



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU*

Öz:

Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarının uygulandığı sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları incelenmiştir. İstanbul örneğinde yürütülen çalışma, 2008-2009 yılında ilköğretim okullarında görev yapan resmi-özel okullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada “ilişkisel tarama” modeli ve “anket” tekniği kullanılmıştır. İstanbul’un 16 ilçesinden elde edilen 557 anket verisi, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını, alternatif ölçme araçlarına göre daha çok tercih etmektedirler. DKAB öğretmenlerinin en çok tercih ettiği ölçme aracı performans görevi olmuştur.

Anahtar kelimeler: Geleneksel ölçme araçları, alternatif ölçme araçları, ölçme, değerlendirme, DKAB Öğretim Programı

Abstract:

Measurement Tools Religious Culture and Moral Knowledge Teachers Preferred

In this study the measurement tools used by the Religious Culture and Moral Knowledge (RMCK) teachers have been examined, who teach in the classes where constructive program is based on constructivist approach in the year 2008-2009. This research done in the primary schools of Istanbul comprised the public and private school RMCK teachers. In the research, “relational scan” model and “questionnaire” technique were used. The 557 questionnaires attained from the 16 districts of Istanbul were analyzed by Statistics Program for Social Sciences (SPSS). According to the study results, the RMCK teachers prefer traditional tools more commonly than alternative ones and they mostly prefer performance task as a measurement tool.

Keywords: Traditional measurement instruments, alternative measurement tools, measurement, assessment, RMCK curriculum.

¹ Dr, Medine Uluslararası Türk Okulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, yusufbahri@hotmail.com .



Giriş

Eğitim dinamik bir süreçtir. Bilim ve teknik alanında ortaya konan gelişmeler eğitim alanını etkilemekte ve bu gelişmeler eğitimi değişime sevk etmektedir. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretim programları eğitim alanındaki gelişmelere bağlı olarak zaman zaman yenilenmekte ve değiştirilmektedir. Mevcut öğretim programlarının verimliliğini ve varsa yeni programlara olan ihtiyacı tespit etmek amacıyla başarının izlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrenci başarılarını izlemek amacıyla ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli değerlendirme projelerine katılmaktadır. Üç yıl aralıklarla gerçekleştirilen ÖBBS gibi ulusal ve TIMSS-R, PIRLS ve PISA gibi uluslararası nitelikli değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin öğrenme/gelişim düzeyi tespit edilmeye çalışılmaktadır.² MEB tarafından gerçekleştirilen ve 4 ila 8. sınıflara uygulanan öğrenci başarısını belirlemeye yönelik çalışmaya göre (ÖBBS) öğrenciler başarı testlerinin neredeyse tümünde %50'nin altında başarı göstermişlerdir.³ OECD'nin başarı değerlendirme projesi olan PISA'ya katılan öğrenciler, aynı yaş grubunda diğer ülkelerdeki akranlarına kıyasla, belirlenen hedeflere ulaşmada yetersiz kalmışlardır.⁴ 15 yaş grubu öğrencilerin temel eğitimleri sonrasında katılacakları bilgi toplumuna ne oranda hazır olduklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen PISA, öğrencilerin program kapsamında ele alınan konuları ne oranda öğrendiğiyle değil, öğrencinin elde ettiği bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilme, analiz ve akıl yürütme becerileriyle ilgilenmektedir.⁵ Ancak öğrencilerin okul yaşantılarında gerçekleşen öğrenmelerini günlük yaşamda uygulama konusunda eksiklikleri olduğu araştırmaların ortaya koyduğu bir gerçektir.⁶ Peki, bu beceriler öğrencilere hangi öğretim programıyla kazandırılacak ve programın kazanımları hangi ölçme araçlarıyla tespit edilecektir?

MEB, katıldığı/uyguladığı değerlendirme projelerinden elde ettiği sonuçları ve farklı ülkelerdeki çeşitli modelleri dikkate alarak, 2005 yılından itibaren ilköğretimin tüm sınıflarında kademeli olarak yeni öğretim programlarını uygulamaya koymuştur. "İnşacı" bir anlayışla

² PISA 2005, PISA Projesi 2003 Uygulaması Ulusal Raporu.

³ Giray Berberoğlu ve İlker Kalender, "Öğrenci Başarısını Yıllara, Okul Türlerine Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Örneği", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4 (7), 2005, ss. 21-35.

⁴ MEB PISA (2005).

⁵ MEB PISA (2005).

⁶ Tekin Çelikkaya v.d., "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Ali Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:11, Sayı:1, 2010, ss: 57-76; Giray Berberoğlu ve İlker Kalender, *a.g.m.*, ss. 21-35.



hazırlanan öğretim programları “bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı” anlayışını savunmaktadır.⁷ Bu programlarla birlikte öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından, öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçiş hedeflenmektedir.⁸ Yeni programlarla birlikte öğretmene, bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma yolunda öğrenciye kılavuzluk etme misyonu yüklenmiştir.

Programın tasarımında karşımıza çıkan anlayış değişikliği, ölçme ve değerlendirme (ÖD) yaklaşım ve uygulamalarında da kendini göstermektedir. Eski Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye birkaç cümle ile yer verdiği bir ortamda⁹ yenilenen ilköğretim programlarının, değerlendirme çalışmalarına gerek anlayış gerekse uygulamalarıyla ciddi önem atfettiği söylenebilir. Ürünün değil, sürecin değerlendirildiği bu yeni anlayışla birlikte çok çeşitli ölçme araçlarıyla karşılaşyoruz. Eski DKAB programı ölçme aracı olarak yalnızca yazılı ve sözlüden bahsederken¹⁰ yeni program geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra kavram haritası, proje ödevi, performans görevi, öz/akran/grup değerlendirme, ürün dosyası gibi alternatif araçları da kullanmayı önermektedir.¹¹

2005 yılında başlayıp, kademeli olarak 2009 yılına kadar tüm sınıflarda uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarının beraberinde getirdiği ölçme ve değerlendirme anlayışının uygulamadaki yansımalarına baktığımızda bir kısmı olumlu olmakla birlikte, daha çok olumsuz sonuçlarla karşılaşılıyor. Yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlerin yeni programa uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda önemli mesafe katettiğini,¹² öğretmenlerin programa uyum sağladığını ve programı etkin bir şekilde uygulamaya başladığını,¹³ yeni programın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alışkanlıklarını değiştirdiğini,¹⁴ yenilenen programın öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırdığını¹⁵ ortaya koymaktadır. Bununla birlikte pek çok

⁷ Giray Berberoğlu ve İlker Kalender, *a.g.m.*, ss. 21-35.

