımlanması ve açıklanması konusunda bile kavram yanılığları olan öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalacakları muhtemeldir.

3.1.2. Ölçme Değerlendirmenin Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Amacı ve Önemi

Araştırmaya katılan öğretmenlere ölçme değerlendirme öğretmenin açısından amacı ve önemi nedir? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler bu soruya ortak bir nitelendirme yapılamayacak derecede farklı şekillerde cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ölçme değerlendirme yaparken kendi amaçlarının; kazanımları ne kadar verebildiklerini, anlattıkları konuları öğrencilerin ne kadar kavradıklarını, öğrenme eksikliklerinin neler olduğunu tespit etmek olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme öğretmenin ilk amacı öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğiyle ilgidir. Bu çerçevede; Ö3; *“Başından geçirdiğimiz süreç içerisinde gerçekten çocuklara bir şey öğretebildim mi? Gerçekten çocuklar bir şey öğrenmek*

istiyorlar mı? Öğrendiklerini uygulayabiliyorlar mı? Ya da uygulamaya çalışıyorlar mı?” Benzer şekilde Ö5; “Öğrenciye ulaşabilmiş miyiz? Ya da ne kadar öğrenciye ulaşabilmişiz?” ifadelerini kullanırken, Ö6 ve Ö8 kazanımlara vurgu yaparak; “Verdiğiniz kazanımların öğrenciler tarafından alınıp alınmadığını görmektir.”, “Kazanımların ne kadarını verebildik?” şeklinde cevap vermişlerdir. Benzer şekilde Ö10; “Öğretmek istediğim şeyi öğrenci alabilmiş mi, alamamış mı? Veya biz ne ölçüde aktarabilmişiz, öğrenci onu ne ölçüde alabilmiş?” şeklinde bir açıklama yaparken, konuya dair Ö15; “Verdiğim bilgilerin kontrolü için ölçme değerlendirme yaparım.” ve Ö17; “Yapılan faaliyetin neticelerini görmek için ölçme değerlendirme zorunlu ve lüzumludur.” ifadelerini kullanmıştır.

Söz konusu katılımcı cevaplarına dikkat edildiğinde öğretmenlerin bir kısmının sonuç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsendiğini söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle görüşmeye katılan öğretmenler ürün odaklı, değer biçmeye yönelik ölçme değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu durum süreç temelli ölçme değerlendirmeyi de gerekli gören alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öngördüğü felsefeden bir miktar uzak olduğunu göstermektedir.

Ölçme değerlendirme yapmakta öğretmenin amacı nedir? Sorusuna üç öğretmen zorunlu olduğu veya mevzuatta yer aldığı için ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya dair Ö16; “Milli eğitimin temel amaçları gereği, mevzuat gereği ölçme yapmak zorundayız.” demiştir. Ö15 ise; “Öğretmenlik mesleğinin icabı.” cevap verirken Ö 4; “Prosedür olarak bir ölçme değerlendirme yapıyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Söz konusu ifadelerden hareketle katılımcı öğretmenlerin bazılarında göre ölçme değerlendirmenin, bir zorunluluk olarak görülmesi, prosedür olduğu için yapılması ve “resmi” görev olduğunu düşünmeleri DKAB öğretmen eğitimi açısından üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri Ö15, ölçme değerlendirmenin önemli olmadığını önemli olanın dersi anlatan öğretmenin kişisel becerilerinin olduğunu, hatta öğretmenin kişisel becerilerinin eğitimin diğer tüm bileşenlerinden önemli olduğunu vurgulaması dikkate değer bir bakış açıdır. Bu konuda Ö15; “Yani öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişki kitabın da ölçmenin de kaçmanın da hepsinin üstündedir bence yani.” ifadelerini kullanmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları Ö2, Ö17 ise; ölçme değerlendirme yapmada ki amacının çocukları motive etmek olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlere göre sınavlar, testler öğrencilerde teşvik, pekiştirici edici olarak kullanılmalıdır. Bu nedenle DKAB dersinde öğretmen düşük not vermemelidir. Bu konuda Ö2; “Bilhassa öğrencinin motivasyonunu yani benim için amaç o... Öğrenci hani ben bu davranışları iyi yapıyorum, öğretmenim de bunu göz ardı etmemiş düşüncesinde olsun, yani davranışları kötü olan öğrenciler de öğretmenim hani bana yüksek not vermiş, ben o zaman öğretmenime daha layık olmalıyım desin.” şeklinde bir beyan verirken, Ö17 söz konusu durumu; “Din dersinde zayıf notun çok sakıncalı olduğunu düşünüyorum ben. Din dersinde mutlaka öğrenciyi teşvik eden notlar verilmelidir” ifade etmiştir.

Bir öğretmen ise ölçme değerlendirmenin kendisi için ayna olduğunu belirtmiştir. Böyle bir bakış açısının ölçme değerlendirmenin geri bildirim verme işlevini

olumlu etkileyeceği aşikârdır. Söz konusu duruma dair Ö11 şöyle demiştir; *“Etkili miyim bu konuda değil miyim, iyi mi anlatmışım, yapmışım, göstermişim, derse ilgiyi artırmış mıyım artırmamış mıyım, bunu görürüz, ölçmenin genel bir maksadı zaten genellikle budur, yapılan işin sonucu nedir, yaptığım iş başarılı mı değil mi, kendimi görürüm, aynamdır o benim yani.”* Ö19 ise, ölçme değerlendirme yapmanın öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, ölçme değerlendirme yapılmadığı takdirde öğrencilerin derse ilgi göstermeyeceğini belirtmiştir. Ö19, seçmeli derslerde sınavların olmaması nedeniyle derse katılım, ilgi, çaba gibi konularda istenilen düzeyde gelişmeler olmadığını vurgulamıştır. Bu konuda Ö19 şöyle demiştir; *“Seçmeli derslerde değerlendirilmeyeceğini düşünen bir çocuk, kendini çok motive edilmiş bir sorumluluk yüklenmiş, bunun için çaba göstermesi gereken bir öğrenci değilmiş gibi algılıyor. Ama bir değerlendirme olsa, a bu önemliymiş, hiç olmazsa ortaya bir şeyler koyayım diye bir çaba içerisine girmek zorunda kalıyor.”*

Öğretmelere yöneltilen bir diğer soru ise ölçme değerlendirmenin öğrenciler açısından amacı, önemi üzerine olmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı olması gerekenin öğrencilerin ölçme değerlendirme sonuçlarına bakarak nerede eksik olduklarını görmeye çalışmak, telafi için neler yapılması gerektiği konusunda yardım almak olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak uygulamada böyle olmadığını belirten öğretmenler, öğrencilerin sadece nota baktıklarını ve büyük bir kısmının ölçme sonuçlarından bir çıkarımda bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1; *“İdealimizde olan şey öğrencinin de kendini denemesi ama pratikte sanki bu çok öğrenciye bir şey katmıyor gibi, sınava girip çıkıyorlar, o kadar...”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö3; *“Genel olarak baktığım zaman puan için, kendini aldığı puan üzerinden değerlendirecek kapasitede öğrenci çok az.”* demiştir. Ö 4 ise bu konuda şunları söylemiştir; *“Şu an ki öğrenci profilimiz ders geçme olduğu için öğrenci verdiğiniz nattan kendine bir pay biçmiyor bence”*

Ö9 konuya dair şöyle demiştir; *“Olmaması gereken bence şu; ölçme değerlendirme sonrasında çocuk neyi gözden kaçırdığını nerde eksik kaldığını, hangi konularda sınıfın gerisinde kaldığını fark etmesini sağlar, kendini yeniden yetiştirme çabasına girmesini sağlar. Uygulamada böyle midir? Değildir. Çünkü zayıf alan öğrenci sadece aldığı nota odaklanıyor, eksiklerim nelermiş, hangi konulardan cevap verememişim diye düşünmüyor, çünkü yazılı kâğıtlarını geri dağıttığımda, ben tekrar yanlışlarını gözden geçirmelerini istediğimde, onlardan edindiğim izlenim bu... Nota odaklı sadece bakış açıları. Olması gereken olmuyor...”*

3.1.3. Ölçme Değerlendirmenin Program ve Eğitim Sistemi Açısından Amacı ve Önemi

Öğretim programlarının sonuncu ögesi değerlendirme boyutudur. Bu boyut hem ölçme ve hem de değerlendirmeyi kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ölçme değerlendirmenin program ve eğitim sistemi açısından amacı ve faydası neler olduğunu ifade eden sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler ölçme değerlendirmeyi eğitim sistemi açısından değerlendirebilecekleri bir genişlikte algılamadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler yapmış oldukları ölçme değerlendirme faaliyetlerinin bütüne dair bir şeyler söylemek için yeterli olmadığı görüşündedirler.

