

T.C.  
İstanbul Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin  
Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri  
(İstanbul Örneği)

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU  
2502060217

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Fahri KAYADİBİ

İstanbul, 2011



## TEZ ONAYI

Enstitümüz FELSEFE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI ders dönemindeki Eğitim-Öğretim Programını başarı ile tamamlayan 2502060217 numaralı YUSUF BAHRİ GÜNDOĞDU'NUN hazırladığı "İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISININ DEĞERLENDİRME YETERLİLİKLERİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)" konulu Doktora Tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 35.Maddesi uyarınca 23.06.2011 Perşembe günü saat 10.00'te yapılmış; sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin ~~KABULÜ~~'ne (1) OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ(*)	İMZA
PROF.DR.FAHRİ KAYADİB	KABULÜ	
PROF.DR. BAYRAM ALİ ÇETİNKAYA	KABULÜ	
PROF.DR MUSTAFA USTA	KABULÜ	
DOÇ.DR. MEHMET DALKILIÇ	KABULÜ	
DOÇ.DR. İRFAN BAŞKURT	Kabulü	

# İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

## ÖZ

Bu çalışmada “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri” araştırılmıştır. İstanbul örneğinde yürütülen çalışma 2008-2009 yılında ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren resmi-özel okul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada “ilişkisel tarama” modeli ve “anket” tekniği kullanılmıştır. İstanbul’un 16 ilçesinden elde edilen geçerli kabul edilen 557 anket verisi, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Analiz yöntemleri olarak t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış (ANOVA); varyans analizi sonucunda anlamlılık oluştuğunda anlamlılığın kaynağı öncelikle Schfee ve bazen de Fisher LSD testiyle sorgulanmıştır. Gruplar arasındaki farklar 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırma sonuçlarından mezuniyet türünün, lisansüstü eğitimin, hizmet öncesinde alınan ölçme ve değerlendirme eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde farklılaşmalara neden olmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşın branştan/branşdışı olma, yaş grubu, hizmet süresi, kurum türü, hizmet içinde ölçme ve değerlendirme eğitimi, yeterlik algısı ve meslek sevgisi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara yol açmaktadır. Cinsiyetin de ölçme ve değerlendirmenin bazı boyutlarında etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Öğretmenler bir ölçme aracı olarak en çok performans görevini tercih etmekle beraber geleneksel araçlar, alternatif araçlara göre daha yaygın kullanılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde yeterlidirler. Ayrıca öğretmenler, eğitim bölgesi çalışmalarını ölçme ve değerlendirme açısından verimli bulmakta, programda yer alan süre ve duaların ezberlenmesini gerekli görmekte, öğrencilerin sınıf geçmesinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına genel itibarıyla bağlı kalmaktadırlar. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ölçme ve değerlendirme kriter ve uygulamaları beklentisi bu bölümde dikkat çeken hususlardan biri olmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Ölçme, değerlendirme, yeterlik, DKAB dersi, başarı değerlendirme.

# **Primary Religious Culture And Ethics Course Teachers’ Student Evaluation Competencies (The Case of Istanbul)**

**Yusuf Bahri GÜNDOĞDU**

## **ABSTRACT**

In this research, the student assessment competency of the primary religious teachers was studied. This research done in the primary schools of İstanbul comprised the public and private school religious teachers. In the research, “relational scan” model and “questionnaire” technique were used. The 557 questionnaires attained from the 16 districts of İstanbul were analysed by Statistics Program for Social Sciences (SPSS). In the analyses, the independent sample t-test and one way of Analysis of Variance (ANOVA) techniques were used. In the ANOVA technique, Scheffe and Fisher LSD were used as post-hoc techniques. The differences between the groups were tested in the 0,05 significant level. According to the results of the research, the type of undergraduation, the graduation level and the measurement and evaluation received before service did not bring about in significant differences in the evaluation competency of the teachers. On the other hand, the being from the branch or not, the age group, the service length, the type of institution, the measurement and evaluation training in in-service, the perception of competency and the profession love brought about in significant differences in the evaluation competency of the teachers. The gender was seen to be an effective factor on the some dimensions of the measurement and evaluation. The teachers favoured mostly the performance task as the evaluation instrument. At the same time, the traditional instruments were more widespread than alternative instruments. According to the results of the research, the religious teachers were competent in the evaluation of the success of the students. According to the teachers, the performance of education districts was efficient and the memorization of the suras and prayers existent in the curriculum was necessary. The teachers were generally bound to the results of the measurement and evaluation during promoting the class. It is interesting that the religious teachers graduated from the Departments of Religious Culture and Ethics Course Teachers of the Universities expected that the different measurement and evaluation criteria and application must be used in the lessons.

**Key words:** Measurement, evaluation, eduquacy, Religious Culture and Ethics Course, success evaluation.

## ÖNSÖZ

Öğretmen, eğitim sisteminin en önemli unsurudur. Eğitim çalışmalarının başarıya ulaşması öğretmenlere ve onların sahip oldukları yeterliklere bağlıdır. Yeterli oranda ölçme ve değerlendirme bilgisi ve bunu başarıyla uygulama becerisi bir öğretmenden beklenen önemli yeterlik alanlarından biri olarak görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme yalnızca öğrencilerin başarı durumlarının değil, aynı zaman da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nın da değerlendirildiği bir süreçtir. Ancak üzülecek ifade etmemiz gerekir ki, pek çok branşta öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri araştırma konusu olmasına karşın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin bu konudaki yeterliklerini ele alan çalışma yok gibidir. Yaptığımız çalışmanın bu alana bir giriş ve mütevazı bir katkı olduğu söylenebilir. İstanbul örneğiyle sınırlı olan bu çalışmanın, daha da geliştirilerek daha farklı yerlerde uygulanması önem arz etmektedir.

Araştırmamız giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde; araştırmanın problemi, amacı, önemi ve yöntem unsularına yer verilmiştir. Sınırlı da olsa alanda yapılmış çalışmalar kısaca tanıtılmıştır. Birinci bölümde, teorik bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle DKAB Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşım ve DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme konuları ele alınmıştır. Yaptığımız çalışmanın temel kavramları ve geleneksel/alternatif araçlar bu bölümde yer verdiğimiz konular olmuştur. İkinci bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, varsa başka çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın üçüncü ve son bölümünde elde edilen sonuçlar ortaya konmuş, dikkat çeken hususlar tartışma konusu olarak öne çıkarılmış ve tespit edilen sorunlara bir takım çözüm önerileri sunulmuştur.

Çalışmamızın yürütülmesi esnasında yardım ve rehberliğini esirgimeyen danışman hocam Prof.Dr. Fahri Kayadibi'ne; tezin şekillenmesinde, içerik ve analizinde büyük desteklerini gördüğüm Doç. Dr. İrfan Başkurt ve Doç.Dr. Mehmet Dalkılıç'a; tezle ilgili bütün soru ve sorunlarımla yakından ilgilenen Yrd. Doç. Dr. Ayşe Zişan Furat'a; tezimi başından sonuna kadar okuyarak redakte eden Doç.Dr. Şahin Köktürk'e içten teşekkürü bir borç bilirim.

# İÇİNDEKİLER

## GİRİŞ

Problem.....	2
Araştırmanın Amacı .....	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Hipotezler .....	10
Sayıtlar.....	13
Sınırlılıklar .....	13
Tanımlar.....	13
Yöntem .....	14
Araştırma Modeli .....	14
Evren ve Örneklem.....	15
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	17
Ön Deneme .....	21
Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	21
Güvenirlliğe İlişkin Bulgular .....	23
Anketin Uygulanması.....	24
Verilerin Analizi.....	25
İlgili Araştırmalar .....	25
Girişin Özeti.....	30

## BÖLÜM I

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı .....	32
1.2.Yapılandırmacı Yaklaşım .....	35
1.3.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ölçme ve Değerlendirme .....	39
1.4.Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar .....	41
1.4.1.Ölçme.....	41
1.4.2.Değerlendirme .....	43
1.5.Eğitimde Ölçmenin Yeri ve Önemi .....	45
1.6. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler.....	47

1.6.1.Geçerlik.....	47
1.6.1.1.Kapsam Geçerliği .....	48
1.6.1.2.Yordama Geçerliği.....	49
1.6.1.3.Yapı Geçerliği .....	50
1.6.1.4.Görünüş Geçerliği.....	50
1.6.2.Güvenirlik .....	51
1.6.3.Kullanışlılık .....	53
1.7.Ölçme Araçları .....	54
1.7.1.Geleneksel Ölçme Araçları .....	54
1.7.1.1.Yazılı Yoklama.....	54
1.7.1.2.Sözlü Yoklama .....	56
1.7.1.3.Çoktan Seçmeli Testler .....	57
1.7.1.4.Kısa Cevaplı Testler.....	59
1.7.1.5.Eşleştirme Türü Testler .....	60
1.7.1.6.Doğru-Yanlış Testleri .....	61
1.7.2.Alternatif Ölçme Araçları .....	62
1.7.2.1.Portfolyo (Gelişim Dosyası).....	62
1.7.2.2.Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) .....	64
1.7.2.3.Kontrol Listesi .....	66
1.7.2.4.Proje Ödevi.....	68
1.7.2.5.Performans Görevi.....	70
1.7.2.6.Öz Değerlendirme.....	71
1.7.2.7.Akran Değerlendirmesi .....	73
1.7.2.8.Grup Değerlendirmesi.....	75
1.7.2.9.Gözlem Formu .....	76
1.7.2.10.Tutum Ölçeği.....	77
1.7.2.11.Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç Tekniği .....	78
1.7.2.12.Poster.....	79
1.7.2.13.Görüşme (Mülakat).....	80
1.7.2.14.Yapılandırılmış Grid .....	81
1.7.2.15.Kavram Haritası.....	83
1.7.3. Birinci Bölümün Özeti.....	84

## BÖLÜM II

### ÇALIŞMA GRUBUNA AİT BULGULAR VE YORUM

2.1.Çalışma Grubunun Cinsiyet Durumu .....	87
2.2.Çalışma Grubunun Yaş Durumu (Gruplandırılmış) .....	89
2.3.Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumu .....	90
2.4.Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerinin Branş Durumu .....	91
2.5.DKAB Dersine Farklı Branşlardan Giren Öğretmenlerin Görev Durumu .....	93
2.6.Çalışma Grubunun Lisansüstü Eğitim Durumu .....	94
2.7.Çalışma Grubunun Kıdem Durumu (Gruplandırılmış) .....	95
2.8.Çalışma Grubunun Görev Yaptığı Kurum Türü .....	96
2.9.Çalışma Grubunun Hizmet Öncesinde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Alma Durumu .....	97
2.10.Çalışma Grubunun Hizmet İçinde ÖD Eğitimi Alma Durumu.....	98
2.11.Çalışma Grubunun ÖD Yeterlik Algıları.....	99
2.12.Çalışma Grubunun Mesleğini Severek Yapma Durumu .....	100

## BÖLÜM III

### ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE AİT BULGULAR VE YORUM

3.1.ÖD Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Bulgular .....	102
3.1.1.Çalışma Grubunun ÖD'yi Planlama (ÖDP) Yeterlikleri.....	102
3.1.2.Çalışma Grubunun ÖD'yi Uygulama (ÖDU) Yeterlikleri.....	114
3.1.3.Çalışma Grubunun ÖD'yi Yorumlama, Geribildirim ve Süreci Değerlendirme (ÖDYGDS) Yeterlikleri .....	127
3.1.4.Çalışma Grubunun ÖD Tutum ve Yaklaşımları (ÖDTY).....	140
3.2.Çalışma Grubunun Tercih Ettiği Ölçme Araçları ve Kullanım Düzeyleri .....	150
3.3.Çalışma Grubunun Eğt. Bölgesi Zümre Çalışmaları Hak. Kanaatleri .....	169



3.4.Çalışma Grubunun Sure ve Dua Ezberletme Yaklaşımlarına Ait Bulgular....	174
3.5.Çalışma Grubunun Sınıf Geçmede ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımlarına Ait Bulgular .....	177
3.6.Çalışma Grubunun DKAB Dersinde Farklı ÖD Kriter ve Uygulama Beklentilerine Ait Bulgular.....	182
3.7. İkinci ve Üçüncü Bölümün Özeti.....	186

## **SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Sonuçlar .....	188
Demografik Bilgilere Ait Sonuçlar .....	188
Araştırmanın Hipotezlerine Ait Sonuçlar .....	190
Tartışma .....	197
Öneriler .....	205
Bibliyografya .....	208
Ekler .....	224
Ek 1: Anket Formu .....	225
Ek 2: Anket Uygulaması İçin Enstitü İzin Talep Yazısı .....	229
Ek 3: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İlçelere Yazısı .....	230
Ek 4: Anket Uygulaması Valilik Onayı.....	231
Özgeçmiş .....	232

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Örneklem Grubunu Oluşturan İlçeler ve Öğretmen Sayıları.....	17
<b>Tablo 2:</b> Ölçek Puan Sınırları .....	20
<b>Tablo 3:</b> Ön Deneme KMO ve Barlett's Testi Sonuçları .....	22
<b>Tablo 4:</b> Ölçek Ön Deneme Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	23
<b>Tablo 5:</b> Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları, Güvenirlik Katsayıları ve Madde Sayıları.....	24
<b>Tablo 6:</b> Program Geliştirme Süreçleri .....	46
<b>Tablo 7:</b> Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri..	87
<b>Tablo 8:</b> Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	88
<b>Tablo 9:</b> Bazı Araştırma ve İstatistik Çalışmalarında Yer Verilen DKAB Öğretmelerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	88
<b>Tablo 10:</b> Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine (Gruplandırılmış) Ait Sayı ve Yüzde Değerleri.....	89
<b>Tablo 11:</b> Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri.....	90
<b>Tablo 12:</b> Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına/Branşlarına Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	91
<b>Tablo 13:</b> Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumlarına Ait Sayı ve Yüzde Değerleri.....	92
<b>Tablo 14:</b> Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerin Görevlerine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	93
<b>Tablo 15:</b> Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Ait Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	94
<b>Tablo 16:</b> Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş/Branşdışı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri (Çapraz Tablo).....	95
<b>Tablo 17:</b> Çalışma Grubunun Kıdem Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri ..	96

<b>Tablo 18:</b> Çalışma Grubunun Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	97
<b>Tablo 19:</b> Çalışma Grubunun Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	98
<b>Tablo 20:</b> Çalışma Grubunun HİE Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri .....	99
<b>Tablo 21:</b> Çalışma Grubunun ÖD Yeterlik Algısına Ait Sayı ve Yüzde Değerleri.....	99
<b>Tablo 22:</b> Çalışma Grubunun Meslek Sevgisine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	100
<b>Tablo 23:</b> Araştırma Grubunun ÖDP Yeterliği Puan Ortalamaları .....	102
<b>Tablo 24:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	105
<b>Tablo 25:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Levene Testi.....	106
<b>Tablo 26:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	107
<b>Tablo 27:</b> Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olmasına Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	107
<b>Tablo 28:</b> Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	108
<b>Tablo 29:</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	109
<b>Tablo 30:</b> Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	109
<b>Tablo 31:</b> ÖDP Sheffe Testi Sonuçları.....	110
<b>Tablo 32:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan T Testi.....	111
<b>Tablo 33:</b> Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Durumu ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	111
<b>Tablo 34:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	112

<b>Tablo 35:</b> Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	113
<b>Tablo 36:</b> Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	113
<b>Tablo 37:</b> Araştırma Grubunun ÖDU Yeterliği Puan Ortalamaları.....	114
<b>Tablo 38 :</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	119
<b>Tablo 39:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	120
<b>Tablo 40:</b> Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olmasına Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	120
<b>Tablo 41:</b> Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	121
<b>Tablo 42:</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	122
<b>Tablo 43:</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDU Yeterlikleri Scheffe Post-Hoc Testi. ....	122
<b>Tablo 44:</b> Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	123
<b>Tablo 45:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDU Alt Boyutu Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	124
<b>Tablo 46:</b> Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Durumu ile ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	124
<b>Tablo 47:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	125
<b>Tablo 48:</b> Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı İle ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	126
<b>Tablo 49:</b> Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	126
<b>Tablo 50:</b> Çalışma Grubunun ÖDYGSD Yeterliği Puan Ortalamaları.....	127
<b>Tablo 51:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	131

<b>Tablo 52:</b> DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	132
<b>Tablo 53:</b> Öğretmenlerin Branştan ya da Branşdışı Olma Durumuna Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	132
<b>Tablo 54:</b> Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	133
<b>Tablo 55:</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	134
<b>Tablo 56:</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Scheffe Post-Hoc Testi. ....	134
<b>Tablo 57:</b> Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDYGSD Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	135
<b>Tablo 58:</b> Öğretmenlerin ÖDYGSD Sheffe Testi Sonuçları.....	136
<b>Tablo 59:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	136
<b>Tablo 60:</b> Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Durumu ile ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	137
<b>Tablo 61:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	138
<b>Tablo 62:</b> Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı ile Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	138
<b>Tablo 63:</b> Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	139
<b>Tablo 64:</b> Öğretmenlerin ÖDTY Yeterlileri Puan Ortalamaları.....	140
<b>Tablo 65:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	142
<b>Tablo 66:</b> Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	142
<b>Tablo 67:</b> Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olmasına Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	143
<b>Tablo 68:</b> Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	144

<b>Tablo 69:</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	144
<b>Tablo 70:</b> Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	145
<b>Tablo 71:</b> ÖDTY Sheffe Testi Sonuçları.....	146
<b>Tablo 72:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	146
<b>Tablo 73:</b> Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Durumu ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	147
<b>Tablo 74:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	148
<b>Tablo 75:</b> Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	148
<b>Tablo 76:</b> Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	149
<b>Tablo 77:</b> Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri.....	150
<b>Tablo 78:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	155
<b>Tablo 79:</b> DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	156
<b>Tablo 80:</b> Tercih Edilen Geleneksel Ölçme Araçları LSD Testi Sonuçları .....	157
<b>Tablo 81:</b> Öğretmenlerin Branş/Branşdışı Olmasına Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	158
<b>Tablo 82:</b> Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	159
<b>Tablo 83:</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	160
<b>Tablo 84:</b> Tercih Edilen Alternatif Ölçme Araçları LSD Testi Sonuçları .....	161
<b>Tablo 85:</b> Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) .....	162

<b>Tablo 86:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	163
<b>Tablo 87:</b> Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	164
<b>Tablo 88:</b> Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu İle Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	165
<b>Tablo 89:</b> Öğretmenlerin ÖD Öz Yeterlik Algısı İle Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	166
<b>Tablo 90:</b> Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	167
<b>Tablo 91:</b> Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ile İKY Başarı Değerlendirme Esasları Puan Farkına Uygulanan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi.....	168
<b>Tablo 92:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları ÖD Verimliliği Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	169
<b>Tablo 93:</b> DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmalarındaki ÖD Çalışmalarına Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	170
<b>Tablo 94:</b> Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları (ÖD) LSD Testi Sonuçları.....	171
<b>Tablo 95:</b> Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları ÖD Verimliliği Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	172
<b>Tablo 96:</b> Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmalarının ÖD Açısından Yararlılığına Dair Kanaatleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	172
<b>Tablo 97:</b> Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları (ÖD) LSD Testi Sonuçları.....	173
<b>Tablo 98:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Sure/dua Ezberletme Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	174
<b>Tablo 99:</b> DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre Programda Yer Alan Sure/Duaları Ezberletme Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	175
<b>Tablo 100:</b> Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre Sure/Dua Ezberletme Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	175

<b>Tablo 101:</b> Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Programda Yer Alan Sure/Duaları Ezberletme Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	176
<b>Tablo 102:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	177
<b>Tablo 103:</b> DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	178
<b>Tablo 104:</b> ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma LSD Testi Sonuçları .....	179
<b>Tablo 105:</b> Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi. ....	180
<b>Tablo 106:</b> Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımlarına Dair Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	180
<b>Tablo 107:</b> ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Scheffe Testi Sonuçları.....	181
<b>Tablo 108:</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamaları Gerekliliği Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi.....	182
<b>Tablo 109:</b> DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türü ile DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamalarının Gerekliliği Konusunda Oluşan Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	183
<b>Tablo 110:</b> Daha Farklı ÖD Kriterleri Beklentisi LSD Testi Sonuçları.....	183
<b>Tablo 111:</b> Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamaları Gerekliliği Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan T Testi.....	184
<b>Tablo 112:</b> Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamaları Gerekliliği Yaklaşımlarına Dair Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). ....	185



## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> Öğretim Programı Süreçleri .....	4
--	---

## KISALTMALAR

%	: Yüzde
a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
a.g.t.	: Adı Geçen Tez
Bakanlık	: Milli Eğitim Bakanlığı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Bkz.	: Bakınız.
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ed.	: Editör
Enst.	: Enstitü
f	: Frekans
Haz.	: Hazırlayan
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
İKY	: İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS	: Lise Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Sayı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

ÖD	: Ölçme ve Değerlendirme
ÖDP	: Ölçme ve Değerlendirmeyi Planlama
ÖDTY	: Ölçme ve Değerlendirme Tutum ve Yaklaşımları
ÖDU	: Ölçme ve Değerlendirmeyi Uygulama
ÖDYGD	: Ölçme ve Değerlendirmeyi Yorumlama, Geribildirim ve Süreci Değerlendirme
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
p	: Page
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TEDP	: Temel Eğitime Destek Projesi
TTK	: Talim ve Terbiye Kurulu
vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayıncılık
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

# ***Giriş***

***Araştırmanın Problemi, Amacı,  
Önemi ve Yöntem Unsurları***

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve yöntem unsurları yer almaktadır.

### Problem

Alman Filozof **E. Kant**, insanın bir ödev olarak üstlenebileceği ve kendisini adayabileceği en büyük ve en güç mesele olarak eğitimi görmektedir.<sup>1</sup> İngiliz filozof **J. Locke** ise, insanların on tanesinden dokuzunun iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız olmasını eğitime bağlamaktadır. O'na göre insanlar arasındaki büyük farklılıkları yaratan da budur.<sup>2</sup>

Günlük yaşamda en çok kullanılan,<sup>3</sup> sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmadaki önemi<sup>4</sup> her dâim vurgulanan ve “insanı insan yapan temel değer”<sup>5</sup> olarak anılan eğitimin çok çeşitli tanımlarıyla karşılaşırız. Bu durumu, insanî bilimlerin doğasına ve insanların kendi deneyimlerine göre tanımlar ortaya koymalarına bağlamak mümkündür.<sup>6</sup> Sosyal bilimlerin yapısı ve farklı deneyimlerin ürettiği çok çeşitli tanımlamalara rağmen eğitim tanımlarının elbette bağdaştıkları belli noktalar vardır.<sup>7</sup> Bu ortak noktalardan hareketle eğitimi, “*kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişmeler meydana getirme süreci*”<sup>8</sup> şeklinde tanımlamak mümkündür.

Eğitimin tanımında olduğu gibi, amacı hakkında da farklı görüşlere rastlamak mümkündür. **Kant**'a göre eğitimin gayesi “insanları mükemmellik vasfı ile teçhiz

---

<sup>1</sup> Immanuel Kant, **Eğitim Üzerine**, Çev. Ahmet Aydoğan, 1. Baskı, İstanbul, Say Yay., 2007, s. 35.

<sup>2</sup> John Locke, **Eğitim Üzerine Düşünceler**, Çev. Hakan Zengin, 1. Baskı, İstanbul, Morpa Kültür Yay., 2003, s. 15.

<sup>3</sup> Münire Erden, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 3. Baskı, İstanbul, Epsilon Yay., 2005, s. 15.

<sup>4</sup> Fahri Kayadibi, Eğitim ve Öğretimin Kalkınmadaki Önemi, **Diyanet Dergisi**, Cilt:30, Sayı:3, Ankara, 1994, s.79; Ayşe Korkmaz, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ed. Leyla Küçükahmet, 2. Baskı, İstanbul, Alkım Yay., 1999, s. 117.

<sup>5</sup> Immanuel Kant, **Eğitim Üzerine**, s. 31.

<sup>6</sup> Tanju Gürkan v.d., **Eğitim Bilimine Giriş**, Ed. Fatma Varış, İstanbul, Alkım Yay.1998, s.6.

<sup>7</sup> Halil Tekin, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 18. Basım, Ankara, Yargı Yay. 2007, s.1.

<sup>8</sup> Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Meteksan Yay., 1972, s. 12.

etmek”; **James Mill**’e göre ise “insanı kendisi ve başkaları için bir saadet vasıtası haline getirmek”tir.<sup>9</sup> İngiliz Filozof **H. Spencer** eğitimin büyük gayesinin bilgi değil aksiyon olduğunu ifade eder.<sup>10</sup> **Johann F. Herbart** ise eğitimin amacını sosyolojik bir yaklaşımla bireyin sosyal düzene uyumu olarak görür.<sup>11</sup> Çalışmamızda yer verilen ya da yer verilmesine imkân olmayan pek çok amaç ifadeleri arasında ortak bir amaç tespit etmek gerekseydi “**bireyi topluma yararlı hale getirme**”nin<sup>12</sup> ortak amaç olduğu söylenebilirdi.

Yukarıda verilen ortak/genel amaçla birlikte, her toplumun yetiştirmek istediği bir insan tipi bulunmakta ve toplumlar kendilerini oluşturan insanlar istenilen özelliklere sahip oldukları ölçüde hayal ettikleri toplumlara dönüşmektedirler.<sup>13</sup> Devletin uzak hedefi şeklinde tanımlanan bu ideal insan tipi, ulaşılması zor, zaman alıcı, soyut bir yapıya sahiptir. Bu hedefi ulaşılabilir ve uygulanabilir kılmak için eğitimdeki genel hedeflerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Yani, uzak hedeflerin yazılı olarak ifade edilmesi bir anlamda **genel hedefleri** ortaya çıkarır.<sup>14</sup>

Ülkemizde eğitimin genel hedefleri/amaçları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ikinci maddesiyle<sup>15</sup> özlü bir şekilde ortaya konmuştur. Programlar, adı geçen kanunda belirtilen genel amaçlara ulaşmak üzere hiyerarşik bir şekilde, eğitim programından, bir dersin plânına doğru bir sıra izlemektedir.<sup>16</sup> Başka bir ifadeyle, tüm program geliştirme çalışmaları ve bunların uygulamaları eğitimin genel amaçlarının okullardaki yansıması olarak değerlendirilebilir.