⁸ MEB (2007a) *Temel Eğitime Destek Programı*, Can Ajans, Ankara, 2007.

⁹ Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, DEM Yay., İstanbul, 2011, s. 227.

¹⁰ Mahmut Zengin, *a.g.e.*, s. 228.

¹¹ MEB (2007b) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2007, s. 208.

¹² Mehmet Suat Bal ve Gökhan Özkülekçi, “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, ss.79-83.

¹³ Süleyman Karataş, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 2010, ss. 56-65.

¹⁴ Mehmet Suat Bal ve Gökhan Özkülekçi, *a.g.m.*, ss.79-83.

¹⁵ Süleyman Karataş, *a.g.m.*, ss. 56-65.



araştırma yeni programın gerektirdiği ÖD anlayışının uygulamalara yansıtılmasında çeşitli sorunların var olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin hâlihazırdaki ÖD uygulamaları yeni programın ruhuna uymamaktadır,¹⁶ öğretmenler yeni ÖD araçları ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibi değildirler,¹⁷ öğretmenlerin hâlâ hizmet içi eğitim (HİE) eksiklikleri bulunmaktadır,¹⁸ bir kısım öğretmenler bu çalışmaların uzmanlık gerektirdiğini düşünmektedirler.¹⁹ Öğretmenlerin pek çoğu alternatif ölçme araçlarının uzun zaman gerektirdiğinden,²⁰ sınıf mevcutlarının kalabalık oluşundan²¹ ve altyapının yetersiz olmasından yakınmaktadırlar.²² Geleneksel ÖD kültürünü değiştiremeyen, yeni yöntemleri benimseyemeyen, hatta yeni yöntemlere karşı olumsuz tutum geliştiren öğretmenin yaklaşımlarının olduğu²³ yine araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlardandır.

¹⁶ Mehmet Suat Bal “Yeni Müfredatın İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularına Yansıması”, VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir, 21-23 Mayıs 2009, ss. 370-379.

¹⁷ Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 33, 2007, ss.135-145; Sevilay Kilmen ve Nühket Çıkrıkçı Demirtaşlı, “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 42, Sayı: 2, 2009, ss. 27-55; Ayşegül Sağlam-Arslan vd., “Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler”, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 28, 2009, ss. 1-12; Duygu Anıl ve Meltem Acar, “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 2, 2008, ss. 44-61.

¹⁸ Alaattin Çakmak, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2011, s.172; Mehtap Çakan, “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 2, 2004, ss. 99-114; Duygu Anıl ve Meltem Acar, *a.g.m.*, ss. 44-61; Serkan Algan, *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üni. Sosyal Bilimler Enst. Adana, 2008, s.107; Sevilay Kilmen ve Nühket Çıkrıkçı Demirtaşlı, *a.g.m.*, ss. 27-55.

¹⁹ Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, *a.g.m.*, ss.135-145.

²⁰ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.140; Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, *a.g.m.*, ss.135-145; Ayşegül Sağlam-Arslan, *a.g.m.*, ss.1-12; Duygu Anıl ve Meltem Acar, *a.g.m.*; Süleyman Karataş, *a.g.m.*, ss. 56-65; Tekin Çelikkaya vd., *a.g.m.*, ss: 57-76; Ayşegül Alaz ve Seher Yazar “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri”, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.

²¹ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.140; Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, *a.g.m.*, ss.135-145; Duygu Anıl ve Meltem Acar, *a.g.m.*, ss. 44-61; Tekin Çelikkaya vd., *a.g.m.*, ss: 57-76; Ayşegül Alaz ve Seher Yazar, *a.g.m.*

²² Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, *a.g.m.*, ss.135-145; Süleyman Karataş, *a.g.m.*, ss. 56-65.

²³ Tuğba Yılmaz, *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2006, s.84; Meral Çansız - Aktaş, *Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2008, s.312; Ayşegül Sağlam-Arslan, *a.g.m.*, ss. 1-12.



Yenilenen DKAB programı ve beraberinde gelen yeni ÖD anlayışının 2007 yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulanmasına rağmen, DKAB dersindeki ÖD yaklaşım ve uygulamalarına yönelik araştırmaların oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Buna göre, araştırmadan elde edilecek sonuçların, DKAB dersi öğretim programı geliştirme süreçlerine ve DKAB dersi öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlaması beklenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada genel amaç, yenilenen DKAB programının uygulandığı okullarda öğretmenlerin hangi ÖD araçlarını tercih ettikleri ve bu tercihlerin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır?

1. DKAB öğretmenleri geleneksel ÖD araçlarını mı, yoksa alternatif ÖD araçlarını mı daha çok tercih etmektedirler?
2. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri branştan/branş dışı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri hizmet öncesinde ÖD eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
8. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri hizmet içinde ÖD eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?



9. DKAB öğretmenlerinin ÖD araç tercihleri ÖD yeterlik algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ÖD araçlarını konu edinen araştırmada ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte ve hâlihazırda var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.²⁴

Evren ve Örneklem

2008–2009 Öğretim yılında İstanbul’da görev yapan DKAB öğretmenleriyle sınırlı tutulan evren, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’nün verilerine göre resmi 1567 ve özel 201 toplam 1768 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem grubunun belirlenmesi oransız küme örnekleme modeli,²⁵ seçilen kümelere anket uygulanması basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.²⁶ Ancak geliştirilen anket formunda yer verilen *mezuniyet* ve *görev yapılan okul türü* değişkenlerinin imkânlar ölçüsünde en üst seviyede temsil edilmesi için anket uygulanan 16 ilçeden ilk 10’u amaçlı örnekleme²⁷ yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine dair 8 adet soru yöneltilmiştir. Bu bölümde 5 tane kapalı uçlu (*cinsiyet, görev yapılan okul türü, hizmet öncesi ve hizmet içi ÖD eğitimi alma, ÖD yeterlik algısı*), 1 tane açık uçlu (*meslekî kıdem*) ve 2 tane yarı açık uçlu (*mezuniyet türü, branş dışı öğretmenlerin görevi*) soru bulunmaktadır. Açık uçlu soru soruyla elde edilen *meslekî kıdem* verileri recode yöntemiyle gruplandırılmış ve analizler bu gruplara göre yapılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. DKAB öğretmenlerinin ikinci bölümde verdikleri cevapların puanlarını tespit etmek amacıyla “Her zaman” için 5, “Sıklıkla” için 4, “Bazen” için 3,

²⁴ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 18. Baskı, Ankara: Nobel Yay. 2008, s. 80.

