

İLAHİYAT ÖĞRENCİLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİ TUTUMLARI*

Umut KAYA**

E-mail: umut.kaya@marmara.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3237-8150>

Citation/©: Kaya, U. (2021). İlahiyat öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersi tutumları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 121-145.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1051385>

Öz

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan din dersi öğretmeni adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılında ölçme ve değerlendirme dersini alan 646 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın verileri, 2014 yılında Yaşar tarafından geliştirilen "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek "olumsuz yaklaşım", "önem" ve "bilişsel yeterlik" olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerinin test edilmesinde Bağımsız Örneklem T Testi, Welch, Anova, LSD ve Tamhane's T2 testleri kullanılmıştır. Testin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri birinci faktör için 0.901; ikinci faktör için 0.915 ve üçüncü faktör için ise 0.714 bulunmuştur. Değişkenlerin tutumlara etki edip etmediğini ortaya koyabilmek için yapılan analizler neticesinde ise cinsiyet, program, formasyon derslerini alış şekli, not ortalaması, meslek tercihi, eğitim bilimleri sınavına hazırlanma düşüncesi değişkenlerinin ilgili boyutların en az birinde $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde bir farklılık sebep olduğu saptanmıştır.

Makale Türü: Araştırma Makalesi – Article Types: Research Article
Geliş Tarihi/Received 19.08.2021 – Kabul Tarihi/Accepted 11.10.2021

TUDEAR 12

* **Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Etik Kurulu Kararı: Bu araştırma, 31.08.2021 tarih ve 62 sayılı Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından verilen izin doğrultusunda yapılmıştır (Bkz. Ek 2).

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Dersi Öğretmen Adayı, Tutum, İlahiyat Fakültesi.

ATTITUDES OF STUDENTS OF FACULTY OF THEOLOGY TOWARDS MEASUREMENT AND ASSESSMENT COURSE

Abstract

The aim of this study is to identify the attitudes and the factors effecting this attitudes of religion teacher candidates of Marmara University Faculty of Theology. On this basis, 646 students who took the measurement and evaluation course in Marmara Theology Faculty in 2019-2020 academic year in the study. The data of this study has been collected by administering "The Attitude Scale for Measurement and Evaluation in Education Course" developed by Yaşar in 2014. The scale consists of three parts, which are "negative approach" dimension, "importance" dimension and "cognitive competence" dimension. In the analysis of the data statistic programme was used. Independent Samples T-test, Anova, Welch, Tamhane's T2 and LSD were used to test research problems. The analysis that is done for reliability shows the value Cronbach Alfa are 0.901, 0.915 and 0.714 for three factors. The results of the analyses, which are conducted to examine differences between the various groups, reveal that gender, program, way of taking formation courses, grade point average, profession, thought of preparing for the educational sciences exam cause statistically significant differences at $p < 0.05$ significant level in one of the sub-dimensions at least.

Keywords: Measurement and Evaluation in Education Course, Marmara University The Faculty of Theology, Candidate Religion Teachers, Attitude, Faculty of Theology.

Giriş

İlahiyat fakültesi programlarında pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek) dersleri 1999 yılına kadar yer almaktaydı. Bu bakımdan ilahiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren bir kurum hüviyetinde, öğrencileri ise doğal olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ve İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmeni adayıydı. Daha sonra ise YÖK'ün 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı ve buna ek olarak 10.09.1997 tarih ve 97.30.2248 sayılı kararları doğrultusunda yapılan değişiklikle; ilahiyat fakültelerinde "İlahiyat Lisans Programı" ile "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İDKAB)" programının oluşturulmasına ve bu programın, ilahiyat fakültesi ile gelişmiş eğitim fakültelerinin bulunduğu Ankara, Atatürk, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Erciyes, İstanbul, Marmara, Ondokuz Mayıs, Selçuk ve Uludağ üniversiteleri bünyesinde açılmasına karar verilmiştir (Koç, 2003, ss. 26-27). Böylece bu fakültelerde birisi "Yeni İlahiyat" diğeri "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" olmak üzere ikili bir program uygulanmaya

başlamıştır. Yeni İlahiyat Programı'nda pedagojik formasyon dersleri yer almazken, İDKAB Programı'nda ise pedagojik formasyon dersleri yer almaktaydı. Bu programdan mezun olanlar ilköğretim düzeyinde DKAB öğretmenliği kadrolarına başvurabiliyorlardı.

İlahiyat programından mezun olanlar ise lisede din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni veya imam hatipte meslek dersleri öğretmeni olarak atanabilmek için 3 dönemlik Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nı başarı ile bitirmek zorundaydılar. Bu sürecin biri olumlu diğeri olumsuz iki önemli sonucu vardır. Öğretmen olmak isteyen ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, meslek sahibi olabilmek için mezuniyetlerinden sonra iki yıl daha beklemek zorunda olması, bu sürecin olumsuz yönüydü. Bu değişikliğin olumlu yönü ise ilahiyat alanında mesleki anlamda bir ihtisaslaşmanın başlangıcı olmasıdır. Ancak bu sürecin, daha sonra iyi bir şekilde yönetilemediği de belirtilmelidir. Bu süreç, DKAB bölümünün geliştirilmesi için adımların atıldığı bir dönem olmaktan ziyade, (DKAB bölümünün) ilgili üniversitelerin eğitim ve ilahiyat fakülteleri arasındaki transferlerinin konuşulduğu ve tartışıldığı bir dönem olmuştur. İlahiyat fakültesi çatısı altında başlayan süreç, eğitim fakültesi çatısı altında devam etmiş, daha sonra tekrar ilahiyat fakültesi çatısı altına alınmış ve en sonunda da YÖK'ün 17/04/2014 tarihli kararıyla öğrenci alımı durdurulmuştur.

Bu doğrultuda ilk değişiklik 2006 yılında gerçekleşmiştir. Bu tarihte, DKAB programları ilahiyat fakültelerinden ayrılarak eğitim fakülteleri bünyesine bağlanmıştır. Eğitim fakültelerinde yaşanan çeşitli problemler sebebiyle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü 2012-2013 yılından itibaren ise tekrar ilahiyat fakültelerine bağlanmıştır (Bkz. Nazıroğlu, 2020, ss. 68-74). Bunun hemen ertesinde 2014 yılında bu defa YÖK tarafından DKAB Öğretmenliği Programları'na öğrenci alımı durdurulmuştur. Bu tarihten sonra ilahiyat fakültesi mezunlarına ve son sınıf öğrencilerine eğitim fakülteleri bünyesinde formasyon sertifika programı ile pedagojik formasyon dersleri verilmeye başlanarak din dersi öğretmeni¹ ihtiyacı bu şekilde giderilmeye çalışılmıştır. Bu süreç, sertifika programının hem ücretli olması hem de son sınıf öğrencilerine aşırı ders yükü getirmesi gibi bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. En son olarak, YÖK 2017 yılında almış olduğu karar ile pedagojik formasyon derslerinin tekrardan ilahiyat programının müfredatı içine yerleştirilmesine karar vermiştir. Böylece 1999 öncesi döneme geri dönmüştür (Arıcı, 2018, s. 883). Ancak 1999'da ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyona dair var olan tecrübenin 20 yıl sonrasında artık mevcut olmadığını ve söz konusu tecrübenin oluşması için de doğal olarak zaman gerekeceği aşikârdır.

Pedagojik formasyon dersleri tüm öğretmen adaylarının öğrenim süreci boyunca almış oldukları derslerdir. Bu derslerin neler olduğu tablo 1'de gösterilmektedir.