Ölçme değerlendirilmenin program açısından önemi ve amacı konusunda ise daha çok programın uygulanabilirliği konusunda fikir sahibi olacak veriler elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda en çok dillendirdikleri husus; 7. sınıflarda yer alan ve Alevilik gibi İslam'da farklı yorumların tanıtıldığı mezhepler ünitesinde çok zorlandıklarıdır. Bu konu da ilk olarak Ö1; *“Program açısından 7. Sınıfların mezhepler ünitesi çocukların algı düzeylerine göre çok yüksek, en çok sorun burada yaşıyoruz. Ortalama bir sınıf ona denk gelen bir sınavda mutlaka çakıyorlar. Çünkü çocuklar bunu evet defalarca yazıyorsunuz, defalarca söylüyorsunuz ama yine de içselleştiremedikleri için çok soyut bir mesele, bunları ölçme değerlendirme yaparken daha net anlıyorsunuz.”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö7; *“7. Sınıflarda mezhepler ünitesi var, o üniteyle ilgili biraz sıkıntı vardı. Çoğunluk sınavda yapamadıysa diyorsunuz ki bunun burada olmaması lazım, çocuğun durumuna bu uygun değil. Ölçme değerlendirme yaparken bunu fark ediyorsunuz. Ya kendinizi değerlendireceksiniz ya da diyeceksiniz ki bu konu bu çocuğa ağır geldi. Bu yaş gurubuna ağır geldi ya da. Mesela 7/C çok başarılı bir sınıftır. Yazılı yaptım hocam ilk yazılılarda gayet iyilerdi, bu dönem ki ilk yazılıda baktım çocukların başarı seviyeleri düştü, ölçme değerlendirmede de bunu görmüş oldum.”* diyerek zorlandıklarını noktalara işaret etmiştir. Son olarak Ö8 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir; *“Bir dönem biz mezhepler konusunu 8’lerde anlatıyorduk. 7’lere alındı. Belki başka şeyler düşünerek bu yapılmıştır ama ben yaptığım sınavlarda şunu fark ediyorum. 8lerdeki bir öğrenci o sınavı yaptığında mezhepler konusunu sorduğumda. Daha iyi yapabiliyorlardı. 7. Sınıflar bu konuyu sanki zor yapıyorlar ya da zor algılayabiliyorlar. 8 de soyut düşünme biraz daha oturuyor ya o yüzden sanki mezhepler konusunun 8. Sınıflarda olması daha iyiydi.”*

Yapılan ölçme değerlendirme sonucunda programda yer alan ünitelerin uygunluğu, yer aldıkları düzeyin isabetli olup olmadığı gibi yapılan işin sağlaması mahiyetinde geri bildirimlerin alınması oldukça olumlu bir gelişmedir. Ancak görüşmeye katılan öğretmenler her ne kadar bu alanda uygulayıcılar olarak fikirlerini ilgililerle paylaşsalar da herhangi bir karşılık görmediklerini ifade etmişlerdir. Hatta bu konuda Ö19, 5-6 yıldan beri aksayan yönleri, atılması gereken adımları ifade ettiklerini ancak bunların üst yöneticiler tarafından dikkate alınmadığını belirtmiştir. Bu nedenle artık kendisinin bir yılgınlık ve tükenmişlik hissettiğini vurgulamıştır.

3.1.4. Alternatif Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Genel Görüşler

21. yüzyıl eğitim anlayışlarıyla birlikte genelde eğitimde özelde ise din eğitiminde sonuçtan ziyade süreç değerlendirmesine işaret eden Alternatif Ölçme ve Değerlendirme yaklaşımları benimsenmeye başlanmıştır. Bu çerçevede katılımcılara alternatif ölçme değerlendirme kavramını daha önce duymadıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan on dokuz öğretmenden on öğretmen (%52,6) daha önce bu kavramı hiç duymadım şeklinde cevap vermiştir (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18). AÖD kavramını daha önce hiç duymadım diyen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında bir kısmının kıdemlerinin on beş yılın üzerinde olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi daha düşük olan ve AÖD kavramını daha önce duymadım diyen öğretmenlerden ikisi ön lisans mezunu ve ücretli olarak görev yapmaktadır. Diğerleri ise ilahiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyon alarak öğretmen olan kişilerden oluşmaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin AÖD kavramı konusunda ortak sayılabilecek bir görüş ifade etmedikleri de ortaya çıkmıştır. Buna sebep olarak; görüşmeye katılan öğretmenlerin AÖD'ye dair kavram kargaşası yaşamaları gösterilebilir. Bir şeyin kuramsal açıdan bilgisine sahip olmaksızın o şeyi pratiğe dökmek mümkün olmayacağı gerçeğinden hareketle, görüşmeye katılan DKAB öğretmenlerinin AÖD yöntemlerini kullanma konusunda önemli eksiklikleri olduğunu söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır.

Ö3, AÖD kavramıyla ilgili soruya *“Alternatif oteller duydum ama bu kavramı hiç duymadım”* cevabını vermiştir. Peki ölçme değerlendirme nasıl yapıyorsunuz? sorusuna ise; *“Müfredata göre sınav yapmak gerekiyor, ona göre hazırlanmış sorularla sınav yapıyoruz. Test, boşluk doldurma, yoruma dayalı sorular, kesin net bilgiye dayalı sorular. Çoktan seçmeli de var, kendilerinin yazmaları gereken sorular da var.”* şeklinde ifadeler kullanmıştır. Ancak katılımcılara söz konusu soru değiştirilerek, AÖD yöntemlerinin çeşitleri olan performans, proje, akran değerlendirme, öz değerlendirme, kavram haritası gibi yöntemleri duydunuz mu? şeklinde sorulduğunda ise; öğretmenlerin önemli bir kısmı proje ve performansı duyduklarını ve zaman zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö1, bu soruya *“Hah tamam hatırladım, hani uygulamada olmadığı için çok uzaklarda kaldı (gülüyor)...”* şeklinde cevap vermiştir. Ö4 ise, *“Kavram haritasını duydum ama uygulamada öyle çok uygulamış değilim”* şeklinde cevap vermiştir. Ö16 ise; *“Kavram olarak biliyorum, bunlarla ilgili çok fazla bilimiz yok, yalnız kavram olarak duydum, fakat bunları diğerlerinden ayırt eden nitelikler ne dersiniz çok fazla aklımda bilgim yok.”* demiştir. Ö12 *“Geleneksel de saksak alternatif de saksak işlevsel değil.”* demiştir. Ö12 bu görüşünü temellendirirken alternatif yöntemlerinin dezavantajlarını ön plana çıkardığı anlaşılmaktadır. Bu noktada Ö12'nin görüşme boyunca neredeyse ölçme değerlendirmeyi yok saydığı ve asıl önemli olanın dersi anlatan öğretmenin kişisel becerileri olduğunu düşündüğü ve kendi öğretmenlik deneyiminde bunu ön plana çıkardığını belirtmekte fayda görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenler AÖD yöntemlerinin faydalı olduğu ve kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak teori ile pratiğin uyuşmadığı, AÖD yöntemlerinin uygulanmasında farklı sonuçların ortaya çıktığına vurgu yapmışlardır. Ö5; *“Sadece öğrenci test, ya da A, B, C, klasik sınavla değil de çocuk mesela çok güzel şiir yazıyor, namaz diyeceksin çocuk şiir döktürecek, belki akademik yaklaşmıyor konuya, çok güzel bir şiir yazacak. Ya da çok güzel bir ilahi söyleyecek, o tarzda ölçmeler değerlendirmeler... Performans görevi öyle çıktı ama sonra tabi tam amacına ulaşamadı o, aslında iyi bir fikirdi bence de öğrenci onu kırtasiyeye gidip çıktı almak olarak algıladı, güzeldi yani, öğrenci dosyaları vardı eskiden yükü artırıyordu ama öğrenciye farklı şekilde yaklaşmayı sağlıyordu AÖD yöntemleri.”* Bu konuyla ilgili olarak Ö9 ise AÖD yöntemlerinin öğrencilerin davranışlarının altında yatan sebepleri anlamaya yardımcı olduğunu ve sadece klasik yöntemlerin kullanılması durumunda birçok öğrencinin ıskalanacağını ifade etmiştir. Bu konuda yaşadığı bir örneği şöyle anlatmıştır: *“Altınca sınıflarda bir çocuk, Beşir'di çocuğun ismi, oğlum dedim bir konuda birinci dönemin sonuna kadar ikinci dönemin ortasına kadar çocuk sürekli başarısız, dualarda, sorduğum sorularda, konuyla ilgili verdiğim örnekleri tekrar etmesinde hep başarısızdı. Bir öğretmen arkadaşım, emekli*