²⁵ Niyazi Karasar, *a.g.e.*, s. 114-116.

²⁶ Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 6. Baskı, 2006, s. 84.

²⁷ Ali Balcı, *a.g.e.*, s. 90.



“Nadiren” için 2 ve “Hiçbir zaman” için 1 puan verilmiştir. Verilerin beşli dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle bağımsız değişkenler ile arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir ($5-1=4/5=0.80$). Analiz sonucunda elde edilen bulgular, 1,00-1,79 aralığında “oldukça yetersiz”, 1.80-2.59 aralığında “yetersiz”, 2.60-3.39 aralığında “kısmen yeterli”, 3.40-4.19 aralığında “yeterli” ve son olarak 4.20-5.00 aralığında “oldukça yeterli” olarak değerlendirilmiştir.

Anketin Uygulanması

Bütün hazırlık aşamaları tamamlandıktan sonra anketin uygulama safhasına geçilmiştir. Çalışma grubunun, ilköğretim okullarında DKAB dersine giren öğretmenler olması nedeniyle, anketin anılan öğretmenlere uygulanabilmesi için izin alınması gerekmektedir.²⁸ Gerekli izin işlemlerinden sonra anket belirlenen örneklem grubuna uygulanmış, ayıklama işlemi sonucunda geçerli kabul edilen 557 anket verisi değerlendirmeye alınmıştır.

Katılımcılar

Çalışma grubunun özellikleri tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Çalışma grubu	N	%
Cinsiyet	Kadın	195	35,3
	Erkek	357	64,7
Mezuniyet türü	Yüksek İsl. Enst.&İslamî İl. Fak.	24	5,7
	İlahiyat Eski Lisans	319	75,5
	DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	16,1
	İlahiyat Yeni Lisans	11	2,7
Branş durumu	Branştan	422	75,8
	Branş dışı	135	24,2
Kıdem grubu	1-10 yıl	289	53,7
	11-20 yıl	145	27,0
	20 yıl ve üzeri	104	19,3
Lisansüstü eğitim	Lisansüstü Eğitim Almamış	359	64,5

²⁸ MEB “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi” (28/02/2007 Tarihli ve 1084 Sayılı Makam Onayı).



	Tezsiz YL	80	14,4
	Tezli YL	107	19,1
	Doktora	11	2,0
Okul türü	Resmi	499	89,7
	Özel	57	10,3
Hizmet öncesi ÖD eğitimi	Evet	510	92,4
	Hayır	42	7,6
Hizmet içi ÖD eğitimi	Evet	284	52,3
	Hayır	259	47,7
Yeterlik algısı	Evet	460	83,0
	Hayır	94	17,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,3’ü kadın, %64,7’si erkektir. DKAB dersi branş öğretmenleri içerisinde en büyük ağırlığa %75,5 ile İlahiyat Eski Lisans (İEL) mezunları sahiptir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre DKAB dersine giren branş öğretmenlerin oranı %75,8 iken, bu derse 14 farklı branştan/alandan %24,2 oranında öğretmen girmektedir. Gruplandırılmış kıdem durumuna bakıldığında 1-10 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin %53,7 ile en büyük orana sahip oldukları anlaşılmaktadır. 11-20 yıl kıdeme sahip olanlar %27,0 ve 20 yılın üzerinde kıdeme sahip olanlar ise %19,3 oranında bir ağırlığa sahiptir. Ankete katılan öğretmenlerden %89,7’si devlet okullarında, %10,3’ü özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler çok büyük oranda (%92,4) hizmet öncesinde ÖD eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda hizmet içi eğitim yoluyla ÖD eğitimi alma oranlarına bakıldığında, bu eğitimi alan öğretmenlerin oranı %52,3 iken, almayanların oranı %47,7 ile dikkat çekmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%83,0) kendini ÖD alanında yeterli görmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler Microsoft Excel ortamında toplanmış, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak frekans (f), yüzde (%), standart sapma (S), ortalama, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında farkın anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için öncelikle Scheffe ve bazen de Fisher LSD testleri uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklar 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.



Bulgular ve Yorum

DKAB öğretmenlerinin ÖD araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin veriler tablolaştırılmış, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her zaman		\bar{X}
Tür	Ölçme araçları	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI	Yazılı yoklama	45	8,1	67	12,0	129	23,2	150	26,9	165	29,6	3,58
	Çoktan seçmeli test	23	4,1	16	2,9	118	21,2	247	44,3	153	27,5	3,88
	Doğru-yanlış testleri	36	6,5	46	8,3	185	33,2	177	31,8	113	20,3	3,51
	Kısa cevaplı soru	41	7,4	48	8,6	168	30,2	177	31,8	123	22,1	3,53
	Eleştirme sorular	61	11	91	16,3	175	31,4	138	24,8	92	16,5	3,20
ALTERNATİF ÖLÇME ARAÇLARI	Ürün dosyası	94	16,9	88	15,8	152	27,3	136	24,4	87	15,6	3,06
	Rubrik	109	19,6	90	16,2	139	25,0	145	26,0	74	13,3	2,97
	Performans görevi	22	3,9	14	2,5	58	10,4	201	36,1	261	46,9	4,20
	Poster	118	21,2	96	17,2	152	27,3	116	20,8	72	12,9	2,87
	Görülme (mülakat)	72	12,9	90	16,2	186	33,4	145	26,0	63	11,3	3,07
	Grup değerlendirme	66	11,8	89	16,0	186	33,4	163	29,3	53	9,5	3,09
	Akran değerlendirme	122	21,9	105	18,9	165	29,6	120	21,5	120	21,5	2,75
	Öz değerlendirme	85	15,3	82	14,7	156	28	148	26,6	85	15,3	3,12
	Kavram haritası	78	14,0	65	11,7	179	32,1	159	28,5	76	13,6	3,16
	Gözlem formu	90	16,2	89	16,0	180	32,3	127	22,8	71	12,7	3,00
	Tutum ölçme	143	25,7	93	16,7	170	30,5	107	19,2	44	7,9	2,67
	Kontrol listesi	124	22,3	77	13,8	134	24,1	140	25,1	82	14,7	2,96
	Tan. dal. aç tek.	208	37,3	107	19,2	126	22,6	75	13,5	39	7,0	2,33

Tablo 2 incelendiğinde, DKAB öğretmenlerinin en çok kullandıkları ölçme aracının performans görevi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,9'u "her zaman", %36,1'i "sıklıkla" ölçme aracı



olarak performans görevini kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin %83'ü performans görevini bir ölçme aracı olarak "her zaman" ve "sıklıkla" kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin yalnızca %3,9'u bu aracı "hiçbir zaman" kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, performans görevi ($\bar{x}=4,20$) ortalama puan ile öğretmenlerin "her zaman" kullandığı bir ölçme aracıdır.