¹ Bu çalışmada din dersi öğretmeninden kastedilen, tüm DKAB öğretmenleri ile İHL meslek dersleri öğretmenleridir.

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Zorunlu Dersler

Zorunlu Dersler	Teori	Uygulama	Kredi
Eğitim Bilimlerine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Seçmeli Ders-I	2	0	2
Seçmeli Ders-II	2	0	2
Toplam	20	14	25

Öğretmenlik, 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu 1973). Ülkemizde öğretmenlik mesleği ile ilgili temel yeterliklerin tespit edilmesine dair ilk çalışma 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası'nın ortak çalışması ile başlatılmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmış ve 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" *Tebliğler Dergisi*'nde yayınlanmıştır (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ile ilgili son çalışma ise yine Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarının sadeleştirildiği ve genel yeterlik ile özel alan bilgisi yeterliklerinin birleştirilerek tek bir metin haline getirildiği bu çalışmada, öğretmenlik meslek genel yeterlikleri "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere 3 ana yeterlik alanı altında ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca bu 3 yeterlik alanının altında 11 alt yeterlik başlığı ve bunlara ilişkin 65 göstergeye de yer verilmiştir (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017). Söz konusu 3 ana yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

Tablo 2: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Alt Yeterlikleri

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi	Eğitim ve Öğretimi Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim

Pedagojik formasyon programının zorunlu dersleri arasında bulunan ölçme ve değerlendirme dersi, öğretmen adayının bu alandaki temel yeterliği kazanabilmesi adına öne çıkan tek derstir. Bir öğretmenden ölçme ve değerlendirme yeterliği alanında

beklenen ise, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanabilmesidir.

Bu çalışmada, birer din dersi öğretmeni adayı olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Söz konusu değişkenler; cinsiyet, program türü, ileride yapmak istenilen meslek, formasyon derslerini müfredat içinde alıp almama durumu, genel not ortalaması ve KPSS’de eğitim bilimleri sınavına girip girmeme düşüncesidir.

Bu bakımdan çalışmanın amacı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde formasyon derslerini alan din dersi öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumlarını ve bu tutumların yukarıda sayılan değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Din dersi öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?
- Din dersi öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine, devam ettikleri programa, genel akademik ortalamalarına, formasyon derslerini müfredat içinde alıp almamalarına, ileride yapmak istedikleri mesleğe ve KPSS’de eğitim bilimleri sınavına hazırlanma düşüncelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar için; DergiPark, YÖK Tez Merkezi ve İSAM veri tabanları kullanılarak “ölçme ve değerlendirme” ile birlikte “ilahiyat”, “din” ve “DKAB” anahtar kelimeleri ayrı ayrı taratılmıştır. Çalışmanın spesifik olarak “ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik olması ve makale sınırlarını aşmamak adına, ilahiyat fakültesi öğrencileri ya da din dersi öğretmen adaylarının diğer fakülte derslerine yönelik tutum ve algıları ile ilgili çalışmalar ise kapsam dışı bırakılmıştır.

Buna göre konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında ilk çalışmanın Ali Güngör tarafından yapılan “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları” isimli bir yüksek tezi olduğu görülmektedir. Güngör, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik durumlarını ortaya koymayı amaçladığı bu araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin önemini yeterince kavrayamadıklarını ifade etmektedir (Güngör, 2001). Yine ilk çalışmalardan sayılabilecek “Din Öğretiminde Planlama ve Değerlendirme” isimli çalışmada ise planlama ve değerlendirme kavramları teorik açıdan ele alınmıştır. Kızılabdullah bu çalışmada, din öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin genel planlamanın bir parçası olduğunu ve öğretmenin kendisini değerlendirmesine fırsat verdiğini ifade etmiştir (Kızılabdullah, 2004). Konu ile ilgili bir başka çalışma da Reçber’in “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları (Şanlıurfa İli Örneği)” isimli çalışmasıdır. Alan araştırması olarak yapılan bu çalışmada

Reçber, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamakta sıkıntı çektiklerini, bunun için de lisans döneminde ölçme ve değerlendirme ilgili etkin ve uygulamalı eğitime yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Reçber 2010). Çakmak ise “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*” isimli çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanılması öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından bilinme ve kullanılma sıklık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre ilişkisini ortaya koymuştur (Çakmak, 2011). Aynı yıl Kahramanmaraş örnekleminde yapılan “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*” isimli çalışmada ise Ulu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerine rehberlik niteliği taşıyacak, içerisinde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin anlatıldığı ve örnek uygulamaların yer aldığı bir kılavuz kitaba ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (Ulu, 2011). Aynı yıl yapılan bir başka çalışma olan “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)*” isimli araştırmada ise Gündoğdu, ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır (Gündoğdu, 2011). 2015 yılında bir başka tez çalışmasında Yıldız, Sivas’ta görev yapmakta olan DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin bu düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır (Yıldız 2015). 2018 yılında da benzer bir çalışma Karbeyaz tarafından yapılmıştır. Karbeyaz’ın çalışmasında ise örneklem grubu olarak Osmaniye ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleri yer almıştır. Karbeyaz bu çalışmasında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından fazla kullanılmadığını ifade etmektedir (Karbeyaz, 2018b).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalardan 5 tanesi de makale türündedir. Bu çalışmalardan üçü ise daha önce konu ile ilgili tez yapan yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmalardan ilkinde Gündoğdu’nun, “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları*” isimli çalışmasında öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını, alternatif ölçme araçlarına göre daha çok tercih ettikleri, DKAB öğretmenlerinin en çok tercih ettiği ölçme aracının ise performans görevi olduğu ifade edilmektedir (Gündoğdu 2012). Işıkdöğün ise Diyarbakır ve Şanlıurfa örnekleminde yapmış olduğu çalışmasında İHL meslek ve DKAB öğretmenlerinin çeşitli yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır (Işıkdöğün 2014). “*Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)*” adlı makalede ise Yıldız ve Genç, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından karşılaşılan bazı sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır (Yıldız & Genç, 2016). Karbeyaz ise “*DKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme*

Tekniklerini Kullanma Düzeyi” isimli makalesinde İDKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları sorunları ele almış ve bu sorunlara yönelik çözümler sunmuştur (Karbeyaz, 2018a). Buraya kadar zikredilen çalışmalarda ölçme ve değerlendirme konusunun daha çok din dersi öğretmenleri örnekleminde ele alındığı görülmektedir. Bir başka deyişle ilahiyat fakültesi öğrencileri ya da din dersi öğretmeni adayları pek araştırma konusu olmamıştır. Ölçme ve değerlendirmeyi konu edinen çalışmaların içinde ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adayları örnekleminde yapılan tek bir çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışma, Eyüp Şimşek’in “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algıları: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği” isimli makalesidir. İlahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu algının cinsiyet, mezun olunan lise, sınıf düzeyi, dershaneden ölçme ve değerlendirme desteği alıp almama durumu gibi bazı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, 2017-2018 ders yılında Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örnekleminde yapılmıştır (Şimşek, 2018).