Program geliştirme sürecini, program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ifade etmek mümkündür.<sup>17</sup> Program geliştirme çalışmaları sonucu ortaya konan bir

<sup>9</sup> Amiran K. Bilgiseven, **Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları**, İstanbul, Fak.ler Matb., 1972, s.3.

<sup>10</sup> (Çevrimiçi) <http://www.gurteen.com/gurteen/gurteen.nsf/id/X000193DE/29/01/2009>

<sup>11</sup> Fatma Varış, **Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar**: Lisans Tamamlama Ders Kitabı, Açık Öğretim Yayınları, No: 559, 1998, s. 3.

<sup>12</sup> Leyla Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 19. Baskı, Ankara, Nobel Yay., 2006 s.13.

<sup>13</sup> Halil Tekin, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, s.10.

<sup>14</sup> Fethi Çelik, “Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler”, **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 11.

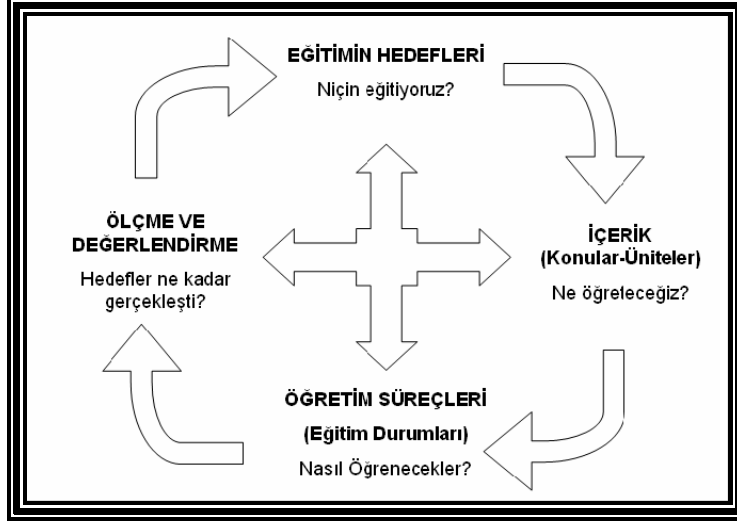
<sup>15</sup> **Resmî Gazete**: 24.6.1973/14574.

<sup>16</sup> Fatma Varış, **Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar**, s. 6-7.

<sup>17</sup> Özcan Demirel, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 3. Baskı, Ankara, Pegema Yay., 2000.

öğretim programının hazırlık sürecinde şu sorulara cevap vermek gerekir: “Niçin öğreteceğiz?”, “Ne öğreteceğiz?”, “Nasıl Öğreteceğiz?” ve “Ne kadar öğrettik?”.

**Sekil 1:** Öğretim Programı Süreçleri



“Niçin öğreteceğiz?” sorusuyla eğitimin amaçlarına ulaşırken, “**Ne kadar öğrettik?**” sorusu da bizi eğitimin çıktıklarına götürür.”<sup>18</sup> Etkili ve verimli bir şekilde planlanmış ve uygulanmış olan eğitim durumlarının başarıya ulaşıp ulaşmadığı, yine etkili ve verimli şekilde planlanmış ve uygulanmış bir ÖD ile mümkün olabilir. ÖD, daha önceden belirlenmiş olan öğrenme amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığının ortaya konması bakımından **hayatî**<sup>19</sup> ve **kritik** öneme sahip<sup>20</sup> olarak değerlendirilmektedir. Eğitime yapılan yatırımların (para, zaman, emek) sonucunda öğrencilerin neler kazandığını anlamının temel yolu **değerlendirme** sonuçlarına bakmaktır.<sup>21</sup>

**Bloom ve arkadaşları**, istendik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki ögesinin öğretim ve **değerlendirme** olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermek olanaksızdır.<sup>22</sup> Benzer bir şekilde **Küçükahmet** de öğrenme-öğretme sürecinde planlama ve değerlendirmenin önemine vurgu yapmıştır.<sup>23</sup> Öğretim sürecindeki yeri böylesine

<sup>18</sup> Leyla Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, s.11.

<sup>19</sup> Salih Çepni v.d., **Ölçme ve Değerlendirme**, Ed. Emin Karip, Ankara, PegemA Yay, 2007, s.48.

<sup>20</sup> İzabel Soliman, **Assessing Student Learning**, Teaching and Learning Centre, 1999, p.1.

<sup>21</sup> Leyla Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, s.23.

<sup>22</sup> B.S.Bloom, J.T. Hastings and G.F. Maduas, **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York: Mc Graw Hill Book Co., 1971, p.6.

<sup>23</sup> Leyla Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, s.3.

vurgulanan değerlendirme, öğretmenin omuzlarına yüklenmiş önemli bir karar verme/yargılama süreci olarak görülebilir. Bu durumda değerlendirmeyi yapacak öğretmen ve onun sahip olduğu yeterlikler önem kazanmaktadır.

Öğretmen ve öğretmenlik mesleği tarih boyunca en çok yüceltilen değerlerden birisi olagelmıştır. **Büyük İskender**'e atfedilen "*Babam beni gökten yere indirdi. Hocam beni yerden göğe yükseltti.*" sözü, sanırım bu gerçeği en iyi şekilde vurgulayan ifadelerden biridir. Ülkemizin yetiştirdiği önemli sosyologlardan biri olan **Nurettin Topçu** da, "*Muallim meselesi, maarif davamızın ana melesidir. Maarif yapacak olan muallimdir. Şayet değerlendirilmezse maarifi yıkan da o olur*"<sup>24</sup> sözüyle eğitim sisteminde öğretmenin önemini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğretmen, öğrenci, ve eğitim programı eğitim sisteminin temel öğeleri olarak kabul edilmektedir. Eğitimin etkinliği ve eğitim hedeflerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi bu öğeler arasındaki uyuma bağlıdır. Fakat eğitim sistemini oluşturan bu üç unsur içinde öğretmen ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Zira öğretmen, öğrenci ve eğitim programına kıyasla eğitim sistemi içinde daha güçlü bir etkiye sahiptir.<sup>25</sup> Öğretmenin bu güçlü etkisi yenilenen ilköğretim programları tanıtılırken TTK Eski Başkanı **Ziya Selçuk** tarafından şöyle ifade edilmiştir. *Ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın hiçbir program tek başına başarılı olamaz; programların başarısı ancak öğretmenlerin çabalarıyla mümkün olacaktır.*<sup>26</sup> Buna göre, eğitim süreçlerinde başarıyı etkileyen en kritik ve en önemli unsurun öğretmen olduğunu söyleyebiliriz.<sup>27</sup>

Bir öğretmenden beklenen, öğrencileri için etkili öğrenme yaşantıları düzenlemesi ve bu yaşantılara kılavuzluk etmesidir. Öğretmenin bu görevini yerine getirebilmesi için öncelikle öğrencilerinin öğrenme seyrini iyi takip etmesi ve onların eriştikleri öğrenme düzeyi hakkında geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmesi

---

<sup>24</sup> Nurettin Topçu, **Türkiye'nin Maarif Davası**, İstanbul, Çeltüt Matbaası, 1960, s. 52-53.

<sup>25</sup> İlhan Otkar ve Nevriye Yazçayır, "Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri", **Millî Eğitim Dergisi**, Güz 2008, Sayı:180.

<sup>26</sup> Ziya Selçuk, "Yenilenen İlköğretim Programları" Akt: Yusuf Bahri Gündoğdu, **Beşiktaş Eğitim ve Kültür Dergisi**, Sayı:5.

<sup>27</sup> Hasan Demirtaş, "Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları", **Öğretmen Dünyası**, Yıl: 20, S:238, Ekim,1999, ss.32-35.



gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaşantıları sırasında ve/veya sonrasında ortaya çıkan davranış değişikliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi bütünüyle öğretmenden beklenen bir sorumluluk olarak görülmektedir.<sup>28</sup>

**Hilmi Ziya Ülken**, "*Ektiğini en geç biçen çiftçi, öğretmendir*"<sup>29</sup> sözüyle eğitimin sonuçlarının uzun vadede alındığını vurgulamaktadır. Buna karşılık, öğretmenin öğretim sonuçlarını kısa süreler içerisinde alması da mümkündür. Programın öngördüğü kazanımların sınavlar yoluyla ölçülmesi kısa süreli ürün elde etme olarak değerlendirilebilir. Genellikle öğretmenler tarafından hazırlanan sınavlar her ne kadar işlenen konuların anlaşılmasının tespitinde en uygun yol olarak görülsede, bu tarz sınavlarda "ÖD" kurallarının tam olarak işlediği konusunda yer yer endişeler vardır.<sup>30</sup> **Gardner**, başarı testlerinin yanlış kullanılmasından dolayı ölçme ve puanlama hataları, değerlendirme problemleri yaşandığını belirtmiştir.<sup>31</sup> Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz bilgi ve beceriye sahip oldukları ÖD tekniklerini uygulamaları sakıncalı sonuçlar doğurabilmektedir.<sup>32</sup>

Eğitimin genel hedeflerine ulaşma derecesini göstermesi bakımından **hayatî** olarak nitelendirilen ve yanlış kullanıldığı takdirde çok boyutlu sorunlara neden olabilecek öğretmenlerin ÖD durumları,<sup>33</sup> MEB ve YÖK'ün **öğretmen yeterlikleri** bağlamında titizlikle üzerinde durdukları konulardan biridir.

Türk Millî Eğitimine dair temel unsur ve hükümleri, bir sistem bütünlüğü içinde ele alan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, öğretmenlik mesleğini bir **ihtisas mesleği** olarak nitelendirmekte ve bir öğretmende bulunması gereken temel özellikleri genel kültür, özel alan bilgisi ve **pedagojik formasyon** olarak sıralamaktadır.

---

<sup>28</sup> Ata Tezbaşaran, **Okullardaki Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinde Bilgisayar Kullanımı**, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Ders Kitabı, s. 167.

<sup>29</sup> Hilmi Ziya Ülken, **Eğitim Felsefesi**, 2. Baskı, İstanbul, Ülken Yay.,2001, s.7.

<sup>30</sup> Erdal Balcı ve Ceren Tekkaya, "Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Gelitirilmesi" **Hacettepe Üni. Eğt. Fak. Dergisi**, 18. Sayı, Ankara, 2000.

<sup>31</sup> Eric Gardner, **Five Common Misuses of Tests**, Eric Document Servise no: ed315429 (1989).

<sup>32</sup> Gülşah Başol vd., **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ed. Satılmış Tekindal, Ankara, Pegem Akademi, 2008, s.103.

<sup>33</sup> Mehtap Çakan, "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.37 Sayı: 2, Yıl: 2004.

Öğretmenlik mesleği, kanunda bir ihtisas mesleği olarak nitelendirildiğine göre, bu mesleğe girenlerin mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması beklenir.<sup>34</sup> Bu anlayıştan hareketle MEB, dünyada yaşanan değişim ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda aralarında öğretmen yeterliklerinin de bulunduğu önemli projeler başlatmıştır. Avrupa Komisyonu'nun desteğiyle yürütülen bu projelerden bir tanesi de **öğretmen yeterlikleridir**.<sup>35</sup> Bakanlık ve yüksek öğretim kurumları temsilcilerinden oluşan bir komisyonun yürüttüğü çalışmalar sonunda belirlenen “Öğretmen Yeterlikleri” 2009 yılında yayınlanmıştır. Yayınlanan bu çalışmada **değerlendirme**, altı ana yeterlik alanı şeklinde düzenlenen genel yeterlikler arasında yer almış, konuya ilişkin 4 alt yeterlik ve 24 performans göstergesine yer verilmiştir.<sup>36</sup> Benzer şekilde YÖK, öğretmen adayları için dört yeterlik alanı belirlemiş ve değerlendirmeyi bu yeterlik alanları arasında göstermiştir.<sup>37</sup> Buna göre, **öğrenci başarısının değerlendirilmesi**, gerek MEB, gerekse YÖK tarafından öğretmen yeterliği kapsamında ana unsurlardan biri olarak gösterilmektedir.

İlköğretimde ÖD uygulamaları, İKY'nin “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi” bölümündeki ilke ve kriterlere göre yürütülmektedir. DKAB öğretmenleri de ÖD çalışmalarını bu esaslar çerçevesinde icrâ etmektedirler. İlköğretimde yer alan pek çok branşta öğretmenlerin ÖD uygulamaları ve sahip oldukları yeterlikler çeşitli çalışmalara konu edilmesine rağmen, DKAB öğretmenlerinin ÖD uygulamaları ve yeterliklerine dair yalnızca bir araştırmaya rastlıyoruz.<sup>38</sup>

Öğretmen yeterliklerinin artan önemine, ÖD'nin eğitimdeki yadsınamaz yerine rağmen, DKAB öğretmenlerinin ÖD yeterlikleri alanında ciddi bir literatür eksikliği dikkat çekmektedir. “*İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri*” isimli çalışmamız bu alandaki eksikliği giderme

---

<sup>34</sup> Mehmet Şişman, **Öğretmenliğe Giriş**, Ankara, Pegema Yay., 2001, s. 2.

<sup>35</sup> MEB (2007a) **Temel Eğitime Destek Programı**, 1.Baskı, Ankara: Can Ajans, 2007, s.2.

<sup>36</sup> MEB (2008) **Öğretmen Yeterlikleri (Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri)**, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2008.

<sup>37</sup> Hasan Şeker, Sebahattin Deniz, İzzet Görgeç, "Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği", **MEB Dergisi**, Sayı:164.

<sup>38</sup> Ali Güngör, “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üni., Sosyal Bilimler Enst., Kayseri, 2001.

konusunda bir giriş ve mütevazı adımlardan biri olacaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, genel anlamda din eğitimi çalışmalarına, özelde de DKAB dersi öğretim programı geliştirme süreçlerine ve DKAB dersi öğretmeni yetiştiren kurumların öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterliklerini tespit etmektir. Bu yeterlikleri tespit ederken **temel ölçütümüz** MEB tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlikleri”dir.<sup>39</sup> Bunun yanısıra İKY’de “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi”<sup>40</sup> başlığı altında verilen kriterlerin karşılanma düzeyi bu araştırmanın amaçlarından bir diğerini oluşturmaktadır. Zira DKAB öğretmenleri başarı değerlendirme çalışmalarını bu esaslara göre yapmaktadırlar. Son olarak, DKAB dersine ait bazı hususiyetleri dikkate alarak hazırlanan çeşitli ölçek maddeleri ile DKAB öğretmenlerin konu hakkındaki yaklaşımları tespit edilmeye çalışılacaktır.

## **Araştırmanın Önemi**

Eğitim ve öğretim bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahiptir. Bundan dolayıdır ki bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanması ve geliştirilmesi büyük önem taşır. Bir araştırmanın önemi, onun sağlayacağı yararlarla ilgili olduğuna göre<sup>41</sup> “*İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri: İstanbul Örneği*” isimli çalışmamızın önemi iki noktada şöyle özetlenebilir:

1. Bilindiği üzere ilköğretim okullarında 2004 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS) adıyla anılan sınav kaldırılarak yerine 2004-2005 yılında

---

<sup>39</sup> MEB (2008), **Öğretmen Yeterlikleri (Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri)**, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2008.

<sup>40</sup> MEB (2003a) “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, **Tebliğler Dergisi**, S.2552.

<sup>41</sup> Hüner Şencan, **Sosyal ve Davranışsal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Sürecinin Temel Öğeleri**, İstanbul, Bilge Matbaacılık, 2006, s. 25.

Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiştir.<sup>42</sup> Merkezî sistemle yapılan bu sınavda 2007 yılına kadar ilköğretim başarı puanına yer verilmemekteydi. Ancak 2007 yılında MEB tarafından yapılan bir basın açıklamasıyla ilköğretim başarı puanının, toplam ağırlıklı standart puana % 15 oranında eklendiği belirtilmiştir.<sup>43</sup> Böylelikle, ilköğretimdeki başarı puanı yani ÖD sonuçları, öğrencinin ortaöğretimdeki konumunu etkilemeye başlamıştır. OKS sınavı, MEB tarafından çeşitli olumsuzlukları gerekçe gösterilerek 2007-2008 öğretim yılı itibariyle yürürlükten kaldırıldıktan sonra<sup>44</sup> yerine Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılsonu Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsura dayanan öğrenci odaklı yeni bir sistem getirilmiştir.<sup>45</sup> Ancak, Danıştay 8. Dairesinin almış olduğu bir kararla DP hesaplama dışı bırakılmıştır.<sup>46</sup> Ortaöğretime Geçiş Sisteminin en önemli unsuru olan SBS, bir üst kuruma yerleşme açısından 2007 OKS'den itibaren yürürlüğe giren okul başarı puanını daha önemli hale getirmiştir. Zira öğrencinin elde ettiği YBP'ı bir üst kuruma yerleşme açısından % 25 ile daha büyük oranda etkilemeye başlamıştır.<sup>47</sup> YBP, aralarında DKAB dersinin de bulunduğu tüm derslerden elde edilen puanlara göre belirlenmektedir. Buna göre tüm derslerde olduğu gibi DKAB dersinde de öğretmenlerin hassas bir ÖD ortaya koymaları gerekmektedir. Üst kuruma yerleşmedeki artan önemi dolayısıyla derslerden elde edilen puanlar gerek veliler gerekse basın<sup>48</sup> tarafından daha yakından takip edilmeye başlanmıştır. Okulda elde edilen başarı puanların önem kazandığı bir ortamda DKAB öğretmenlerinin ÖD konusunda ne kadar yeterli oldukları ve ÖD ilke ve kurallarına ne oranda bağlı kaldıkları araştırmamızı önemli kılan hususlardan bir tanesidir. "DKAB derslerinde öğrencilere zaman zaman yüksek not verildiği şeklindeki iddaların bulunduğu"<sup>49</sup> bir ortamda bu önem bir kat daha artmaktadır.

<sup>42</sup> (Çevrimiçi) <http://tr.wikipedia.org/wiki/OKS>, 06/05/2009.

<sup>43</sup> (Çevrimiçi) [http://oks2007.meb.gov.tr/oks\\_basin1\\_yaz.htm](http://oks2007.meb.gov.tr/oks_basin1_yaz.htm) 06/05/2009.

<sup>44</sup> MEB (2007b) **Ortaöğretime Geçiş Sistemi Rehber Kitabı**, Ankara, s. 30.

<sup>45</sup> MEB (2007b) **a.g.e.**, s. 26.

<sup>46</sup> MEB, (2009) "SBS Sonuçlarının Değerlendirilmesi", **2009/89 Sayılı Genelge**

<sup>47</sup> MEB (2007b) **a.g.e.**, s.25.

<sup>48</sup> Abbas Güçlü, "Şişirilmiş Notların Hesabı Soruldu mu ki?", **Milliyet** (16/12/2009).

<sup>49</sup> Recep Kaymakcan, **Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, İstanbul: DEM Yay., 2009, s.72.

2. ÖD'nin eğitimdeki yeri ve önemine rağmen DKAB öğretmenlerinin bu alandaki yeterlik durumlarını konu edinen araştırma yok gibidir.<sup>50</sup> İşte araştırmamızı önemli kılan ikinci husus, çalışmanın DKAB öğretmenlerinin ÖD uygulamalarına dair ilk ve kapsamlı verilerden birini sağlıyor olmasıdır. Pek çok branşta yapılmış çeşitli ÖD yeterlik çalışmalarına rastlanırken,<sup>51</sup> müstakil olarak DKAB dersi öğretmenlerinin ÖD durumlarını konu edinen tek bir çalışma bulunmaktadır. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak **Ali Güngör** tarafından hazırlanan 2001 tarihli yayınlanmamış yüksek lisans tezi, DKAB öğretmenlerinin ÖD sorunlarını ele almaktadır. **Güngör**'ün çalışması için, DKAB dersinde doğrudan ölçme-değerlendirme odaklı ilk araştırma diyebiliriz. **Güngör**'ün çalışmasından önce doğrudan başarı değerlendirme konusunda olmamakla beraber öğretmenlerin ÖD uygulamalarına yer veren bazı araştırmalara rastlamak mümkündür.<sup>52</sup> Yapmış olduğumuz çalışma, DKAB öğretmenlerinin başarı değerlendirme yeterliklerine dair ilk çalışmalardan biri olacaktır. Elde edilen verilerin, DKAB dersi program geliştirme çalışmalarına, DKAB öğretmeni yetiştiren kurumların öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Hipotezler

Hipotez, problemin cevabına ilişkin bilgiye dayalı tahminler olarak tanımlanmaktadır.<sup>53</sup> Bir araştırmada hipotezlerin kurulması en önemli aşamalardan birisidir.<sup>54</sup> Hipotezlerin yazılmasından önce kaynak taraması yapılması bir gereklilik olarak görülmektedir.<sup>55</sup> Bu çerçevede gerek literatür taraması, gerekse

---

<sup>50</sup> Fahri Kayadibi, İrfan Başkurt ve Ayşe Zişan Furat, **Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Literatürü** (1923-2007), 1. Baskı, İstanbul, Sistem Matbaacılık, 2008.

<sup>51</sup> Bkz. "İlgili Araştırmalar".

<sup>52</sup> Bkz. "İlgili araştırmalar".

<sup>53</sup> Türker Baş, **Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir?**, 5. Baskı, Ankara, Seçkin Yay., 2008, s.23.

<sup>54</sup> Zeki Aslantürk, **a.g.e.**, s.42.

<sup>55</sup> Hüner Şencan, **a.g.e.**, s.33.

gözlemlerimize<sup>56</sup> dayalı olarak araştırmamızın hipotezleri oluşturulmuştur. Çalışmamız 8 adet hipotez üzerine kurulmuştur. “*DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri*” isimli çalışmamızın hipotezleri şunlardır:

**1. Öğretmenlerin;**

- I) ÖDP Alt Boyutu Yeterlikleri,
  - II) ÖDU Alt Boyutu Yeterlikleri,
  - III) ÖDYGSD Alt Boyutu Yeterlikleri,
  - IV) ÖDTY Alt Boyutu Yeterlikleri,
- a) Cinsiyete,
  - b) Mezuniyet türüne,
  - c) Branştan/branşdışı olma durumuna,
  - d) Lisansüstü eğitime,
  - e) Meslekî kıdeme,
  - f) Yaş grubuna,
  - g) Görev yaptığı kurum türüne (resmi/özel),
  - h) Hizmet öncesinde ÖD eğitime,
  - i) Hizmet içinde ÖD eğitime,
  - j) ÖD yeterlik algısına,
  - k) Meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

**2. Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını, alternatif ölçme araçlarına nazaran daha çok tercih etmektedirler.**

**3. Öğretmenlerin ölçme aracı tercihleri;**

- a) Cinsiyete,
- b) Mezuniyet türüne,
- c) Branştan/branşdışı olma durumuna,
- d) Lisansüstü eğitime,
- e) Meslekî kıdeme,
- f) Yaş grubuna,
- g) Görev yaptığı kurum türüne (resmi/özel),

---

<sup>56</sup> Hüner Şencan, **a.g.e.**, s. 30.

- h) Hizmet öncesinde ÖD eğitime,
- i) Hizmet içinde ÖD eğitime,
- j) ÖD yeterlik algısına,
- k) Meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

**4. Öğretmenler, İKY'nin ölçme ve değerlendirme kriter ve uygulamalarında Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ÖD performans göstergelerine nazaran daha yüksek yeterliğe sahiptirler.**

**5. Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre toplantılarındaki ÖD çalışmalarına yaklaşımları,**

- a) Cinsiyete,
- b) Mezuniyet türüne,
- c) Branştan/branşdışı olma durumuna,
- d) Meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

**6. Öğretmenlerin süre ve dua ezberletme yaklaşımları,**

- a) Cinsiyete,
- b) Mezuniyet türüne,
- c) Branştan/branşdışı olma durumuna,
- d) Meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

**7. Öğretmenlerin sınıf geçmede ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları,**

- a) Cinsiyete,
- b) Mezuniyet türüne,
- c) Branştan/branşdışı olma durumuna,
- d) Meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

**8. Öğretmenlerin DKAB dersinde diğer derslerden daha farklı ÖD beklentileri,**

- a) Cinsiyete,
- b) Mezuniyet türüne,
- c) Branştan/branşdışı olma durumuna,
- d) Meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

## **Sayıtlar**

Araştırma boyunca ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin;

1. Ankette sorulan soruların tümünü tam ve doğru şekilde anladığı,
2. Bütün sorulara samimi ve doğru cevaplar verdiği,

Ayrıca;

1. Kullanılan istatistiksel tekniklerin maksada uygun olduğu,
2. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Araştırma;

1. İstanbul evreni ile,
2. İlköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenleriyle,
3. Uygulanan anketten elde edilen bilgilerle,
4. Ölçme aracının uygulandığı zaman dilimiyle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Yeterlik:** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> MEB (2006) “Öğretmen Yeterlikleri” **Tebliğler Dergisi**, Sayı:2590, s. 1508.



**Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır.<sup>58</sup>

**Ölçme:** Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.<sup>59</sup>

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir.<sup>60</sup>

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni:** İlköğretim kademesindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getiren kişidir.