Tablo 2'ye göre, geleneksel ölçme araçları içerisinde ikinci sırayı çoktan seçmeli testler almıştır. Öğretmenlerin %27,5'i "her zaman", %44,3'ü "sıklıkla" ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin %71,8'i çoktan seçmeli testleri "her zaman" ve "sıklıkla" kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin %4,1'i bu ölçme aracını "hiçbir zaman" kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testler, ($\bar{x}=3,88$) ortalama puanla öğretmenlerin "sıklıkla" kullandığı bir araç olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, geleneksel ölçme araçları içerisinde yazılı sınavları %29,6 ile "her zaman", %26,9 ile "sıklıkla" tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarısından fazlası (%56,5) yazılı sınavları "sıklıkla" ve "her zaman" kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin %8,1'i yazılı sınavları "hiçbir zaman" tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Yazılı sınavlar, öğretmenlerden aldığı ($\bar{x}=3,58$) ortalama puanla öğretmenlerin "sıklıkla" kullandığı bir ölçme aracı olarak görülmektedir.

Geleneksel ölçme araçlarından kısa cevaplı testler ($\bar{x}=3,53$) ve doğru-yanlış testleri ($\bar{x}=3,51$) öğretmenlerin "sıklıkla" tercih ettikleri ölçme araçları arasında yer almaktadır. Geleneksel ölçme araçları arasında en düşük ortalama puanı ($\bar{x}=3,20$) eşleştirme türü sorular almıştır. Öğretmenler eşleştirme türü soruları "bazen" kullanmaktadır. Eşleştirme türü sorular, geleneksel araçlar içinde son sırada yer almasına rağmen, performans görevi dışarıda tutulursa, alternatif araçların tümünden daha fazla tercih edilmektedir.

Kavram haritaları, performans görevinden sonra alternatif ölçme araçları içerisinde en çok tercih edilen ikinci araç olmuştur. Öğretmenlerin %42,1'i kavram haritalarını "sıklıkla" ve "her zaman" kullanmaktadır. Öğretmenlerin %14'ü ise kavram haritalarını "hiçbir zaman" kullanmamaktadır. Kavram haritaları, alternatif ölçme araçları arasında en



yüksek ikinci ortalama değeri ($\bar{x}=3,16$) almasına karşın, öğretmenlerin “bazen” kullandığı bir araçtır.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (İKY) özel bir yer verilmesine rağmen ürün dosyası bir ölçme aracı olarak öğretmenlerin sık başvurdukları bir ölçme aracı değildir. Araştırmamızda ürün dosyası tüm ölçme araçları içerisinde 11. sırada yer almış ve ($\bar{x}=3,06$) ortalama ile öğretmenlerin “bazen” başvurdukları bir araç olmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, dereceli puanlama ölçeği, poster, görüşme, akran-grup-öz değerlendirme, gözlem formu, tutum ölçeği, kontrol listesi gibi alternatif ölçme araçlarını sıklıkla kullanmamaktadırlar. Öğretmenlerin yaklaşık %60’ı öz değerlendirmeyi “hiçbir zaman”, “nadiren” ve “bazen” sıklık düzeyinde kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin ancak %15,3’ü öz değerlendirmeyi “her zaman” kullandığını ifade etmektedirler. Öğretmenler ($\bar{x}=3,12$) ile öz değerlendirmeyi “bazen” kullanmaktadırlar. Grup değerlendirme, öğretmenler tarafından %33,4 oranında “bazen” tercih edilmektedir. Grup değerlendirmeyi “her zaman” kullanan öğretmenlerin oranı %9,5 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler grup değerlendirmeyi ($\bar{x}=3,09$) “bazen” kullanmaktadırlar. Ardından sırasıyla mülakat ($\bar{x}=3,07$), gözlem formu ($\bar{x}=3,00$), kontrol listesi ($\bar{x}=2,96$), poster ($\bar{x}=2,87$), akran değerlendirme ($\bar{x}=2,75$), tutum ölçeği ($\bar{x}=2,67$) gelmektedir. Mülakat, gözlem formu, kontrol listesi, poster, akran değerlendirme, tutum ölçeği sahip oldukları ortalama puanlara göre, öğretmenlerin “bazen” kullandıkları alternatif ölçme araçlarındandır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler tarafından en az tercih edilen ölçme aracı tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği olmuştur. Öğretmenlerin %37,3’ü bu tekniği “hiçbir zaman” kullanmamaktadır. Bu tekniği “her zaman” kullandığını belirten öğretmenlerin oranı ise %7’dir. ($\bar{x}=2,33$) ortalama puan değeri, bu aracın öğretmenler tarafından “nadiren” tercih edildiğini göstermektedir.

Çalışmada buraya kadar DKAB öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları ve sıklık düzeylerine yer verildi. Bu aşamadan sonra araştırmaya başlarken sorulan soruların cevapları aranacaktır.



1) “Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını mı, alternatif ölçme araçlarını mı daha çok tercih etmektedirler?”

Tablo 3: Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme Aracı Türü

Ölçme aracı	\bar{X}	Düzyey
Geleneksel	3.54	Sıklıkla
Alternatif	3.01	Bazen

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarını tespit etmeye yönelik elde edilen verilere göre, yer verilen 5 adet geleneksel ölçme aracının ortalaması ($\bar{x}=3,54$), alternatif ölçme araçlarının ortalaması ($\bar{x}=3,01$) dir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, geleneksel ölçme araçlarını, alternatif araçlardan daha çok tercih etmektedirler.