Bu araştırma ise, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ilk çalışma olacaktır. Bu haliyle araştırmanın daha sonra yapılacak çalışmalara da katkı sağlaması umulmaktadır.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evreni, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde 2019-2020 öğretim yılında ölçme ve değerlendirme dersini alan 801 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma verisinin toplanacağı süreçte öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bunun yanında ayrıca dersi almış tüm öğrencilere bilgilendirici e-mail gönderilmek suretiyle Google Anket formu linki paylaşılmıştır. Böylece hem pandemi sürecinde öğretmen adaylarına ulaşması hem de elde edilen verilerin istatistik programına aktarılması kolaylaşmıştır. Örneklem seçilmeksizin dersi alan tüm öğretmen adaylarına ulaşmak hedeflenmişse de bu sürecin sonunda ölçme ve değerlendirme dersini alan 801 öğretmen adayında 650’si ilgili mesaja cevap verip Google Anket Formu’nu doldurarak çalışmaya katılmıştır. Böylece çalışma evreninin %81,14’üne ulaşılmıştır. Bu bakımdan çalışma, 2019-2020 öğretim yılında ilgili fakültede ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Aynı şekilde alan araştırma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu’ndan 2021-13/07 tarih ve onay sayısı ile onay alınarak yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler ise tutum ölçeği öncesinde yöneltilen 6 soru ile elde edilmiştir. Öğrencilerin bu 6 soruya verdikleri cevaplara göre dağılımları aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3: Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	422	65,3
Erkek	224	34,7
Program Türü		
Birinci Öğretim	459	71,1
İkinci Öğretim	125	19,3
İngilizce	20	3,1
Arapça	30	4,6
Uluslararası	12	1,9
Formasyon Derslerinin Müfredattaki Yeri		
Müfredat İçi	266	41,2
Müfredat Dışı	380	58,8
Not Ortalaması		
2,49'in Altı	102	15,8
2,50-2,99	199	30,8
3,00-3,49	240	37,2
3,50-4,00	105	16,3
Meslek		
Öğretmenlik	328	50,8
Din Görevliliği	69	10,7
Akademisyenlik	201	31,1
Diğer	48	7,4
Sınavlara Hazırlık Düşüncesi		
Eğitim Bilimleri Sınavına hazırlanmayı düşünüyorum	225	34,8
Sadece KPSS sınavına hazırlanmayı düşünüyorum.	289	44,7
Hiçbir sınava hazırlanmayı düşünmüyorum	132	20,4
Toplam	646	100

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %65,3'ü kadın, %34,7'si ise erkektir. Bu aynı zamanda son yıllarda ilahiyat fakültelerindeki cinsiyet dağılımını da yansıtmaktadır. İlahiyat fakültelerinin 2000'li yılların başından itibaren o tarihlerde uygulanan katsayı ve başörtüsü yasağının da etkisi ile birlikte kız öğrenciler tarafından daha yoğun olarak tercih edildiği bilinmektedir. Geçen zaman zarfında söz konusu yasaklar kalkmasına rağmen bu dağılım çok değişmemiştir. Bu durum aynı zamanda hem din dersi öğretmenleri arasında kadın din dersi öğretmenlerinin sayısının artmasına hem de Diyanet İşleri Başkanlığı uhdesinde çalışan kadın din görevlilerinin sayısının artmasına neden olmuştur. Örneğin 2010 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı

bünyesinde çalışan kadınların oranı %3,7 iken (Furat, 2012, ss. 183-185), 2018 yılında bu oranın %16,6'ya kadar yükseldiği görülmektedir (*Diyanet İşleri Başkanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu*, 2019, ss. 13-16).

Araştırmaya katılan öğrencilerin program dağılımlarına bakıldığında %71,1 oranında birinci öğretim öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Birinci öğretimi %19,3 oranında ikinci öğretim izlemekte, daha sonra ise İngilizce, Arapça ve Uluslararası İlahiyat bölümleri gelmektedir. Bu aynı zamanda fakültenin kontenjan dağılımını da yansıtmaktadır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne her yıl yaklaşık 300 öğrenci birinci öğretime, 80 öğrenci ikinci öğretime, 20-40 arasındaki öğrenci de İngilizce ve Arapça İlahiyat bölümlerine kayıt yaptırmaktadır.² Uluslararası İlahiyat Programı ise yabancı ülkelerde yaşayan Türk öğrencilere yöneliktir. Buraya gelen öğrenciler ülkemizde yapılan üniversiteye giriş sınavı ile değil, Diyanet İşleri Başkanlığı ile Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi işbirliği ile gerçekleştirilen bir seçme işlemi ile lise diplomasına sahip adaylar arasından seçilmektedir.

Bilindiği üzere 2017 yılında alınan bir kararla, pedagojik formasyon dersleri ilahiyat fakültelerinde müfredat içine alınmıştır. Ancak bu tarihte 2. sınıfta olanların formasyon dersleri müfredat içine alınmamıştır. Bu öğrencilerin üç yıl boyunca formasyon derslerini 4. sınıfa geldiklerinde müfredat dışı olarak sertifika programı şeklinde alması planlanmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerden %58,8'i bu dersi müfredat dışı olarak alırken, %41,2'si ise müfredat içinde bu dersi almışlardır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılı aynı zamanda pedagojik formasyon derslerinin müfredat dışı olarak verildiği son öğretim dönemidir. Bu öğretim yılından itibaren bütün öğrenciler formasyon derslerini yıllara dağıtılmış olarak ilahiyat programı dahilinde alacaklardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında, öğrencilerin %15,8'sinin 2,5 altı; %30,8'sinin 2,50-2,99 arası; %37,2'sinin 3,00-3,49 arası, %16,3'ünün ise 3,5 üstü not ortalamasına sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu ortalamalar öğrencilerin genel olarak başarılı bir üniversite yaşamı sürdürdüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyetten sonra tercih etmeyi planladıkları mesleklere bakıldığında, öğrencilerin yarısının öğretmen olmayı düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini %31,1 oranında akademisyenlik, %10,7 oranında ise din görevliliği mesleği izlemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ölçek maddelerinden önce, son olarak eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin %34,8'i eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşündüğünü, %44,7'si sadece KPSS sınavına hazırlanmayı

² YÖK Atlas Verileri, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041> , (erişim: 08.08.2020).

düşündüğünü, %20,4'ü ise hiçbir sınava hazırlanmayı düşünmediğini ifade etmiştir. Bu oranlar, öğrencilerin sınavlara girip girmemeyi düşündüğünü değil, sınavlara hazırlanmayı düşünüp düşünmediklerini göstermektedir. Zira ülkemizde öğretmen olmak isteyenlerin hemen hepsi KPSS sınavına girmektedir.

1.2. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Araştırma için veriler, en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden birisi olan anket tekniği ile toplanmıştır. Bilindiği üzere anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Balci, 2018, s. 150-60)

Veriler analiz edilmeden önce z puanı esas alınarak toplanan veriler için tek yönlü uç değer kontrolü yapılmıştır. Bu kontrolde z puanı -4'den küçük ve +4'den büyük üzerinde çıkan 4 adet uç değer belirlenmiştir. Çok yönlü uç değerler için ise Mahalanobis uzaklık değerleri referans alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk 2010, s.21-39). Bu kontrolde uç değer çıkmamıştır. Tek yönlü uç değer kontrolünde tespit edilen uç değerlere sahip öğrencilerin veri girişleri tekrar kontrol edilmiştir. Bu verilerde hatalı giriş olmadığı anlaşılınca, 4 öğrenciden alınan veriler analiz dışında bırakılmıştır. Böylece çalışma, 646 veri girişi üzerinden analiz edilmiştir.

Çalışmada kullanılan Google Formlarda bir soru cevaplanmadan diğer soruya geçilmesin seçeneği aktif hale getirildiğinden öğrencilerin cevaplamış olduğu kişisel form ve ölçekle ilgili sorularda eksik çıkmamıştır.