**İlköğretim:** 6–14 yaş grubundaki kız ve erkek bütün çocukların devam ettiği 8 yıllık zorunlu öğretim kademesini oluşturur ve devlet okullarında parasızdır.<sup>61</sup>

## Yöntem

Bu bölümde hipotezlerimizi test etmek üzere kullandığımız yöntem unsurlarına yer verilmiştir.

## Araştırma Modeli

"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri"ni konu edindiğimiz araştırmamızda **ilişkisel tarama** (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, sosyal olay ve olguları olduğu gibi ortaya koyarak tasvir ve tespit edilmesine olanak sağlayan bir araştırma modelidir. Bu model, olayların daha önceki olaylar ve şartlarla arasındaki ilişkiler ve

---

<sup>58</sup> MEB (2006), **a.g.e.**, s.1508.

<sup>59</sup> M. Fuat Turgut, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Onuncu Baskı, Ankara: Yargıcı Matbaası, 1995 s.12.

<sup>60</sup> Hasan Yılmaz, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 7. Basım, Konya, Çizgi Yay., 2004, s.21.

<sup>61</sup> MEB, **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2481.

etkileşimler dikkate alınarak, verilerin analiz edilmesi, yorumlanması ve genellemelere varılmasına imkân tanır.<sup>62</sup> İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki değişimin, varlığını ve derecesini belirlemeye çalışan araştırma modelidir.<sup>63</sup>

## Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırma sürecinin öğelerinden bir diğeri araştırma sonuçlarının genelleneceği evreni belirlemek ve bu evren içinden seçilecek örneklem gruplarını saptamaktır.<sup>64</sup> Araştırmalar genellikle maliyet ve kontrol güçlükleri ile etik zorunluluklar nedeniyle örneklem üzerinde yapılmaktadır.<sup>65</sup>

Türkiye'nin özeti<sup>66</sup> ya da küçük bir modeli<sup>67</sup> olarak kabul edebileceğimiz İstanbul, “İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri” isimli çalışmamızın evrenini oluşturmaktadır. 2008-2009 Öğretim yılında görev yapan DKAB öğretmenleriyle sınırlandırdığımız evrenimizin boyutunu tespit etmek üzere İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne dilekçeyle resmi başvuruda bulunulmuştur. İstanbul MEM'ün 07/05/2009 tarihli cevabî yazısına göre, 2008-2009 öğretim yılında İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapan resmi 1567 ve özel 201 toplam 1768 DKAB öğretmeni olduğu tespit edilmiştir.<sup>68</sup>

Araştırmamızda İstanbul'un her bir ilçesi küme kabul edilmiş ve kümedeki bütün elemanların eşit seçilme şansının bulunduğu oransız yöntem araştırmamızın örnekleme yöntemi olarak kullanılmıştır. Buna göre, araştırmamızın örneklem grubunun belirlenmesi **oransız küme örnekleme** modeli ile gerçekleştirilmiştir.<sup>69</sup>

---

<sup>62</sup> Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 18.Baskı, Ankara: Nobel Yay., 2002, s.80; Zeki Aslantürk, **a.g.e.**, s.101.

<sup>63</sup> Niyazi Karasar, **a.g.e.**, s.81.

<sup>64</sup> Hüner Şencan, **a.g.e.**, s. 125.

<sup>65</sup> Niyazi Karasar, **a.g.e.**, s.111.

<sup>66</sup> Güngör Özyiğit, “Geçmişte Kökü, Gelecekte Dalları İstanbul'a Sevdalı Yahya Kemal Beyatlı” (Çevrimiçi) <http://www.ozgungor.com/yiryahya.html>, 12/03/2010.

<sup>67</sup> İrfan Başkurt, **Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları**, 2. Baskı, İstanbul DEM Yay., 2007, s.28.

<sup>68</sup> İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 7/5/2009 tarihli yazısı.

<sup>69</sup> Niyazi Karasar, **a.g.e.**, s.114-116.

Seçilen kümelere anket uygulanması **basit tesadüfi örnekleme** yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.<sup>70</sup> Ancak geliştirilen anket formunda yer verilen iki değişkenin imkânlar ölçüsünde en üst seviyede temsil edilmesi için anket uygulanan 16 ilçeden ilk 10'u **amaçlı örnekleme**<sup>71</sup> yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme (atama) yapmamızı gerektiren ilk neden, evrenimizi oluşturan İstanbul'da görev yapan DKAB öğretmenleri içerisinde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapanlara nazaran daha düşük orana sahip olmasıdır (% 11,3). Atama yapmamızı gerektiren bir diğer neden ise mezun olunan kurum türüdür. Yüksek İslam Enstitüsünün 1982 yılından itibaren kapatılıp, İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmesi nedeniyle tüm DKAB öğretmenleri içerisinde bu öğretmenlerin oranının düşük düzeyde kalacağı öngörülmüştür. Buna göre, Tablo 1'deki ilk on ilçe İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen verilere dayanarak özel okul öğretmenlerinin en çok bulunduğu ilçelerden seçilmiştir. Bununla özel okul öğretmen oranı mümkün olduğunca yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Özel okullaşmanın yoğun olduğu bu ilçeler aynı zamanda İstanbul'un merkez ilçeleri olarak nitelendirilebilir. Öğretmenler İstanbul'un merkezindeki bu ilçelere genellikle yüksek hizmet puanlarıyla atanabilmektedirler. Mezun oldukları yıllar itibariyle yüksek kıdeme ve dolayısıyla yüksek hizmet puanına sahip YİE mezunu öğretmenlerin bahsi geçen on ilçede nispeten daha yoğun olacağı düşünülmüştür.

Örnekleme alınmasında asıl olan, örneklemin alındığı evreni temsil etmesidir. Bu durumda hangi büyüklükte bir örneklemin evreni temsil edebileceği konusu önem kazanmaktadır. Zira, örneklemin temsil yeterliği bulunmazsa, örnekleme hatası yapılmış olur.<sup>72</sup> Seçilen evren miktarı, % 95 güven aralığı ve % 5 hata payı ile değerlendirildiğinde örnekleme olarak 316 öğretmen araştırmamız için yeterli görülmektedir.<sup>73</sup> Buna rağmen, veri ayıklama işlemine tabi tutulduktan 557 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre, seçilen örneklemden elde edilen geçerli anket verileri, evrenimizi % 31,50 oranında temsil etmektedir.

---

<sup>70</sup> Ali Balcı, **Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)**, 6. Baskı, Ankara, PegemA Yayıncılık, 2006, s.84.

<sup>71</sup> Ali Balcı, **a.g.e.**, s. 90.

<sup>72</sup> Ali Balcı, **a.g.e.**, s.91.

<sup>73</sup> (Çevrimiçi) <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>, 16-05-2009.

Örneklem grubunu oluşturan ilçeler, resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmen sayıları ile birlikte Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Örneklem grubunu oluşturan ilçeler ve öğretmen sayıları

Sıra no	İlçe adı	Resmi	Özel
1.	Üsküdar	111	25
2.	Bakırköy	24	18
3.	Kadıköy	60	13
4.	Bahçelievler	65	11
5.	Sarıyer	28	11
6.	Ümraniye	87	9
7.	Başakşehir	35	9
8.	Beşiktaş	15	9
9.	Ataşehir	55	8
10.	Maltepe	47	8
11.	Fatih	61	6
12.	Bağcılar	81	5
13.	Kartal	62	5
14.	Şişli	39	5
15.	Sultanbeyli	37	3
16.	Küçükçekmece	26	2
Toplam		<b>833</b>	<b>147</b>
Genel toplam		<b>980</b>	

## Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Tarama modeli için uygun tekniklerden biri olarak kabul edilen anket, araştırmamızın veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları<sup>74</sup> nedeniyle anket tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte anket tekniğinin olası dezavantajlarını azaltıcı ya da önleyici tedbirler alınmaya çalışılmıştır.<sup>75</sup> Evrenimizin İstanbul ve örneklem grubunun bu

<sup>74</sup> Şener **Büyüköztürk** “Anket Geliştirme” (Çevrimiçi)  
[http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005\\_cilt3/sayi\\_2/133-151.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133-151.pdf) 1/5/2009.

<sup>75</sup> Şener **Büyüköztürk** , a.g.m.; Ali Balcı, **a.g.e.**, s.158.

büyük evrenin 16 (onaltı) ilçesi/kümesi olduğu düşünüldüğünde, anket tekniği araştırmamız için en uygun yöntem olarak değerlendirilebilir.

Veri toplama yöntemine karar verildikten sonra anket maddelerine dayanak teşkil edecek kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Bakanlığın 2590 sayılı tebliğler dergisinde yayınlamış olduğu “Öğretmen Yeterlikleri” çalışması, İKY’de öğrenci başarısının değerlendirildiği maddeler ve son olarak çalıştığımız konuda yapılmış doğrudan ya da dolaylı araştırmalar taranmıştır. Bütün bu kaynak incelemesinden sonra, araştırmamızın problemi ve bu probleme dayanarak ortaya koyduğumuz hipotezler çerçevesinde anket maddelerimiz oluşturulmuştur. DKAB öğretmenlerinin başarı değerlendirme yeterliklerini ölçtüğümüz anket formumuz tarafımızdan geliştirilmiştir.

Anket formumuz üç bölümden oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümü; öğretmenlerimiz hakkında gerekli görülen demografik bilgileri; ikinci bölüm, öğretmenlerin ÖD yeterliklerini; üçüncü bölüm ise öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarını içermektedir.

Anketimizin ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine dair 11 adet soru yöneltilmiştir. Bu bölümde 8 tane kapalı uçlu (*cinsiyet, lisansüstü eğitim, görev yapılan okul türü, hizmet öncesi ve hizmet içi ÖD eğitimi alma, ÖD yeterlik algısı, meslek sevgisi*), 2 tane açık uçlu (*yaş ve meslekî kıdem*) ve 2 tane yarı açık uçlu (*mezuniyet türü, branşdışı öğretmenlerin görevi*) soru bulunmaktadır. Açık uçlu soru soruyla elde edilen *yaş ve meslekî kıdem* verileri, recode yöntemiyle gruplandırılmış ve analizler bu gruplara göre yapılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde 54 maddeye yer verilmiştir. Bu bölümde yazılan maddelerin büyük bir çoğunluğu olgusal olmakla beraber, öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımlarını ölçmeyi hedefleyen bazı yargısal sorulara da yer verilmiştir.

İkinci bölüm maddelerinin yazılmasında esas alınan *en önemli ve temel dayanak* Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2590 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan öğretmen genel yeterlikleri ÖD performans göstergeleridir. Bu bölümde esas aldığımız ikinci dayanak ise İKY’nin dördüncü kısmında yer verilen ilke ve kriterler

olmuştur. Zira öğretmenler, ilköğretimde ÖD uygulamalarını bu ilke ve kriterlere göre yapmaktadırlar. Ayrıca bu bölümde yapılan kaynak taraması sonucu önemli görülen maddeler ile araştırmacının DKAB dersine yönelik hazırladığı bazı maddelere yer verilmiştir.

Araştırmanın 1, 2, 3, 5, 11,13, 14, 15, 16, 18, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 45. maddeleri (25 madde) “Öğretmen Yeterlikleri”nden, 6, 7, 8, 9, 12, 17, 19, 21, 23, 25, 35, 48. maddeleri (12 madde) İKY “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi” bölümünden ve 4,10, 22, 24, 36, 37, 38, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54. maddeleri (17 madde) yapılan kaynak tarama çalışmaları sonucu tarafımızdan geliştirilerek 54 maddelik bir yeterlik ölçeğine dönüştürülmüştür. Ölçeğimizde yer alan 37, 43 ve 47. maddeler ters kodlanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Anket formunun üçüncü ve son bölümünde öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçları ve bunları kullanma sıklıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilindiği üzere, ilköğretim okullarında 2005-2006 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla beraber ÖD uygulamalarında da değişiklikler söz konusu olmuştur. Yenilenen programlar, sonuca dayalı geleneksel anlayış yerine süreci değerlendiren alternatif ölçme araçlarını öne çıkarmıştır. Bu çerçevede anket formunun üçüncü bölümünde 5 adet geleneksel, 13 adet alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir.

Anketimizin ikinci ve üçüncü bölümünde 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Ölçeğimizde;

- |               |                         |
|---------------|-------------------------|
| Hiçbir zaman, | 1                       |
| Nadiren,      | 2                       |
| Bazen,        | 3                       |
| Çoğunlukla,   | 4                       |
| Her zaman,    | 5 değerlerini almıştır. |

Verilerin beşli dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle bağımsız değişkenler ile arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir. ( $5-1=4/5=0.80$ )

**Tablo 2:** Ölçek puan sınırları

	<b>ÖD yeterlikleri bölümünde (2.bölüm)</b>	<b>Ölçme araçları bölümünde (3.bölüm)</b>
<b>Puan sınırı</b>	<b>Derece/seçenek</b>	<b>Derece/seçenek</b>
1.00-1.79	Oldukça yetersiz	Hiçbir zaman
1.80-2.59	Yetersiz	Nadiren
2.60-3.39	Kısmen yeterli	Bazen
3.40-4.19	Yeterli	Çoğunlukla
4.20-5.00	Oldukça yeterli	Her zaman

Öğretmenlerin ölçekte yer alan maddelere en doğru şekilde cevap verebilmelerini sağlamak amacıyla her bir bölüm için ayrıntılı yönergeler hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket formu, tecrübeli Türkçe ve sınıf öğretmenleri tarafından dil ve anlatım yönünden ve ÖD uzmanı tarafından kapsam geçerliği yönünden incelenmiştir. Yapılan dil ve anlatım incelemesi sonrasında anket formunda küçük bazı değişiklikler yapılmış, kapsam geçerliği açısından ise değişikliğe gerek görülmemiştir.

## Ön Deneme

Anket geliştirme sürecinde, ön deneme yapılmasıyla hazırlık aşaması son bulur.<sup>76</sup> Pilot uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bölümdür. Anketin taslak formundaki problemleri belirlemede kritik öneme sahip olan ve araştırmmanın hedef kitlesiyle benzer özelliklere sahip bir grup üzerinde yapılacak ön uygulama, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için çok önemli bir aşamadır.<sup>77</sup> Zira toplumsal araştırmalarda kullanılan bütün ölçme araçlarından beklendiği gibi anket aracının sonuçlarının da geçerli, güvenilir ve kullanışlı olması gerekmektedir. Bir başka deyişle, anket, araştırılmak istenen konu ve ilgili sorulara uygun tepkileri elde etmeli (geçerlik) ve aynı yolla tekrarlandığı takdirde benzer sonuçları vermelidir (güvenirlik).<sup>78</sup> Bu sebeple gerçek çalışma evrenimizden seçtiğimiz örnekleme benzerliği olan bir deneme grubu seçilerek ön deneme yapılmıştır.

Hazırlanan taslak anket formu “Google Dokümanlar” (documents.google.com/?hl=tr) yoluyla internet ortamına taşınmıştır. Hazırlanan bu forma ait internet linki<sup>79</sup> DKAB öğretmenlerinin buluşma ve paylaşım platformlarından biri olan DKAB Platformuna yönlendirilmiştir. Bu yolla elde edilmiş, geçerli kabul edilen 97 anket verisi ön test için değerlendirmeye alınmıştır.

Bütün bu ön deneme amaçlı veri toplama çalışmalarından sonra anketimizin geçerlik ve güvenilirlik testi aşamasına gelinmiştir. Elde edilen test sonuçları aşağıya çıkarılmıştır:

## Geçerliğe İlişkin Bulgular

Bu bölümde ölçme aracının kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır.

---

<sup>76</sup> Ali Balcı, **a.g.e.**, s. 156.

<sup>77</sup> Şener Büyüköztürk, **a.g.m.**

<sup>78</sup> Çetin Özoglu, “Davranış Bilimlerinde Anket: Bilgi Toplama Aracının Geliştirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25 (2), 321-39.

<sup>79</sup> (Çevrimiçi)

<http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=ckR6UTJEZWdNdkYzdTUxS1A1U2pKRkE6MA...>, 15/09/2009.



**Kapsam Geçerliği:** “Ankette yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterlidir?” sorusunun cevabı anketin kapsam geçerliğiyle ilgilidir.<sup>80</sup> Kapsam geçerliği hakkındaki kanıtlar istatistiksel olmayıp uzman kanısına dayanır.<sup>81</sup> Bu aşamada uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam bakımından değerlendirilmesidir.<sup>82</sup> Yapılacak alan araştırması eğitim bilimlerinin önemli bir konusu olan ÖD alanında olacağından uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan uzman değerlendirmesine göre geliştirilen anketin kapsam geçerliği açısından yeterli bulunduğu yukarıda ifade edilmiştir.

**Yapı Geçerliği:** Yapı geçerliği, ölçülmek istenen kuramsal yapıya ilişkin belirtilerin doğruluğunun bilimsel olarak gösterilmesi olarak belirtilebilir.<sup>83</sup> Yapı geçerliğini ortaya koyan yollardan biri olan faktör analizi öleğimize uygulandığında aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

**Tablo 3:** Ön deneme KMO ve Bartlett’s testi sonuçları

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.</b>		<b>,542</b>
<b>Bartlett's Test of Sphericity</b>	Approx. Chi-Square	<b>2638,187</b>
	df	<b>1431</b>
	<b>Sig.</b>	<b>,000</b>

Uygulamaya katılan gruptan elde edilen verilerin faktör çözümlemesi için uygunluğunu belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır. KMO testi sonucu 0.542; Bartlett's testi sonucu ise 2638,187 olarak hesaplanmıştır. Bartlett's testi sonucu 0.000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu iki bulgu faktör analizi yapabilmek için; üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin ise uygun olduğunu göstermektedir.

<sup>80</sup> Şener Büyüköztürk, a.g.m.

<sup>81</sup> Ali Balcı, a.g.e., s. 105.

<sup>82</sup> Şener Büyüköztürk, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2009, s. 168.

<sup>83</sup> Ali Balcı, a.g.e, s. 105.

## Güvenirlige İlişkin Bulgular

Ölçme aracının güvenirligi ölçme aracındaki bütün soruların birbiriyle tutarlıgını ifade eder.<sup>84</sup> Araştırmamızın güvenirlilik katsayısının belirlenmesinde Cronbach Alfa tercih edilmiştir. Çünkü Cronbach Alfa katsayısı, istatistik temelleri tutarlı ve güvenirlilik yapısı en iyi olan katsayıdır.<sup>85</sup>

Güvenirlige ilişkin olarak yapılmış analizler sonucunda uygulamanın Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0,867 olarak belirlenmiştir. Pilot uygulamalarda Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlilik katsayısı olarak 0,70 değeri yeterli görülürken<sup>86</sup>, ön testimizin Alfa güvenirlilik değeri 0,867 ile bunun üzerinde yer almıştır. Tavşancıl, 0,80-0,90 arasında yer alan değerleri “çok iyi” olarak değerlendirmektedir.<sup>87</sup>

**Tablo 4:** Ölçek ön deneme güvenirlilik analizi sonuçları

Ortalama	Varyans	Standart sapma
188,14	476,750	21,835
<b>Cronbach Alpha Değeri= ,867</b>		

Elde edilen yüksek güvenirlilik düzeyi yanı sıra, ölçüğümüzün ikinci bölümünde yer verdiğimiz 54 maddeden elde edilen faktör yük değerleri oldukça yüksek çıkmış ve hiçbir madde anket formundan çıkarmamızı gerektirecek düzeyde düşük değer almamıştır.

Anket formunun hazırlanması ve uygulanması aşamalarında yeterlik ölçüğünün toplam test puanlarına göre analiz edilmesi planlanmasına rağmen, kolay yorumlama ve değerlendirme imkânı sağlayacağı düşüncesiyle 54 maddeden oluşan anket, Bakanlık “Öğretmen Yeterlikleri” çalışmasına da uygun olarak alt boyutlara

<sup>84</sup> Kazım Özdamar, **Paket Programlar İle İstatistik Veri Analizi-1**, 4. Baskı, Eskişehir, Kaan Kitapevi, 2002, s. 662.

<sup>85</sup> Ezel Tavşancıl, **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, 3. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006, s.152.

<sup>86</sup> Halil Yurdagül, “Ölçme Kuramı ve Güvenirlilik Katsayıları”, (Çevrimiçi) <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Guvenirlilik.pdf>, 27-06-2009; J. Nunnally (1978), Akt. Ezel Tavşancıl, **a.g.e.**, s. 29.

<sup>87</sup> Ezel Tavşancıl, **a.g.e.**, s. 50.

ayrılması kararlaştırılmıştır. Buna göre ölçeğimiz 4 alt boyuta ayrılmış ve her boyutun güvenilirliği test edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları, alt boyutların aldığı güvenilirlik katsayıları ve alt boyutları oluşturan maddeler tablo halinde aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5:** Yeterlik ölçeği alt boyutları, güvenilirlik katsayıları ve madde sayıları

Alt boyutlar	Madde sayısı	C. Alfa Değeri
Ölçme ve değerlendirmeyi <b>planlama</b>	13	0,745
Ölçme ve değerlendirmeyi <b>uygulama</b>	18	0,821
Ölçme ve değerlendirme verilerini <b>yorumlama,</b> <b>geri bildirim ve süreci değerlendirme</b>	12	0,864
Ölçme ve değerlendirme <b>tutum ve yaklaşımları</b>	7	0,757

Her bir boyuttan elde edilen güvenilirlik değerlerinin oldukça yeterli olduğu görülmektedir.<sup>88</sup> Elde edilen verilerin analizi ve değerlendirilmesi güvenilirliği test edilen alt boyutlara göre yapılacaktır.

## Anketin Uygulanması

Bütün hazırlık aşamaları geçildikten sonra artık anketin uygulama safhasına gelinmiştir. Örneklem grubumuz, ilköğretim okullarında DKAB dersine giren öğretmenler olması nedeniyle, anketin anılan öğretmenlere uygulanabilmesi için izin alınması gerekmektedir.<sup>89</sup> Uygulama izni için gereken tez danışmanın uygun görüşü ve İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 08/06/2009 tarihli ve 9189 sayılı onayı alınarak 09/06/2009 tarihinde İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğüne (Kültür Bölümü) başvuruda bulunulmuştur. Yaptığımız başvuru komisyon tarafından incelenmiş, anketin belirlenen ilçelerde, resmi ve özel ilköğretim okullarında DKAB dersine giren öğretmenlere uygulama izni/onayı alınmıştır.<sup>90</sup> Alınan valilik onayından sonra anket formumuz İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü marifetiyle<sup>91</sup> örneklem grubu olarak belirlenen ilçelere gönderilmiştir. İlgili öğretmenler tarafından

<sup>88</sup> Ezel Tavşancıl, **a.g.e.**, s. 50.

<sup>89</sup> 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).

<sup>90</sup> İstanbul Valiliğinin 10/06/2009 tarihli ve 63505 sayılı onayı.

<sup>91</sup> İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 17/06/2009 tarihli ve 65689 sayılı yazısı.

doldurulan anket formları ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ulaştırılmış ve araştırmacı tarafından elden teslim alınmıştır.

## **Verilerin Analizi**

“DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri”ni konu edinen araştırmamızın verileri Microsoft Excel ortamında toplanmış, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak frekans (f), yüzde (%), standart sapma (ss), ortalama, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında farkın anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için öncelikle Schfee ve bazen de Fisher LSD testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklar 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

## **İlgili Araştırmalar**

Bir eğitim sisteminin en önemli unsurunun öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretmen yeterliklerinin optimum düzeye taşınması; özelde eğitim bakanlıklarının, genelde de devlet politikalarının önde gelen hedeflerinden biri olması gerektiği düşünülebilir. Bir öğretmen için düşünülen yeterlik alanları içerisinde öğrencilerin başarı değerlendirme durumu her zaman önemini koruyan bir unsur olmuştur. DKAB dersine yönelik araştırmalar içerisinde öğretmen yeterlikleri son yıllarda artan bir oranda yer bulmaya başlamıştır. Bu araştırmalar DKAB dersi ve öğretmenlerinin gelişimi adına sevindiricidir. Bununla beraber, öğretmenlerin ÖD uygulamalarına yönelik yeteri kadar çalışmaya rastlandığı söylenemez. Oysaki diğer dersler/branşlar için bu türden araştırmalara daha sık rastlamak mümkündür.<sup>92</sup> Din

---

<sup>92</sup> Zeynel Abidin Erdemir, “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üni. Sosyal Bilimler Enst.Kahramanmaraş, 2007; Ayten Güneş, “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enst., İstanbul, 2007; Didem Yüce Maral, “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri”, Onsekiz Mart Üni. Sosyal Bilimler Enst., Çanakkale, 2009; Kemal Zeki Zorbaz, “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enst., Hatay, 2005; Yüksel Adıyaman, “İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Bilgi ve Uygulama Düzeyleri,” Yayınlanmamış

Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve öğretmenlerine yönelik ÖD uygulamaları, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme durumları ve yeterlikleri, ölçme araçları, ders kazanımlarının gerçekleşme durumu konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunması nedeniyle, konuyla doğrudan ilgili araştırmaların yanı sıra kısmen ya da dolaylı ilgili çalışmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

---

Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üni. Sosyal Bilimler Enst., Afyon, 2005; Aynur Aytar, “Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üni. Sosyal Bilimler Enst., Çanakkale, 2007; Salahattin Kaynak, “Orta Öğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enst., Hatay, 2000; Nebahat Bekçi, “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Yeterliklerinin Araştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009; Fatih Candur, “Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007; Dönem Pınarbaşı, “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Eski ve Yeni Öğretim Programına Göre Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Ünitelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üni. Sosyal Bilimler Enst., Çanakkale, 2007; Fikriye Kanatlı, “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enst., Hatay, 2008; Recep Serkan Arık, “İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2006; Güllü Eğri, “Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2006; Havva Yaman, “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enst., İstanbul, 2006; Ahmet Turan Orhan, “Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2007; Nuray Mamur, “Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal Yeterliliğini Ölçme ve Değerlendirme Eğitsel Gelişim Dosyasının (Portfolyo) Rolü”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2009; Alparslan Yıldırım, “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üni. Sosyal Bilimler Enst., Elazığ, 2006; Ayten Pınar Bal, “İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üni., Adana, 2009; Damla Arda, “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üni., İstanbul, 2009; Nurcan Toparlı Kabak, “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Manisa İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 9 Eylül Üni., İzmir, 2009; Canan Banoğlu, “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üni. Sosyal Bilimler Enst., İstanbul, 2009., Ufuk Karakuş ve Çağrı Öztürk Demirbaş, “Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri (Kırşehir Örneği)”, **MEB Dergisi**, Yıl: 40, S:189, Kış/2011., S. Algan, “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üni., 2008, Adana; Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Dergisi**, 33:135-145, 2007.