2) “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”

Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Test türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Geleneksel	Kadın	195	3.68	.82970	3.026	.003
	Erkek	357	3.46	.77616		
Alternatif	Kadın	195	3.08	.86317	1.372	.170
	Erkek	357	2.98	.86218		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,68$) iken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,46$)'dir. Öğretmenlerin tercih ettikleri alternatif ölçme araçlarında ise, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,08$) iken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=2,98$)'dir. Öğretmenlerin tercih ettikleri alternatif ölçme araçlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark yoktur ($t_{(550)}=1.372$, $p>.05$). Ancak öğretmenlerin cinsiyetleri ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($t_{(550)}=3.026$, $p<.05$). Bu sonuç,



bayan öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını erkek öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

3) “DKAB dersi branş öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme aracı, mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”

Tablo 5: DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Test türü	Mezuniyet türü	N	\bar{X}	S	F	p
Geleneksel	Yüksek İslam Enstitüsü	24	3.26	.95860	4.028	.008
	İlahiyat Eski Lisans	319	3.45	.76482		
	DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	3.71	.78750		
	İlahiyat Yeni Lisans	11	3.94	.62026		
Alternatif	Yüksek İslam Enstitüsü	24	3.07	.96036	.699	.553
	İlahiyat Eski Lisans	319	2.95	.84553		
	DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	2.84	.80017		
	İlahiyat Yeni Lisans	11	2.76	.70228		

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, en yüksek puan ortalaması ($\bar{x}=3,94$) ile İlahiyat Yeni Lisans (İYL) mezunlarına ait iken, en düşük puan ortalaması ($\bar{x}=3,26$) ile Yüksek İslam Enstitüsü (YİE) mezunlarının olmuştur. Alternatif ölçme araçlarında ise, en yüksek puan ortalaması ($\bar{x}=3,07$) YİE mezunlarına ait iken, en düşük puan ortalamasını ($\bar{x}=2,76$) İYL mezunları almıştır. Tablo 5'e göre, DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezun olduğu okul türü ile tercih ettikleri alternatif ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($F_{(3-418)}=.699, p>.05$) geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(3-418)}=4.028, p<.05$). F testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi iki grup arasında oluştuğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre LSD testinden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.



Tablo 6: Mezuniyet Türüne Göre Tercih Edilen Geleneksel Ölçme Araçları LSD Testi Sonuçları

GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI - LSD						
(I) MEZUNİYET TÜRÜ	(J) MEZ. TÜRÜ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
YÜKSEK İSLAM ENST.	İ.E.L.	-.19287-	.16452	.242	-.19287-	.16452
	DKÖB	-.45135*	.18455	.015	-.45135*	.18455
	İYL	-.68504*	.28302	.016	-.68504*	.28302
İLAHİYAT ESKİ LİSANS	YİE	.19287	.16452	.242	.19287	.16452
	DKÖB	-.25847*	.10382	.013	-.25847*	.10382
	İYL	-.49216*	.23837	.040	-.49216*	.23837
DKÖB	YİE	.45135*	.18455	.015	.45135*	.18455
	İEL	.25847*	.10382	.013	.25847*	.10382
	İYL	-.23369-	.25261	.355	-.23369-	.25261
İLAHİYAT YENİ LİSANS	YİE	.68504*	.28302	.016	.68504*	.28302
	İEL	.49216*	.23837	.040	.49216*	.23837
	DKÖB	.23369	.25261	.355	.23369	.25261

Tablo 6'da görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc LSD Testi sonucunda DKAB branş öğretmenlerinin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında; YİE, DKÖB ve İYL arasında İYL lehine ve yine İEL, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (DKÖB) ve İYL arasında İYL lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, İYL mezunu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını diğer mezuniyet alanlarına göre daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

4) "Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı branştan/branş dışı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?"

Tablo 7: Öğretmenlerin Branştan/Branş Dışı Olma Durumuna Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi

Test türü	Branş durumu	N	\bar{X}	S	t	p
Geleneksel	Branş	422	3.49	.78563	-2.197-	.028
	Branş dışı	135	3.67	.82654		
Alternatif	Branş	422	2.93	.84116	-3.903-	.000
	Branş dışı	135	3.26	.88335		



Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,49$) iken, branş dışı öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,67$)'dir. Alternatif ölçme araçlarında ise, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=2,93$) iken, branş dışı öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,26$)'dir. Tablo sonuçlarına göre, öğretmenlerin branştan ya da branş dışı olma durumu ile hem tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları ($t_{(555)}=2.197$, $p<.05$) hem de alternatif ölçme araçları ($t_{(555)}=3.903$, $p<.05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuç, branş dışı öğretmenlerin geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını DKAB dersi branş öğretmenlerinden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

5): "Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?"

Tablo 8: Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Test türü	Meslekî Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p
Geleneksel	1-10 yıl	289	3.57	.76544	.798	.451
	11-20 yıl	145	3.54	.77850		
	21 ve üzeri	104	3.45	.88600		
Alternatif	1-10 yıl	289	2.90	.81984	6.268	.002
	11-20 yıl	145	3.09	.91546		
	21 ve üzeri	104	3.22	.90511		

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında 1-10 yıl kıdem grubu en yüksek ($\bar{x}=3,57$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise en düşük ($\bar{x}=3,45$) ortalama değerleri almışlardır. Alternatif araçlarda ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ($\bar{x}=3,22$), 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise en düşük ($\bar{x}=2,90$) ortalama değerlere sahiptirler. Öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında kıdem gruplarına göre oluşan



ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, kıdem grupları ile geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F_{(2-535)}=.798$, $p>.05$). Ancak meslekî kıdem ile alternatif ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(2-535)}= 6.268$, $p<.05$). F Testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre Scheffe Testinden elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Meslekî Kıdeme Göre Tercih Edilen Alternatif Ölçme Araçları Scheffe Testi Sonuçları

ALTERNATİF ÖLÇME ARAÇLARI						
Scheffe						
(I) KIDEM GRUBU	(J) KIDEM GRUBU	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-10 yıl	11-20 yıl	-.19284-	.08785	.091	-.4085-	.0228
	21 yıl ve üzeri	-.32622*	.09871	.004	-.5685-	-.0839-
11-20 yıl	1-10 yıl	.19284	.08785	.091	-.0228-	.4085
	21 yıl ve üzeri	-.13338-	.11092	.486	-.4056-	.1389
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	.32622*	.09871	.004	.0839	.5685
	11-20 yıl	.13338	.11092	.486	-.1389-	.4056
* . The mean difference is significant at the 0.05 level.						

Tablo 9'da görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda öğretmenlerinin tercih ettikleri alternatif ölçme araçlarında; 1-10 kıdem grubu ile 20 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenler arasında, 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, 21 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler alternatif ölçme araçlarını 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok tercih etmektedirler.