Araştırma verisi için uygulanan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet, okudukları program, ileride yapmayı düşündükleri meslek, not ortalamaları, formasyon derslerini müfredat içinde alıp almama ve KPSS ve Eğitim Bilimleri sınavlarına hazırlanmayı düşünme durumlarının sorulduğu 6 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu; ikinci bölümde ise Yaşar (2014a) tarafından geliştirilen ve kullanımı için izin alınan "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" yer almıştır.

20 maddeden oluşan bu ölçek, "Olumsuz Yaklaşım", "Önem", ve "Bilişsel Yeterlik" olmak üzere üç faktöre ayrılmıştır. Birinci faktörde 11, ikinci faktörde 5, üçüncü faktörde ise 4 madde bulunmaktadır. Yaşar, üç faktörün açıkladığı toplam varyansın ise %63.84 olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise birinci faktör için 0,928; ikinci faktör için 0,877; üçüncü faktör için 0,779; ölçeğin geneli için ise 0,942 olarak rapor edilmiştir (Yaşar, 2014a, ss. 266, 272). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise birinci faktör için 0,901; ikinci faktör için 0,915; üçüncü faktör için 0,714; ölçeğin geneli için ise 0,806 çıkmıştır.

Çalışmada verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzdelik) ile değişkenler arasında istatistiki açıdan bir farklılık olup olmadığını ortaya koyabilmek için Bağımsız

Örneklem T Testi, Anova Testi, Welch Testi, Lsd ve Tamhane's T2 testleri uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

2. Bulgular ve Yorumlar

Birey hangi mesleği yapmaya karar verirse versin, o mesleğin gerektirdiği temel yeterliklerini bilmeli ve bu doğrultuda kendisini yetiştirmeli ve geliştirmelidir. Öğretmenlik mesleği için de bu durum geçerlidir. Kendisinin ileride öğretmenlik yapacağını düşünmek ve bilmek; öğretmen adayının, derslerde psikolojik olarak motivasyon seviyesini de olumlu yönde etkiler. Aynı şekilde bu durum, öğretmen adayının gördüğü/göreceği derslere karşı kendisini daha hazır hissettirir. Bu durum, öğrencinin kendisini öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere hazırlanma konusunda da daha güçlü kılar.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bu temel yeterliklerden birisi de ölçme ve değerlendirme ile ilgilidir. Bir öğretmenden, öğretmenlik mesleği yeterlikleri doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını amacına uygun kullanması beklenmektedir. Ölçme ve değerlendirme yeterliğine sahip bir öğretmen, kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını, programın ne derece başarılı olduğunu, öğrencilerin neyi neye göre öğrendiğini, derslerde kullanmış olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilir. Ölçme ve değerlendirme bilgisi ve yeterliği olmayan bir öğretmen ise sınavları öğrenci için tek başarı ölçütü olarak görebilir, sınavları uygun olmayan şartlarda uygulayabilir, sınav sonuçlarına yapılan itirazları görmezden gelebilir.

Bu doğrultuda, ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili tutumları tablo halinde gösterilecek, daha sonra ise değişkenlerin tutumlar üzerinde istatistiksel olarak bir farklılığa neden olup olmadığı, yapılan analizlerle ortaya konulmaya çalışılacaktır.

2.1. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Genel Tutumları

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersi tutum düzeyleri 5'li likert derecelendirme ölçeğiyle uygun olacak şekilde aşağıdaki tabloda gösterilen puan sınırları dikkate alınarak yapılmıştır. Tablo 6, 7 ve 8'de ise bu doğrultuda ölçekten çıkan tutum düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 4: Değerlendirmede Kullanılan 5'li Derecelendirme Ölçeği ve Puan Sınırı

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

Tablo 5: Tutum Puanları Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Olumsuz Yaklaşım	11	43,54	7,82
Önem	5	19,20	4,33
Bilişsel Yeterlik	4	11,63	2,22
Tutum Ölçeği Geneli	20	53,29	7,08

Tablo 5'e göre, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi tutum ölçeğinin "olumsuz yaklaşım" boyutuna ait ortalama puanları 43,54'tür. "Önem" boyutuna ilişkin ortalama puan ise 19,20'dir. Üçüncü ve son boyut olan "Bilişsel yeterlik" boyutuna ilişkin ortalama puan da 11,63'tür. Ölçeğin genel ortalaması ise 53,29'dur. Öğrencilerin boyutlara göre tutum düzeyleri ise aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Tablo 6: "Olumsuz Yaklaşım" Boyutu Tutum Düzeyi

Olumsuz Yaklaşım Boyutu ile İlgili Maddeler	\bar{X}	Tutum Düzeyi
1 Ölçme-değerlendirme dersinin çok zor bir ders olduğunu düşünüyorum.	3,94	Oldukça
2 Ölçme-değerlendirme dersinde matematiksel formüllerle uğraşmak zorunda kalmak beni rahatsız etmektedir.	3,45	Oldukça
3 Ölçme-değerlendirme dersinin oldukça teknik ve soyut olması beni gereğinden fazla sıkıktır.	3,45	Oldukça
4 Ölçme-değerlendirme dersinin oldukça zor olması beni çok rahatsız etmektedir.	4,09	Oldukça
5 Ölçme-değerlendirme dersinin adını bile duymak, benim huzursuz olmam için yeterli bir sebeptir.	4,43	Tam
6 Ölçme-değerlendirme dersine yönelik olumsuzluk içeren duygularımın olumlu anlamdaki duygularıma göre daha ağır bastığını hissediyorum.	3,96	Oldukça
7 Ölçme-değerlendirme dersinin istatistik bilgiler gerektirme düşüncesi, bu dersi alan öğrencileri gereğinden fazla huzursuz ettiğini düşünüyorum.	3,44	Oldukça
8 Ölçme-değerlendirme dersinin adını duymak bile içime bir korkunun düşmesi için yeterli bir nedendir.	4,38	Tam
9 Ölçme-değerlendirme dersinde kendimi hep huzursuz hissedirim.	4,28	Tam
10 Eğer bana bir tercih hakkı tanınsaydı kesinlikle ölçme-değerlendirme dersini almak istemezdim.	3,92	Oldukça
11 Ölçme-değerlendirme dersi benim açımdan, birçok anlamsız bilginin yer aldığı dersin dışında bir anlam ifade etmiyor.	4,19	Oldukça
Boyut Ortalaması	3,95	Oldukça

Tablo 7: “Önem” Boyutu Tutum Düzeyi

Önem Boyutu ile İlgili Maddeler	\bar{X}	Tutum Düzeyi
12 Ölçme-değerlendirme dersinde kazanacağım/kazandığım bilgiler, yapacağım ölçme işlemi kolaylaştıracağı için ölçme-değerlendirme dersinin önemsiyorum.	4,01	Oldukça
13 Ölçme-değerlendirme dersinde kazanacağım/kazandığım bilgiler, bir ölçme aracı geliştirmeme katkı sağlayacağından dolayı, ölçme-değerlendirme dersini önemsiyorum.	3,95	Oldukça
14 Ölçme-değerlendirme dersinin bana bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin gerekli olan bilgileri sağlayacağını düşündüğüm için çok önemli olduğunu düşünüyorum	3,63	Oldukça
15 Ölçme-değerlendirme dersinin bana çok fayda sağlayacağını düşünüyorum.	3,78	Oldukça
16 Ölçme-değerlendirme dersinin gerçekten önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.	3,83	Oldukça
Boyut Ortalaması	3,84	Oldukça