**Güngör**<sup>93</sup>, 2001 tarihli araştırması ile DKAB dersinde öğretmenlerin ÖD faaliyetleri konusundaki bilgi ve uygulamalarını ele alıp incelemiştir. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma konusu genel hatlarıyla tanıtılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi, uygulama ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Üçüncü bölümde uygulanan anketle ilgili bulgular değerlendirilmektedir. Dördüncü bölümde ise araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmektedir. *Bu araştırmanın en büyük özelliği DKAB dersi ile ilgili ÖD konularını doğrudan konu edinen ilk çalışma olmasıdır.* Araştırma sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri ÖD'nin öğretimdeki yeri ve öneminin farkında olmalarına rağmen, bunun gerektirdiği usul ve esasları uygulamada yeterli ve hassas değillerdir.

**Arıcı**'nın<sup>94</sup> araştırması, ilköğretim öğrencilerinin DKAB dersindeki başarı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla, 2004-2005 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerdeki, üst-orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyi temsilen seçilen, ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 536, 6. ve 7. sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin başarı düzeyleriyle, DKAB dersine ve öğretmenine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. *Arıcı, öğrenci başarısını etkileyen çeşitli faktörler arasında öğretmenin mesleki yeterliklerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır.*<sup>95</sup>

**Doğan ve Altaş** "*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği (Ankara Örneği Üzerine Ön Araştırma*"<sup>96</sup> isimli çalışmalarıyla Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri taslağı esas alınarak DKAB öğretmenlerini 6 yeterlik boyutunda ele alan bir ölçek hazırlamışlardır. Geçerlik ve güvenirlik testleri yapılan ölçeğin uygulaması da "*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)*"<sup>97</sup> isimli çalışma ile yapılmıştır. Hazırlanan ölçek bir ilk olma özelliği taşıdığından bir takım karşılaştırma

---

<sup>93</sup> Ali Güngör, **a.g.t.**

<sup>94</sup> İsmail Arıcı, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2007.

<sup>95</sup> İsmail Arıcı, **a.g.t.**, s. 18-23.

<sup>96</sup> Recai Doğan ve Nurullah Altaş, "*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği (Ankara Örneği Üzerine Ön Araştırma*", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C: XLIII, Sayı:2, Ankara, 2002, s.109-122.

<sup>97</sup> Recai Doğan ve Nurullah Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. XLIV, S.2, Ankara 2003, s.173-186.

verilerine sahip değildir. Öğretmenlik yeterliklerinin 6 faktörde ele alındığı ölçekte, 1. faktörde 22, 24, 25. maddeler; 2. faktörde 7, 9, 19. maddeler; 4. faktörde 11 ve 21. maddeler; 5. faktörde 1, 2, 6 ve 7. maddeler ÖD konu ve kapsamına giren maddelerden oluşmaktadır.

Hazırlanan bu ölçek bir takım araştırmalarda da kullanılmıştır. Böylelikle Ankara ile sınırlı olan veriler farklı bölgelerin verileriyle karşılaştırma imkanı bulmuştur. Geliştirilen bu ölçek **Şimşek**<sup>98</sup> (Erzurum Örneği) ve **Işıkdoğan**<sup>99</sup> (Türkiye Örneği) tarafından doktora; **Arpacı**<sup>100</sup> (İzmir Örneği) ve **Yazıcı**<sup>101</sup> (İstanbul Örneği) tarafından da yüksek lisans çalışmalarında kullanılmıştır.

**Asrı**,<sup>102</sup> araştırmasında eğitim sistemi içerisinde öğretmenin yeri ve önemine vurgu yapmaktadır. Bu önemden hareketle DKAB öğretmenlerinin -kendi ifadeleri çerçevesinde- yeterliklerini belirlemeye ve değerlendirmeye çalışmıştır. Öğretmenleri çeşitli yönleriyle değerlendiren Asrı, **pedagojik formasyon** etkinliklerinde öğretmenleri genel itibariyle yeterli bulmuştur.

**Bilgin**<sup>103</sup> tarafından yapılan “Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri” adlı araştırmada, liselerde okutulan din dersinin durumu incelenmiştir. Din eğitimi alanında öncü isimlerden biri olan Bilgin, araştırmasında, ÖD konu ve kapsamına giren sadece iki maddeye yer vermiştir.

**Aydın**,<sup>104</sup> DKAB dersi öğretmenlerinin pedagojik formasyon yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada

---

<sup>98</sup> Eyüp Şimşek, “İlköğretimdeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üni., 2006.

<sup>99</sup> Davut Işıkdoğan, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2006.

<sup>100</sup> Mücahit Arpacı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

<sup>101</sup> Işıl Yazıcı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İstanbul İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

<sup>102</sup> Safinaz Asrı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üni., 2005.

<sup>103</sup> Beyza Bilgin, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri**, Ankara: Emel Matbaacılık, 1980.

<sup>104</sup> M. Şevki Aydın, **Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları**, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 1992.

öğretmenlere yönelik geliştirilen ölçeğin 35 ila 44. soruları öğretmenlerin ÖD durumlarına yönelik madadelere dayanmaktadır.

**Selçuk,**<sup>105</sup> “Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler” isimli çalışmasında görüşme yoluyla öğretmenlere 24 soru yönelmiştir. Görüşme formunun 21. maddesi öğretmenlerin ölçme aracı tercihlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yarısından fazlası klasik yazılı türünü tercih etmektedir.<sup>106</sup>

**Korukcu,**<sup>107</sup> din gibi soyut bir forma sahip olan bir alanda eğitim-öğretimi anlamlı ve kalıcı kılabilmek için yollarını bulmanın din eğitimi bilimiyle ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların önemli görevlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Üç bölümden oluşan çalışmada, ikinci bölümde “Din Öğretiminde Kavram Haritalarının Sağladığı Faydalar” bölümünde, kavram haritalarının aynı zamanda bir **değerlendirme aracı** olduğunu vurgulamaktadır.

**Ayas,**<sup>108</sup> DKAB dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla Samsun Bafra’da anket uygulamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenini seven öğrencilerin DKAB dersinde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

**Çolakoğlu**<sup>109</sup> çalışmasında kavram haritası tekniğini, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde verimli şekilde kullanabilme ve uygulayabilme yollarını göstermeye çalışmıştır. Kavram haritasını çeşitli yönleriyle ele alan Çolakoğlu, din eğitiminde kavram haritalarının **öğretimin değerlendirilmesi** sürecinde kullanılabilmesini ifade etmektedir.

---

<sup>105</sup> Mualla Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler**, 3. Baskı, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2005, s.205.

<sup>106</sup> Mualla Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler**, s.130.

<sup>107</sup> Adem Korukcu, “Kavram Haritalarının Din Eğitimi Kullanımı”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üni., 2007.

<sup>108</sup> Mehmet Ayas, “İlköğretimde İDKAB Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun, 2000.

<sup>109</sup> Rukiye Çolakoğlu, “Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Onbirinci ve Onikinci Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği ile İşlenişi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üni., 2006.



## **Girişin özeti:**

Öğretmen, eğitim sisteminin en önemli unsurudur. Eğitim çalışmalarının başarıya ulaşması öğretmenlere ve onların sahip oldukları yeterliklere bağlıdır. Yeterli oranda ÖD bilgisi ve bunu başarıyla uygulama becerisi bir öğretmenden beklenen önemli yeterlik alanlarından biri olarak görülmektedir. DKAB dersinde ÖD yalnızca öğrencilerin başarı durumlarının değil, aynı zaman da DKAB Öğretim Programı'nın da değerlendirildiği bir süreçtir. Ancak üzülecek ifade etmemiz gerekir ki, pek çok branşta öğretmenlerin ÖD yeterlikleri araştırma konusu olmasına karşın, DKAB dersi öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini ele alan yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Yaptığımız çalışmanın bu eksikliği giderme konusunda giriş mahiyetindeki çalışmalardan biri olduğu söylenebilir. “İlköğretim DKAB öğretmenleri ÖD konusunda ne kadar yeterlidirler, hangi faktörler öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini etkilemektedir?” sorularına cevap bulmak bu araştırmanın temel amacıdır. İstanbul örneğinde yürüttüğümüz çalışma 2008-2009 yılında ilköğretim okullarında DKAB dersine giren resmi-özel okul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada “ilişkisel tarama” modeli ve “anket” tekniği kullanılmıştır. İstanbul'un 16 ilçesinden elde edilen geçerli kabul edilen 557 anket verisi, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Analiz yöntemleri olarak t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış (ANOVA); varyans analizi sonucunda anlamlılık oluştuğunda anlamlılığın kaynağı öncelikle Schfee ve bazen de Fisher LSD testiyle sorgulanmıştır. Gruplar arasındaki farklar 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

# ***Birinci Bölüm***

***Kavramsal Çerçeve***

## **BÖLÜM I**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

#### **1.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı**

Hızla gelişen ve değişen dünya, bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler hayatın bütün yönlerini etkilediği gibi eğitimi de derinden etkilemektedir. Bu durum, eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu anlamda “bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir.”<sup>1</sup> Bu anlayış çerçevesinde ilköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla beraber DKAB dersi öğretim programı da yeniden geliştirilmiştir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.12.2006 sayılı ve 410 sayılı kararıyla kabul edilen DKAB dersi öğretim programı, dinin temel kaynakları dikkate alınarak, "**mezhepler üstü ve dinler açılımlı**" bir anlayışla hazırlanmıştır.<sup>2</sup> Programın, hedefleri ve sahip olduğu içerik bakımından Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir misyon yüklendiği söylenebilir.

Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlâk hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımların bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmektedir.

Yenilenen program insana, düşünceye, hürriyete, ahlakî olana, kültürel mirasa saygı olmak üzere beş hususa dikkat çekmektedir. Belirtilen bu saygı alanları, programın din öğretimine bakışında belirleyici olduğu görülmektedir.

---

<sup>1</sup> MEB (2007c), **İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları, 2007, s.2.

<sup>2</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s.2.

Öğrencide bilinç gelişimini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermenin programın önemli hedeflerinden birisi olduğu söylenebilir.

Yenilenen programlarla beraber öğretmen kılavuz kitapları da hazırlanmaya başlanmıştır. DKAB dersi için hazırlanan kılavuzda DKAB dersinin gerekliliği altı boyutta ele alınmıştır. Bunlar, antropolojik-insanî temel, toplumsal temel, kültürel temel, evrensel temel, felsefi temel, hukuki temel olarak sıralanmıştır.<sup>3</sup>

Programın geniş bir vizyona sahip olduğu söylenebilir. 11 maddede ortaya konan bu ifadeler<sup>4</sup> yerel olandan küresele, geleneksel anlayıştan çağdaş anlayışa dair önemli hedefler ortaya koymuştur.

DKAB Dersi Öğretim Programı hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi **eğitimsel** yaklaşımlar esas alınmıştır. *(Programın hazırlanmasında esas alınan yapılandırmacı yaklaşım sonraki başlıkta incelenecektir.)* Program **din bilimsel** olarak ise, İslam ve diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, dinin asıl kaynaklarına dayanmayan bilgiden uzak durulmuştur. Bu anlayış çerçevesinde İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kuran ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle alakalı dinsel oluşumları kuşatacak temel değerler öne çıkartılmıştır.<sup>5</sup>

Programın geliştirilmesinde temel alınan 20 ilkeye değinilmiştir.<sup>6</sup> Bu ilkeler arasında araştırmamızla doğrudan ilgili olan madde, değerlendirme sürecinde **alternatif değerlendirme** yöntem ve tekniklerinin dikkate alınmasıdır.

Programın yapısına baktığımızda, öğrencilere kazandırılması planlanan bireysel, toplumsal, ahlakî, kültürel ve evrensel içerikli 28 amaç maddesiyle

---

<sup>3</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 7-8.

<sup>4</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s.8.

<sup>5</sup> Davut Karaman, “Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2008, s.55.

<sup>6</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 10-11.

karşılaşıyoruz.<sup>7</sup> Her birisi özenle seçilmiş amaç maddeleri arasında **diğer dinlerin** ana kaynaklarından tanınmasına yer verilmesi programın getirdiği önemli değişikliklerden birisi olarak görülebilir.

Önceki DKAB programının aksine yenilenen programla beraber, rastgele dağıtılan üniteler yerine, öğrenme alanları oluşturularak her bir öğrenme alanına eşit sayıda ünite verildiği görülmektedir. DKAB dersi öğretim programı “inanç, ibadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve yorumu, ahlak, din ve kültür”den oluşan 6 öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları, hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme alanları, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün sınıflarda aynı şekilde devam etmektedir. **Zengin**, öğrenme alanları şeklinde yapılan yeni düzenlemeye rağmen, eski ve yeni program arasında ciddi bir içerik farkı olmadığını ifade etmektedir.<sup>8</sup>

Program, öğrencilere kazandırmak istediği 10 temel beceri belirlemiştir.<sup>9</sup> Bu temel beceriler arasında Kur'an-ı Kerim'i etkin ve verimli kullanma becerisi de yer almaktadır. Programda, İslam dininin en temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i kullanma becerisinin geliştirilmesine ayrı bir önem atfedilmektedir.

Kavramlar bilgilerin yapı taşlarıdır. Kavramlar arası ilişkilerden bilimsel bilgiler doğar. İnsanlar çocukluktan itibaren kavramları, onların adlarını (sözcükleri) öğrenmeye başlar, onları sınıflandırır ve kavramlar arası ilişkileri yani bilgileri keşfeder.<sup>10</sup> Yenilenen program da, dersin kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için dersin üzerine kurulu olduğu kavramların öğrenci tarafından doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılmasına önem vermektedir. Programda, 4. sınıf için 38, 5. sınıf için 53, 6. sınıf için 32, 7. sınıf için 40 ve 8. sınıf için 33 kavrama yer verilmiştir.<sup>11</sup>

DKAB dersi öğretim programında temel beceriler ve kavramların yanı sıra, “değerler”in öğretimi de ön plana çıkarılmaktadır. Yürürlüğe konan programda 62

---

<sup>7</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s.11-12.

<sup>8</sup> Mahmut Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C.8, No:19, 225-258, 2010.

<sup>9</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s.20.

<sup>10</sup> Barış Çaycı v.d., “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:15, No:2, Ekim 2007, s.6.

<sup>11</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s.11-12.

değere yer verilmiştir.<sup>12</sup> Ders için hazırlanan kılavuzda, öğretmenlerin değer öğretiminde dikkat etmeleri gereken hususlar ve öğretim sürecinde kullanabilecekleri yaklaşım, yöntem ve teknikler ele alınmıştır.

Hazırlanan program, öğretmen merkezli sınıflardan öğrencinin aktif olduğu sınıflara doğru yaşanan değişimler sonucu, öğretmenin öğrenme-öğretim sürecindeki rolünde de önemli değişiklikler öngörmektedir. Programa göre öğretmenin temel rollerinden biri, öğrencilere programın ortaya koyduğu anlayışa uygun öğrenme-öğretim ortamları hazırlamaktır. Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin fiziksel ve teknik eksiklikler, sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi nedenlerle programın öngördüğü ortamın oluşturulmasında zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır.<sup>13</sup>

Talim ve Terbiye Kurulunun 410 sayılı kararıyla yürürlüğe giren program, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Çalışmamızın bu bölümünde yapılandırmacı yaklaşımı ana hatlarıyla ele almak istiyoruz.

## 1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Son yıllarda dünyadaki baş döndürücü değişim, bu değişime ayak uyduracak, uyum sağlayacak, sorunlarını çözebilen, zihinsel ve sosyal güçlü bireyler yetiştirmek ihtiyacını doğurmuştur. Bu durumu dikkate alan, değişimin farkında olan ülkeler eğitim anlayışlarını gözden geçirmeye, yeni arayışlar ortaya koymaya başlamışlardır. Hızlı değişimin yaşandığı bir ortamda, geleneksel eğitim anlayışlarıyla istenilen başarının elde edilemeyeceğinden hareketle “çoğu ülkede **yapılandırmacı yaklaşım** uygulamaya konulmuştur”.<sup>14</sup> Bu yeni yaklaşım literatürde, inşâcılık, oluşturmâcılık, etkileşimcilik, yapılandırıcılık, yapısalcılık ya da yeniden kurmacılık gibi pek çok

---

<sup>12</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s.11-12.

<sup>13</sup> Süleyman Karataş, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 3 (1), 56-65, 2010; Mahmut Zengin, **a.g.t.**

<sup>14</sup> Firdevs Güneş, “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı:16, 2010 , s. 3.

isimle anılmasına rağmen, en yaygın kullanımın **yapılandırmacılık** olduğunu söyleyebiliriz.<sup>15</sup>

Yapılandırmacı yaklaşımı ele almadan önce, 1900'lü yıllardan günümüze kadar dünyada etkili olmuş çeşitli eğitim yaklaşımlarının olduğunu söylemeliyiz. Bu yaklaşımlardan birincisi olan davranışçı yaklaşım, 1950-1960'lı yıllarda pek çok ülkede etkili olmuştur.<sup>16</sup> Ancak 20. yüzyılın ortalarından itibaren nesnel bilim anlayışının ürünü sayılan davranışçı yaklaşımın eleştirilere maruz kaldığı görülmüştür.<sup>17</sup> Davranışçı yaklaşımın ardından, 1960-1970'li yıllarda aşamalı olarak bilişsel yaklaşıma geçiş olduğu görülmektedir. Son olarak bir takım bilimsel ve pedagojik gelişmeler yapılandırmacı yaklaşımı gündeme getirmiştir. Günümüzde çoğu gelişmiş ülke, eğitim programlarını yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlemişlerdir.<sup>18</sup> Pek çok ülkede yaşanan bu değişime paralel olarak, 2005 yılından itibaren ülkemizde geleneksel eğitim anlayışı terk edilerek çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli modellerden yararlanılarak hazırlanan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlar uygulamaya konulmuştur. Öncelikle 1-5. sınıflarda başlayan değişim, her yıl kademeli olarak bir üst sınıfta da uygulanmaya başlamıştır.

Yenilenen ilköğretim programlarının tasarlanmasında etkili olan **yapılandırmacı yaklaşım**, bireyin öğrenme sürecinde yeni bilgilerle hâlihazırda sahip olduğu bilgiler ve anlayış arasında bir bağlantı oluşturarak kendine özgü bir dünya, kendine özgü bir bakış açısı oluşturduğunu kabul eder.<sup>19</sup> Her kazanılan bilgiyi bir sonraki bilgiyi yapılandırmak için zemin olarak kullanır. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni edinilenler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve

---

<sup>15</sup> İsimle ilgili tartışmalar hakkında geniş bilgi için Bkz. Nurettin Şimşek, "Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım", s. 133-134. , (Çevrimiçi) [www.ebuonline.com](http://www.ebuonline.com) 16/04/2011.

<sup>16</sup> Firdevs Güneş, **a.g.m.**, s. 3.

<sup>17</sup> Hasan Aydın, **Felsefi Temellerin Işığında Yapılandırmacılık**, Ankara, Nobel Yay. 2007, s.6.

<sup>18</sup> Firdevs Güneş, **a.g.m.**, s. 3.

<sup>19</sup> Salih Çepni v.d., s. 14.

ezberlenmesi değil, düşünme, anlama, sorgulama ve sorun çözme yoluyla bilgiler arasında bağ kurmadır.<sup>20</sup>

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlamak ve açıklamak için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.<sup>21</sup> Yapılandırmacı yaklaşım başarıyla uygulandığı takdirde, kavramsal bilginin, öğretmenden öğrenciye kelimeler aracılığıyla aktarılabilirdiği şeklindeki halen yaygın olan kanaati yıkacağı düşünülebilir.<sup>22</sup>

Öğrencinin aktif olduğu yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, kendi fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler.<sup>23</sup> Yapılan araştırmalar, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan DKAB Öğretim Programı'nın öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ortaya koymaktadır.<sup>24</sup>

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciden beklenen bilginin yapılandırılması olduğuna göre, bu süreçte acaba öğretmene ne gibi sorumluluklar düşmektedir? Öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkeni<sup>25</sup> olarak kabul edilen öğretmenin yapılandırmacılıkta yapması gereken, öğrenci ile öğretim programı arasında aracılık etmektir.<sup>26</sup> Bu şekilde öğretmenin geleneksel bilgi aktarma ve sınıf kontrol rolleri,

---

<sup>20</sup> Firdevs Güneş, **a.g.m.**, s.6.

<sup>21</sup> L.G.Brooks and M.G.Brooks. **The Case for Constructivist Classrooms**, Virginia, ASCD Alexandria, 1993. p. 9.

<sup>22</sup> Gürbüz Ocak, "Yapılandırmacı Yaklaşım", **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı 16, 2010, s.46-50

<sup>23</sup> David N Perkins "The Many Faces of Constructivism." **Educational Leadership**, November, 1999, p. 7.

<sup>24</sup> Süleyman Karataş, **a.g.m.**

<sup>25</sup> Ali Özel ve Nida Bayındır, "Neyi, Niçin Yapılandıracağız?", **Eğitime Bakış Dergisi**, S:16, Yıl: 2010, s.14.

<sup>26</sup> Kamile Ün Açıköz, **Aktif Öğrenme**, İzmir Eğitim Dünyası Yayınları, 2003, s.65.



yerini ortam hazırlama, rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya bırakır.<sup>27</sup> Bu anlayışa göre öğretmen derste bilgiyi ve kaynağını hazır olarak vermez; öğrencinin bilgiye ulaşmasını, araştırmasını, kendince bir sonuca ulaşmasını sağlar.<sup>28</sup> Bir başka deyişle öğretmenin görevi bilgiyi dağıtmak değil, öğrencinin bilgiyi inşa etmesini teşvik etmek ve bunun için olanaklar sağlamaktır.<sup>29</sup>

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği anlayış değişikliklerinden biri de öğrenciyi öğrenmesinden sorumlu tutmasıdır. Yukarıda ifade edildiği gibi bu süreçte öğretmenden beklenen öğrenciye rehberlik etmesidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin büyük sorumluluğunu öğrenciye vermiştir.<sup>30</sup> Bu nedenle, öğretmen sınıfta -bütün öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarını dikkate alarak- yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir.<sup>31</sup>

Hiç şüphe yok ki, öğrenme-öğretme süreçlerinde var olan değişim, öğrenme ürünlerinin değerlendirildiği ÖD süreçlerinde de kendini göstermektedir. Ancak bu konuyu bir sonraki başlık altında ele alacağız.

Bu bölümde son olarak belirtmek gerekirse, uygulamaya konulan her öğretim yaklaşımı beraberinde olumlu ve olumsuz eleştirileri de beraberinde getirir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşım için de söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımın düşünen, özgür, yaratıcı kişiler üretme hedefini olumlu bulanların yanı sıra, kuramın gerektirdiği öğrenci merkezli yöntemleri, uygulanması için gerekli alt yapıyı ve kurama temel oluşturan felsefi kökleri genel olarak sorgulayanlar da bulunmaktadır.<sup>32</sup> **Grimmitt**, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının din eğitime uygulanmasının uygun olmayacağını ifade eder. Ona göre bu teorinin din eğitime

---

<sup>27</sup> Burhan Akpınar, “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı: 16, 2010, s. 17.

<sup>28</sup> Gürbüz Ocak, **a.g.m.**, s.46.

<sup>29</sup> Joseph, C. Fosnot, **Oluşturmacılık Teori, Perspektif ve Uygulama**, Çev: Durmuş S., Ankara, Nobel, 2007.

<sup>30</sup> Burhan Akpınar, **a.g.m.**, s. 16-20.

<sup>31</sup> Oğuzhan Kıldan ve Fulya Temel, “Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan HİE’in Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 2008, 16(I), 25-36.

<sup>32</sup> Gürbüz Ocak, **a.g.m.**, s.50.

uygulanması yeniden gözden geçirilmesi gereken bir durumdur.<sup>33</sup> Hazırlanan programın uygulamaya konulmasından önce yapılandırmacı anlayışla bir din eğitiminin ne gibi sonuçlar doğuracağı bir araştırma konusu olmamıştır. Bu durum da programa yöneltilen eleştirilerden bir tanesi olmuştur.<sup>34</sup>

### 1.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

DKAB dersinde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ÖD yoluyla tespit edilir. ÖD, eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunların tespiti ve çözümüne imkân sağlar.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yenilenen program, daha önce de ifade edildiği gibi ÖD anlayışında da bir takım değişiklikler getirmiştir. Buna göre artık **sadece sonuç değil, süreç de değerlendirme kapsamına alınarak** öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, güçlük çektikleri alanlar belirlenerek zamanında önlemler alınabilecektir. Yapılandırmacı yaklaşımda **değerlendirme**, öğrenme sürecini ve becerilerin gelişim durumunu belirlemeye yöneliktir.<sup>35</sup> Yapılandırmacılıkta “ne öğretelim” yerine “birey neyi, nasıl öğrenir” sorusu merkeze alınmıştır.<sup>36</sup>

Geleneksel yaklaşımda ÖD, “ezberlenmiş bilginin hatırlanmasından ibaretti ve bu öğretim sürecinden bağımsız olarak yapılmaktaydı. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir.”<sup>37</sup> Bilindiği üzere

---

<sup>33</sup> M. Grimmitt, **Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education**, England: McCrimmon Publishing Co Ltd., 2000, 215-216.