6) “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”

Tablo 10: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Test türü	Okul türü	N	\bar{X}	S	t	p
Geleneksel	Resmi	499	3.52	.79505	-1.268-	.205
	Özel	57	3.66	.82750		
Alternatif	Resmi	499	2.99	.85341	-2.524-	.012
	Özel	57	3.29	.89181		

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,52$) iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,66$)'dir. Alternatif ölçme araçlarında ise, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=2,99$) iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,29$)'dur. Tablo 10'a göre, görev yaptıkları okul türü ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(554)}=-1.268$, $p>.05$). Ancak alternatif ölçme araçlarında okul türüne bağlı olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($t_{(554)}=-2.524$, $p<.05$). Bu sonuç, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

7) “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı hizmet öncesinde ÖD eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”

Tablo 11: Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi

Test türü	Hizmet Öncesi ÖD	N	\bar{X}	S	t	p
Geleneksel	Evet	510	3.53	.80655	-1.268-	.205
	Hayır	2	3.56	.73017		
Alternatif	Evet	510	3.02	.86224	-2.524-	.012
	Hayır	42	3.00	.84382		



Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, yüksek öğrenimlerinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,53$) iken, ÖD eğitimi almayan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,56$)'dır. Alternatif ölçme araçlarında ise, yüksek öğrenimlerinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,02$) iken, ÖD eğitimi almayan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,00$)'dur. Tablo 11'e göre, yüksek öğrenimlerinde ÖD eğitimi alma ile geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmezken ($t_{(554)}=-1.268$, $p>.05$) alternatif ölçme araçlarında anlamlı bir fark vardır ($t_{(554)}= -2.524$, $p<.05$). Bu sonuç, hizmet öncesinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını, bu eğitimi almayan öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

8) *“Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı hizmet içinde ÖD eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”*

Tablo 12: Öğretmenlerin ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan T Testi

Test türü	Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	t	p
Geleneksel	Evet	284	3.57	.78509	1.226	.221
	Hayır	259	3.49	.80439		
Alternatif	Evet	284	3.18	.90038	4.589	.000
	Hayır	259	2.85	.77404		

Tablo 12'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,57$) iken, HİE almayanların puan ortalaması ($\bar{x}=3,49$)'dur. Alternatif ölçme araçlarında ise, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,18$) iken, HİE almayanların puan ortalaması ($\bar{x}=2,85$)'dir. Tabloya göre, öğretmenlerin ÖD konulu HİE almaları ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmezken ($t_{(541)}=1,226$, $p>.05$) öğretmenlerin tercih ettikleri alternatif ölçme araçlarında anlamlı bir fark vardır ($t_{(541)}=4,589$, $p<.05$). Bu sonuç, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını bu eğitimi almayanlardan daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.



9) “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı ÖD yeterlik algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”

Tablo 13: Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı İle Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi

Test türü	Yeterlik Algısı	N	\bar{X}	S	t	p
Geleneksel	Evet	460	3.53	.79695	-.194-	.846
	Hayır	94	3.55	.81676		
Alternatif	Evet	460	3.07	.86531	3.493	.001
	Hayır	94	2.74	.79155		

Tablo 13'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,53$) iken, kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,55$)'tir. Alternatif ölçme araçlarında ise, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,07$) iken, kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=2,74$)'tür. Tablo 13'e göre, öğretmenlerin yeterlik algıları ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmezken ($t_{(552)}=-,194$, $p>.05$) alternatif ölçme araçlarında anlamlı bir fark vardır ($t_{(552)}=3,493$, $p<.05$). Bu sonuç, alternatif ölçme araçlarını, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin kendini ÖD'de yeterli görmeyen öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın son bölümünde, çalışmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre, geleneksel ölçme araçları ($\bar{x}=3,54$) ortalamayla “sıklıkla”, alternatif ölçme araçları ise ($\bar{x}=3,01$) ile “bazen” tercih edilen ölçme araçlarıdır. Ölçme araçlarını tek tek ele aldığımızda, performans görevi öğretmenlerin en çok tercih ettikleri ölçme aracı olmuştur. Öğretmenler performans görevini ortalama ($\bar{x}=4,20$) ile “her zaman” tercih etmektedirler. Performans görevinin en çok tercih



edilen ölçme aracı olma bulgusu, çeşitli çalışmaların da ortaya koyduğu bir bulgudur.²⁹ Diğer alternatif ölçme araçlarına karşın performans görevinin “her zaman” kullanılan bir ölçme aracı olması dikkat çekici görülebilir. Performans görevlerinin yüksek kullanım düzeyine sahip olmasının nedeni olarak Talim ve Terbiye Kurulu’nun yayımlanmış olduğu not çizelgesi gösterilebilir. Zira yayımlanan not çizelgesinde performans görevine yer verildiği görülmektedir. Bu çizelgeye göre öğretmenlerin, her dersten, bir dönemde en az bir performans görevi puanı vermeleri gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin ÖD uygulamalarında performans görevlerine yüksek oranda yer vermeleri bir tercih değil, İKY’ye bağlı bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir. Çakmak’ın çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir.³⁰

Geleneksel bir ölçme aracı olan çoktan seçmeli test bütün test türleri içinde ikinci, geleneksel test araçları içinde en çok tercih edilen ölçme aracı olmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre çoktan seçmeli test, ($\bar{x}=3,88$) ortalamayla öğretmenlerin “sıklıkla” tercih ettiği araçlardan biri olmuştur. Güngör,³¹ Asrı³² ve Çakmak³³ da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. 1987-88 öğretim yılında görev yapan öğretmenlere uygulanan çalışma, çoktan seçmeli testlerin öğretmenlerin % 36,84 ile en çok tercih ettiği ölçme aracı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.³⁴

Yazılı sınavlar ($\bar{x}=3,58$), kısa cevaplı sorular ($\bar{x}=3,53$) ve doğruyanlı testleri ($\bar{x}=3,51$) yine öğretmenlerin “sıklıkla” kullandığı geleneksel ölçme araçlarındandır. Selçuk’un araştırmasına göre öğretmenler yazılı sınavları ve kısa cevaplı testleri %26,31 oranında tercih etmektedirler.³⁵ Çakmak’ın çalışması öğretmenlerin %62,9’unun kısa cevaplı testleri sıklıkla kullandığını ortaya koymaktadır. Aynı çalışmaya göre öğretmenler uzun cevap gerektiren yazılı sınavları %56,3 oranında bazen

²⁹ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.174; Duygu Anıl ve Meltem Acar, *a.g.m.*, ss. 44-61; Tekin Çelikkaya vd., *a.g.m.*, ss: 57-76; Ayşegül Alaz ve Seher Yazar, *a.g.m.*

³⁰ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.176.