bir öğretmen ücretli giriyor, hocam dedi şu çocuğa dikkat et dedi. Çocuk toparlanmaya başladı, bir iki deneme yaptım çocuk üzerinde, soru sordum sorulara aldığım cevapları izledim. -Oğlum dedim, niye sen dedim, bu kadar kapasiten var, gerçekten kendini ifade edebilecek gücün vardı da bir dönem boyunca niye bekledin dedim. Çocuğun verdiği cevap şu oldu, -Hocam dedi, 5-6 tane erkek öğrenci var gerisi kız öğrenci, ben dedi onlar gibi yapmadığım zaman beni aralarına almıyorlar. Ondan sonra ben bu çocukların hepsini sınıfta dağıttım, birbiriyle ders esnasında iletişim kurmalarını engelledim, teneffüslerde de gözlemlerim, onu içlerine alıyorlar mı almıyorlar mı diye, süreç devam etti, ama bazen gözünüzden kaçabilen şeyler oluyor, bana göre buda bir ölçme yöntemiymi, gözlem yöntemi de diyebiliriz benim daha çok yöntemim bu (gülüyor)..."

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadelerden hareketle AÖD kavramına yükledikleri anlam irdelendiğinde geleneksel yöntemlerin dışında kalan her türlü faaliyetin AÖD olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle bazı öğretmenler (Ö12, Ö 15) kendilerinin ilgi çekecek şekilde ders işlediklerini bildirirken bile AÖD yöntemlerini kullandıklarını varsaydıkları görülmüştür.

3.1.5. Alternatif Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alma Durumları

Geleneksel ölçme ve değerlendirme dolayısıyla AÖD eğitimi özel bir eğitim olmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin lisans eğitimi döneminde AÖD konusunda ders alıp almadıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan 19 öğretmenden 10'u (%52,6) lisans eğitiminde AÖD dersi aldıklarını belirtirken, 8'i (%42,1) almadıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise uzun yıllar geçtiği için hatırlamadığını belirtmiştir. Lisans eğitiminde AÖD konusunda ders aldığını söyleyen Ö1, *"Sistem ne istiyorsa onu yapıyorsunuz. Aslında öğretmenliği okulda değil meslek içinde öğreniyorsunuz. Yani okulda öğrendiğiniz birçok bilgiyi neredeyse hiç kullanmıyorsunuz"* diyerek uygulamada bir karşılığının olmadığına dikkat çekmiştir. Ö5 ise pedagojik formasyon alırken bu konulardan söz edildiğini ancak etkili bir şekilde anlatılmadığını ifade etmiştir. Ö15 ise lisans mezuniyetinin üzerinden yirmi yıl geçtiği için lisansta bu konuda ders alıp almadığını hatırlamadığını ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin neredeyse yarısı hizmet öncesinde AÖD konusunda eğitim almadıkları, diğerlerinin ise eğitim almalarına rağmen nitelsiz bir eğitim aldıklarını belirtmeleri öğretmen yetiştirme sisteminde bu konuyla ilgili önemli sorunların olduğunu göstermektedir. Hizmet öncesindeki bu eksikliğin hizmet içinde giderilip giderilmediğini tespit etmek amacıyla görüşmeye katılan öğretmenlere göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitimler yoluyla AÖD konusunda ders alıp almadıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan 19 öğretmenden 15'i (%78,9) AÖD konusunda hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 3'ü (%15,7) hizmet içi eğitim aldıklarını ancak aldıkları bu eğitimin çok verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise hizmet içi eğitimde böyle bir ders alıp almadığını hatırlamadığını belirtmiştir. AÖD konusunda hizmet içi eğitim almadığını söyleyen Ö5, hizmet içi eğitimlerin kendisi için çok olumsuz bir anlam ifade ettiğini belirtmiştir. Ö5 bu konuda şunları ifade etmiştir; *"Ben hiç yani gidip te, gittiğimde farklı bir şey alacağımı düşünmedim açıkçası, yapılanlardan yola çıkarak baktığınız zaman insanın içinden de gelmiyor"*

yani. Orda slayt açılıyor tık tık slaytlar geçiyor, konuşuluyor, mesele o değil ki örnek somut örnek sunulması lazım.”

AÖD konusunda hizmet içi eğitim aldığını söyleyen öğretmenler ise derslerin çok verimsiz olduğunu, dersi anlatan kişilerin alan uzmanı olmadığını, uygulama yapmadıklarından ötürü kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğini ifade etmişlerdir. Ö6; *“Çok da verimli değildi. Okul çıkışları hafta sonları olduğu için. Baştan savmaydı, sırf ders saatlerini doldurmak için gibiydi.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö8 şunları söylemiştir; *“Bir salona alınıyorduk işte slayttan okunuyordu biz aynı şeyleri de gördüğümüz için zaten dinleme de olmuyor bir süre sonra sen kopuyorsun. Çünkü yazı var yazıdan okunuyor sadece, öyle söyleyeyim yani direk bu şudur, şu konularda kullanılabilir şeklinde bir eğitim olmadı. Biz sadece tanım olarak biliyoruz. Bir de şunu söyleyeyim asıl bu işin uzmanları tarafından verilmedi. Dediğim gibi okul müdürüne deniyor ki bugün sunumu siz yapın, okul müdürü olsun vs. olsun nerden öğrenecek bunu yine internet ortamından aldığı bilgileri basmakalıp gelip bize sadece okuyor yani, e bundan uygulama alanı olmadıktan sonra bire bir uzman kişi vermedikten sonra çok da etkili olmadı yani.”* Yine söz konusu duruma dair Ö15 şöyle söylemiştir; *“Ben şu ana kadar faydalandığım hizmet içi eğitim hiç olmadı, yazın okul bittikten sonra geçen sene gitmiş olduğumuz katılmış olduğumuz hizmet içi eğitimler de dâhil olmak üzere yani hiçbir şekilde verimli faydalı bir şey göremedim yani.”*

AÖD eğitimi alma konusunda bir değerlendirme yapmak gerekirse; öğretmenlerin büyük bir kısmı hem lisans eğitiminde hem de hizmet içi eğitimlerde AÖD konusunda eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak mevcut DKAB öğretim programları AÖD yöntemlerinin kullanılmasını desteklemektedir. Başka bir deyişle; DKAB öğretim programı, program uygulayıcısı olan öğretmenlerden, hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve gerekli eğitimleri almadıkları yöntemlerin kullanılmasına yönlendirmektedir. Kuşkusuz burada yadırganacak durum programın istemesi değil, uygulayıcıların gerekli donanımına sahip olacağı önlemlerin alınmamasıdır.

Gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitimlerde AÖD dersi almayan öğretmenlere, AÖD konusunda bilgilenme ihtiyacını nasıl karşıladıkları sorulmuştur. Gelen cevaplara bakıldığında en yaygın bilgi kaynağının internet siteleri olduğu görülmektedir. Bunun dışında öğretmenler tarafından bilgi kaynağı olarak; meslektaşlar, kitaplar ve program kılavuzu gösterilmiştir. Bu çerçevede Ö1 şöyle söylemiştir; *“Daha çok kitap ve internet, çok eğitim seminerlerinden faydalandığımı söyleyemeyeceğim bu noktada, daha önce yapıldı DKAB ders içeriğiyle ilgili birtakım etkinlikler de oldu ama şu var gelen konuşmacı dahi konuşmasını masadan anlattığı bir çalışmada ben hiçbir şey alamam, yani bize kalkıp da etkili sunum tekniklerini masada uyuyan bir adam anlatıyorsa kusura bakmasın (gülüyor) yani ilk başta kendisinin örmek olması lazım, yani bu alanlar pratik isteyen alanlar.”*

AÖD konusunda bazı öğretmenler ise herhangi bir bilgilenme ihtiyacı hissetmediğini belirtmiştir. Çünkü onlara göre gerek mevzuat gerekse sistem, klasik yöntemlerin kullanılmasını istemektedir. Öğretmenlerdeki bu algının tamamıyla temelden yoksun olduğu söylenemez. Çünkü bir taraftan DKAB öğretim program kılavuzu AÖD yöntemlerinin kullanılmasını önerirken diğer taraftan sınav türleri olan çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu gibi geleneksel araçların

kullanılmasını istemektedir. Bu durumla ilgili Ö2 şunları söylemiştir; “Öyle bir ihtiyaç açıkçası çok da olmadı, dediğim gibi çünkü devlet bizden sözlü ve yazılı istiyor, yani performans ödevlerinde çeşitlendirme yapıyorduk, mesela öğrencilerin isteğine yönelik onların zevkle çalışabileceği şeyler, mesela bazı öğrencilerimiz diyordu ben sunu hazırlayıp geleceğim tamam diyorduk mesela, onun sunusuna göre onu değerlendiriyorduk, ya da bir başka öğrenci diyordu ki öğretmenim ben şunu yazacağım, kapak yapacağım dosya yapacağım şöyle yapacağım böyle yapacağım... Yani öğrencilerin genellikle istedikleri alanda onların yönlendirilip ödevlerinin ve değerlendirmelerinin o şekilde yapılmasını çalışmalarını yapıyorduk ama bu sefer performans notları kalktı biliyorsunuz.”