Tablo 8: “Bilişsel Yeterlik” Boyutu Tutum Düzeyi

Bilişsel Yeterlik Boyutu ile İlgili Maddeler	\bar{X}	Tutum Düzeyi
17 Ölçme-değerlendirme dersinde başarılı olduğum söylenemez.	3,37	Orta
18 Matematik bilgi düzeyim iyi olduğu için ölçme değerlendirme dersinde başarılı olacağımı/olduğumu düşünüyorum.	2,22	Az
19 Ölçme-değerlendirme dersi istatistiksel bilgiler gerektirdiği için, yeterli istatistik bilgisine sahip olmayan öğrencilerin başarısız olacağı bir derstir.	2,22	Az
20 Ölçme-değerlendirme dersinde istatistik bilgi gerektiren konularda kendimi çok yeterli görüyorum.	2,17	Az
Boyut Ortalaması	2,90	Orta

Yukarıda yer alan tablolara bakıldığında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili tutumlarının ilk boyut ortalamasının “oldukça” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bu boyut için olumsuzluk içermediği söylenebilir. Zira bu boyut kapsamındaki maddeler olumsuz yargılardan oluştuğu için ters kodlama yapılmıştır. Bir başka deyişle tamamen katılmıyorum cevabı 5, tamamen katılıyorum cevabı ise 1 olarak kodlanmıştır. Aynı şekilde tablo 7’ye göre de öğrencilerin bu dersin önemli olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Son boyut olan “bilişsel yeterlik” boyutu ile ilgili ise öğrenciler orta düzeyde bir tutum göstermektedirler. Tablolardaki veriler göstermektedir ki, öğrenciler dersi önemli görmekte ve dersle ilgili olumsuz düşünmemektedirler.

2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 9: “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Olumsuz Yaklaşım	Kadın	422	44,94	7,053	6,06	387,71	0,00
	Erkek	224	40,91	8,517			
Önem	Kadın	422	19,86	3,945	5,12	388,84	0,00
	Erkek	224	17,96	4,746			
Bilişsel Yeterlik	Kadın	422	11,53	2,203	-1,54	644	0,12
	Erkek	224	11,82	2,255			

Tablodan görüleceği üzere öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre ölçüğün “Bilişsel Yeterlik” boyutunda anlamlı bir fark göstermediği, “olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarında ise anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. “Olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarının ikisinde de kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle kız öğrenciler, erkeklere göre ölçme ve değerlendirme dersine daha olumlu bakmakta ve önem vermektedirler. Bu farklılıkta, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mezuniyetten sonra öğretmenlik mesleğini yapma konusunda daha istekli olmaları rol oynamış olabilir. Zira yapılan bir araştırmalarda, ilahiyat fakültesinde okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla mezuniyetten sonra öğretmenlik mesleğini daha çok yapmayı istedikleri ortaya konulmuştur (Kaya, 2020, s. 183).

Aynı ölçüğün kullanıldığı iki farklı çalışmadan Yaşar’ın Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnekleminde yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alındığında, ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar kullanılarak uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre anlamlı bir farkın olmadığı görülürken (Yaşar, 2014b, s.70), Çardak tarafından Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri örnekleminde yapılan bir çalışmada ise cinsiyete göre farklılık sadece “önem” boyutunda kızlar lehine çıkmıştır (Çardak, 2018, s. 421). Aktaş ve Alıcı tarafından başka bir ölçüğün kullanıldığı çalışmada ise cinsiyetin ölçme ve değerlendirme dersi tutumu üzerinde bir etkisi olmadığı sonucu çıkmıştır (Aktaş & Alıcı, 2012, ss. 71-72).

2.3. Formasyon Dersleri Veriliş Yılı Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 10: “Formasyon Derslerinin Veriliş Yılı” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Olumsuz Yaklaşım	Müfredat Dışı	266	41,55	9,05	-5,24	449,73	0,00
	Müfredat İçi	380	44,94	6,49			
Önem	Müfredat Dışı	266	18,09	4,84	-5,31	474,71	0,00
	Müfredat İçi	380	19,97	3,74			
Bilişsel Yeterlik	Müfredat Dışı	266	11,41	2,46	-2,02	497,18	0,04
	Müfredat İçi	380	11,78	2,02			

Araştırmaya katılan öğrencilerin 266'sı formasyon derslerinin hepsini birden 4. sınıfta almışlardır. Bu öğrencilere formasyon dersleri müfredat dışında sertifika programı dahilinde verilmektedir. İlahiyat fakültesi müfredatındaki diğer derslerle birlikte bu öğrenciler son sınıfta her dönem 12-13'er adet ders görerek mezun olabilmektedirler. Bu araştırmaya katılan diğer 380 öğrenci ise formasyon derslerini yıllara dağıtılmış olarak müfredatın içinde almışlardır.

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi tutumlarının her üç boyutta da öğrencilerin formasyon derslerini müfredatın içinde alıp almadıklarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık, istatistiksel açıdan da anlamlılık göstermektedir. Farklılığın yönüne bakıldığında ise farklılığın formasyon derslerini yıllara dağıtılmış olarak müfredat içinde alan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki, pedagojik formasyon derslerinin bir yıla sıkıştırılmış şekilde yoğun bir program dahilinde verilmesi öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine hatta denilebilir ki formasyon derslerine karşı tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

2.4 Devam Edilen Program Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 11: "Program" Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Program	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Olumsuz Yaklaşım	Birinci Öğretim	459	43,86	7,750	0,58	A	2,310	0,10	YOK
	İkinci Öğretim	125	42,19	7,586					
	Diğer	62	43,85	8,661					
Önem	Birinci Öğretim	459	19,29	4,228	0,09	A	1,005	0,36	YOK
	İkinci Öğretim	125	18,72	4,676					
	Diğer	62	19,50	4,379					
Bilişsel Yeterlik	Birinci Öğretim	459	11,71	2,266	0,28	A	5,892	0,00	2-1
	İkinci Öğretim	125	11,08	2,026					2-3
	Diğer*	62	12,15	2,103					

*Arapça, İngilizce ve Uluslararası İlahiyat

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarında, okumuş oldukları programa göre anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yönelik yapılan anova analizleri tablo 11'deki gibidir. Çalışmada bu şekilde yapılan çoklu karşılaştırmalar için öncelikle dağılımların varyanslarının homojenliği Levene testi ile belirlenmiştir. Yapılan analizde Levene testi sonuçlarında grupların varyansı eşit olarak çıktığında Anova ve LSD

testleri yapılmıştır. Aksi durumda yani grupların varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Welch ve Tamhane's T2 testleri gerçekleştirilmiştir.

Bu doğrultuda öncelikle okunan programlar üç kategori altında toplanmıştır. Diğer olarak adlandırılan programda İngilizce, Arapça ve Uluslararası İlahiyat programları yer almaktadır. Bu şekilde yapılan analiz sonuçlarına göre, okunan program türü açısından "olumsuz yaklaşım" ve "önem" boyutlarında, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmazken, "bilişsel yeterlik" boyutunda ise programlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu boyutta farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkın ikinci öğretim ile diğer iki grup arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ikinci öğretimde okuyan öğrenciler ($\bar{x}=11,08$) birinci öğretim ($\bar{x}=11,71$) ve diğer programlarda okuyan ($\bar{x}=12,15$) öğrencilere göre bu boyuttan daha düşük puan almışlardır. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasa da ikinci öğretim öğrencilerinin diğer boyut puanları da genel olarak diğer iki bölüme göre daha düşük çıkmıştır.