³¹ Ali Güngör, *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2001, s.48.

³² Safinaz Asrı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2005, s.131.

³³ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.174.

³⁴ Mualla Selçuk, *Çocuğın Eğitiminde Dinî Motifler*, 3. Baskı, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2005, s. 130.

³⁵ Mualla Selçuk, *a.g.e.*, s. 130.



kullanılmaktadır.³⁶ Geleneksel araçlar içerisinde en az tercih edilen araç ($\bar{x}=3,20$) ortalama ile eşleştirme türü testler olmuştur. Bu ortalama ile eşleştirme türü testler öğretmenlerin “bazen” kullandığı bir ölçme aracı durumundadır. Çakmak'ın çalışması eşleştirme türü sınavların öğretmenlerin % 92,3 oranında sıklıkla ya da bazen kullandığı bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.³⁷

Alternatif ÖD araçları içerisinde performans görevinin ($\bar{x}=4,20$) ortalama ile “her zaman” tercih edildiği görülmektedir. Alternatif araçlar içerisinde kavram haritaları ($\bar{x}=3,16$) ortalama ile öğretmenlerin “bazen” kullandığı bir ölçme aracı olmuştur. ($\bar{x}=3,12$) ortalama ile öz değerlendirme, ($\bar{x}=3,09$) ile grup değerlendirme, ($\bar{x}=3,07$) ile mülakat, ($\bar{x}=3,06$) ile ürün dosyası, ($\bar{x}=3,00$) ile gözlem formu, ($\bar{x}=2,96$) ile kontrol listesi, ($\bar{x}=2,87$) ile poster ve son olarak ($\bar{x}=2,67$) ile tutum ölçeği öğretmenlerin “bazen” kullandığı ölçme araçlarından olmuşlardır. Tüm ölçme araçları içerisinde en düşük ortalama ile tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği almıştır. Analiz sonuçlarına göre, bu ölçme aracı ($\bar{x}=2,33$) ortalama puan ile “nadiren” kullanılmaktadır.

Ölçme araçlarına dair genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel ÖD araçlarını tercih ettikleri söylenebilir. Çalışmada yer verilen tüm geleneksel araçların, öğretmenler tarafından “sıklıkla” kullanılan araçlar olduğu anlaşılmaktadır. Alternatif araçlara gelince, öğretmenlerin “her zaman” kullandığı performans görevi dışında, diğer alternatif araçlarının “bazen”, bir tanesinin de (TDAT) “nadiren” kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, çeşitli çalışmalarla da paralellik göstermektedir.³⁸

Öğretmenlerin geleneksel ölçme aracı tercihlerinde *meslekî kudemin, görev yaptığı okul türünün (resmi/özel), hizmet öncesinde ve hizmet içinde ÖD eğitimi almanın ve ÖD yeterlik algısının* bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin geleneksel araç tercihleri cinsiyet, mezuniyet türü, branştan/branş dışı olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere; İYL mezunları, diğer mezuniyet

³⁶ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.131.

³⁷ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.131.

³⁸ Ahmet Turan Orhan, *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007, s. 96; Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, *a.g.m.*, ss.135-145; Tekin Çelikkaya vd., *a.g.m.*, ss. 57-76.



türlerine göre; branş dışı öğretmenler, DKAB dersi branş öğretmenlerine göre geleneksel ölçme araçlarını daha çok tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin alternatif ölçme aracı tercihlerinde *cinsiyetin, mezuniyet türünün* bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin alternatif araç tercihlerinin branştan/branş dışı olma, meslekî kıdem, görev yaptığı okul türü, hizmet öncesinde ÖD eğitim alma, hizmet içinde ÖD eğitimi alma ve ÖD yeterlik algısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, branş dışı öğretmenler, DKAB dersi branş öğretmenlerine; hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olanlar, 1-10 yıllık tecrübeye sahip olanlara; özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okul öğretmenlerine; hizmet öncesinde ve hizmet içinde ÖD eğitimi alanlar, bu eğitimi almayanlara ve ÖD alanında kendini yeterli görenler, yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlere göre, alternatif ölçme araçlarını daha çok tercih etmektedirler.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin alternatif ölçme araçlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Buna karşın, bayan öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını erkek öğretmenlere göre daha çok tercih ettiği araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardandır.

Mezuniyet türüne göre tercih edilen ölçme araçlarında, İYL mezunu öğretmenlerin diğer mezuniyet alanlarına göre, geleneksel ölçme araçlarında en yüksek, alternatif ölçme araçlarında ise en düşük ortalama değerleri aldıkları görülmektedir. Alternatif araçlarda oluşan puan farkı istatistiksel olarak anlamlı çıkmazken, İYL mezunu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını diğer mezuniyet alanlarına göre daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle, İYL mezunu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarının etkisinden kurtulamadığı, yenilenen programın gerektirdiği ÖD uygulamalarına yeterince uyum sağlayamadığı söylenebilir.

Ölçme araçları tercihlerinde branştan ve branş dışı öğretmenler arasında oluşan puan farkına bakıldığında, DKAB dersine farklı branşlardan giren öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarını branş öğretmenlerinden daha çok tercih ettikleri görülmektedir. DKAB dersi branş öğretmenlerinin branş dışı öğretmenlere göre alternatif



ölçme araçlarını daha az tercih ediyor olmaları, onların yeni program ve yeni ölçme araçlarıyla ilgili uyum sorununa işaret edebilir.