AÖD konusunda bilgi kaynağı konusunda sorun yaşadıklarını ifade eden bazı öğretmenler olmuş ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün DKAB öğretmenlerine yönelik materyal geliştirip kendi sitesinden paylaşımına açmasının çok faydalı olacağını belirtmiştir. Bu konu özelinde Ö5, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'yı ziyaret ettiğini ancak orada da etkili ve nitelikli içeriklerin yer olmadığını vurgulamıştır. Ö5'e göre içerik konusunda yaşanan sorunlar çözülmeden ölçme değerlendirme konusunda yapılacakların çok anlamı olmayacaktır. Bu konuda ek olarak şunları söylemiştir; “Bence Bakanlığa bir görüş gidecekse aciliyetle ben şunu söylüyorum; lütfen bir DÖGM'mimiz var bizim bu anlamda örnekler, bize lütfen sunulsun yani, DÖGM'in bir web sitesi var. EBA var mesela o EBA'ya daha profesyonel böyle malzemelerin konulmasını istiyoruz... Bizim sonuca gelene kadar süreçte bir ton sıkıntımız var. Dedim ya ben bugün hani düşünürken tesadüf ya diyordum şu DÖGM diyordum yani, eve giderken böyle dertli dertli, ya web sitesi de var hani orda çalışan elemanlar da var. Allah'ım bir malzeme koysunlar. Bir örnek koysunlar bir şey yapsınlar, bir yol, bide resmi olarak konursa ben onu rahat rahat uygulayım. Ben bir şeyler yapıyorum ama yarın bir gün birisi için belki sıkıntı olacak burada sıkıntı değil de Eryaman'da sıkıntı olacak, belki Çayyolu'nda sıkıntı olacak. Ama mesela MEB gönderdiği CD'ler ben bunu izletirim. Devlet göndermiş kimse de bir şey diyemez yani. Öyle bir şey mutlaka olması lazım ki, sonra hani ölçme değerlendirmeye gelsin iş yani.”

Sonuç olarak elde edilen verilerden hareketle görüşmeye katılan DKAB öğretmenlerinin AÖD konusunda yeterince eğitim almadıklarını söyleyebiliriz. Bu durum kuramsal anlamda eksikleri olan uygulayıcılardan pratiğe dair beklenti içinde olmak gerçeğe ötüşmeyeceği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu konuda ortaya konan eksiklik aynı zamanda ne yapılması gerektiğine de işaret etmesi bakımından dikkate değerdir.

3.1.6. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Durumlarına Dair Görüşler

Araştırmaya katılan ve AÖD kullandığını beyan eden öğretmenlere AÖD araçlarından hangilerini kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenler sıklıkla kullandıkları AÖD araçları olarak; kavram haritası, akran değerlendirme, öz değerlendirme, proje ve zaman zaman performans değerlendirme yöntemlerini dile getirmişlerdir. Ancak öğretmenlerin kullandıkları bu yöntemleri nasıl nota dönüştürecekleri konusunda önemli sıkıntılar yaşadıkları beyan etmişlerdir. Bu konuda Ö2, en çok kullandığı AÖD yönteminin kavram haritası olduğunu söylerken bunları nota nasıl çevireceğini bilemediğini belirtmiştir. Ö5 de aynı konuda sorun

yaşadığını ifade etmiştir. Bu konuda şunları söylemiştir: “Resmi olarak kullanmıyoruz da mesela çocuk ben diyor şiir yazdım diyor, aferin diyorsun teşvik ediyorsun, nasıl uygulayacağız? Sonuçta bir not var ve bu not, ortalama olarak yılsonu ortalamasını etkileyecek ve bu yılsonu ortalaması sınavlarda liseye girişte kullanılacak, e şimdi ben şu halimle ne uygulayabilirim ki alternatif olarak ben bir not vermem lazım. Bakanlık benden bir not bekliyor o öğrenciyle ilgili, ben ne diyeceğim Bakanlığa, bu çocuk 70 aldı ama çok güzel şiir yazıyor 100 olsun diyemem ki, önümüz açık değil o konuda.” Benzer ifadeler Ö7’den gelmiş ve şöyle söylemiştir: “Görüşme yaparım, ama gözlem görüşme bunları nasıl ölçeklendire biliriz ben bilmiyorum onun bir ölçüğü var mı?”

AÖD yöntemlerinin kullanılması gerektiğini düşünmelerine rağmen bazı öğretmenler, AÖD konusunda yeterli ve gerekli eğitimleri almadıkları için hangi yöntemlerin dersi için uygun olduğunu bilmediğini, şayet kullanırsa yanlış yapmaktan korktuğunu ifade etmişlerdir. Örneğin bu konuda Ö8; “Dediğim gibi dersimde hangisinin uygun olduğunu bilsem... Kullanırsam belki yanlış değerlendirme yaparım korkusu var.” ifadelerini kullanmıştır. Ö12 ise en çok kullandığı yöntemin kavram haritası olduğunu, en az kullandığı yöntemin ise öz değerlendirme olduğunu ifade etmiştir. Öz değerlendirme formunu çok az kullanmasının sebebinin “objektif olduğunu düşünmüyorum” şeklinde açıklamıştır. Ö12’nin dikkat çektiği bir diğer nokta ise alternatif değerlendirme kavramının kapsamını daha da genişletmek gerektiğidir. Ö12, “Bir öğrencim vardı mesela çok kızmıştım, çok sinirlenmiştim, normalde davranış geliştirmem çocuklara karşı, bir gün tesadüfen annesiyle önümde yürüyorlar, annesi küfretti çocuğa ve ben o günden sonra okulda bir daha o çocuğa kızma bile kızmadım, normalde ben değerlendirmeye kalksam hiç görmeden, bu çocuğu negatif değerlendiririm, ama o olaya şahit olduktan sonra, ağır bir küfretti, çocuk 6. Sınıf öğrencisi bir kız, bunu da katmam gerekiyor hocam işin içine, o çocuğun değerlendirmesine sonraki dönemlerde bunu da katmam gerekiyor.” ifadeleriyle ölçme değerlendirme yapabilmek için öğrencinin içinden geldiği diğer şartları da dikkate almak gerektiğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak; DKAB öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir? konusu daha net belirlemeye çalışmak için öğretmenlere; AÖD konusunda kendinize 1’den 10’a kadar bir puan verecek olsanız kaç puan verirdiniz? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar neticesinde görüşmeye katılan öğretmenlerin AÖD konusunda kendilerine verdikleri puan ortalaması 5,8 çıkmıştır. Öğretmenlerin olması gereken yer açısından düşünüldüğünde yetersiz olan bu ortalama, görüşme yapılan gurubun özellikleri göz önünde bulundurulduğunda yüksek olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin kendilerine verdikleri puanlarla AÖD konusundaki yeterlilikleri arasında doğrusal bir ilişkiden söz edilmesi güç görünmektedir. Ancak bu veriye dayanarak öğretmenlerin AÖD konusunda öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