Aynı ölçeğin kullanılmış olduğu Yaşar'ın çalışmasında ise öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri program türü dikkate alındığında, birinci boyut hariç, ikinci, üçüncü boyut ve genel anlamda ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık ise Yaşar'ın çalışmasında ikinci öğretim programındaki öğretmen adaylarının lehinedir. Yaşar bu farklılığı, ikinci öğretimlerin akademik başarı olarak kendi programlarında %10'luk dilime girdiklerinde öğrenim harcından muaf tutulmalarına bağlamaktadır (Yaşar, 2014b, s. 70).

2.5. Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 12: "Not Ortalaması" Değişkenine Göre Anova ve Welch Testi Sonuçları

Boyutlar	Not Ortalaması	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Olumsuz Yaklaşım	2,49'dan az	102	44,10	7,673	0,36	A	1,093	0,35	YOK
	2,50-2,99	199	42,72	8,432					
	3,00-3,49	240	43,78	7,507					
	3,50-4,00	105	44,01	7,470					
Önem	2,49'dan az	102	19,96	3,902	0,01	W	-	0,00	2-1
	2,50-2,99	199	18,57	4,576					2-4
	3,00-3,49	240	18,96	4,557					3-4
	3,50-4,00	105	20,17	3,407					
Bilişsel Yeterlik	2,49'dan az	102	11,62	2,401	0,23	A	0,045	0,98	YOK
	2,50-2,99	199	11,59	2,265					
	3,00-3,49	240	11,65	2,204					
	3,50-4,00	105	11,69	2,030					

Yapılan analizlere göre, “olumsuz yaklaşım” ve “bilişsel yeterlik” boyutlarında varyanslar homojen olduğundan Anova, “önem” boyutunda ise varyanslar homojen olmadığından Welch testi uygulanmıştır. Buna göre not ortalaması açısından sadece “önem” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane’s T2 testinin sonuçlarına göre farklılığın bir bölümü not ortalaması 3,50-4,00 arasında olan grup ($\bar{x}=20,17$) ile 2,50-2,99 ($\bar{x}=18,57$) ve 3,00-3,49 olan grup ($\bar{x}=18,96$) arasındadır. Not ortalaması yüksek olan grubun, diğer iki gruba kıyasla derse daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Diğer bir farklılık da not ortalaması 2,49’dan az olan grup ($\bar{x}=19,96$) ile not ortalaması 2,50-2,99 arasında olan grup ($\bar{x}=18,57$) arasındadır. Burada farklılık ilginç bir biçimde not ortalaması düşük olan grup lehinedir. Sonuçlar göstermektedir ki, not ortalaması en yüksek ile en düşük grupların önem boyutundaki tutum puanları, diğer iki gruba göre daha yüksektir. Aynı ölçeğin kullanıldığı Çardak’ın çalışmasında ise akademik ortalama açısından üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (Çardak, 2018, s. 426).

3.6. İleride Yapılmak İstenen Meslek Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 13: “İleride Yapılmak İstenen Meslek” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Meslek	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Olumsuz Yaklaşım	Öğretmenlik	328	44,00	7,598	0,40	A	1,469	0,22	YOK
	Din Görevlisi	69	44,17	7,384					
	Akademisyen	201	42,89	8,402					
	Diğer	48	42,21	7,325					
Önem	Öğretmenlik	328	19,78	4,287	0,29	A	4,252	0,00	1-3
	Din Görevlisi	69	18,80	3,716					
	Akademisyen	201	18,63	4,574					1-4
	Diğer	48	18,19	3,950					
Bilişsel Yeterlik	Öğretmenlik	328	11,63	2,289	0,28	A	0,355	0,78	YOK
	Din Görevlisi	69	11,83	1,886					
	Akademisyen	201	11,63	2,222					
	Diğer	48	11,40	2,267					

İlahiyat fakültesi öğrencileri mezuniyetlerinden sonra tercih edecekleri meslekler açısından birden fazla alternatifte sahiptirler. Bu durum, ilahiyat fakültesi öğrencileri için hem avantaj hem de dezavantaj olarak görünmektedir. Öğrencinin mezuniyetten sonra yapabileceği birden fazla mesleğin olması elbette bir avantajdır. Ancak öğrencinin mezuniyetten sonra kariyerini hangi meslek ile sürdüreceğini tam olarak bilmemesi ise bir dezavantajdır. Zira öğrenci mezuniyetten sonra tam olarak hangi mesleği yapacağını bil(e)mediğinden bu konuda kendisini de tam olarak yetiştirememektedir.

Bu açıdan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ileride yapmayı düşündükleri meslekler açısından ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarına bakıldığında, “olumsuz yaklaşım” ve “bilişsel yeterlik” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmezken, “önem” boyutunda çıkan fark ise istatistiksel açıdan anlamlıdır. Farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öğretmenlik mesleği yapmayı düşünenler ($\bar{x}=19,78$) ile akademisyen ($\bar{x}=18,63$) ve diğer ($\bar{x}=18,19$) olarak ifade edilen meslekleri yapmayı düşünenler arasında, öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünenler lehinedir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi düşünenlerin ölçme ve değerlendirme dersine daha çok önem verdiklerini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmenin, öğretmenlik mesleğinin 11 yeterli alanından birisi olduğu düşünüldüğünde, ileride bu mesleği tercih edecek öğretmen adaylarının bu yeterli alanının farkında oldukları görülmektedir.

2.7. Eğitim Bilimleri Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 14: “Eğitim Bilimleri Sınavına Hazırlanma Düşüncesi” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu

Boyutlar	Sınava Hazırlanma Düşüncesi	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Olumsuz Yaklaşım	Evet	225	43,56	7,972	0,057	644	0,95
	Hayır	421	43,53	7,755			
Önem	Evet	225	19,85	4,525	2,832	644	0,00
	Hayır	421	18,85	4,189			
Bilişsel Yeterlik	Evet	225	11,62	2,251	-0,115	644	0,90
	Hayır	421	11,64	2,211			

Araştırmaya katılan öğrencilere mezuniyetten sonra girecekleri KPSS’de eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş, öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplara göre ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarının değişip değişmediği analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, “olumsuz yaklaşım” ve “bilişsel yeterlik” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, “önem” boyutunda ortaya çıkan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre “önem” boyutunda eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünen öğrencilerin, hazırlanmayı düşünmeyen öğrencilere göre tutum puanları daha yüksektir. Gerçekten de ilahiyat fakültelerinde mezuniyetten sonra öğretmenlik yapmayı düşünen ve bu doğrultuda eğitim bilimleri sınavına hazırlanan ya da hazırlanmayı düşünen öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu, derslere aktif olarak daha çok katılım gösterdiklerinin görülmesi bu durumu teyit eder mahiyettedir.

2.8 Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Dersi ile İlgili Diğer Düşünceleri

Araştırmaya katılan öğrencilere, dersle ilgili belirtmek istedikleri başka düşünceleri olup olmadığı sorulmuş, varsa görüşlerini yazmalarının istendiği açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Öğrenciler genel olarak bu soruda derste geçen ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramların çok fazla olduğunu ve dersin genel olarak teorik kaldığını ifade etmişlerdir. Teoriden ziyade derslerde sınav kağıdı hazırlama, sınav kağıdı okuma gibi pratik gerektiren

faaliyetler olması başka bir deyişle daha fazla uygulamaya yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin bu dersle ilgili dile getirdikleri hususların başında ise, bu dersi aldıktan sonra sınavlara bakışlarının değişmesi, kendilerini ilk kez bu dersle birlikte öğretmen olarak hissetmeleri gelmektedir. Bununla ilgili hem öğrenci görüşlerinden örnek olması, hem de ölçek sonuçlarında görülen olumlu tutumu gösterebilmek hasebiyle birkaç tanesinin burada zikredilmesi uygun olacaktır:

“Ölçme ve değerlendirme dersini aldıktan sonra şunu da öğrendim ki sadece imtihan sonucu, bir öğrencinin kendisi hakkındaki tüm verileri vermez. Önceden sınav sonucunun, bir öğrenci hakkındaki her şey olduğunu düşünüyordum fakat ölçme-değerlendirme dersinden sonra bir öğrenciyi tüm yönleriyle inceledikten sonra, onun hakkında karar verirken sınav sonucunun bakılması gereken en son şey olduğunu anladım. Ölçme ve değerlendirme dersini aldıktan sonra imtihanlara bakışım; imtihanların öğrenciye sadece ve sadece not vermede kullanılan bir araç olduğudur.”