<sup>34</sup> Mahmut Zengin, **a.g.t.**

<sup>35</sup> Firdevs Güneş, **a.g.m.**, s.9.

<sup>36</sup> G. Koç ve M. Demirel, Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, **Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Dergisi**, 2004, 27, 174-180.

<sup>37</sup> Cihad Şentürk ve Gökhan Baş, “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı 16. s.67.

geleneksel değerlendirme sonuçlara odaklanmaktadır. Alternatif paradigmada ise değerlendirme, öğrenme ve öğretikle entegre olmuş bir süreç olarak görülmektedir.<sup>38</sup>

DKAB dersinde yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin bu dersteki gelişimlerine katkı sağlamak, tespit edilen eksikliklerini gidermek birinci amaç olarak gösterilmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerilerin farklı amaç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesi dersin hedeflerindedir. Hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı, öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma becerilerinin de değerlendirme sürecinde hedef alınması gerektiğini vurgulamaktadır.<sup>39</sup>

Yeni programla beraber öğrenme-öğretme sürecindeki işbirlikçi anlayış, değerlendirme süreçlerine de yansımıştır. Bu anlayışa uygun olarak öğretmen değerlendirme gücünü tek başına kullanmaz. Değerlendirme sürecine öğretmenle birlikte öğrenci (özdeğerlendirme) ve öğrencinin arkadaşları (akran değerlendirme) da katılır. Ancak, **Kaymakcan**'ın araştırması ortaya koymuştur ki, öğretmenler değerlendirmedeki bu işbirlikçi anlayışı henüz istenen seviyede uygulamaya koyamamışlardır. Bahsi geçen araştırmaya göre öğretmenler %43,7 oranında ÖD'yi sadece kendisi yapmaktadır. Öğrenciyi ve arkadaşlarını/akranlarını da değerlendirme sürecine katan öğretmenlerin oranı %22'de kalmaktadır.<sup>40</sup>

DKAB dersinde değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşantıda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araçtır. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önerir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım sadece değerlendirme sürecinde bir anlayış değişikliği meydana getirmemiş, aynı zaman da tercih ettiği ölçme araçlarında da farklılık ortaya koymuştur. Buna göre değerlendirmede, öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçları (çoktan seçmeli, doğru –

---

<sup>38</sup> T.C. Reeves and J.R Okey, “ Alternative Assessment For Constructivist Learning Environments”, (Ed.) B.G. Wilson, **Constructivist Learning Environments**, New Jersey: Educational Technology Publications, p. 191-202.

<sup>39</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s.208.

<sup>40</sup> Recep Kaymakcan, **a.g.e.**, s.72.

yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar vb.) yanında, süreci değerlendirmek için:

- Performans değerlendirmesini,
- Öğrenci ürün dosyası hazırlanmasını,
- Öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini izlemeyi,
- Derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler (gözlem, görüşme vb.) kullanılmasını da öneriyor.<sup>41</sup>

Yeni program ölçme araçlarında geleneksel araçlar yanında alternatif araçları da önerirken, **Karataş**'ın araştırmasına göre öğretmenler ölçme araçlarının çokluğunu bir sorun olarak görmektedirler.<sup>42</sup>

## 1.4. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar

### 1.4.1. Ölçme

Günlük yaşamımıza baktığımızda, ölçmenin hayatımızda çok önemli bir yer tuttuğunu söyleyebiliriz. Hayatımızdaki pek çok şey sayı ya da sembollerle ifade edilmektedir. Zaten bu durum bizi, ölçmenin tanımına götürmektedir. En geniş anlamıyla “ölçme, herhangi bir niteliği gözlemlenmek ve gözlem sonucunu sayı ya da başka sembollerle ifade etmektir”.<sup>43</sup>

Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebilir.<sup>44</sup> Cinsiyet, medeni hal, ağırlık kişiden kişiye, sıcaklık ise zamandan zamana ya da yerden yere değişir. Bir kişinin cinsiyetinin, medeni halinin ne olduğunu; belli bir gündeki sıcaklığın ya da bir çocuğun ağırlığının kaç kilogram olduğunu belirtmek birer ölçmedir.<sup>45</sup> Ancak ölçmeyle yapılan şey bir yargılama, karar verme değildir. Ölçme, bir durum tespitidir, betimlemedir.

<sup>41</sup> (Çevrimiçi) www.meb.gov.tr (iogm.meb.gov.tr) 07.11.2009 .

<sup>42</sup> Süleyman Karataş, **a.g.m.**

<sup>43</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e.**, s.3.

<sup>44</sup> Yaşar Baykul, **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**, Ankara, ÖSYM Yayınları, 2000, s.87.

<sup>45</sup> Hasan Yılmaz, **a.g.e.**, s. 12.

**Fark** kavramı, ölçmenin temelidir. Bir anlamda denilebilir ki, ölçme, farktan doğmuştur. Gerçekten de, bütün insanlar eşit derecede zeki olsalardı, zekâ kavramı; aynı uzunlukta olsalardı boy kavramı; her yer her zaman aynı sıcaklıkta olsaydı sıcaklık kavramı olmazdı. Dolayısıyla bunların ölçülmesi diye bir şey de söz konusu olmazdı.<sup>46</sup>

Ölçme hayatın her noktasında olduğu gibi eğitimde de önemli bir role sahiptir. Eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvuru alan metotların etkinlik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama ve ÖD öğesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır.<sup>47</sup>

Fiziksel nesnelere ağırlık, uzunluk, renk, işlev gibi özelliklere sahiptir. İnsan, fiziksel nesnelere özelliklerine sahip olmamasının yanı sıra, ölçülmesi çok daha zor zekâ, başarı, kişilik gibi özelliklere de sahiptir. Buradan hareketle bazı özelliklerin doğrudan, bazılarının ise dolaylı yollarla gözlemlenebildiğini söyleyebiliriz. Bundan ötürü, doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır.

**Doğrudan ölçme:** Doğrudan ölçmede, ölçme konusu olan özelliğin kendisini dolaysız olarak ölçebiliriz. Örneğin, boy ve ağırlığın ölçülmesini ele alalım. Uzunluk ve ağırlığı, kendileriyle aynı türden bir araçla, bir birimle ölçüyoruz. Uzunluk, aynı türden iki nesne yan yana konularak ölçülüyor. İki ağırlığı dengelemekle de ağırlığı ölçüyoruz.

**Dolaylı ölçme:** Bazı özellikler doğrudan ölçülemez. Doğrudan ölçülemeyen özellikler, onlarla ilgili olduğu bilinen ya da ilgili olduğu sanılan başka bir özellik gözlenerek, dolaylı olarak ölçülürler. Örneğin, sıcaklık ve zekâ doğrudan değil dolaylı olarak ölçülür.<sup>48</sup>

Eğitimde ölçme konusu olan özelliklerin çok azı doğrudan gözlemlenebilir. Sözelimi, elle yapılan işler dışında, yanlışsız ve güzel okuyabilme, iyi konuşabilme gibi bazı özellikler doğrudan gözlemlenebilir. Bunlarda ölçme konusu olan davranışla

---

<sup>46</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.31.

<sup>47</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e.**, s.89-90.

<sup>48</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.32.

gözlenen davranış aynıdır, özdeştir. Fakat eğitimde genellikle, ölçme konusu olan davranış değil de, onunla ilgili olduğu sanılan davranışlar gözlenip, gözlem sonucu asıl ölçme konusu olan davranışa atfedilir.<sup>49</sup>

Eğitimdeki ölçmelerin genellikle dolaylı olması, eğitimdeki ölçme sonuçlarına daha çok hata karışması olasılığını artırır. Çünkü dolaylı ölçmelerde, doğrudan ölçmeler için söz konusu olan hata kaynaklarından başka, asıl ölçme konusu davranış ile gerçekte gözlenen davranış arasında kurulan ilişki de bir hata kaynağı olabilir. Gerçek iş ya da yaşam durumuna benzetilmiş yapma bir durumda istenildiği gibi davranan birisi, gerçek durumda öyle davranmayabilir. Belli bir konudaki sorulara sözel olarak doğru cevap verme, o konuda istenildiği gibi davranılacağına güvencesi olmayabilir.<sup>50</sup>

Ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışır. En duyarlı araçlarla ve en doğru sanılan yöntemlerle yapılan ölçmelerde bile bir miktar hata payı vardır. Ölçme hataları, ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kimseden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, üzerinde ölçme yapılan bireylerin bütün bu etkenlerle etkileşiminden doğabilir.<sup>51</sup>

### 1.4.2. Değerlendirme

**Deale**, değerlendirmeyi, bir bireyin eğitiminin her aşamasının, onun öğretmeni veya bir başkası tarafından ölçülmesini de kapsayan, her şeyi ihtiva eden bir terim olarak tanımlar.<sup>52</sup> Hiçbir ölçme sadece tespit için yapılmaz. Ölçmenin amacı tespitin yanı sıra bir yargı oluşturmaktır. İşin bu kısmına değerlendirme adı verilir.<sup>53</sup> Değerlendirme bir karar verme işidir.<sup>54</sup> Bir başka deyişle değerlendirme, elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanarak bir karara varılmasını ifade

---

<sup>49</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.32.

<sup>50</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.33.

<sup>51</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e.**, s. 27-28.

<sup>52</sup> R.N. Deale, **Assesment and Testing in Secondary School**, Council Examinations Bulletin, 32, 1975, p.19-27.

<sup>53</sup> Ömer Çam, Bayraktar Bayraklı, Abdurrahman Dodurgalı, **İmtihan Pedagojisi ve Ölçme-Değerlendirme Teknikleri**, İFAV Yayınları, İstanbul 1998, s.26.

<sup>54</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e.**, s.89.

etmektedir.<sup>55</sup> Değerlendirmenin bu tanımında, ölçme sonuçları, ölçüt ve karar olmak üzere üç öge görülmektedir.<sup>56</sup> Bu yönüyle incelendiğinde değerlendirmenin **Deale**'nin tanımında da olduğu gibi ölçmeyi de içine alan oldukça geniş kapsamlı bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Değerlendirme, kesin olarak bir ölçme sonucu ile bir ölçütü gerektirmektedir. Değerlendirmenin hatasız ya da az hatalı olması, kullanılan ölçümlerin değerlendirme amacı ile yeterli olmasını ve uygun bir ölçüt seçilmesini gerektirmektedir. Değerlendirmenin dayandığı ölçümler ne denli hatalı ise, değerlendirme de en az o kadar hatalı olmaktadır.<sup>57</sup>

Genellikle ölçme ile değerlendirme birbirine karıştırılır. Belki de bu karıştırma, çoğu kez, ölçme ile değerlendirmenin birlikte yapılmasından kaynaklanmaktadır. Ölçme ile değerlendirme arasındaki farklar şu şekilde ifade edilebilir:<sup>58</sup>

1. Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan bir kavramdır. Bu yüzden ölçmeye göre daha kapsamlıdır.
2. Ölçme-değerlendirme sürecinde, önce ölçme işlemi sonra değerlendirme süreci gelir. Bu sıra değişmez. Ölçme sonuçlarına dayanmayan bir değerlendirme olsa olsa bir önyargı ya da temelsiz bir tahmin olur.
3. Ölçme daima objektiftir (olmalıdır). Bir betimleme işlemidir. Sadece mevcut durumu ortaya koyar. Değerlendirme ise yargıya varma işidir. Bu yönüyle sübjektiftir.
4. Ölçme daha yalın bir işlem iken, değerlendirme daha karmaşık bir süreçtir.

Değerlendirmeyi amaçlarına göre sınıflandırmak mümkündür. Amaçlarına göre değerlendirme üç başlık altında toplanabilir.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e**, s. 3.

<sup>56</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e**, s.89.

<sup>57</sup> Halil Tekin, **a.g.e**, s.40.

<sup>58</sup> Hasan Yılmaz, **a.g.e**, s. 23; Halil Tekin, **a.g.e**, s.39; Ömer Çam, Bayraktar Bayraklı, Abdurrahman Dodurgalı, **a.g.e**, s.27.

<sup>59</sup> Mehmet Bahar v.d., **Geleneksel-Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı**, 1. Baskı, Ankara, 2006, s.3.

**1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Bu tip değerlendirmeler öğrencilerin bir derste başarılı olabilmeleri için gerekli ön koşul davranışlara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılır. Değerlendirme sonucunda, öğrencilerde giriş davranışları açısından bir yetersizlik tespit edilirse, sorunun çözümü için bir telafi eğitimi planlanır.

**2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Bir ders saati, bir ünite ya da bölüm sonunda, öğrencilerin o ders ya da üniteye öğrenme eksikliklerini ve eksikliklere neden olabilecek güçlükleri belirleyip gidermek amacıyla kullanılır. Bu değerlendirme türünde elde edilen sonuçlara dayalı olarak not verme ya da başka amaçlarla öğrenci başarısını değerlendirme yoluna gidilmemelidir. Öğretim ve öğrenmenin verimliliğini artırmak bu değerlendirmenin asıl amacıdır. Bir dersin üniteleri arasında öğrenme bakımından bir aşamalılık varsa, ilk ünite ya da ünitelerdeki öğrenmenin derecesi, sonraki ünite ya da ünitelerdeki öğrenmeyi belirler.

**3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme:** Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunan değerlendirmelerdir.

Eğitim sistemi içinde öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, programlar, okullar vb. hakkında verilecek kararlar ve bunların doğru ve isabetli olması gerektiği dikkate alındığında değerlendirmenin ne denli büyük bir öneme sahip olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

## 1.5. Eğitimde Ölçmenin Yeri ve Önemi

Eğitim yaygın olarak *“kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişimler meydana getirme süreci”*<sup>60</sup> olarak tanımlanmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı aile ve okul çevresinde gerçekleşir. Ailede ya da çevrede verilen eğitim belli bir planlamadan uzak, **“plansız”** bir eğitim olarak gerçekleşirken, okulda verilen eğitim, amaçları, yöntemi, içeriği belirlenmiş, özel bir

---

<sup>60</sup> Selahattin Ertürk, **a.g.e.**, s. 12.



çevrede ve eğitimi meslek edinenlerin rehberliğinde “**planlı**” bir şekilde gerçekleşmektedir. Planlı bir eğitim sürecinde öncelikle bazı soruların cevaplarının bulunması gerekmektedir.<sup>61</sup> Bu soruların cevapları bizi program geliştirmenin süreçlerine götürmektedir. ÖD ise, bu sürecinin en önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır.

**Tablo 6:** Program Geliştirme Süreçleri

<i>Cevap aranan soru</i>	<i>Ortaya çıkan eğitim boyutu</i>
Niçin eğiteceğiz?	Eğitimin amacı
Ne öğreteceğiz?	Eğitimin içeriği
Nasıl kazandıracamız?	Eğitimin yöntemi
Nerede eğiteceğiz?	Eğitimin ortamı
Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız?	<b>Ölçme ve değerlendirme</b>

Eğitimde, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama ve ÖD ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır.<sup>62</sup>

Eğitim günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistemin, diğer bütün sistemlerde olduğu gibi, girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü vardır. Sistemin kontrolü, eğitimde değerlendirme ögesi vasıtasıyla yapılır. Değerlendirme, kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar; böylelikle sistemin onarılmasını sağlar.<sup>63</sup>

Eğitim, pahalı ve uzun süreli bir yatırımdır. **Ülken** “*Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir*” derken eğitimin uzun bir yatırım olduğunu vurguladığı söylenebilir.<sup>64</sup> Ömrümüzün ne kadarını örgün eğitime ayırdığımızı ve bir yıl içinde devletin ve ailemizin bizim için ne kadar para harcadığını düşündüğümüzde eğitimin ne denli pahalı ve uzun bir süreç olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Böylesine uzun ve

<sup>61</sup> Hasan Yılmaz, **a.g.e.**, s. 30-31.

<sup>62</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e.**, s.89-90.

<sup>63</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e.**, s.89-90.

<sup>64</sup> Hilmi Ziya Ülken, **a.g.e.**, s.7.

pahalı bir yatırımın tesadüflere bırakılması düşünülemez. İşte eğitim süreci içinde ÖD ile, kazanımların ne kadarının gerçekleştiğini, hangi konuların yeterince anlaşılmadığı tespit edilebilir, yanlış öğrenmeler bu süreç sayesinde düzeltilebilir. Öğrencilerimize doğru geri bildirimler ve etkili bir rehberlik ÖD sayesinde mümkün olabilir. Öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğrenme ortamına; dersin içeriğinden ve araç-gereçlere kadar öğrenmeleri olumsuz yönde etkileyen tüm değişkenler ÖD ile tespit edilebilir ve düzeltilebilir. Bu yüzden ÖD'yi "eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası"<sup>65</sup> olarak nitelendirmek mümkündür.

Eğitimde değerlendirmenin çok önemli fonksiyonlara sahip olduğu söylenebilir. Bunları şu şekilde ifade edebiliriz:<sup>66</sup>

1. Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Değerlendirme, yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler.
3. Değerlendirme, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
4. Değerlendirme, öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmede yardımcı olur.
5. Değerlendirme, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

## 1.6. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

Bu bölümde eğitimde kullanılan ölçme araçlarında bulunması gereken özelliklerden geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik incelenmiştir.

### 1.6.1. Geçerlik

**Baykul** geçerlik ve güvenirliği, bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli özellikler olarak görmektedir. Ona göre bu ikisinden biri diğerine tercih edilemez.<sup>67</sup> Buna karşın, **Tekin**,<sup>68</sup> **Thorndike ve Hagen**<sup>69</sup> bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli özellik olarak geçerliği görürler.

<sup>65</sup> Hasan Yılmaz, **a.g.e**, s. 31-32.

<sup>66</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e**, s. 220-221.

<sup>67</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e**, s.201.

<sup>68</sup> Halil Tekin, **a.g.e**, s.42.

**Thorndike** ve **Hagen** geçerliği, bir testin, sadece o testle ölçölmek istenen değişkeni ölçmesi, başka değişkenlerle karıştırlmaması olarak tanımlar.<sup>70</sup> **Tekin**'e göre ise geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Bir başka deyişle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir. Sözelimi uzunluk ölçmek için geliştirilmiş bir araç olan metre, kişilerin boylarını ölçme maksadına hizmet eder; fakat kişilerin ağırlıklarını ölçme maksadına hizmet etmez. Bu durum, şöyle bir örnekle somutlaştırılabilir: Bir okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlama yeteneğini ölçmede yüksek bir geçerliğe sahip olabilir, fakat aynı test, çok büyük bir olasılıkla, matematikte problem çözme yeteneğini ölçmede geçerliğe sahip değildir.<sup>71</sup>

Bir testin geçerliği aslında bir derece sorundur. Bir test tümüyle geçersiz ya da tümüyle geçerli olmaktan ziyade, daha çok veya daha az geçerli olabilir. Bundan ötürü, bir testin geçerliğini, “yüksek”, “orta” veya “düşük” olarak nitelemek gerekir.<sup>72</sup>

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının (test, envanter, ölçek vb.) geçerliğe sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bunlar; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, görünüş geçerliği, yordama geçerliği olarak sıralanmaktadır. Şimdi kısaca bu geçerlik türlerini inceleyeceğiz.

### **1.6.1.1.Kapsam Geçerliği**

Kapsam geçerliği, kullanılış amacı ne olursa olsun bir testin, bu testle ölçölmek istenen davranışları ne derecede kapsadığıdır.<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> Robert L.Thorndike and Elizabeth Hagen, **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**. New York: Chapman and Hall Limited, p.124.

<sup>70</sup> Robert L. Thorndike ve Elizabeth Hagen, **a.g.e**, p.124.

<sup>71</sup> Halil Tekin, **a.g.e**, s.42.

<sup>72</sup> Halil Tekin **a.g.e**, s.42.

<sup>73</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e**, s.202.

Bir dersteki başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciye kazandırmak istediği davranışların tamamı dikkate alınmalıdır. Bunlar ölçülecek evreni belirler. Fakat, bu evrenin öğelerinin (içerik ve davranışların) her biri, bir dersteki başarıyı ölçmek için hazırlanan bir testte kapsamamaz. Eğitimde öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan testler, çoğunlukla, sorulabilecek olan bütün soruları değil, onlar içinden daha az sayıdaki belli soruları (örneklemi) kapsar.<sup>74</sup> Geliştirilen testin, ölçmek istediğimiz konuları yeterince örnekleyebilmesi gerekir.

Kapsam geçerliği sınavda yer alan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir.<sup>75</sup> Ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanmasında öğretmenlerimiz, her ders için hazırlanan ve hedef-içerik çizelgesi adıyla da anılan belirtke tablolarından yararlanabilirler. Belirtke tabloları öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kazanımları ve bunların konulara dağılımını gösteren önemli tablolardan biridir. Dolayısıyla hangi konularda hangi kazanımların yer aldığını, bunlardan hangilerinin kritik kazanımlar olduğunun bilindiği durumlarda geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliği daha kolay sağlanmış olacaktır.<sup>76</sup>

Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarının sınıf içi ÖD uygulamaları çerçevesinde kullanıldığı dikkate alındığında, öğretmenlerin en fazla önem vermeleri gereken geçerlik belirleme yönteminin kapsam geçerliği olduğu ifade edilebilir.<sup>77</sup>

### 1.6.1.2. Yordama Geçerliği

Yordama geçerliğini daha iyi kavramak için, öncelikle yordamanın ne olduğunun kısaca bilinmesinde yarar vardır. Yordama, bir tahmindir. Ancak **Tekin**, her tahmini yordama olarak kabul etmemektedir. Bir tahminin yordama olabilmesi için, onun geleceğe dönük olması ve belli bilgiler temelinde bazı teknikler kullanılarak yapılmış olması gerekir.<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> Halil Tekin, **a.g.e**, s.45.

<sup>75</sup> Hasan Yılmaz, **a.g.e**, s. 50-51.

<sup>76</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e**, s. 17.

<sup>77</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e**, s. 16.

<sup>78</sup> Halil Tekin, **a.g.e**, s.48.

Eğitimde yordama, bir öğrencinin ya da öğrenci grubunun gelecekte ne düzeyde başarılı olacağını tahmin etmek için kullanılır.<sup>79</sup> Bir testin yordama geçerliğini belirlemek için, önceden elde bulunan test puanlarıyla sonradan elde edilen ölçüt ölçüleri arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması gerekir.<sup>80</sup> Böylelikle test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenerek, test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece tahmin edebildiği araştırılır.

### 1.6.1.3. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği en karmaşık ve de en kapsamlı geçerlik türüdür. Bir test, bireyin soyut bir psikolojik özelliğe (karakter, yetenek) ne derece sahip olduğunu tanımlamak için kullanılıyorsa yapı geçerliğini ilgilendiren bir durumdur.<sup>81</sup>

Yapı, birbiriyle ilgili olduğu düşünölen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçerleme süreci, temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır. Böyle düşünöcek olursak, eğitimde kullanılan başarı testlerinde de yapı geçerliği aranabilir.<sup>82</sup>

Psikologlar, yapının kişinin sahip olduğu gözlenemez özellik ya da karakteri olduğuna atıf yaparlar. Zekâ, okuduğunu anlama, başarı, dürüstlük, kırgınlık bu tür soyut kavramlara örnek verilebilir. Bu özellikler doğrudan ölçülemezler. Bu karakter yapıları hakkında ancak gözlenen davranışlara göre değerlendirme yapılabilir.<sup>83</sup>

### 1.6.1.4. Görünüş Geçerliği

Görünüş geçerliği, bir testin gerçekten ne ölçtüğuyle değil, onun ne ölçüyor göründüğuyle ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği, o testin, ölçmek istediği şeyi

---

<sup>79</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.57.

<sup>80</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.49.

<sup>81</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.76.

<sup>82</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.52.

<sup>83</sup> James H. McMillan, **Classroom Assessment**, Pearson Education, 2007, Forth Edition, p. 68.

ölçüyor görünmesidir. Görünüş geçerliği olan bir test, kapağında ne yazılıysa onu ölçüyor görünür.<sup>84</sup>

Testin ismi, açıklamalar, soruların ve testin düzeni vb. faktörler, cevaplayıcının testin genel olarak geçerliğine ilişkin bir görüş geliştirmesine neden olur. Olumlu izlenimler testin sorularına güvenilir cevaplar almayı kolaylaştırır. Testin görünümü ile ilgili olan bu geçerlik türü, uzman görüşü ile değerlendirilir.<sup>85</sup>

## 1.6.2. Güvenirlilik

Bir ölçme aracının sahip olması istenen ikinci önemli özellik, güvenirliliktir. Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özelliklerle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir. Güvenilir bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında, gruptaki her bir kişi, bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı alır.<sup>86</sup>

Ölçme çalışmalarında olabildiği kadar gerçek sonuçlar, ölçmelerdeki hata puanlarının azlığı ölçüsünde elde edilebilir. Ölçme sonuçları, içindeki tesadüfi hataların azlığı oranında güvenilir olarak değerlendirilir.<sup>87</sup>

Pratikte, bir nesne ya da özellik değişik zamanlarda ölçüldüğünde, ölçmelerin hepsinde aynı ölçümü elde etmek hemen hemen olanaksızdır. Çünkü çeşitli nedenlerle, tam anlamıyla hatadan arınmış bir ölçme yapılamaz. Bu nedenle, bir testten elde edilen bireysel puanlar, bir ölçmeden diğerine değişecektir.<sup>88</sup> Burada önemli olan, ölçmelere karışan hataların en aza indirilmesidir.<sup>89</sup> Bunun için ölçmelere karışan hata türlerinin ve kaynaklarının ölçme sonuçlarını nasıl etkilediği çok iyi bilinmelidir.