3.1.7. AÖD Yöntemleri Hazırlarken ve Uygularken Karşılaşılan Sorunlar

Eğitim sistemini oluşturan unsurlar her daim sorunsuz işlememektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirme süreçleri için de geçerlidir. Bu çerçevede görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru AÖD yöntemlerini hazırlarken, uygularken ne tür sorunlarla karşılaştıklarıdır. Öğretmenlerin tamamı AÖD aracı hazırlamadıklarını, kullandıkları formları internetten ve farklı basılı kaynaklardan edindiklerini ifade etmiştir. Ancak uygulama aşamasında bir dizi sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin AÖD yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları sorunları beş başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki; *fiziki altyapı eksiklikleridir*. Fiziki altyapı eksikliği içerisinde en çok karşılaşılan sorun ise AÖD araçlarını çoğaltırken *fotokopi imkânının olmamasıdır*. Görüşmeye katılan on dokuz öğretmenden yedisi (%36,8) okulda fotokopi çekmek için kart almaları gerektiğini, bunun kendilerine hem külfet hem de bir güvensizlik hissi vermesinden ötürü çalışma şevklerinin kırıldığını ifade etmişlerdir. Fiziki altyapı eksikliği içerisinde bir diğer yaygın sorun ise; okullarda görsel malzeme kullanılmasına imkân sunan *projeksiyon ve benzeri donanım malzemelerinin olmaması* gösterilmiştir. Projeksiyon ve benzeri donanım malzemelerinin olduğu okullarda da sayıca yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir. Öne çıkan üçüncü sorun alanı ise *DKAB dersinin haftada iki saat olması* nedeniyle çok fazla sınıfa girilmesi ve toplamda bir öğretmenin takip edemeyeceği kadar öğrenci ile muhatap olunmasıdır. Dördüncü temel sorun ise *sınıf mevcutlarının olması gerekenin çok üzerinde bulunmasıdır*. Beşinci sorun alanı ise öğretmenlerin yapmak durumunda olduğu ve mesailerinin büyük bir kısmını işgal eden *evrak işleridir*. Söz konusu sorunlara dair öğretmenlerin görüşlerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö7; *"Fotokopi konusunda kart alıyoruz hocam 2000 kontör var içinde 45 tl. Bu parayı öğrencilerden topluyoruz biraz tabi ki, o yetmiyor kendimizden veriyoruz. Kaynak öğretmen, eskiden yazılı paraları toplanırdı ya öğrencilerden hala topluyor. 5 tl alıyoruz, sınıfın yarısı veriyorsa yarısı vermiyor. O yetmiyor ki bir kart, bu mesela dördüncü kartım benim. O kadar da çektim yani, bide dışarıda çektiklerim var. Zaman bulamıyoruz fotokopi çektirmeye."*

Ö19; *"Çok ilginç gelecek benim bundan önce ki okulumda eğitim amaçlı istediğiniz kadar fotokopi çekebilirsiniz. Büyükçe bir fotokopi makinesi öğretmenler odasında, hiç kimse burada niçin fotokopi çekiyorsunuz bile demeyecek. Harika bir imkânı ben eğitim öğretim yaparken. Bu okula geldiğimde bana dediler ki kart alacaksın. Ben kart almadım. Sınav kâğıtlarını evde hazırlıyorum. Çıkıyorum Ostim taraflarında, çıktı merkezlerinde, hepsini oradan kâğıt çıktı alıyorum. Getirip koyuyorum. Dediğim imkânlar Ankara'nın merkezinde. Yan okuldan geldim orada ki imkân burada ki imkânsızlık. Çünkü ben ne kadar çaba ortaya koyabilirim? Bir fotokopi makinesini bile öğretmen kartla kullanıyorsa bir güven yoksa ben bunu güven sorunu olarak algılıyorum. Yönetemeyip bunu karta bağlayalım da bu iş böyle gitsin. Bu tür şeylere doğal olarak tepki gösteriyorum. Neye imkân sunuyorsun ki ne yapabileyim. Doğal olarak ben bir etkinlik kâğıdı filan hiç çıkarmadım. Şu şartlarda da hiç çıkarmam."*

Ö15; *"Biz çocuklara herhangi bir görsel bir şey izletmek istediğimizde bile kullanabileceğimiz doğru dürüst projeksiyon yok, odamızın perdeleri yok, doğru düzgün bir kütüphanesi yok."*

Ö7; *“Projeksiyon yok, FATİH projesini bekliyor Müdür Bey, sadece kütüphanede var, bilgisayar sınıfında var, o sıkıntı aslında bizim için, bütün öğretmenler için bazen kütüphanede sıraya giriyoruz, bir şey izleyeceğimiz zaman ki benim dersimde o kadar çok materyalim var ki, edinme konusunda bir sıkıntı yok, sadece uygulama ve planlama konusunda sıkıntı oluyor. Öğretmenin hevesi ve idealiyle ilgilidir diye düşünüyorum. Ben gerçekten çok idealist düşünürüm bu konuda ben bile böyle yapıyorsam bilmiyorum diğer öğretmenler nasıl yapıyor?”*

Ö1; *“Teknik donanım çok önemli o kadar şey hazırladım çocuklara ama hiçbirini izletemedim, projeksiyon yok çalışan bir tane... Fotokopiyi bireysel yapıyoruz, dışardan çektiriyorum. Çoğunu da kendimiz karşılıyoruz. Buraya çok büyük bir imajla gelip hayal kırıklığı yaşıyorsunuz ki.”*

Ö10; *“Kendimiz hallediyoruz yani fotokopi parasını, mesela 600 öğrencinin dersine giriyorum, her seferinde 600 öğrenci için bu kadar fotokopi, tabi öğretmene de masraflı bir iş oluyor.”*

Bazı öğretmenler fotokopi çekme sıkıntısı nedeniyle sınav kâğıtlarını hazırlayıp her sınıfta aynı kâğıdı kullanmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sınavlarda cevaplarını defterlerinden kopardıkları kâğıtlara yazmaktadır. Eğitim yatırımlarının bu denli arttığı bir zaman diliminde bu ve benzeri tablolar, etkin ve nitelikli bütçe yönetimi konusunda zafiyetin olduğunu göstermektedir. Eğitim bütçesinin yönetimi, çalışmanın kapsamında olmaması nedeniyle burada etkin ve nitelikli bütçe kullanımının araştırılması başka çalışmalara havale edilmiştir. Bu konuda Ö5 şunları söylemiştir; *“Ben yaptığım sınavlarda nasıl deyim ana soru kâğıtları oluyor, bunun cevaplarını öğrenci kâğıda yazıyor, kâğıtta defterde ki kâğıt, defter kâğıdı yani, onu o şekil yaptığım için sorulara diyorum dokunmayın çizmeyin, çünkü başka sınıfta da kullanacağım ben o soruları diyorum.”*

Öğretmenlerin bir kısmı evrak işlerinin çok fazla olması nedeniyle AÖD yöntemlerini kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimin dışında kalan ve doğrudan kendi alanlarını ilgilendirmeyen alanlarda çalışma durumunda kalması, asli görevleri olan eğitim öğretim işini aksatmaktadır. Zaman konusunda sıkıntı yaşamalarının yanı sıra prosedür gereği yapılan evrak işlerinin ciddi bir külfet oluşturması öğretmenlerin AÖD gibi işlere zaman ayıramamalarına sebep olmaktadır. Örneğin Ö8; *“Okula geldik farklı şeyleri hazırlamaktan işte yıllık plandı, farklı evraklardı, öğrencilerin listeleri, öğrencilere vereceğimiz ders planlarıydı bunları hazırlamaktan da tekrar geri dönüp de onları incelemeye vakit bulamıyoruz.”* ifadelerini kullanırken, Ö7 ise; *“Hocam okul yükleri çok fazla sadece bunla kalmıyor ki yani, bağlıyor sizi unutuyorsunuz yani bizim evrak işlerimiz o kadar çok ki, belki bu bizi yıldırıyor biraz. Yani yazılıyla ve şeyle yetinmiş oluyorsunuz açıkçası çoğunlukla, yazılı kâğıtları, dönemde iki yazılı arkasından ders içi performanslar, işte süre ezberleri takipleri, daha çok bunlar ön plana çıkıyor, diğerleri bireysel konularda görüşmelerle kalıyoruz.”*