“Bu dersi almadan önce bir sınavın öğrenciyi elemek için zor olarak hazırlanması gerektiğini düşünüyordum... Eğer bu dersi almadan öğretmen olsaydım öğrencilerime zor sınavlar yapardım ve doğal olarak öğrencilerim tarafından pek sevilmezdim... Bizler bu ders sayesinde sınavların karıncayı ezen silindir misali, öğrencileri darmadağın etmesi gerektiği fikri yerine asıl olanın öğrenmek ve öğretmek olduğunu; altta kalanın canı çıksın yerine üstlere daha çok öğrencinin çıkarılmasını sağlamamız gerektiğini öğrendik. Unutmamamız gerekir ki öğrenciler sınavlardan daha değerlidir çünkü onlar ilim talebinde bulunan ve sınavların da var olmasını sağlayanlardır.”

Araştırmaya katılan öğrenciler bu dersle birlikte, artık kendilerini öğretmen adayı olarak gördüklerini, öğretmen gibi hissettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Dersten sonra sınavlara karşı ilk defa bir öğretmen gözüyle baktım diyebilirim. Sınav öğrencileri denize dökmek için yapılmaz, öğrencinin öğrenip öğrenemediğini, eksiklerini tespit için yapılır, ilkesini aklıma kazıdım.”

“Bu dersi aldıktan sonra fark ettim ki ben bu zamana kadar hep öğrenci kafasıyla, öğrenci bakış açısıyla bakmışım sınavlara. Hiç öğretmen bakış açısıyla bakmamışım. Kendimce gözlemlerimle sınavların usulünü, adabını bilmeden kaftan biçmişim. Meğer serzenişte bulunduğumuz her sınavın birer usulü ve adabı varmış. Bunu bu ders sayesinde yaşayarak görmüş oldum. Ölçme ve değerlendirme dersi benim yeni bir bakış açısı kazanmamı, kendimi gerçek bir öğretmen adayı olarak görmemi sağladı.”

“Ölçme ve değerlendirme dersi kendimi gerçek anlamda öğretmen adayı gibi hissettiğim bir dersti. Birçok olaya öğretmenlerin gözünden bakmamı sağladı diyebilirim. Örneğin önceden sınav hazırlamaktan kolay iş mi var

diye düşünürken, aslında dikkat edilmesi gereken birçok detay olduğunu ve zor bir iş olduğunu anladım.”

Benzer şekilde öğrenciler bu dersin kendilerine öğretmen olma yolunda, öğretmenlik için gerekli yeterlik alanlarından birisi olan ölçme ve değerlendirme konusunda katkı sağladığını şu şekilde ifade etmektedirler:

“Nasıl soru hazırlamam gerektiğini bilmiyordum, öğrenciyi neye göre değerlendireceğimi bilmiyordum, benim iyi bir öğretmen olduğumun ölçütünün ne olduğunu bilmiyordum ve daha kötüsü bunları bilmediğimi de bilmiyordum. Şurada bir sene sonra mezun olacağız nasipse ama ben bunların eksikliğini hiç hissetmemişim bile. Derse girdikçe fark ettim, samimiyetle söylüyorum her yeni konuda bunu bilmeseydin nasıl yapacaktın acaba dedim kendi kendime. Zor soru sormayı, öğrenciler sınavda elekten döker gibi dökmeyi marifet zannediyordum, bu zihniyetle öğretmen olsaydım vay halime...”

“Bu dersi alarak, öğrencilere sadece sınav yaparak değerlendirmem gerektiğini öğrendim. Eğer bir öğrenci düşük bir not almış ise kesinlikle bunu tekrar okumam gerektiğini, bu hatanın belki de öğrenciden değil benim yüzümden kaynaklı olabileceğini veya benim sınava nesnel değil de öznal bakıyor oluşum olabileceğini, bu tür hatalara yer vermemek için başka bir öğretmen arkadaşına da bunu kontrol ettirmem gerektiğini, öğrencinin bulunduğu ortamın oda sıcaklığının bile öğrenciyi sınavda kötü etkileyeceğini, sınav için öğrencinin ne gibi koşullarda sınav olması gerektiğini ve bunların çok önemi detaylar olduğunu öğrendim bu dersi alarak.”

Bu dersin öğretmenlik yapmayı düşünenler üzerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı temel düşüncelerini değiştirdiğini öğrencilerinden bir tanesi şu şekilde ifade etmiştir.

“Dersi almaya başladığımdan itibaren ölçme ve değerlendirme yapmanın hassasiyeti üzerinde düşünmeye başladım. Çok iddialı olabilir fakat ben bu dersin öğretmenlikle ilgili algıyı değiştirdiğini düşünüyorum. Hiç unutmuyorum ilkokulda ilk imtihanımdan -matematik- 85 almıştım. O zaman içten içe çok üzülmuştüm çünkü benden daha yüksek alan arkadaşlarım vardı. Ancak şimdi anlıyorum ki beni asıl üzen hocamın tavırlarıymış. Hocamız bizlere “bu bir sınav, bu sınavda bazı soruları yapamamış olmanız bu konuları bilmiyor olduğunuz anlamına gelmez” dememiş, tam aksine yüksek puan alanların daha başarılı olduğunu savunmuştu. Bu benim için ilk deneyimdi ve ilk deneyimimde yanlış da olsa şunu öğrenmiştim, sınavlar ne kadar başarılı olduğumu hassas bir tartının bir cismi ölçtüğü gibi ölçer. Ve bence hayattaki ilk deneyimler ileriki yaşamı etkiler. Bunun 11 yaşındaki bir çocuk için ne kadar

travmatik bir durum olduğu aşikâr. Çünkü böyle durumlar o denli küçük yaştaki çocuklar için özgüven kaybına neden olmaktadır.”

Sonuç

Ölçme ve değerlendirmenin öğretmen mesleğinin temel yeterliklerinden birisi olduğu göz önüne alınırsa, öğretmen adaylarının bu ders konusunda olumlu tutumlarının desteklenmesi ve olumsuz tutumlarının da nedenlerinin tespit edilerek giderilmesi gerektiği kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumları “olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarında “oldukça”, düzeyinde çıkmıştır. “Olumsuz yaklaşım” boyutunda puanlamanın ters kodlandığı hatırlanırsa, öğrencilerin genel olarak ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarının olumsuz olmadığı ve derse önem verdikleri görülmektedir. Bilişsel boyutta ise öğrencilerin tutumları “orta” düzeyde çıkmıştır.

Söz konusu tutumların çeşitli değişkenler açısından farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek için yapılan analizlerde ise, cinsiyetin “olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarında kız öğrenciler lehine farklılık oluşturduğu, formasyon derslerini müfredat içinde yıllara dağılmış olarak alanların, son yıl alanlara göre her üç boyutta da daha yüksek tutum gösterdikleri, devam edilen program açısından ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin birinci öğretim ve diğer programlara göre “bilişsel boyut”ta daha düşük tutum puanı aldıkları görülmektedir.