---

<sup>84</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.53.

<sup>85</sup> Şener Büyüköztürk, **a.g.e.**, s.163.

<sup>86</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.55.

<sup>87</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e.**, s.141.

<sup>88</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.55.

<sup>89</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.61.

Ölçmelere karışan hatalar, “sabit”, “sistematik” (sistemli) ve “rasgele” (tesadüfi) olmak üzere üçe ayrılmaktadır.<sup>90</sup> Hatanın sabit, sistemli ya da rasgele olduğunun bilinmesi, özellikle testin güvenilirliği açısından son derece önemlidir.<sup>91</sup>

**Sabit hata**, bir ölçmeden diğerine miktarı değişmeyen hata türüdür.<sup>92</sup> Örneğin, öğretmenin her sınav kâğıdına 20 puan fazla vermesi, bir baskülün bozuk olması nedeniyle herkesi 2 kg. eksik tartması bu hata türüne örnek verilebilir.

Ölçmeyi yapan kişiye, ölçülen özelliğe ve ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen ve tüm ölçmelere aynı oranda etki etmeyen hatalara **sistematik hata** denir.<sup>93</sup> Sistematik hatanın eğitimdeki uygulamalarına örnek vermek gerekirse, bir öğretmenin yazının güzelliğinin değerlendirilmediği bir sınavda yazısı güzel olan öğrencilere ya da kız öğrencilere ilave puanlar vermesi gibi yanlılık içeren hatalar sayılabilir. Bu tür hatalar, ölçümlerin güvenilirliğini etkilemezken, geçerliğini etkilemektedir. Sistematik hatalar artıkça ölçme sonuçlarının geçerliği azalır.<sup>94</sup>

**Rasgele hata**, adından da anlaşıldığı gibi, şansla ortaya çıkan ve sonuçları ne yönde etki ettiği yordanamayan hatalardır. Bu hatalar, çoğu kez, bilinmeyen nedenlere bağlıdır.<sup>95</sup> Rasgele hatalar, ölçmeyi yapan kişiden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, şans başarısından, ölçmeye konu olan bireylerden kaynaklanabilir. Rasgele hata ölçme sonuçlarının güvenilirliğini etkilerken, geçerliğini etkilemez. Rasgele hata arttıkça güvenilirlik azalır. Güvenirlik çalışmaları, ölçme sonuçlarına karışması muhtemel rasgele hataları en aza indirmek için yapılır.<sup>96</sup>

Buraya kadar güvenilirliği “ölçme hatalarından arınık olma derecesi” diye ortaya koyduk. Ancak güvenilirlik, bir ölçme aracının *kararlı, tutarlı ve duyarlı* ölçme sonuçları verebilme düzeyi olarak da ifade edilmektedir.<sup>97</sup>

---

<sup>90</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.61.

<sup>91</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.56.

<sup>92</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e.**, s. 28.

<sup>93</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.61.

<sup>94</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.61.

<sup>95</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.56.

<sup>96</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.61-62.

<sup>97</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.14.

*Kararlılık*, ölçülen özellikte zamana bağlı olarak değişme meydana gelmemek koşuluyla, bir özelliğin aynı ölçme aracıyla farklı zamanlarda ölçülmesi durumunda aynı ölçme sonuçlarının elde edilmesi durumudur. *Tutarlılık*, ölçme aracında yer alan her bir maddenin, ölçme aracının bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçebilmesiyle ilgilidir. *Duyarlılık* ise ölçme aracının birimi ile ilgilidir. Birim küçüldükçe duyarlılık artar.<sup>98</sup>

Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda kullanmak üzere geliştirdikleri ölçme araçlarını daha güvenilir kılmak için, bir başka ifadeyle ölçme araçlarının öğrencinin gerçek yeterlik, bilgi ve beceri düzeyini gösterebilecek nitelikte olabilmesi için, ölçme hatalarının oluşumunu engellemeye çalışmalı ve mümkün olduğunca ölçme araçlarının duyarlılığını artırmaya özen göstermelidir.<sup>99</sup>

### 1.6.3. Kullanışlılık

Bir ölçme aracında bulunması gereken son özellik kullanışlılıktır. Kullanışlılık terimi burada testin hazırlanması, uygulanması ve puanlama sürecindeki kolaylık ve ekonomikliğine işaret etmektedir.<sup>100</sup> Kullanılması zor olan, ileri derecede uzmanlık gerektiren, emek, para ve zaman vb. yönünden ağır sayılabilecek gerekleri olan bir test kullanışlı değildir.<sup>101</sup>

Çoğu kez öğretmenler, testin kullanışlılığını ilk planda düşünüp, onun geçerlik ve güvenilirliğini göz önüne almazlar. Oysaki testin geçerlik ve güvenilirliği daima ilk önce düşünülmeli, geçerlik ve güvenilirlikten olabildiğince vazgeçmeden kullanışlılık isteği karşılanmaya çalışılmalıdır. Bir test geliştirici, maksadına hizmet edecek güvenilir verileri daha kolay, daha ucuz ve daha az zamanda nasıl elde edebileceğini daha testin planlaması evresinde belirlemiş yani seçimini yaparken kullanışlılık etkenini de düşünmüş olmalıdır.<sup>102</sup>

---

<sup>98</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.14-15.

<sup>99</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.15-16.

<sup>100</sup> Özlem Yeşim Özbek, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Editör: Satılmış Tekindal, Ankara, Pegem Akademi, 2008, 76.

<sup>101</sup> Durmuş Ali Özçelik, **Test Hazırlama Kılavuzu**, ÖSYM Yayınları, s. 117.

<sup>102</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.77.



Bir ölçme aracının kullanılmasını artıran önlemler, dolaylı olarak onun güvenilirlik ve geçerliğini de artırır.<sup>103</sup> Amaç için yeterli sayılabilecek güvenilirlik ve geçerlikte olan testler arasından, *en kullanışlı olanı* seçilmelidir.<sup>104</sup>

## 1.7. Ölçme Araçları

Bir test ya da test maddesi, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan davranışları ortaya çıkarmada bir araçtır. Belli davranışları geçerli, güvenilir ve ekonomik olarak ölçme bakımından her bir ölçme aracı diğerlerine göre bazı üstünlüklere sahiptir. Buna göre, öğretmenin her zaman, her davranış için kullanabileceği tek bir madde tipi yoktur. Burada önemli olan, doğru ölçme aracını seçmek ve onu istenilen davranışı ortaya çıkaracak şekilde yazabilmektir.<sup>105</sup> Bu bölümde DKAB dersinde kullanılacak geleneksel ve alternatif ölçme araçları incelenecektir.<sup>106</sup>

### 1.7.1. Geleneksel Ölçme Araçları

#### 1.7.1.1. Yazılı Yoklama\*

Yazılı yoklama, geleneksel eğitim sistemlerinde çok kullanılan<sup>107</sup> ve öğretmenler arasında en çok tanınan<sup>108</sup> bir sınav türüdür.

Yazılı yoklama, öğrencilere verilen birkaç<sup>109</sup> sorunun, belli bir sürede yazılıp cevap istenmesidir. Muhtemeldir ki bir sınav türü olarak yazılı yoklama, hemen her öğretmenin başvurduğu bir yöntemdir. Bu sınav türünde öğrenciden beklenen cevapları düşünmesi, tasarlaması, düzenlemesi, yazması ve gerekirse yazdıklarını kontrol etmesidir.<sup>110</sup> Öğrenci bu sınav türünde, yapacağı etkiyi göz önüne alarak

---

<sup>103</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e.**, s. 46.

<sup>104</sup> Durmuş Ali Özçelik, **a.g.e.**, s. 117.

<sup>105</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.109.

<sup>106</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 208.

\* Ülkemizde, essay ya da essay testler karşılığı olarak, bazen kompozisyon tipi sınav, daha yaygın olarak da yazılı yoklama terimi kullanılmaktadır.

<sup>107</sup> M.Fuat Turgut, **a.g.e.**, s. 47.

<sup>108</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.109.

<sup>109</sup> İlköğretim Kurumları Yönetmeliği yazılı yoklamada en az üç soru sorulması gerektiğini belirtir.

<sup>110</sup> M.Fuat Turgut, **a.g.e.**, s. 47.

cevabını elinden geldiğince etkili bir ifadeyle yazmaya gayret eder.<sup>111</sup> Bu sınavda öğretmene düşen görevler ise, sınavdan önce soruları hazırlaması, sınavı yönetmesi, sınavdan sonra cevapları okuyup puanlaması olarak sıralanabilir.<sup>112</sup>

Yazılı yoklamalarda asıl üzerinde durulan nokta, verilen cevabın amaca uygunluğu, tutarlılığı ve organizasyon gücüdür. Bu tür soruların *tek bir cevabının olmaması* ise diğer ölçme teknikleriyle önemli farklarından birini oluşturur.<sup>113</sup>

Yazılı yoklamalar özellikle bireyin kendisini yazılı olarak ifade etme becerisinin ölçüldüğü Türkçe, edebiyat ya da yabancı dil dersleri için özel bir öneme sahiptir.<sup>114</sup> Yine sözel/sosyal bir ders olan DKAB dersi için de bazı üst düzey becerileri ölçebilmek için yazılı yoklamanın önemli bir ölçme aracı olduğu kabul edilebilir.

Yazılı yoklamaların geliştirilmesinde uyulması gerekli kurallar ise şu şekilde ifade edilebilir:<sup>115</sup>

1. Öncelikle bir test plânı ve belirtke tablosu yapılmalıdır.
2. Kapsam geçerliğini sağlamak, testi daha geçerli ve güvenilir kılmak amacıyla tedbirler alınmalıdır.
3. Sorular açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
4. Çok zorunlu değilse testte seçimlik soru bulundurulmamalıdır. Bulunması gerekli ise sorular, güçlükleri ve ölçtükleri davranışlar bakımından birbirine denk olmalıdır.
5. Açık kitap sınavı yapmaktan kaçınılmalıdır. (Sadece bilgi basamağını ölçen sorularda bundan kaçınılması uygun olsa da, üst düzey bilgileri ölçen sorularda kullanılması düşünülebilir.)
6. Sorular sınavdan önce çoğaltılmış olmalıdır.
7. Soruların başında, cevaplama işlemine ilişkin hususları açıklayan bir açıklama ya da yönerge bulunmalıdır. Yönerge, öğrenciye yazmada, öğretmene ise

---

<sup>111</sup> Muhsin Hesapçıoğlu, **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (Eğitim Programları ve Öğretim), 5. Baskı, İstanbul, Beta Yayınları, 1998, s.368.

<sup>112</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e.**, s. 47.

<sup>113</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 26.

<sup>114</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.115.

<sup>115</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.115-120.

puanlamada nelere dikkat edeceğini belirtecek biçimde yazılmalıdır. Her bir soruya verilecek puan, puanlamada dikkat edilecek etkenler açıkça belirtilmiş olmalıdır.

Yazılı yoklama tekniğinin en önemli avantajı geleneksel tekniklerle ölçülemeyen bazı **üst düzey becerileri** ölçebilmesidir. Öğrencinin kendisini ifade etmesi ya da yazma becerisini sergilemesi gereken ölçme faaliyetlerinde son derece kullanışlıdır. Bir bilginin organizasyonu ya da sentezlenmesi çoğu zaman yazılı yoklama soruları ile ölçülebilir.<sup>116</sup> Ancak yukarıda belirtilen avantajlarına rağmen çeşitli nedenlerle yazılı yoklama türü sınavlar son yıllarda yoğun eleştirilere maruz kalmaktadır.<sup>117</sup> Sadece bu tekniğe dayalı bir ÖD, kapsam geçerliği açısından sorun oluşturabilir. Kapsam geçerliği düşük bir ölçme aracı ise, bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli<sup>118</sup> özellik olan “geçerlik” açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Dersin kazanımlarını birkaç soruyla ölçmeye çalışmak öğrenciler arasındaki farkların tespiti için hassas bir ölçüm olmayabilir. Bu durum ayrıca işlenen konulardaki eksikliklerin tespitini de güçleştirecektir.<sup>119</sup> Yazılı yoklama tekniğinin en önemli dezavantajı ise puanlamadaki öznelliktir. Öğrencilerin soruları çözümlenmede farklı yöntemler kullanıyor olmaları, kiminin uzun kiminin kısa cevap vermesi, iyi ya da kötü yazı ile sunulması gibi nedenlerle yazılı soru cevaplarının farklı puanlara tabi tutulmasını gerektirir.<sup>120</sup>

Yukarıda yer verilen bir takım dezavantajlarına rağmen yazılı yoklama, taşıdığı riskler ve eksiklikler giderildiği takdirde, ÖD’de önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.<sup>121</sup>

### 1.7.1.2. Sözlü Yoklama

Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların sözlü verildiği sınav çeşitlerine sözlü sınav denir. Sözlü sınavlar, çok eskiden beri kullanılmış olmalarına rağmen, eğitimde önemli araştırmalara konu olmamıştır. Ülkemizde, sözlü sınavlar

---

<sup>116</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.29.

<sup>117</sup> Herbert Sorenson, **Eğitim Psikolojisi**, (Öğretmen Kitapları: 25), Çev: Gültekin Yazgan, İstanbul, M.E.Basımevi, 1953, s. 536-537.

<sup>118</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.42.

<sup>119</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.112.

<sup>120</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.29-30.

<sup>121</sup> Muhsin Hesapçoğlu, **a.g.e.**, s.369.

çok çeşitli sakıncalarına rağmen son zamanlara kadar kullanılmaktaydı.<sup>122</sup> Ancak MEB, ilköğretim kurumlarında sözlü notu verilmesi uygulamasını kaldırdığı için<sup>123</sup> sözlü yoklamaya çalışmamızda daha geniş bir yer verilmeyecektir.

### 1.7.1.3. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, oldukça popüler ve çok yönlü bir sınav türü olarak değerlendirilebilir. Bu sınav türü, çok çeşitli içerik alanları ve amaçlar için geniş ölçüde uyarlanabilirler. Bu sınav türüyle basit bilgi düzeylerini olduğu gibi karmaşık becerileri de ölçmek mümkündür.<sup>124</sup>

**Thorndike** ve **Hagen** çoktan seçmeli testleri “en esnek ve etkili sınav tipi” olarak tanımlanmaktadır. Çoktan seçmeli testler, kağıt-kalem testleri içinde yeteneklerin ve materyallerin sunumu dışında eğitimsel amaçların her birinin ölçümü için kullanılabilir. Ancak bu tür testlerin çok yönlülüğü ve etkililiği test yazarının yeteneği ve yaratıcılığıyla sınırlıdır.<sup>125</sup>

Çoktan seçmeli testler, bazı avantajları nedeniyle günümüzde en yaygın olarak kullanılan objektif test türlerinden biridir. Çoktan seçmeli testlerin objektif olarak puanlanabilmesi bu maddelerin tercih edilmesinin en önemli gerekçelerinden birisi olarak görülebilir. Bireylerin yaşamlarıyla ilgili önemli kararların alınacağı sınavlarda puanlama hatasını en aza indirmek büyük önem taşımaktadır. Bu durumda çoktan seçmeli testlerin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli testlerin sık kullanılmasının bir başka nedeni de çok sayıda kişiyi kısa sürede sınav yapabilmeye olanağı sunmasıdır. Hem objektif olma, hem de geniş kitlelere kısa zamanda uygulanabilme özellikleri nedeniyle günümüzde SBS, ÖSS ve KPSS gibi önemli sınavlar bu sınav türüyle yapılmaktadır.<sup>126</sup>

---

<sup>122</sup> M.Fuat Turgut, **a.g.e.**, s. 61.

<sup>123</sup> Resmi Gazete ( 2.5.2006 tarihli ve 26156 sayılı kararı).

<sup>124</sup> William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann, **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**, p.277.

<sup>125</sup> Robert L.Thorndike and Elizabeth Hagen, **a.g.e.**, p.58.

<sup>126</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 95.

Çoktan seçmeli maddeler her yaş düzeyinden öğrenciye uygulanabilmekle beraber, ilköğretimin ilk yıllarında kullanılmaması daha uygundur. Bu dönemde öğrenciler henüz kendilerini ifade etme (yazılı ya da sözlü) becerisini kazanmayı öğrendikleri için çoktan seçmeli testler ilk yıllar için uygun olmayacaktır.<sup>127</sup>

Pek çok üstün yanına rağmen çoktan seçmeli testlerin bir takım dezavantajlarından bahsedilebilir. Belki de bu dezavantajlarından en önemlisi bu tür sınavlardaki “şans başarısı”dır. Şans başarısı, öğrencinin bilmediği bir soruya şansla doğru cevap vermesi olarak tanımlanabilir. Şans başarısı seçenek sayısı ile ilgilidir. Beş seçenekli bir maddeyi öğrencinin şansla doğru cevaplama olasılığı %20 iken, 4 seçenekli olduğunda bu oran %25’e yükselmektedir. Seçenek sayısı arttıkça, şansla cevaplama olasılığı azalmaktadır. Şans başarısı rasgele hatalardan biri olduğu için öğrencinin gerçek başarısından farklı bir not almasına neden olmaktadır. Bu da öğrencinin aldığı puanın güvenilirliğini ve dolayısıyla geçerliğini de azaltmaktadır. Şans başarısını önlemenin yaygın bir yolu olarak öğrencilerin aldığı puanlara düzeltme formülü uygulanmaktadır. Buna göre öğrencilerin aldığı puanlardan belli bir puan düşürülmektedir. Sonuçta ortaya çıkan puana “**düzeltilmiş puan**” denmektedir. Testteki soru sayısının artırılması da şans başarısının toplam puana etkisini düşürücü bir tedbir olarak düşünülmektedir.<sup>128</sup>

Çoktan seçmeli bir madde, bir problem durumunu sunan bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi ya da bir cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara madde şıkları ya da seçenekler adı verilir. Madde köküne verilen bilgilere göre, seçeneklerden biri, maddenin doğru ya da en doğru cevabıdır; diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da çeldiriciler adını alır.<sup>129</sup>

Çoktan seçmeli soruların yazılması sürecinde, özellikle çeldiricilerin hazırlanması safhası oldukça zorlayıcıdır. Çeldiricilerin öğrencilerin yanlış anlamalarını, kavram yanlışlarını ya da hesaplama hatalarını ortaya çıkarmaya dönük olmasına dikkat edilmelidir. Böylece öğrencilerin eksikliklerini tanıyarak

---

<sup>127</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 95.

<sup>128</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 96.

<sup>129</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.147.

düzeltilici eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi sağlanabilir. Yine, hazırlanan çeldiricilerin birbirine benzeyen bir yapıda olması önemlidir. Ayrıca her bir seçenek çekici olmalıdır. Bu özellik çeldiricilerin fonksiyonel olması olarak da tanımlanabilir. Eğer bir çeldirici, başarısız öğrenciler tarafından bile kolayca elenebiliyorsa bu durum o çeldiricinin çok zayıf olduğuna işaret eder.<sup>130</sup> Yanlış olan seçeneklere çeldirici denmesinin nedeni, bu seçeneklerden doğru cevabı bilmeyen öğrencileri çeldirmesinin beklenmesindedir. Yazılan çeldiriciler, cevabı bilmeyen öğrencileri çekebildikleri ölçüde başarılıdırlar.<sup>131</sup>

#### 1.7.1.4. Kısa Cevaplı Testler

Cevaplayıcının, bir kelime, bir rakam, bir ibare veya en çok bir cümle ile cevaplayabileceği maddelerden meydana gelmiş test tipine kısa cevaplı test denir. Bu test türü ayrıntılı cevap veya kompozisyon gerektiren yazılı yoklamalardan cevapların kısalığı ile, seçme veya sınıflama gerektiren testlerden ise, cevapların verilenler arasından seçilmeyip cevaplayıcı tarafından bulunması ve yazılması özelliği ile ayrılır.<sup>132</sup>

Cevapların sınırlı ve belirgin olması bu test puanlarının bir ölçüde objektif olmasını beraberinde getirir. Cevabın kısa ve sınırlı olması nedeniyle bu tür maddelerden oluşan testler, bir yandan cevaplama kolaylığı sağlarken diğer yandan da çok soru sormaya elverişli testlerdir. Bu yüzden de kapsam geçerliğini sağlamada test hazırlayıcısına büyük kolaylık sağlar. İyi hazırlanması halinde bilişsel öğrenme ürünlerini hemen hemen her düzeyde ve her eğitim kademesinde ölçmeye elverişli testlerdir. Bununla birlikte en iyi ölçebileceği bilişsel öğrenme düzeyi bilgi basamağındaki öğrenme ürünleridir. Kısa cevaplı testler özellikle kavramlar, ilkeler, kuramlar, olgular, yönelimler ve araç-gereçlere ilişkin öğrenmeleri ölçmede etkili testlerdir.<sup>133</sup> Daha karmaşık anlama ve uygulamaları ölçmek için başarılı bir soru tipi değildir.<sup>134</sup>

---

<sup>130</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.41.

<sup>131</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 94.

<sup>132</sup> M. Fuat Turgut, **a.g.e.**, s.68.

<sup>133</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.128.

<sup>134</sup> Robert L. Thorndike ve Elizabeth Hagen, **a.g.e.**, p.57.

Soru kipindeki ve eksik cümle tipindeki maddeler kısa cevaplı testlerin en yaygın olarak kullanılan formlarıdır.<sup>135</sup> Öğrencilerin boşluk doldurma olarak bildikleri maddeler de kısa cevap maddelerinin özel bir halidir.<sup>136</sup>

### 1.7.1.5. Eşleştirme Türü Testler

Eşleştirme türü testler, objektif madde türlerinden biri olarak kabul edilir. Sınava tabi olanlar, bu maddeler yardımıyla birbiriyle ilişkili olan bilgi öğelerini belli bir açıklama (yönerge) doğrultusunda eşleştirirler. Bir eşleştirme maddesi iki sütundan oluşmaktadır. Soruların verildiği sütuna “öncüller”, cevapların ve çeldiricilerin verildiği kısma ise “seçenekler” adı verilir. Genel olarak öncüller için numara, seçenekler için ise çoktan seçmelilerde olduğu gibi büyük harflerin kullanılması okumayı ve algılamayı kolaylaştıracaktır. Benzer konular ve davranışlar ölçüleceği zaman, özellikle de seçenek olarak hep aynı bilgiler kullanılacak ise her bir soruda aynı seçenekleri tekrarlamak yerine bunları birleştirip bir eşleştirme maddesi olarak kullanmak daha uygundur. Bu sayede cevaplama zamanından ve özellikle de yerden tasarruf edilebilir.<sup>137</sup>

Eşleştirme maddeleri özellikle terimler, tanımlar, tarihler, olaylar ve diğer bazı basit ilişkilerin ölçülmesinde oldukça uygun bir araçtır.<sup>138</sup> Eşleştirme maddeleri aynı zamanda kim, ne, nerede, ne zaman gibi sorular için de elverişli bir test türü olarak değerlendirilebilir.

Bu sınav türünün en önemli avantajlarından birisi kolay hazırlanmasıdır. Ancak iyi hazırlanmış eşleştirme türü bir sınavın yetenek gerektirdiği de ifade edilmelidir.<sup>139</sup> **Tekin**, eşleştirme maddelerinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken iki hususa vurgu yapar: Bunlardan birincisi, eşleştirme maddesi grubunda yer alan öncüller listesi ile seçenekler listesinin her birinin benzeşik (homojen) öğelerden oluşmasıdır. **Tekin**'e göre, bu iki liste arasında doğrudan ve tek boyutlu

---

<sup>135</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.128.

<sup>136</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 110.

<sup>137</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, 110.

<sup>138</sup> William A. Mehrens ve Irvin J. Lehmann, **a.g.e.**, p.260-261.

<sup>139</sup> Robert L. Linn and Norman E. Gronlund, **Measurement and Assessment in Teaching**, Prentice-Hall, 8th edition, 2000, p.187.

bir ilişki olmalıdır. Dikkat edilmesi gereken diğer önemli husus ise, öncüllerle seçeneklerin eşit sayıda olmamasıdır. Eğer eşit olursa, öğrenci, hemen ilk bakışta bildiklerini eşleştirecek, geri kalan öncüllerin cevaplarını da tahmin edecektir.<sup>140</sup>

Eşleştirmeli maddeleri çoktan seçmeli maddelerin değiştirilmiş biçimi olarak değerlendirme eğilimlerine<sup>141</sup> rağmen dikkatle incelendiğinde eşleştirme maddeleriyle çoktan seçmeli maddeler arasında önemli farklar olduğu görülecektir. Eşleştirme maddesini çoktan seçmeli maddeden ayıran önemli farklardan birisi, çoktan seçmelide tek bir problem/kök ve önerilen cevaplar olmasına rağmen, eşleştirmede daha çok problem/kök ve muhtemel cevaplar listesinin bulunması gösterilebilir.<sup>142</sup>

#### 1.7.1.6. Doğru-Yanlış Testleri

Verilen bir cümlenin veya bir önermenin, öğrenci tarafından "Doğru (D) veya "Yanlış (Y)" şeklinde sınıflanmasına dayanan maddelerdir. Ancak kimi zaman evet-hayır veya açıklama gerektiren evet-hayır soru tipleri şeklinde de hazırlanabilmektedir.<sup>143</sup>

Doğru-yanlış türü maddeleri hazırlaması ve yanıtlaması kolaydır. Bu özelliği sebebiyle konu kapsamından çok sayıda soru sorulabilmesi sınavın kapsam geçerliğini artıran bir durumdur. Bu sınav türünün puanlaması nesneldir ve her türlü eğitim seviyesi için uygun bir araçtır.<sup>144</sup>

Doğru-yanlış maddesinde yalnızca iki seçenek olduğundan tahminle doğru cevabın bulunma olasılığı yüzde ellidir. Doğru ya da yanlış olarak sınıflanabilecek bir ifade, mutlaka doğru ya da yanlış olmak zorundadır.<sup>145</sup> Bir maddenin yanlışlığı önemsiz bir ayrıntıda veyahut aldatıcı bir noktada olmamalıdır. Mümkünse olumsuz bir ifade kullanılmamalıdır. Doğru-yanlış maddeleri yaklaşık olarak aynı uzunlukta

---

<sup>140</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, 132-134.