Öğretmenlerin bir kısmı ise DKAB dersinin haftada iki saat olması nedeniyle dersine girilen öğrenci sayısının çok fazla olduğunu bunun da AÖD yöntemlerini kullanma konusunda önemli sorunlara sebep olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim hafta 15 sınıfa giren bir öğretmen yaklaşık 500/600 öğrenci ile muhatap

olmaktadır. Bu durum AÖD yöntemlerinin gereklerinden olan bireysel ilgilenme konusunda önemli güçlükler doğurmaktadır. Ö10 bu konuda şöyle söylemiştir; *“Mesela ben okulda bütün 8’inci sınıfların dersine giriyorum, e 30 saat dersim var, yaklaşık 550-600 tane öğrencim var, 500/600 öğrenci için her birisi için bir değerlendirme formu tutmak, yani öğretmen açısından çok zahmetli bir iş. Yapmak istesem de her öğrenci için oturup onu değerlendirmek, zaten öğrenciyi tanıyamıyorsun, 500-600 öğrencinin hepsini tek tek tanıyıp tek tek gözlemlemek, o davranışı yaptı mı yapmadı mı bunu puan olarak vereyim, bütün öğrencileri gözlemlemek çok zor bir iş, öğretmen açısından da bence sıkıntılı bir iş olacağını düşünüyorum yani.”* Benzer şekilde Ö9; *“Düşünün 20 tane sınıfa, lisedesiniz 30 tane sınıfa giriyorsunuz, birer saatten, o zaman test ağırlıklı doldurmalı olanlarda da tek kelimeli doldurmalarda tercih etmeye kalkıyorsunuz. Çünkü gerçekten yazılı kâğıtlarını okumak gerçekten baya bir zorlaşmaya başlıyor. Sınıfların kalabalık olması, ders yükünün fazlalığı ideal ölçme değerlendirme yapmayı engellemiş oluyor doğal olarak. Çünkü yük arttıkça bu sefer sorumluluklardan kaytarmaya başlıyorsunuz. Yani ben sınıf öğretmeni olsam ve 30 saat kendi sınıfıma girmiş olsam daha farklı bir öğretmenlik yaparım. Ama iki saat bir sınıfa giriyorum, o hafta bir daha o sınıfa görmüyorum. Dolayısıyla öğrenciyi tanıma zorluğu var, öğrenciyi ölçme konusunda da eksiklikler çıkıyor doğal olarak.”* demiştir.

Maddi imkânsızlıklar, donanım eksiklikleri, mesai yoğunluğu, sınıf mevcutlarının fazla olması gibi yönetsel sorunların yanı sıra öğretmenler; AÖD yöntemlerinin kullanılmasında sorun olan hususlar konusunda sınıf yönetiminde kaynaklanan sorunlar, haftalık, günlük ders saatlerinin fazla olması, veli profilinin derse olan etkisi, olmak üzere üç başlık altında toplanabilecek eğitsel sorunlara dikkat çekmişlerdir. Ö12, AÖD yöntemlerini kullanmasına engel olan sınıf yönetimi konusunda yaşadığı sorunları şöyle dile getirmiştir; *“8/C diye bir sınıfımız var nasıl ölçersiniz nasıl değerlendirirsiniz, artık hakaret ederek susturuyorum, bağırarak, ben bir öğretmenim ama ağızımdan salyalar tükürükler çıkararak, hakaret ederek çocuklara bir şey anlatmaya çalışıyorum, ya ne kadar acı bir şey, ben ölçmüş müyüm, değerlendirmiş miyim, sadece içim yanıyor.”*

AÖD yöntemlerini kullanma konusunda bir diğer eğitsel sorun not odaklı veli profilidir. Dersin DKAB olmasından kaynaklı, olması gereken prosedür süreçleri bile işletmeye müsaade etmeyen bazı veliler AÖD yöntemleri konusunda bir hayli öfkeli olabilmektedir. Ö12, bu konuda yaşadığı sorunu yutkunarak şu şekilde anlatmıştır; *“Her bölgenin kendine ait dinamiği var. Bu bölgede başka bir dinamik var. Sıkıntı var. Burada DKAB öğretmeni olmak zor, kendi branşım için bunu söyleyebilirim, mesela 6. Sınıfta namaz ünitesi var, nerdeyse 1-1,5 ay gibi sürüyor, çocuklara hani İslam dininin temel ibadeti anlatılıyor. En küçük ayrıntısına kadar, ya siz namazı anlattığınız zaman mesela geliyor, hani ateist veli, burada çok var, bundan rahatsız oldu. Böyle bir şey yapmaya hakkımızın olmadığını, bunun işte insan haklarına aykırı olduğunu çünkü bir dinin ibadetini öğretiyorsunuz, en küçük ayrıntısına kadar anlatıyorsunuz. Mesela ben bu konuda sıkıntı yaşamışım. Yani tartışma falan oldu, yani çokta ayrıntısına girmek istemiyorum ama sıkıntı yaşadım. Ki bu konuda öyle bağnaz falan değilim. Bütün bu konulara hoşgörülle yaklaşan, hayata bakış açım da o şekilde. Ya böyle yargılanmak dehşete beni düşürdü. Hatta idealist olduğum noktalarımı da kırmıştır. Yani bu bölgede böyle bir sıkıntı var.”*

Burada ağızımla kuş tutsam da yaranamam, çünkü siz dini anlatıyorsunuz, benim burada var olmam sebebim zaten bu. Bunun benle bir ilgisi yok, Anayasa'da var bu ders. Yani o gelen velinin söylediklerinin benle hiç alakası yok. Müfredatımı işliyorum diye suçlanan tek öğretmen benim herhalde."

Görüşmeye katılan öğretmenlere göre; AÖD yöntemlerinin uygulanamaması konusunda etken olan bir diğer sorun ise günlük ders saatinin çok fazla olmasıdır. Günde yedi saat ders olması hem öğrencilerin alıcılarının kapanmasına hem de öğretmenlerin çok yoğun tempoyla derslere girip çıkmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlere göre yoğun ders temposu farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önündeki en büyük engellerden birisidir. Ö19 bu duruma dair şunları söylemiştir; *"Ben en çok şiddetle karşı çıktığım asla onaylamadığım bir mesele günde yedi saat ders meselesi. Tam bir fiyaskodur. Böyle bir şeyle eğitim falan olmaz. Kesinlikle olmaz. Çıksın bir tanesi desin ki günde yedi saat ders faydalı, ben onunla günlerce tartışırım. Hiçbir işe yaramaz. Masa başında işe yarıyor olabilir. Ben beş saat okuyarak mezun olmuş bir adamım. Daha mı az şey öğrendim. Dediğiniz yöntemleri bu imkânsızlıklar nedeniyle kullanamıyoruz."*

Yukarıda öğretmenlerin AÖD araçlarını kullanırken karşılaştıkları yönetsel ve eğitsel sorunlara yer verilmiştir. Bu sorunlara bir de öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma konusunda yeterince donanımlı olmadıkları eklendiğinde karşı karşıya olunan durum daha da karmaşık hale gelmektedir.

3.1.8. DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmenin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Görüşler

DKAB dersinin amaçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlere ölçme değerlendirme nasıl yapılmalıdır sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı uygulamadaki ölçme değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak öğretmenler ne yapılması gerektiği konusunda net bir fikre sahip değildir. Bazı öğretmenler (Ö1, Ö9), kişilerin dindarlığını ölçemeyeceğimizden DKAB dersinde sınavların olmaması gerektiğini savunurken, bazı öğretmenler (Ö19) ise bu fikre bizim ölçtüğümüz dindarlık değil din ve kültür öğrenme alanına yönelik bilgidir deyip, ölçme değerlendirme yapılmayan dersi öğrencinin ciddiye almayacağı endişesi nedeniyle karşı çıkmaktadır. Bu konuda Ö1 şöyle söylemiştir; *"Resmi süreçlerden yola çıkacak olursak bize düşen şey sınav ve sözlü ile değerlendirmek. Mevcut uygulama yeterli değil. Bence DKAB'da sınav olmamalı, kaldırırdım sınavları...Tamamen kaldıramazdım ama sözlü değerlendirme, öğretmen kanaatine bırakırdım. Ha yeterli olur muydu olmaz, şu an ki sistemimizde dersin sınavı yoksa öğrenci dersi hiç ipemez, böyle bir durum da söz konusu, mevcut sınavların uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sadece bir sınav kâğıdının çocuğun bilgisini ya da çocuğun konuyu anlayıp anlamadığını göstermez, zaten bu noktada sistemin bize tanıdığı inisiyatif ne? Öğretmen değerlendirmesi ve sözlü ve bunu ya yükseltiyorsunuz ya düşürüyorsunuz. Şu an ki sistem bu, yeterli mi bence yeterli değil."* Benzer ifadeler Ö9'dan gelmiş ve şöyle söylemiştir; *"DKAB dersinde ölçme değerlendirmenin yani resmi yöntemle olmaması lazım, yazılı notu olmamalı bence."* Ö19 de aynı konuya şu şekilde işaret etmiştir; *"Biz insanların dindarlığını ölçme iddiasıyla yola çıkmamalıyız. Din konusunda ki bilgilerini ölçmek, bizim öncelikli amacımız. Bütün amaç bu olduğu için dindarlığı ölçmek hiç kimsenin hakkı değil."*

Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise (Ö3, Ö14); DKAB dersinin hayata dönük yanının ön plana çıkarılması gerektiği bu nedenle ölçme değerlendirme sosyal alanlarda gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için geziler, konferanslar, panellerin alternatif olacağını savunmuşlardır. Bu konuda Ö14; *“Bence çocuklar dini kavramları görmeleri gerekiyor, somutlaştırmamız lazım, bu yaş gurubu için ve daha küçük bir ortaokul seviyesinde bunu somutlaştırmalıyız belki, geziler belki tanıtmak, anlatabiliyor muyum, bu konuda iyi örnek olan insanlarla seminerler panellere çocukları götürebilmek, yani o boyutu yakalamaları lazım.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö3 ise şöyle demiştir; *“Çocuklar daha böyle sosyal olsun diye müzelere götürülüyor, bu bir değerlendirme de olabilir. Orada nasıl davrandığını görmem benim için çok ciddi bir değerlendirme.”*

DKAB dersinde ölçme değerlendirme esnek bırakılması, notun yüksek tutulması, davranış kazandırmada pekiştirici olarak kullanılması, caydırıcı olmaması gerektiğini ifade eden bazı öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin, Ö2; *“Not hususunda ben çocuklara da diyorum -çocuklar ben bu notları parayla dağıtmıyorum, yani ben notları size verdiğim zaman benden bir şey eksilmiyor, o yüzden bende not bol diyorum. Siz yeter ki gayret gösterin siz yeter ki çaba sarf edin. Notla değerlendirmiyorum çocukları, açık söyleyeyim. Davranış kazandırmada kullanıyorum. Hocam siz de biliyorsunuz nasıldır? Resim, müzik, beden, DKAB bunlar 100 olmazsa olmaz.”* ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin (%36,8)'i klasik yöntemlerle birlikte alternatif yöntemlerin de kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Bu öğretmenler arasında klasik yöntemlerle öğrenciye dair gözden kaçan hususların alternatif yöntemlerle yakalanabileceği görüşü hâkimdir. Ancak burada öğretmenlerin dikkat çektiği önemli bir nokta; AÖD yöntemlerinin kullanılması sadece tavsiye edilmemeli, sistem üzerinde bir gereklilik haline getirilmelidir. Bu konuyla ilgili olarak Ö6; *“Şöyle baktığınız zaman demek ki klasik yöntemleri kullanıyor olmak bu davranışların kazanılmasında yeterli değil. Alternatif yöntemlerin kullanılması gerekir. Sistem üzerin de de bunun gerekliliği görülmeli”* ifadelerini kullanırken, Ö7; *“Klasikle alternatif yöntemleri birlikte kullanmalıyız.”* kısa bir cümleyle durumu özetlemiştir. Ö10 ise şunu demiştir; *“Sadece sınavlarla yetinmemek gerekiyor, sadece yazılı veya sözlü veya proje ödevleriyle yetinmemek gerekiyor. Yani öğrenciler arasında yani nasıl deyim, davranışı kazanıp kazanmadığını gösterebilecek daha somut bir ölçme aracımız olabilir yani, bilmiyorum ama davranışı gösterip göstermediği önemli bence, bilgiye sahip olmasından ziyade.”* Son olarak bu konuda Ö15 şunları dile getirmiştir; *“Bir defa yani notun öğrenci üzerinde ki izleniminin hiçbir şekilde değişmeyeceğinden eminim. O yüzden test veya yazılı her neyse bunun kalması gerek, ama artık olarak gene notla birlikte davranış değerlendirme olmalıdır.”*

Tüm eğitsel süreçlerde olduğu gibi ölçme değerlendirme konusunda da okuldaki öğretmenlerin tamamının dayanışma içinde, aynı hedefe yöneliyor olması gerektiğini vurgulanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak Ö9'a göre; iş birliğinin ve dayanışmanın gerçekleşmemesi durumunda öğretmenlerde boşa kürek çekme hissinin oluşması kaçınılmaz görülmektedir. O, bu çerçevede şunları söylemiştir: *“Zaman zaman yenilgiye uğradığımı düşündüğüm oluyor. Çünkü bir ekipsiniz okulda, sizin hoşgörüsüyle bakmadığınız, uyardığınız, kınadığınız, merdivende sigara içerken*

teneffüste dışarıya çıkıyorum, aşağıdan öğretmen geliyor, yukarıdan öğrenci iniyor ve Bedir Savaşında ki müşriklerle Müslümanların hücumu gibi bir birine giriyor, öğretmen geri gidiyor, öğrenciyi yakalıyorum -oğlum, aşağıdan gelen öğretmenin, büyüğün, biz sizle derste ne okuyoruz diyorum, yanımda hücumu uğrayan o öğretmen çekip gidiyor, onun hoş karşıladığı şeye ben tepki gösteriyorum ama yalnız kaldığınız zaman yani, ölçümlerinizi ve uygulamanızı bir şeye yaramıyor, zayıf kalıyorsunuz.”

Ö5 ise mevcut uygulamada sınıf içi performans notu ve davranış değerlendirmenin sadece öğrencinin notunu yükseltmeye müsaade ettiği olumsuz davranışlarda ise düşürmeye müsaade etmediğini belirtmiştir. Ö5, bu durum öğrencilerin öğretmenlere karşı saygı sınırlarını zorlayan davranışlara yönelmelerine sebep olduğunu ifade etmiştir ve şöyle söylemiştir: *“Bugün bir öğrenci işte güzel güzel soru soruyor, bende güler yüzlüyüm, ortam yumuşadı, arkadan bir haylaz öğrenci, -Hocam! -Buyur efendim! -Nasılsınız, iyi misiniz? (gülüyor) Bu bir ölçüt işte, ben o çocuğu zaten biliyorum 4. Sınıftan beri, şaşırдың mı şaşırmadım, o çocuk 4’ten beri öyle yani. Bu hareket bir ölçüt yani, kanaat notu deniyordu ya eskiden, onda da pasifize ediliyoruz, Niye? Oda geçsin kayıtlara yazılıda aldığı nottan çok farklı bir kanaat notu verme deniliyor, o zaman kanaat notunun ne anlamı var. Tabi bu daha önce yönetmelikte vardı. Açık açık yazıyordu, yazılı ortalamasının altında sözlü notu veremezsin. Sözlü notu niye var o zaman? Sadece yükseltme amacı var. Peki ben madem alternatif konuşuyoruz şu an ben bu öğrencinin tavır ve davranışlarını beğenmiyorum, davranışta katılsın yani bu çocuğun şeyine, ölçme değerlendirme nerde yapılıyor, süreçte ve sonuçta yapılıyor değil mi? E bizim sonuca gelene kadar süreçte bir ton sıkıntımız var.”*

4. Sonuç ve Öneriler

DKAB programında yapılan değişikliklerle davranışçı kuram yerine yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsenmesi, programın tüm boyutlarını etkilediği gibi ölçme değerlendirme boyutunu da etkilemiştir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım anlayışını benimseyen DKAB öğretim programlarıyla uyumlu, öngörülen kazanımları öğrenci tarafından ne kadarının elde edildiğini ve sürecin nasıl işlediğini belirlenmesi için alternatif ölçme ve değerlendirme yapmak gerekmektedir. Bu durumdan hareketle DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi düzeylerinin ne olduğunu, bu yaklaşımları kullanma durumlarını, bu yaklaşımlar hakkındaki düşüncelerini, bu konuda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini ortaya konma amaçlanmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin kuramsal ve teorik anlamda ölçme değerlendirme kavramlarına hâkimiyetleri oldukça zayıf görünmektedir. Ölçme ve değerlendirme kavramını görüşmeye katılan öğretmenlerin %84,2’si doğru tanımlayamamıştır. Eğitim bir sistem olarak düşünüldüğünde; hedef, içerik, öğretim durumları ve ölçme değerlendirme bu sistemin alt bileşenlerini oluşturmaktadır. Sisteme geri bildirim vererek sistemi besleyen, yapılan işin doğruluğunu veya yanlışlığını tespit etmeye yarayan ölçme değerlendirme bileşenine dair öğretmenlerin kuramsal olarak bu seviyede olması manidardır.

DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmına göre ölçme ve değerlendirme sürecinde not önemli değildir, bunu öğrencileriyle paylaştıklarını rahatlıkla dile getiren öğretmenler, öğrencilere, isterlerse herkese çok yüksek notlar verebileceklerini söylemektedir. Onlara göre önemli olan notu öğrenci için pekiştirici veya istenmeyen durumlar için caydırıcı olarak kullanmaktır. Söz konusu bakış açısıyla elde edilen ölçme değerlendirme verileri sistemsel geri bildirim vermekten uzak olacağı gibi öğrenciler arasında adalet ve hakkaniyet duygusunu da zedeleyici olması ihtimal dahilindedir. Özellikle sekizinci sınıfta, bir üst öğrenim kurumu olan liseye geçme konusunda yılsonu başarı puanının %30 etkili olduğu göz önüne alındığında, sorunun bir sınıf veya bir okulla sınırlı kalmayıp ülke genelinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden bazıları ölçme ve değerlendirmeyi süreç içerisindeki diğer bileşenler arasında en önemsiz olarak görme eğilimindedir. Bu öğretmenlere göre eğitim sisteminde en önemli bileşen öğretim durumlarıdır. Yani öğretmenin konuyu sunma biçimini belirleyen yaklaşım, yöntem, teknik belki de öğretmenlerin kendilerinin geliştirdiği taktiklerdir. Burada öğretmenin bireysel yetenekleri en etkili faktördür. Bu nedenle görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı ölçme değerlendirmenin kaldırılması gerektiğini, bir kısmı ise mevzuatta olduğu, yasal zorunluluk içerdiği için ölçme değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle ölçme değerlendirmeye dair öğretmenlerin bu algı ve görüşleri yapılacak hizmet içi faaliyetlerle eğitim bilimlerinin gerçeklikleriyle uyumlaştırılmalıdır.

DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bilgileri yetersiz olduğu görülmektedir. 19 öğretmenden 10 öğretmen (%52,6) daha önce bu kavramı hiç duymadıklarını beyan ederken soru değiştirilip sorulduğunda yani AÖD yöntemlerinden örnekler verildiğinde proje ve performans değerlendirmeyi hatırlamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğunun AÖD kavramını yeterli bilgi sahibi olmamaları DKAB öğretim programı yeterince incelemediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim bu yöndeki bir soruya öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu olumsuz cevaplar vermiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ağırlıkta 10 ile 20 yıl arasında olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin hem lisans eğitimlerinde hem de uygulamada yeni DKAB programına ve özellikle ölçme değerlendirme konusunda AÖD yaklaşımına uzak kalmış oldukları şeklinde bir çıkarım yapmak mümkündür. Diğer taraftan öğretmenlerin AÖD yöntemlerini büyük ölçüde bilmiyor olmalarına rağmen, AÖD yöntemlerine karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarıdır. Görüşmeye katılan sadece bir öğretmen dışında diğer öğretmenlerin tamamı klasik yöntemlerin yetersiz olduğunu AÖD yöntemlerinin de kullanılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin AÖD yöntemlerinden yaygın olarak kullanılanları bilmelerine rağmen öğretmenler hangi yöntemlerin DKAB dersi için uygun olduğu konusunda bir kafa karışıklığı yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler geleneksel yöntemlerden genellikle *çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve açık uçlu* soruları kullandıklarını ifade etmişlerdir. AÖD yöntemleri arasında ise en çok kullanılan *kavram haritası, öz değerlendirme* iken en az kullanılan performans değerlendirmedir. *Portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid teknikleri* ise neredeyse hiç kullanılmamaktadır.

DKAB öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini nasıl değerlendirildiklerini belirlemek adına 1'den 10'a

puan vermeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar neticesinde görüşmeye katılan öğretmenlerin AÖD konusunda kendilerine verdikleri puan ortalaması 10 üzerinden 5,8 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler açısından düşünüldüğünde düşük olan bu ortalama, gurubun özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bir miktar yüksek olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin kendilerine verdikleri puanlarla AÖD konusundaki yeterlilikleri arasında doğrusal bir ilişkiden söz edilememektedir. Ancak bu veriye dayanarak öğretmenlerin AÖD konusunda öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylemek mümkündür.

Öğretmenler AÖD araçları hazırlamadıklarını, var olan şablonları kullandıkları için hazırlama aşamasında sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Yaşadıkları sorunların daha çok uygulama aşamasında ortaya çıktığını belirten öğretmenler, genel itibarıyla sorunları beş başlık altında gruplamak mümkündür. Bunlardan ilki; fiziki altyapı eksiklikleridir. En çok karşılaşılan sorunlar ise AÖD araçlarını çoğaltırken fotokopi imkânına sahip olunmaması, okullarda görsel malzeme kullanılmasına imkân sunan projeksiyon ve benzeri donanım malzemelerinin olmaması, projeksiyon ve benzeri donanım malzemelerinin olduğu okullarda ise sayıca yetersiz olmasıdır. DKAB dersinin haftada iki saat olması nedeniyle çok fazla sınıfa girilmesi ve toplamda bir öğretmenin takip edemeyeceği kadar öğrenci ile muhatap olunması, sınıf mevcutlarının olması gerekenin çok üzerinde bulunması, öğretmenlerin yapmak durumunda olduğu ve mesainin büyük bir kısmını işgal eden evrak işleridir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- DKAB dersinin içeriği din olması nedeniyle toplumsal dikkati üzerine çektiği ve DKAB dersinde birçok konuda diğer derslere nazaran daha hassas davranılması gerektiği düşünülmektedir. Bu hassasiyetin bir gereği olarak AÖD materyallerinin Bakanlıkça hazırlanması ve uygulayıcı olan öğretmenlere EBA, internet vb. yollarla ulaştırılması, öğretmenleri mesleki gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- DKAB programı bir taraftan AÖD yöntemlerinin kullanılmasını teşvik ederken diğer taraftan sınav yönetmeliğinde bu yöntemlerden bahsedilmemesi öğretmenlerin gözünde bir ikilik oluşturmaktadır. Bu konuda farklı bir yoruma müsaade etmeyecek şekilde bir birlik sağlanması yararlı olacaktır.
- DKAB dersinin ilk ve ortaokullarda ders saatinin kısıtlı olması nedeniyle konuları yetiştirme kaygısından, öğretmenler AÖD yöntemlerini kullanmaya yeterince zaman ayıramamaktadır. Bu nedenle haftalık ders saatinin artırılması sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır.
- Okul yöneticilerinin AÖD yöntemlerini kullanma ve yenilikler konusunda öğretmenleri teşvik edici bir yaklaşım sergilemeleri süreci olumlu etkileyecektir.

- Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel kâğıt kalem testlerine göre daha masraflı ve yorucu olduğu için öğretmenlere bu konuda maddi destek sağlanabilir.
- Okullarda özellikle bazı bölgelerde sınıf mevcutlarının çok fazla olması nedeniyle AÖD yöntemlerinin kullanılması mümkün olmamaktadır. Sınıf mevcutlarının bu ve benzer yöntemleri kullanmaya hale getirilmesi sürece olumlu katkı verecektir.
- Öğretmenlerin asli görevleri olan eğitim öğretime daha fazla ve nitelikli vakit ayırabilmeleri için öğretmenlerden yapmaları istenen evrak işleri azaltılabilir.

Kaynakça

- Algan, S. (2008). İlköğretim 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arda, D. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, M. (2007). Benzeşen ve ayırışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4-5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. ve Nartgün, Z. (2006). Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bekçi, N.(2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin araştırılması.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bekiroğlu O. F., (2004). Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Birgin, O. (2010). 4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Buldur, S. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve özyeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Cansız, A. M. (2008). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cihanoğlu, O. M. (2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımlardan öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakır, İ. ve Çimer, O. S. (2007, Kasım). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve uygulamada karşılaşılan problemler. I Ulusal İlköğretim Kongresinde sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. B. Tay ve A. Öcal (Editörler), Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s. 217-281). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan, İ. (2009). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma becerileri ile fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımlarla ilgili görüşleri hakkında durum belirleme çalışması Ankara ili ve Hacettepe üniversitesi örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1). 1-27.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. Eğitim ve Bilim, 34 (153) 127-143.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, Ü. A. (2007, Kasım). Sınıf öğretmenliği adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme yöntemlerini tanıma düzeylerine ilişkin görüşleri. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Karahan, U. (2007). Alternatif ölçme değerlendirme metotlarından yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde kullanılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2010, 457-488.
- Kızılabdullah, Y. (2014). Çok kültürlü toplumlarda din eğitimi modelleri. Ankara: Otorite Yayınları.
- Kurt, M. (2008). Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kuş, E. (2003). Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi? Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB, (2005a). İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2005b). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2006). İlköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi, Ankara.
- MEB, (2006), Ölçme ve Değerlendirme Metni, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/>
- MEB, (2007). EARGED ÖBBS Projesi (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler) 2005 Uygulama Raporları.
- MEB, (2008). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Orhan, A. T. (2007). Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Pullu, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şahin, C. (2013). Veri toplama teknikleri. Remzi Y. Kıncal (edt.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde (s. 125-181). (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, F. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.



Strategic Research Academy ©

© Copyright of Journal of Current Researches on Social Science is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.