Not ortalaması, ileride yapılmak istenen meslek ve eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünüp düşünmeme değişkenleri açısından ise farklılık hep “önem” boyutunda ortaya çıkmıştır. Buna göre akademik ortalama açısından not ortalaması 3,50-4,00 arasında olanlar ile not ortalaması 2,50-2,99 ve 3,00-3,49 olan gruplar arasında tutum puanları not ortalaması 3,50-4,00 arası olan grup lehine çıkarken, not ortalaması 2,49’dan az olan grup ile not ortalaması 2,50-2,99 arasında olan gruplar arasında ise not ortalaması düşük olan grup lehine çıkmıştır. İleride yapılmak istenen meslek açısından ise öğretmen olmayı düşünenlerin tutum puanları “önem” boyutunda akademisyen ve diğer meslekleri tercih etmeyi düşünen gruplar arasında öğretmen olmayı düşünenler lehinedir. Sınav hazırlanma düşüncesi değişkenine bakıldığında ise “önem” boyutunda farklılığın, sınav hazırlanma düşüncesinde olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar, aynı ölçekle yapılan daha önceki çalışma sonuçlarından ayrılmaktadır. Yaşar, çalışmasında öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının, çok düşük düzeyde olduğunu ifade ederken, Çardak ise çalışmasında öğretmen adaylarının tutum ölçeğinin “olumsuz yaklaşım” boyutunda orta düzeyde tutuma sahip oldukları, derse verilen “önem” ve derse ilişkin “bilişsel yeterlik” boyutlarında ise ortanın biraz üzerinde bir düzeye sahip olduklarını belirtmiştir.

Bununla beraber öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarının araştırıldığı bu çalışmada, dersle ilgili içeriğin de öğrencilerin tutumlarına etkisinin olacağını ele almak faydalı bir tartışma olacaktır. Ölçme ve değerlendirme dersinde, sınavlar nasıl hazırlanır, sınav kağıtları okunurken nelere dikkat edilir, çoktan seçmeli soru hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar, benzer şekilde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından nasıl faydalanılır, sınav esnasında nelere dikkat edilir gibi konuların geçtiği yerlerde öğrencilerin derse daha çok ilgi gösterdikleri görülmektedir. Ancak özellikle akademik konuların olduğu ve belki de bir öğretmenden daha çok, daha fazla ölçme ve değerlendirme uzmanlarını ilgilendiren kuder richardson 20-21, cronbach alfa gibi güvenilirliği belirleme yöntemleri, standart puanların hesaplanması (z ve t puanları) gibi konuların geçtiği yerler ise öğrencilerin pek ilgilerini çekmemektedir. Bir başka deyişle öğrenciler bu tür teorik bilgilerden çok ileride öğretmen olduklarında pratik olarak uygulayabilecekleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilgi duymaktadırlar.

Özellikle KPSS Eğitim Bilimleri sınavında çıkan ölçme ve değerlendirme sorularında da test ve madde analizleri ile ilgili soruların yer aldığı bilinmektedir. Öğrenci bu tür konulara sadece eğitim bilimleri sınavında çıkacak diye ilgi göstermekte, kendisi öğretmen olduğunda bu tür hesaplamalara ihtiyaç duymayacağını düşünmektedir. Bu ise ölçme ve değerlendirme dersinin bu kısmında öğrenci motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Ancak diğer formasyon derslerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme dersinde de örnek sınav kağıdı hazırlanması, sınav sorusu hazırlanması, hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme prensipleri açısından değerlendirilmesi ya da sınıf içinde örnek sınav kağıtlarının okunması gibi uygulamalara öğrencilerin daha çok ilgi gösterdikleri müşahede edilmiştir.

Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tek amacının öğrencilere not vermek olmadığı hatırlandığında, ölçme faaliyetlerinin sınav içindeki diğer kullanımına yönelik uygulama örneklerine de yer verilmesi gerektiği belirtilmelidir. Özellikle din eğitim ve öğretiminde ölçmenin tek amacının öğrenciye not vermek ve öğrenciyi başarı sırasına dizmek olmamalıdır. Ölçme değerlendirmenin temel amacı öğrencinin din eğitim öğretimi açısından gelişimini takip etmek olmalıdır. Bir başka deyişle, sonuç değil süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları ön plana çıkartılmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde alarak öğrencilerin bu alandaki eksiklik ve ihtiyaçlarının farkına varmasını sağlayacak etkinliklere yer vermesi gerekir. Zira ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler, hem öğrencinin bu alandaki eksiklerini görülmesini hem de öğretmenin öğretme verimliliğinin ortaya konulmasını sağlayabilir.

Bu bakımdan ileride din dersi öğretmeni olacak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerileri kazanabilecekleri tek ders olan bu derse karşı; tutumlarını yüksek tutmak ve eğer bu dersle ilgili olumsuz tutumlara neden olabilecek faktörler varsa bunları tespit etmek gerekir. Olumsuz tutumların olumluya çevrilmesi ve olumlu tutumların da pekiştirilmesi yönündeki en önemli faktör, öğrencilerin derslerde

ileride öğretmen olduklarında da kullanabilecekleri bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayacak örnek sınav sorularının hazırlanması, sınav kâğıtlarının düzenlenmesi, okunması ve değerlendirilmesi gibi aktif uygulamalara yer verilmesi olacaktır.

Kaynakça

- Aktaş, M. & Alıcı D. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EöD-Tö) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University*, (33), 66-73.
- Aricı, İ. (2018). Din dersi öğretmeni yetiştirme faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 877-84.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilke*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, A. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çardak, Ç. S. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları: anadolu üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 401-53.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu G. & Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- DİB. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu*.
- Furat, A. Z. (2012). Yüksek din öğretimi ve istihdam ilişkisinde cinsiyet oranlarının değişimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (26), 173-96.
- Gündoğdu, Y. B. (2011). ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri (İstanbul örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, Y. B. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Darulfunun İlahiyat]*, (27), 85-112.
- Güngör, A. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Işıkdoğan, D. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yapılandırıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri (Diyarbakır-Şanlıurfa örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi VI(11)*, 165-81.

- Karbeyaz, P. (2018a). İDKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 201-25.
- Karbeyaz, P. (2018b). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunları (Osmaniye ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Kaya, U. (2020). *Öğrenci görüşlerine göre İlahiyat fakülteleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Kızılabdullah, Y. (2004). *Din öğretiminde planlama ve değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, A. (2003). İlahiyat fakültesi (İlahiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 25-64.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2006. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006)".
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2017. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017)".
- Milli Eğitim Temel Kanunu. 1973. C. 43.
- Nazıroğlu, B. (2020). *Derdimiz İlahiyat akademisyenlerin gözünden içe kritik bakış*. İstanbul: Meta Morfoz Yayıncılık.
- Reçber, H. İ. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algıları (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Şimşek, E. (2018). Öğretmen Adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları: Atatürk üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (11), 59-80.
- Ulu, A. (2011). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile programın önerdiği tekniklerin karşılaştırılması (Kahramanmaraş örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, M. (2014a). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 259-79.
- Yaşar, M. (2014b). Öğretmen adaylarının 'eğitimde ölçme ve değerlendirme' dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunları (Sivas ili*

örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Yıldız, M. & Genç, M. F. (2016). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği). *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 1(45), 45-80.