<sup>141</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s.131.

<sup>142</sup> Thorndike and Heagen, **a.g.e.**, p. 63.

<sup>143</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 34.

<sup>144</sup> Adnan Erkuş, **Sınıf Öğretmenleri için Ölçme ve Değerlendirme**, Ekinoks Yay., Ankara, 2006, s.65.

<sup>145</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s. 138.



olmalıdır. Maddeler, ders kitaplarından olduğu gibi alınmamalıdır. (Ve bu noktada belki de dikkat edilecek en önemli husus), test maddeleri, testte belli bir örüntüye göre yerleştirilmemelidir.<sup>146</sup> “Ve”, “veya” gibi bağlaçlarla birden çok durumu yoklamamak da bu ölçme aracında dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir.<sup>147</sup>

## 1.7.2. Alternatif Ölçme Araçları

### 1.7.2.1. Portfolyo (Gelişim Dosyası)

Portfolyo, son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanıldığını gördüğümüz ve öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesinde etkili araçlardan birisidir.<sup>148</sup> Genel anlamda portfolyo, öğrencinin çabasını, ilerleyişini veya başarısını gösteren çalışma örneklerinin amaçlı olarak toplanmasıdır. Bu çalışmada bireysel gelişim dosyası ile yapılan değerlendirme (portfolio assessment), öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerinin, yapmış olduğu çalışmalarının veya gösterdiği davranışlarının düzenli ve birikimli olarak toplanması ile elde edilen verilerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi olarak algılanmaktadır.<sup>149</sup>

Portfolyolar, genel olarak belirli bir alandaki (resim, edebiyat, müzik, matematik, fizik, vb.) yeteneklerinin anlamlı bir resmini ortaya koyan çalışma ya da davranış kayıtlarının amaçlı bir koleksiyonudur. Geleneksel olarak, sanatçılar, fotoğrafçılar ve mimarlar yeni ürünleri tanıtmak için portfolyoları kullanırlar. Son yıllarda eğitim alanında öğrencilerin zaman içindeki gelişimlerini kaydetmek ya da becerilerini sergilemek için özellikle yazma gibi alanlarda portfolyolar sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.<sup>150</sup>

Portfolyoların dilimizdeki karşılığı, “gelişim ya da bireysel gelişim dosyaları”, “ürün dosyaları”, “seçki dosyaları” ya da “fortföy” gibi çeşitli sözcüklerle

---

<sup>146</sup> Halil Tekin, **a.g.e.**, s. 140-143.

<sup>147</sup> Adnan Erkuş, **a.g.e.**, s. 66.

<sup>148</sup> Adnan Baki ve Osman Birgin, “**Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolio) Uygulaması**” (Çevrimiçi) <http://matematikdersanesi.net/index.php?s=portfolio> 23/07/2009.

<sup>149</sup> Adnan Baki ve Osman Birgin, **a.g.m.**,

<sup>150</sup> Neil J. Salkind, **Tests And Measurement for People Who Hate Tests And Measurement**, Sage Publications, 2006, p. 182.; Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, 137.

ifade edilmektedir.<sup>151</sup> İKY, portfolyo yerine “öğrenci ürün dosyası” tabirini kullanmakta ve onu “öğrencinin bir ya da birkaç gelişim alanındaki çalışmaları arasından öğrenciler tarafından seçilen en iyi ürünleri içeren dosya” olarak tanımlamaktadır.<sup>152</sup>

Bireysel gelişim dosyaları ile yapılan değerlendirmenin geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmelere kıyasla öğretmene, öğrenciye ve veliye öğrenci hakkında birinci elden güvenilir ve dinamik veriler sağlamasından dolayı birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir.<sup>153</sup>

Fortfolyo, belli bir amaç için toplanan ürünlerden oluşur. Bazı çalışma dosyalarının aksine “fortfolyo öğrencinin bütün çalışmalarını kapsamaz. Portfolyo her bir kategoriden en iyi ürünleri ya da örnekleri kapsar”. Fortfolyonun ürünleri hedeflenen amaçlar doğrultusunda özenle seçilmelidir.<sup>154</sup>

İlköğretim programlarında gelişim dosyası kullanımının temel amacı, öğrencilerin gelişim düzeylerinin belirlenmesi, öğrenci başarısı hakkında öğrenciye, veliye, öğretmene ve okula geribildirimlerde bulunulması ve bu yolla öğretim sürecinde gerekli önlemlerin alınmasının sağlanması şeklinde ifade edilebilir. MEB, yayınladığı bir genelgeyle 1-5. sınıflarda öğrencilerin farklı derslere ilişkin çalışmaların yer aldığı tek bir gelişim dosyası; 6-8. sınıflarda ise ilgi duydukları birden çok dersten gelişim dosyaları hazırlayabileceklerini belirtmektedir.<sup>155</sup>

Portfolyo değerlendirmesinde genel olarak bir sınıflama cetveli olan puanlama ölçekleri (scoring rubric) kullanılması uygundur. En genel anlamda bir portfolyo için değerlendirme ölçütleri aşağıdaki kriterler dikkate alınarak yapılabilir:

156

**A) Bütünlük** (İstenilen çalışmalar dosyada var mı? Seçilen ürünler dönem/yıl boyunca edinilen becerileri yansıtıyor mu?)

---

<sup>151</sup> Gülşah Başol v.d. **a.g.e.**, 137.

<sup>152</sup> İKY; madde 4/1.

<sup>153</sup> Adnan Baki ve Osman Birgin, **a.g.m.**

<sup>154</sup> Robert L. Linn and Norman E. Gronlund, **Measurement and Assessment in Teaching**, p. 290.

<sup>155</sup> MEB (2007d), “Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar” Konulu Genelge, 2007.

(Çevrimiçi) <http://www.meb.gov.tr> 01-05-2008.

<sup>156</sup> MEB (2003b), **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, EARGED, Ankara.

**B) Tertip ve Düzen** ( Tüm çalışmalar için uygun başlıklar kullanılmış mı? Çalışmalar içindekiler bölümüne uygun sıralanmış mı? Çalışma kağıtları temiz ve düzenli mi? vb.)

**C) Yansıtma** (Seçilen çalışmalar öğrencinin gelişimini yansıtıyor mu? Gözlemler ayrıntılı ve mantıklı mı? Vb.? )

Esnek olması, öğrenciler için kişiselleştirilebilmesi, geleneksel metotlar için bir alternatif olması, diğer metotların uygun olmadığı durumlarda yaratıcı bir metot olması bu ölçme aracının avantajları olarak görülebilir.<sup>157</sup> Ayrıca portfolyo öğretmen ve öğrenciler arasında diyalog kurulması ve iletişimin devam ettirilmesi konusunda daha fazla fırsat sağlamaktadır. Portfolyo sayesinde öğrenci ve öğretmenlerde pozitif bir yaklaşımın geliştirilmesi, portfolyonun literatürde belirtilen diğer bir güçlü yönüdür.<sup>158</sup> Bununla birlikte, değerlendirmenin öğretmen için oldukça zaman alması ve nispeten sübjektif olması bu aracın olumsuz yanları olarak gösterilebilir.<sup>159</sup>

Sonuç olarak, performansların değerlendirilmeleri ve buna bağlı olarak yapılan portfolyo değerlendirmelerinde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu tutmakta ve öğrenci okulda yapılan faaliyetlerin günlük hayatla iç içe olduğunu kendisi yaparak algılamaktadır. Bütün bunları yaparken, öğrenci hangi boyuttan güçlü, hangi boyuttan zayıf olduğuna kendisi karar verir. Olayları yüzeysel değil, kavramsal olarak algılamayı başaran öğrenci, çağdaş öğrenme teorilerinin amaçladığı standartların birçoğunu yerine getirmiş olur.<sup>160</sup>

### **1.7.2.2. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)**

Bir etkinliğin yapılması sürecinde sergilenen bir davranışın siyah veya beyaz gibi yanlış veya doğru şeklinde değerlendirilmesi çağdaş ÖD yaklaşımları ile örtüşmemektedir. Yeni ÖD yaklaşımları, öğrencilerin bir davranışı sergilerken onun

---

<sup>157</sup> Neil J. Salkind, **a.g.e.**, p. 183.

<sup>158</sup> Belgin Parlakyıldız, "Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üni. Ankara, 2008, s.19.

<sup>159</sup> Neil J. Salkind, **a.g.e.**, p. 183

<sup>160</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s. 232.

hangi seviyede olduğunun tespit edilmesini daha anlamlı bulmaktadır. Bu seviyeler, dereceli puanlama anahtarı olarak tanımlanan rubrikler yardımıyla tespit edilmektedir.<sup>161</sup>

Rubrik, öğrencinin bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yeterliden yetersize doğru belirleyen puanlama anahtarı ya da herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araç olarak tanımlanabilir.<sup>162</sup> **Andrade**'ye göre ise rubrik, "çalışmada neyin önemli olduğuna ilişkin ölçütlerin listelenerek, her bir ölçütün nitelik derecelerinin açık bir şekilde ifade edildiği bir puanlama aracı"dır.<sup>163</sup>

Öğrencilerin performanslarını tanımlayan, sınırları iyi çizilmiş belli sayıdaki kategorileri taşıyan puanlama ölçeklerinin "bütüncül" (holistik) ve "analitik" (tahlili) olmak üzere iki biçimi vardır. Bütüncül puanlama ölçekleri, öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerir. Analitik puanlama ölçekleri ise önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlamasını, sonra da bu bireysel puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir.<sup>164</sup>

Bütüncül puanlama ölçekleri bir çalışmanın bütününe ilişkin bir kararı kısa bir sürede vermenin gerekli olduğu durumlarda analitik puanlama ölçeklerine göre daha etkindir. Ayrıca, bütüncül puanlama ölçekleri öğrencinin belli konularda genel anlamda performansına ilişkin bir kanaatin elde edilmesi, öğrencinin o konudaki yeteneklerine ilişkin daha iyi bilgi verebilir. Fakat, puanlamada kullanmak zorunda olduğumuz ölçütlerimiz arttıkça bütüncül puanlama ölçeklerinin kullanımı zorlaşır. Bu gibi durumlarda analitik puanlama ölçekleri daha elverişlidir. Çünkü kullandığımız kriterlerin ağırlıklarının ayarlanması, ayrı ayrı puanlanması daha kolaydır.<sup>165</sup>

---

<sup>161</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s. 215.

<sup>162</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 227.

<sup>163</sup> Heidi G. Andrade, **a.g.e.**, 54, 4: 14–17, 1997.

<sup>164</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.50-51.

<sup>165</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.52.

Dereceleme ölçeklerinde kullanılan kategorilerin sayısı arttıkça ve kategorilerin tanımları ayrıntılandırıldıkça, analitik puanlama gerçekleşir. Genel izlenime dayalı bir puanlamadan (holistik puanlama) daha ayrıntılı bir puanlamaya (analitik puanlama) gidildikçe, puanlamanın nesnellığı, dolayısıyla da güvenilirliği artacaktır.<sup>166</sup>

Performans değerlendirme ister analitik ister bütüncül olsun her puana karşılık gelen performans açık bir şekilde tarif ve tasnif edilmelidir. Derecelendirmede kullanılan standart bir puan aralığı olmamasına rağmen 1-4 veya 1-5 en sık kullanılan puan aralığıdır.<sup>167</sup>

Puanlama ölçeği için ölçütlerin geliştirilmesi aşamasında öğrencilerin yardımına başvurulmasının, onlar için iyi bir öğrenme tecrübesi olabileceği öğretmenlerin dikkatinden kaçmamalıdır.<sup>168</sup> Rubrik, öğrenci çalışmalarını notlandırmak için sık kullanılan bir araç olmakla birlikte, aslında bir başka ve belki de daha önemli bir başka işleve sahiptir. Rubrikler bir değerlendirme aracı olması yanında önemli bir öğretim aracı olarak da değerlendirilebilir.<sup>169</sup>

Performans görevleri şeklinde belirlenen ölçütler doğrultusunda öğrencinin bir yanıt ürettiği ya da ürün ortaya koyduğu performansa dayalı değerlendirmelerde değerlendirme aracı olarak rubrik (puanlama yönergesi), öğretimi ve öğrenmeyi birleştiren değerlendirme ve puanlama aracı olacak etkili bir rehber olarak görülebilir.<sup>170</sup>

### 1.7.2.3. Kontrol Listesi

Kontrol listeleri, istenen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır. Kontrol listeleri, sadece ilgili davranışın öğrencide bulunup

<sup>166</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 160.

<sup>167</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.54.

<sup>168</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.54.

<sup>169</sup> Heidi Andrade and Ying Du, Student perspectives on rubric-referenced assessment, **Practical Assessment, Research and Evaluation**, Volume 10, Number 3, April 2005. <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf> erişildi:02/12/2009.

<sup>170</sup> Turgay Alakurt, "Puanlama Yönergesine (rubrik) Dayalı Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, 2006, s. 28.

bulunmadığı ile ilgili bilgi sunarlar; davranışın hangi sıklıkta ve hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin herhangi bir bilgi vermezler. Bu nedenle kontrol listeleri, öğretmenlerin bir grup öğrenci hakkında genel bilgilere ihtiyaç duyduklarında daha yararlıdır.<sup>171</sup>

Kontrol listeleri, görünüş ve kullanım şekli olarak rubriklere çok benzerler. Aralarındaki temel fark, karar verme şeklindedir. Rubrikte bir özelliğin hangi derecede gösterildiği ya da tekrarlandığı anlaşılabilirken, kontrol listelerinde bu özelliğin olup olmadığı basit şekilde evet ya da hayır şeklinde ifade edilmektedir. Derecenin ya da sıklığın önemli olduğu bir durumda kontrol listesinin kullanılması uygun olmayacaktır.<sup>172</sup>

Kontrol listeleri, iyi düzenlendikleri takdirde eğitim hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesi, dersin gereklerinin ve beklentilerinin ortaya konması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini inceleme, bu deneyimlere odaklanma ve rehberlik etme, öğrencilere sınıf içi ya da sınıf dışı projelerini gerçekleştirmede rehberlik etme ya da referans oluşturma, öğrencilere geribildirim verme, öğretim etkinlikleri ve materyalleri geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerini olabildiğince nesnel bir biçimde değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve düşüncelerini destekleme gibi amaçlarla eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır.<sup>173</sup>

Kontrol listelerinin sadece gözleme dayalı değerlendirme yapılan ilköğretimin ilk seviyesinde kullanılması özellikle kullanışlı olacaktır.<sup>174</sup> Bu durumda ilköğretimin ilk üç yılında gözleme dayalı değerlendirme yapıldığı düşünüldüğünde kontrol listeleri öğretmenlerin önemli ölçme araçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Kontrol listelerinin kullanışlı olduğu bir diğer durum ise, bir seri halinde ortaya konacak performansın ölçülmesidir.<sup>175</sup> Böyle bir durumda sıralanmış aksiyonların yapılıp yapılmadığını, var ya da yok olduğunu kontrol listesi yardımıyla öğrenmek mümkündür.

---

<sup>171</sup> Gülşah Başol v.d **a.g.e.**, s.155.

<sup>172</sup> Robert L. Linn and Norman E. Gronlund, **a.g.e.**, p.282.

<sup>173</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.155-156.

<sup>174</sup> Robert L. Linn and Norman E. Gronlund, **a.g.e.**, p.282.

<sup>175</sup> Robert L. Linn and Norman E. Gronlund **a.g.e.**, p.282.

Kontrol listelerinin oluşturulmasında, ölçülecek davranışların açık bir biçimde tanımlanması ve bu davranışların göstergelerinin eksiksiz olarak listede yer alması uygun olacaktır. Kontrol listelerinde yer alan davranış göstergelerinin değerlendirmede aynı ağırlığa sahip olup olmayacağına da önceden kararlaştırılmış olması gerekmektedir.<sup>176</sup>

Kontrol listeleri, hazırlanması çok zaman almayan ve kullanımı basit ölçme araçları olmakla birlikte, davranışın sadece varlığı ya da yokluğu ile ilgilendiği için öğrencinin gelişimine ilişkin genel durumun göz ardı edilmesine neden olabilir.<sup>177</sup>

Kontrol listelerinin oluşturulmasında öğrencilerin yardımına başvurmak, onların kendilerini değerlendirme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacağı öğretmenlerin gözardı etmemesi gereken bir durumdur.<sup>178</sup>

#### 1.7.2.4. Proje Ödevi

Araştırma projeleri, "öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alan ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacağı çalışmaları" ifade etmektedir.<sup>179</sup> Buna göre öğrencilerin, bir ders yılında istedikleri ders ya da derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlamaları gerekmektedir.<sup>180</sup>

Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan proje, bireysel ve grup etkinlikleri için uygun bir yöntemdir.<sup>181</sup> Uzun, karmaşık ve zorlu bir süreç olan proje hazırlama, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin

---

<sup>176</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.156.

<sup>177</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.156.

<sup>178</sup> Robert L. Linn and Norman E. Gronlund, **a.g.e.**, p.287.

<sup>179</sup> MEB (2007e), 25 Ocak 2007 tarihli ve 1078 sayılı yazı; İKY, 4/O.

<sup>180</sup> İKY 35/C.

<sup>181</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.81.

gelişmesine yardımcı olabilir. Projeler için ayrıntılı yönergeler ve puanlama standartları hazırlanması önem arz eder.<sup>182</sup>

Proje ödevi iki ila sekiz hafta arasında bir sürede tamamlanan<sup>183</sup> genişletilmiş performans görevleri olarak görülebilir. Proje çalışmalarında, öğrenciler problemi ortaya koyar, seçenekler üzerinde düşünür, çözümleri planlar ve kendi çözümlerini gösterir.<sup>184</sup> MEB proje konusunun/probleminin öğretmen ya da öğrenci tarafından da belirlenebileceğini<sup>185</sup> ancak, verilen proje konularının öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkanlar çerçevesinde yapılabilecek nitelikte olması gerektiğini vurgular.<sup>186</sup>

Proje ödevleri bireysel olarak gerçekleştirilebileceği gibi, gruplar halinde de gerçekleştirilebilir. Buradaki "gruplar" ifadesi, her zaman bir sınıftaki öğrencilerden oluşturulan en az iki kişilik gruplar anlamına gelmeyebilir. Bir sınıftaki öğrencilerin tamamı bir araştırma projesini yürütebileceği gibi, aynı sınıf düzeyinde farklı şubelerde okuyan öğrencilerin bir araya gelerek oluşturduğu gruplarla da araştırma projelerinin yürütülmesi mümkündür. Yine araştırma projelerinin bir bölümünde öğrenciler, bireysel olarak çalışmalarını gerçekleştirirken, projenin en azından bir bölümünde grup olarak çalışabilirler.<sup>187</sup>

Grup halinde yapılacak projelerde grupların, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Grup çalışmalarında grupta bulunan öğrencilerin görev dağılımı projenin her aşaması için net bir şekilde yapılmalıdır. Görev dağılımı grup öğrencileri tarafından yapılarak, öğretmenin onayı alınır. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup öğrencilerine geri bildirim verilir. Görevi yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır.<sup>188</sup>

---

<sup>182</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 211.

<sup>183</sup> Ayten Nuray Bal, **a.g.t.**, s.52.

<sup>184</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 141.

<sup>185</sup> (Çevrimiçi) 27/04/2010 iogm.meb.gov.tr/files/size\_ozel/olcme\_ve\_degerlendirme.pdf.

<sup>186</sup> MEB (2007e), 25 Ocak 2007 tarihli ve 1078 sayılı yazı;

Fahri Kayadibi, **Din Eğitimi Dersleri**, İstanbul Üni. Yayınları, 2006, s.75.

<sup>187</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 141.

<sup>188</sup> MEB (2007e), 25 Ocak 2007 tarihli ve 1078 sayılı yazı.



Bir proje ödevinin genel hatları ile 6 aşaması bulunur. Bunlar; konunun seçilmesi, amacın belirlenmesi, bilgi toplama, deney yapma, bulgular ve tartışma ve son olarak yazıdır. Proje ile tüm çalışmaları yazılı bir biçimde düzenlemenin en iyi yollarından birisi, tüm bu düzenlemeyi katlanabilir poster biçiminde yapmaktır. Bu sayede çalışmaların taşınması, saklanması ve sergilenmesinde kolaylık sağlanır.<sup>189</sup>

Araştırma projelerinin değerlendirilmesinde kontrol listeleri ve dereceleme ölçeklerinden yararlanılabilir. Projenin belli aşamalarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği evet/hayır seçenekli bir kontrol listesiyle kolaylıkla kontrol edilebilir. Yürütülen çalışmanın istenilen nitelikte olup olmadığı ise dereceleme ölçeği yardımıyla değerlendirilebilir. Proje, eğer birden fazla ölçme aracı yardımıyla değerlendirilmişse her ölçme aracından elde edilen toplam puanın, projeyi puanlamadaki ağırlığının önceden belirlenmiş olması gerekir.<sup>190</sup>

### 1.7.2.5. Performans Görevi

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği performans görevini programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevler şeklinde tanımlamaktadır.<sup>191</sup>

Performans görevleri, kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür ödevlerde, öğrencilere derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişmelerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir. Performans görevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi doğru değildir. Performans görevleri öğrencilerin seviyelerine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır. MEB, performans görevlerinde öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözleyebilmek için ödevin belirli aşamalarının **sınıf ortamında** gerçekleştirilmesini

<sup>189</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.84-85.

<sup>190</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 145.

<sup>191</sup> Resmi Gazete: 20.8.2007/26619.

öngörmektedir.<sup>192</sup> Dolayısıyla çalışmaların adı da evde yapılan “ödev” yerine, sınıf ortamında yapılan bir “görev” olarak isimlendirilmektedir. Çalışmaların belli bölümlerinin sınıf ortamında gerçekleştirilmesine gerekçe olarak, ödevlerin internette hazır olarak alınması ya da ebeveynlerin öğrenci yerine bu çalışmaları kendilerinin yapması/hazırlaması gösterilmektedir. Yapılan araştırmalar da bunu doğrular niteliktedir.<sup>193</sup>

Öğrenciler, bir ders yılında, her yarıyılıda derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans görevi hazırlar. Performans görevleri, öğretmence belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğretmenler, değerlendirme ölçütlerini belirlerken, öğrencilerin görüşlerinden de yararlanabilir. Öğrencilere performans görevi verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını teslim ederler.<sup>194</sup>

Öğretmenlerin performans görevlerini sadece ders notu olarak karneye yazılacak bir not gibi görmemeleri gerekir. Bu durum öğrenciler için de geçerlidir. Bu görevlerin hazırlanması öğrenciler için sadece iyi notlar almak olmamalıdır. Zira bu durum, performans görevinin amacından sapmasına ve anlamsızlaşmasına sebep olmaktadır. Performans görevlerinde ürünle birlikte sürecin de değerlendirilmesi, öğrenciye bilginin yanı sıra beceri de kazandırır. Bundan dolayı, performans görevlerinde öğretmenlerin öğrencilere geri dönüt vermesi önemlidir.<sup>195</sup>

#### 1.7.2.6. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine

---

<sup>192</sup> MEB (2007e) İlköğretim Genel Müdürlüğünün 25/01/2009 tarihli ve 1078 sayılı yazısı.

<sup>193</sup> Ayşegül Sağlam-Arslan, Yasemin Devcioğlu-Kaymakçı ve Selahattin Arslan, “Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler”, **19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2009, 28, 1-12.

<sup>194</sup> MEB (2003a), “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, **Tebliğler Dergisi**, S.2554 s.35.