Öğretmenlerin meslekî kıdeme bağlı olarak tercih ettikleri ölçme araçlarına bakıldığında, geleneksel ölçme aracı tercihlerinde meslekî kıdemin anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Ancak, alternatif ölçme aracı kullanımında, 21 yıl ve üzeri öğretmenlik yapanların, ilk on yılındaki öğretmenlere göre alternatif araçları daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Mesleğinde yeni öğretmenlerin yeni ve güncel bilgileri nedeniyle ÖD'nin yeni uygulamalarında daha yetkin ve başarılı olmaları beklenebilir. Oysa elde edilen bulgular, genel ÖD yeterlikleri yanı sıra³⁹ ÖD'deki yeni uygulama ve araçlarında da meslekî kıdemi yüksek öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul türüne göre ölçme araçları tercihlerine bakıldığında; geleneksel ölçme araçlarını kullanma bakımından resmi ya da özel okulda görev yapıyor olmaları anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Buna karşın, alternatif ölçme aracı tercihinde, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Banoğlu ve Çakmak'ın çalışmalarıyla örtüşmektedir. Banoğlu'nun çalışmasına göre "Özel okullarda çalışan BT dersi öğretmenleri alternatif değerlendirme yöntemlerini daha gerekli ve kendilerini bu yöntemleri uygulamada daha yeterli görürken, derslerinde daha sık kullanmaktadırlar."⁴⁰ Çakmak ise araştırmasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okul öğretmenlerine göre ürün dosyası ve dereceleme ölçeklerini daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.⁴¹

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yüksek öğrenimleri esnasında ÖD eğitimi alıp almamaları geleneksel ölçme aracı tercihlerinde farklılığa yol açmazken, alternatif ölçme aracı tercihinde ÖD eğitimi alan öğretmenler lehine bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, HİE almak geleneksel ölçme aracı tercihlerinde bir farklılığa yol açmazken, alternatif ölçme aracı tercihlerinde HİE alanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

³⁹ Bkz. Yusuf Bahri Gündoğdu, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011.

⁴⁰ Canan Banoğlu, *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009, s.100.

⁴¹ Alaattin Çakmak, *a.g.t.*, s.149.



Araştırmanın bu bulgusu, Çakmak'ın DKAB öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmayla örtüşmektedir.⁴² HİE'nin tercih edilen alternatif ölçme araçlarında anlamlı farklılığa yol açtığı bir ortamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının ÖD konulu HİE almamış olmaları Bakanlık tarafından dikkate alınması gereken bir husus olarak görülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri kendilerini ÖD alanında büyük oranda yeterli görmektedirler (% 83). Öğretmenlerin yüksek yeterlik algısı, geleneksel ölçme aracı tercihlerinde bir farklılığa yol açmazken, yeterlik algısı yüksek öğretmenler, alternatif ölçme araçlarını daha çok tercih etmektedirler.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ortaya konulan öneriler aşağıya çıkartılmıştır:

1. Mesleğinde yeni öğretmenler, eğitim alanındaki yeni uygulamalarda (alternatif ölçme araçları) yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az yeterliğe sahiptirler. Buna göre, DKAB öğretmeni yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarına verdiği ÖD eğitimini gözden geçirmesi ve bu eğitimlerde uygulamaya ağırlık verilmesi önerilebilir.
2. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin alternatif ölçme aracı tercihlerinde anlamlı farklılıklara yol açmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının ÖD konusunda HİE almadıkları dikkate alındığında, öğretmenlerin eksik olan HİE'lerinin tamamlanması önerilebilir.
3. İlahiyat Yeni Lisans mezunu öğretmenler alternatif ölçme aracını en az tercih eden öğretmen grubu olmuştur. Diğer mezuniyet alanlarına göre İYL mezunlarının neden daha düşük ortalamaya sahip olduğunun araştırılması ve İYL'ye verilen ÖD eğitiminin gözden geçirilmesi uygun olabilir.
4. DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerine uyguladıkları testlerde üst düzey becerileri de ölçen araç çeşitliliğine önem vermeleri önerilebilir.



⁴² Alaattin Çakmak, *a.g.t.*,s.178.

5. Öğretmenlerin ÖD alanında karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirmek, gerektiğinde teknik destek ve materyal sağlamak maksatlarına yönelik kısa vadede her eğitim bölgesine, orta vadede ise belli sayının üzerindeki her okula ÖD uzmanı tahsis edilmesi ÖD çalışmalarının başarıya ulaşmasında katkılar sağlayabilir.
6. DKAB dersinde 14 farklı branştan % 24,2 oranında öğretmenin görev yaptığı anlaşılmaktadır. Özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen derslerden biri olarak tanımlanan DKAB dersinin, DKAB dersi branş öğretmenleri tarafından verilmesi programın hedeflerine ulaşması anlamında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.
7. Yapılan araştırma, DKAB dersi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçlarına yönelik İstanbul'la sınırlı bir çalışmadır. Dolayısıyla benzer çalışmaların geliştirilerek ülke genelinde uygulanması DKAB öğretmeni yetiştirme ve DKAB öğretim programı geliştirme çalışmalarına katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

Alaz, Ayşegül ve Yazar, Seher (2009). "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri", *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.*

Algan, Serkan (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Anıl, Duygu ve Acar, Meltem (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: V, Sayı: II, ss: 44-61.*

Asrı, Safinaz (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü, Isparta.



Bal, Mehmet Suat (2009). "Yeni Müfredatın İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularına Yansımaları", *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir, 21-23 Mayıs, ss.370-379.

Bal, Mehmet Suat ve Özkülekçi Gökhan (2010). "Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, ss.79-83.

Balcı, Ali (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)*, 6. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Banoğlu, Canan (2009). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Berberoğlu, Giray ve Kalender, İlker (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Örneği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4 (7), 21-35.

Cansız-Aktaş, Meral (2008). *Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çakan, Mehtap (2004). "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, C:37, Sayı: 2.

Çakmak, Alaaddin (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çelikkaya, Tekin; Karakuş Ufuk; Öztürk Demirbaş Çağrı (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme – Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, ss.57-76.



Gelbal, Selahattin ve Kelecioğlu, Hülya (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.

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

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

Karasar, Niyazi (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 18. Baskı, Ankara: Nobel Yay.

Karataş, Süleyman (2010). "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 56-65.

Kilmen, Sevilay ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, Nükhet (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 42, Sayı: 2, ss:27-55.

MEB (2007a). *Temel Eğitime Destek Programı*, Can Ajans, Ankara.

MEB (2007b). *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2007.

MEB (2007c). "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" (28/02/2007 Tarihli ve 1084 Sayılı Makam Onayı).

MEB PISA (2005). *EARGED PISA Projesi 2003 Uygulaması Ulusal Raporu*

Orhan, Ahmet Turan (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Sağlam-Arslan, Ayşegül, Devecioğlu-Kaymakçı, Yasemin ve Arslan Selahattin (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.

Selçuk, Mualla (2005). *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*, 3. Baskı, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, s. 130.

Yılmaz, Tuğba (2006). *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*, Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Zengin, Mahmut (2011). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, DEM Yayınları, İstanbul.