<sup>195</sup> Didem Yüce Maral, **a.g.t.**, s.40.

yardımcı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.<sup>196</sup> Bu ölçme aracında, öğrenciler kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri kendileri belirlemekte ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararlarını kendileri vermektedirler. Bunu göre öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarını derecelendirmesinden çok daha fazlasıdır. Böyle bir değerlendirme, öğrencilerin “iyi” bir çalışmanın ne olduğunu belirleme sürecine dâhil olmasını gerektirir.<sup>197</sup> Zira öz değerlendirme sürecinde birey kendi yeteneklerini keşfetme ve değerlendirmeyi (güçlü ve zayıf yönlerini) ve kendi kendini kritik etme becerisini geliştirmeyi öğrenir.<sup>198</sup> O halde öz değerlendirme öğrencilere uygulanan bir süreç değil, ancak onların dâhil olduğu katılımcı bir süreçtir. Bu durum öğrencileri motive eden bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu noktada vurgulanması gereken bir diğer husus ise, öğrencilerin değerlendirme sürecine daha eşit katılımcılar olarak katılmaları nedeniyle, yapılan değerlendirmelere güvenmelerini sağlayacak ve değerlendirme sonuçlarını bir kader ya da tesadüf gibi yorumlamalarını engelleyecektir.<sup>199</sup>

Öz değerlendirmenin değeri (önemi), değerlendirmenin bir özelliği olarak sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak öz değerlendirme öğretmen değerlendirmelerinin yerini almamalıdır. Öğrenciler kendilerini değerlendirmede her zaman doğru davranmayabilirler. Bu durumda dürüst olan öğrenciler, dürüst davranmayanlara karşı cezalandırılmış olabilir.<sup>200</sup>

Öz değerlendirme farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Taslak biçiminde hazırlanmış kontrol listelerinden ve sorularından başlayan bir formattan, öğrencilerin kompozisyon yazısında ürettikleri yansımaları sorgulayan formata kadar değişebilir. Fakat hepsinde ortak olan nokta, öğrencinin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda problemlerinin olduğunu belirlemesi, gözden geçirmesi, gelişmelerinin farkında olarak yaptıklarının sorumluluğunu taşıması amacıdır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir.<sup>201</sup>

---

<sup>196</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 212.

<sup>197</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.150.

<sup>198</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.206.

<sup>199</sup> Gülşah Başol v.d **a.g.e.**, s.150.

<sup>200</sup> William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann, **a.g.e.**, p.607-608.

<sup>201</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 136.

Öğrencileri birer bağımsız öğrenen olma yolunda cesaretlendiren<sup>202</sup> öz değerlendirmenin yapılmasındaki ilk adım öğrencileri, nasıl değerlendireceklerine karar vermeleri konusunda teşvik etmektir. Ancak, öğrencilerin ölçütleri çok net bir şekilde anlaması ve öz değerlendirmeyi nasıl yapacaklarının açıklanması önemlidir.<sup>203</sup> Öz değerlendirmenin önemi öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece bu etkinliğin tanılayıcı veya ölçme amaçlı kullanılması fazla bir şey ifade etmez. Bu nedenle hangi seviyede kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin öz değerlendirmenin önemi ile ilgili olarak bir tartışma ortamı yaratması ve bu yaklaşımın önemini öğrencilerin açık bir şekilde farkına varmasını sağlaması gereklidir. Başlangıçta öz değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılırlara neden olabilir. Bazı öğrenciler gereğinden fazla eleştirel ve duyarlı olabilir. Yine de öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde (kolaylaştırıcı ve yol gösterici rolünde) daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.<sup>204</sup>

Öz değerlendirmede yazılan ifadeler ispatlanmak zorunda değildir. Ancak, açıklayıcı olması ve konuyu aydınlatacak örneklerin verilmesi önemlidir.<sup>205</sup> Eğitim-öğretim sürecinde, öz değerlendirme çalışmalarının, öğrencilere not vermek için değil, etkili öğrenme için kullanılması önerilir.<sup>206</sup>

### 1.7.2.7. Akran Değerlendirmesi

Akran değerlendirme, öz değerlendirmeden farklılık arz eder. Burada amaç, öğrencinin öz değerlendirmesi değil, bir başka öğrencinin çalışmasını değerlendirmesidir.<sup>207</sup> Akran değerlendirme; akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarını veya ürünlerinin derecesini, değerini, kalitesini veya başarı durumunu düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olarak tarif edilebilir.<sup>208</sup> İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ise akran değerlendirmeyi öğrencilerin, “arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma, proje,

---

<sup>202</sup> M. Onat Cihanoğlu, “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 2008 s.33.

<sup>203</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.150.

<sup>204</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 136.

<sup>205</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.206.

<sup>206</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 214.

<sup>207</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 138.

<sup>208</sup> Topping v.d., **a.g.e.**, p.150.

rapor vb. çalışmaları değerlendirmesi” olarak tanımlar.<sup>209</sup> Bu ölçme aracıyla öğrenci, ortak bir amaç ve ortak bir ürün için birlikte çalıştığı arkadaşlarına dönüt sağlamaktadır.<sup>210</sup>

Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken böylelikle kendilerinin eleştirisel düşünme becerileri de gelişir.<sup>211</sup> Akran değerlendirme sürecinde birey hem grup içerisindeki pozisyonunu ve yerini görme hem de kendi kendini kritik etme şansını elde eder. Bu tür değerlendirmeler, grubu oluşturan üyelerin grup içindeki etkinliklere katılımını, sözlü diyalogları ve kimin hangi ölçüde sorumluluklarını yerine getirdikleri hakkında öğretmene bilgi vermektedir.<sup>212</sup>

Akran değerlendirmesinde değerlendirmeciler rasgele seçilerek arkadaşlık faktörünün sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlılık sağlanabilir.<sup>213</sup>

Özgün olarak nitelendirilen alternatif değerlendirme yaklaşımlarından akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin ayrı ayrı değil, birlikte kullanılmasının belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmada etkili olacağı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Bu iki yöntemin tek başına verimlilik durumlarının tartışıldığı noktada **Topping**, akran değerlendirmeyi öz değerlendirmeye kıyasla daha güvenilir bulmaktadır. Buna karşın, **McDowel** her iki yöntem arasında olumlu korelasyon gözlendiğini belirtmiştir.<sup>214</sup> **Gülşah Başol** vd. de öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin birlikteliğine vurgu yapmaktadır. Onlara göre akran değerlendirme, öz değerlendirmeye yardımcı olur. Diğerlerinin performanslarını değerlendiren öğrenciler, kendi performanslarına ilişkin bir anlayış kazanırlar.<sup>215</sup>

---

<sup>209</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 213.

<sup>210</sup> M. Onat Cihanoğlu, **a.g.t.**, s.30.

<sup>211</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 213.

<sup>212</sup> Salih Çepni v.d., **a.g.e.**, s.204.

<sup>213</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 138.

<sup>214</sup> Phill Davies, **Using Student Reflective Self-Assessment For Awarding Degree Classifications**. Innovations In Educaiton And Teaching International, 2002.

<sup>215</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.152.

Öz değerlendirmede olduğu gibi, akran değerlendirmesinin de öğrencilere not vermek için değil, etkili öğrenme için kullanılması önerilebilir.<sup>216</sup>

### 1.7.2.8. Grup Değerlendirmesi

Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler birbirlerinin grup içerisindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve bu konuda birbirlerinin düşüncelerini öğrenmiş olmaktadır. Grup değerlendirmede, grup üyelerinin ve her üyenin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu önemlidir.<sup>217</sup>

Grup değerlendirmenin takım ve liderlik yetenekleri, iletişim ve organizasyon becerileri gibi bir dizi önemli yetenekleri geliştirmeyi de kapsayan güçlü eğitimsel faydaları vardır.<sup>218</sup> Ayrıca öğrenci etkileşimi ve birbirinden öğrenme konusunda yararları olduğu söylenebilir. Grup değerlendirme öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.<sup>219</sup> Grup değerlendirmede vurgulanması gereken bir diğer husus ise öğrencilere çalışma hakkında geri bildirim sağlanmasıdır. Çünkü bu sayede öğrencilerin sosyal sorumlulukları ve başarılarında gelişme sağlanır.<sup>220</sup>

Öğrencilerin grup içinde sergiledikleri performansları değerlendirmede standart formlar kullanılabileceği gibi, öğretmen grubun çalışma konusuna ve sürece bağlı olarak değişik formlar geliştirebilir. Bu formların geliştirilmesinde öğrencilerin sürece katılması yapılan değerlendirmenin verimliliğini olumlu etkileyecektir.<sup>221</sup>

Grup değerlendirme hem öz hem de akran değerlendirmeyi içerdiğinden, her iki değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine katkıları bu değerlendirme için de geçerlidir.<sup>222</sup>

---

<sup>216</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 214.

<sup>217</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 154.

<sup>218</sup> (Çevrimiçi) <http://www.ukcle.ac.uk/resources/assessment/group.html>, 31/10/2009.

<sup>219</sup> Orhan Ahmet Turan, **a.g.t.**, s. 57.

<sup>220</sup> Orhan Ahmet Turan, **a.g.t.**, s. 57.

<sup>221</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 140.

<sup>222</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 155.

### 1.7.2.9. Gözlem Formu

Gözlem, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişmelerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla yararlanılan tekniklerden bir tanesidir. Öğretmenlerin gözlem becerileri ve tuttıkları gözlem kayıtları, öğrencilere DKAB dersiyle kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin gelişimini değerlendirmek için sahip olabilecekleri en iyi araçlardan biri olarak mütalaa edilmektedir.<sup>223</sup> Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar.

Gözlem tekniği, bireysel ve grup etkinliklerinde, alternatif ÖD etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir. Bu nedenle, kendi başına ayrı bir teknik olarak düşünülebileceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir teknik olarak da görülebilir.<sup>224</sup>

Gözlem yoluyla öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerin izlenebilmesi için öncelikle öğretmenin gözlemek istediği özelliği tanımlaması ve daha sonra da bu özelliğin varlığını ya da yokluğunu ifade eden davranışsal göstergeleri ortaya koyması gerekir. Bir sonraki aşamada, belirlenen ölçütlerin gözlenerek kaydedilmesinde hangi ölçme aracından yararlanılacağı belirlenmesi gerekir. Gözlem sonuçlarının kaydedilmesinde çoğunlukla kontrol listelerinden yararlanılmaktadır. Üçüncü aşamada öğretmen, gözlemi nasıl yapacağını belirlemelidir. Gözlem katılımlı ya da katılımsız gözlem olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. Katılımlı gözlemde öğretmen, gözlemek istediği koşulların içinde kendisi de doğrudan yer alır. Katılımsız gözlemde ise öğretmenin, aktif katılımcı olmaksızın dışarıdan gözlem yapması söz konusudur.<sup>225</sup> Gözlem formlarının standart bir şekli yoktur. Çeşitli şekillerde hazırlanmış gözlem formlarıyla karşılaşmak mümkündür.<sup>226</sup>

---

<sup>223</sup> MEB (2007c), **a.g.e.**, s. 211-212.

<sup>224</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 114.

<sup>225</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 145-146.

<sup>226</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 114-115.

### 1.7.2.10. Tutum Ölçeği

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimdir.<sup>227</sup> Tutumların ölçülmesi batı dünyasında, özellikle Amerika'da büyük bir endüstri haline gelmiştir. İnsanların tutumları hakkında bilgi edinmek için gösterilen bu çaba, insanların tutumlarını bilmekle davranışlarını önceden kestirmeye dayanmaktadır.<sup>228</sup>

İstenen ya da istenmeyen bir şekilde, insana, olaya ya da görüşe tepkide bulunmak için öğrenilen bir durum şeklinde ifade edilen tutumlar;<sup>229</sup> bireyin belli bir nesneye ya da duruma yönelik tutumlarını belirlemek, diğer testlerle birlikte bireyin uyum sorunlarını teşhis etmek, bireyin tutumlarının oluşmasında etkili olan, sosyal, psikolojik ve fiziksel ortamları tanımak veya toplumda yer alan çeşitli grupların özelliklerini ve değer yargılarını incelemek amacıyla ölçülürler.<sup>230</sup>

Tutum doğrudan ölçülemez, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir. Bu ölçümede genellikle davranış, sorulara cevap vermek ya da fikir belirtme şeklinde sözel bir davranıştır.<sup>231</sup> Bu amaçla çeşitli tutum ölçme teknikleri geliştirilmiştir. Tutum ölçme yöntemleri içerisinde en yaygın olarak kullanılan "tutum ölçekleri"dir. Araştırmalarda genellikle beş farklı tutum ölçeği kullanılmaktadır: Thurstone, Guttman, Osgood, Bogardus ve Likert.<sup>232</sup> Likert tutum ölçeği bunlar arasında oldukça popüler olanıdır.<sup>233</sup>

Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" biçiminde tepkide

<sup>227</sup> MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.

<sup>228</sup> Ezel Tavşancıl, a.g.e., s.101.

<sup>229</sup> Enver Tufan ve Bahar Güdek, "Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 2008 (6-1) 25-40.

<sup>230</sup> Recep Birdak, "Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlilik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, 2004 s.19 .

<sup>231</sup> Recep Birdak, a.g.t., s. 20.

<sup>232</sup> Recep Birdak, a.g.t., s. 20.

<sup>233</sup> Evelyne E. Dwyer, *Attitude Scale Construction: A Review of Literature*, p. 12. (Çevrimiçi) [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/ef/9a.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/ef/9a.pdf), 01/11/09.



bulunur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma derecesini bildirmiş olur.<sup>234</sup>

Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemler ile yanlış seçme tekniği, içerik analizi gibi çeşitli teknikler de kullanılmaktadır.<sup>235</sup>

### 1.7.2.11. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği

TDAT, belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenmediğini belirlemek için kullanılabilen değerlendirme araçlarından biridir. Bu teknikte, temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Böylece, 8 veya 16 seçimlik bir ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur.<sup>236</sup>

Geleneksel doğru yanlış (D/Y) tipindeki değerlendirme tekniğinde, her bir soru ayrı ayrı ele alınır ve çoğunlukla bir soru bir öncekinden veya bir sonraki sorudan bağımsızdır. Oysa birbirileri ile bağlantılı D/Y tipindeki soruları içeren TDAT’de her bir D/Y kararı bir sonraki D/Y kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir.<sup>237</sup>

TDAT, aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir.<sup>238</sup>

TDAT, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Çünkü bu teknikle öğrencinin kafasındaki bilgi ağındaki yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılabilir. Ayrıca bu teknik elle olduğu kadar bilgisayar ortamında da uygulanabilir ve her çatallaşan soru daha da geliştirilebilir. Verilen doğru/yanlış kararları sırasında, öğrenci daha önce yanlış bir karar verdiğinin farkına varabilir ve bu nedenle geri dönmesine ve verdiği kararları

---

<sup>234</sup> MEB (2005), **a.g.e.**

<sup>235</sup> MEB (2005), **a.g.e.**

<sup>236</sup> MEB (2005), **a.g.e.**

<sup>237</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 57.

<sup>238</sup> Orhan Ahmet Turan, **a.g.t.**, s. 63.

geri almasına imkân tanınması gerekebilir. Bu bilgisayar tarafından kolayca yapılabilir ve bir öğrenci verdiği bazı kararları geri almış olsa dahi, öğrenci hangi sırayla hangi kararları verdiğini veya hangilerini geri aldığını görebilir ve ne tür bir yardıma ihtiyaç duyduğunu tespit edebilir.<sup>239</sup>

Tekniğine uygun, birbiri ile bağlantılı D/Y tipindeki ifadelerin hazırlanması tekniği ilk defa kullanan öğretmenler için biraz zaman alıcı olabilir. Fakat bu durum tecrübe kazandıkça ortadan kalkar. Diğer seçme gerektiren soru tiplerinde olduğu gibi bu teknikte de öğrenci tahminle doğru cevaba ulaşabilir. Fakat doğru tahmin yüzdesi diğer tekniklere göre çok daha düşüktür (bir öğrencinin doğru çıkışa tümüyle tahminle gelme olasılığı sadece 1/8'dir). Bu teknik sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir.<sup>240</sup>

### 1.7.2.12. Poster

Sözlüklerde duvar ilanı veya afiş olarak tanımlanan<sup>241</sup> poster sunumları önce Avrupa'da ortaya çıkmış, ancak Amerika'da artan bir popüleriteye sahip olmuştur. Panellerde zaman yetersizliği nedeniyle bütün bildirimlere yer verilememesi, yeni bir sunum şekli olarak posterlerin gelişmesini sağlamıştır.<sup>242</sup> Posterleri, bir projeyi daha önceden proje ve sistem hakkında hiçbir bilgisi olmayan izleyicilere ana hatları ile tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafikler olarak tanımlamak mümkündür.<sup>243</sup>

Posterin hazırlanmasında dikkat edilecek hususlar şu şekilde ifade edilebilir:<sup>244</sup>

- Posterin genişliği 60–70 cm, yüksekliği 90-100 cm aralığında olmalıdır.
- Posterin en az bir metre uzaklıktan okunacak şekilde düzenlenmelidir.
- Poster, giriş, amaçlar, bulgular ve sonuçlar şeklinde bölümlere ayrılmalıdır.

<sup>239</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 60-61.

<sup>240</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 61.

<sup>241</sup> Selim İmam, “Niçin Poster?” (Çevrimiçi)

[http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/c6e224a8d74ce03\\_ek.pdf?dergi=JEOLOJ%DD%20M%DCHEN D%DDSL%DD%D0%DD%20DERG%DDS%DD](http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/c6e224a8d74ce03_ek.pdf?dergi=JEOLOJ%DD%20M%DCHEN D%DDSL%DD%D0%DD%20DERG%DDS%DD), 05/11/2009.

<sup>242</sup> Trae Stewart, Meta-Reflective Service Learning Poster Fairs: Purposive Pedagogy For Pre-Service Teachers *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, Vol. 8, No. 3, October 2008, Pp. 79-102.

<sup>243</sup> Orhan Ahmet Turan, **a.g.t.**, s.63.

<sup>244</sup> Orhan Ahmet Turan, **a.g.t.**, s.63.

- Bölümler içerisindeki geçişlere ve vurgulara özen gösterilmelidir.
- Posterdeki yazılar ve konular bütün bir ifade oluşturmaldır.
- Posterde konu ile ilgili resimler, şekiller, tablolar, yazılar ve önemli bilgiler arasında bir bütünlük olmalıdır.

### 1.7.2.13. Görüşme (Mülakat)

Mülakat en genel anlamda en az iki kişinin belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek karşılıklı konuşmasıdır.<sup>245</sup> Öğrencilerin öğrenmelerini gözlemlenir yollarından biri de görüşmelerdir. Görüşme tekniği, bireylerin tutum, duygu, düşünce ve inançlarına ilişkin bilgilerin elde edilmesinde etkili bir yöntem olması nedeniyle sosyal bilimlerdeki araştırmalarda sıklıkla kullanılır.<sup>246</sup> Eğitimde, öğrencin bir kavram, durum veya olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarmak amacı ile yapılır. Ayrıca dersin yapısı, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller vb. hakkında öğrencilerden sözel dönüt almak ve bunlara dayalı olarak öğretim uygulamalarını düzenlemek, geliştirmek amacıyla da görüşme tekniği kullanılabilir.<sup>247</sup>

Görüşme tekniğinin esasında bir tür söyleşi olduğu düşünüldüğünde söyleşinin kamera ya da ses kayıt cihazları ile kayıt edilmesi, yazılı not alınması mümkündür.<sup>248</sup> Görüşmede öğrencinin doğru veya yanlış cevap vermesi değil, cevaba nasıl ulaştığı daha önemlidir. Öğretmen samimi bir ortam içinde öğrencinin düşüncelerini rahatlıkla açıklamasını sağlamalı ve not vermemelidir. Çünkü görüşmenin amacı, öğrencilerle uygun yer ve zamanda onların düşünceleri hakkında derinlemesine tartışmaktır.<sup>249</sup>

Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleştirilebilir. Yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmenin yapıldığı her öğrenciye aynı sorular, aynı formatla sorulur. Bu tür

---

<sup>245</sup> Zeynep Tarhan, “Mülakat Hataları ve Mülakat Sürecine Etkisi: Bir Alan Araştırması”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üni. 2006 s. 4.

<sup>246</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s.147.

<sup>247</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.129.

<sup>248</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.129.

<sup>249</sup> Ayten Pınar Bal, **a.g.t.**, s. 52.

görüşmelerde çoğunlukla açık uçlu sorulara yer verilmez. Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden planlanan sorulardan oluşmakla birlikte, görüşme esnasında cevapların ayrıntılı olarak verilmesine olanak sağlamak amacıyla, ek soruların da sorulması söz konusudur. Yapılandırılmamış görüşme ise, önceden düzenlenmiş herhangi bir görüşme planı olmaksızın akışına göre kendiliğinden gerçekleştirilen görüşme şeklindedir. Bu görüşme tekniğinde, görüşülen kişinin verdiği soruların üretilmesi ve sorulması söz konusudur.<sup>250</sup>

Görüşme tekniği kullanılırken, görüşmenin hangi sıklıkla ve kaç kez tekrarlanacağı, hangi koşullarda gerçekleştirileceğinin, nasıl kaydedileceğinin ve süresinin önceden planlanması gerekir.<sup>251</sup> Çoğu öğretmen için görüşme kayıtlarının incelenmesi zaman alıcı görülebilir ve bu yüzden bu tekniğin kullanılmasından vazgeçilebilir. Oysaki tekniğin kullanımı sayesinde öğrenci hakkında geleneksel ÖD teknikleriyle belirlenemeyecek derinlikte bilgiler elde edilebilir. Bu sayede öğrenci hakkında verilen kararların doğruluğu ve isabetliliği artar.<sup>252</sup>

#### 1.7.2.14. Yapılandırılmış Grid

Bilimsel bilgi birbirinden bağımsız ayrı birer gerçekler dizini olarak değil, birbiri ile ilişkili bir bilgi ağı olarak düşünülmelidir. Öğrenciler her yeni konuyu mevcut bilgilerle ilişkilendirmeli ve bu şekilde düşünmeye teşvik edilmelidir. Bu sebepten bu amaca yönelik, öğrencilerin bilişsel yapısına ışık tutan, anlamlı öğrenmeyi ölçmeye yönelik bir teknik, öğretmenler için son derece önemlidir. Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması bakımından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir.<sup>253</sup>

Yapılandırılmış grid, bir konuda hazırlanmış bir grup sorunun cevaplarının numaralandırılmış dokuz ya da on iki kutulu bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan ve öğrencilerden sorulan soruların doğru yanıtlarını oluşturan seçenekleri bulmalarının

---

<sup>250</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 147.

<sup>251</sup> Gülşah Başol v.d., **a.g.e.**, s. 147.

<sup>252</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 132.

<sup>253</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 61.

yanında bu seçenekleri mantıksal olarak sıralamalarını da bekleyen bir tekniktir. Bu türün en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, kısmi bilgileri gözden kaçırmaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyan bir teşhis aracı niteliği taşımasıdır.<sup>254</sup> Bu yaklaşım öğrencileri doğru cevaba odaklanmaya değil, birbiri ile ilgili seçenekleri organize etmeye zorlar. Bu şekilde öğrencilerin muhakemeleri ve fikirleri ortaya çıkar.<sup>255</sup>

Yapılandırılmış gridi hazırlamak için kişi kendine bir soru sorar ve sorunun yanıtlarını tablodaki kutulara gelişigüzel yerleştirir. Daha sonra ikinci bir soru sorar ve sorunun kutularda yer almayan yanıtlarını yine kutulara yerleştirir. Tablo dolana kadar bu işleme devam edilir. Daha sonra bu grid öğrencilere verilir ve her soru için sorunun cevabı olan kutuların numaralarını seçmeleri, bu numaraları mantıksal olarak sıralamaları istenir. Böylece öğretmen öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığına bakar ve öğrencinin bilişsel yapısı ile öğretmen arasında bir iletişim kurulur. Literatürde gridlere zaman zaman "yapısal iletişim gridleri" denmesinin sebebi budur. Gridlerdeki kutu sayısı yaşa ve seviyeye göre belirlenir. İlköğretim ikinci kademedeki üniversite birinci sınıfa kadar olan öğrencilerde dokuz kutulu grid kullanılır. Lisans düzeyinden itibaren kullanılabilir olan on iki kutulu gridlerin hazırlanması ve uygulaması uzmanlık gerektirir.<sup>256</sup>

Yapılandırılmış gridlerde bir sorunun yanıtı birden fazla seçenekten oluşabileceği gibi bir seçenek birden fazla sorunun yanıtı durumunda da olabilir.<sup>257</sup> Çoktan seçmeli testlerde seçenekler öğrenciye doğru cevabı bulmaları konusunda ipucu verir. Öğrenciler kimi zaman seçenekleri eleyerek ikiye indirip bu iki seçenek arasında karar verirler. Gridlerde de seçeneklerin öğrenciye ipucu vermesi söz konusudur; ancak cevabın kaç kutudan oluştuğu bilinmediği için öğrenciler her

---

<sup>254</sup> Mehmet Bahar, Emel Öztürk, Salih Ateş, "Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti." **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**. 16-18 Eylül 2002. (Poster Bildiri). ODTÜ, Ankara.

<sup>255</sup> Soner Durmuş, Erol Karakırık, "A Computer Assessment Tool for Structural Communication Grid." **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 4 (4), 2005, (Çevrimiçi) <http://www.tojet.net/articles/441.htm> 02 Kasım 2009.

<sup>256</sup> Johnston, A. H., Bahar, M., Hansell, M. H. (2000 spring) "Structural Communication Grids: A Valuable Assessment and Diagnostic Tool for Science Teachers", **Journal of Biological Education**, 34(2), 87-89.

<sup>257</sup> Mehmet Bahar, Emel Öztürk, Salih Ateş, **a.g.m.**

kutuya "sorunun cevabı olabilir mi?" diye bakar. Böylece öğrenciler gridleri yanıtlarken çoktan seçmeli testlere göre daha çok muhakeme yaparlar.<sup>258</sup>

Bu teknikte kutular biçiminde verilen seçeneklerin grafik, tablo ve şekillerden oluşması da mümkündür. Ayrıca yapılandırılmış grid tekniği kısmi bilgiyi gözden kaçırmaz ve az bilen öğrencinin de bilgisini hesaba katar.<sup>259</sup>

### 1.7.2.15. Kavram Haritası

Kavram, bireyin yaşantıları sonucu obje ve olayların ortak özelliklerinden soyutlanarak elde edilen ve sembollerle ifade edilen düşünme ürünüdür. Kavramlar, zihinsel işlemlerin temel yapı taşlarıdır ve diğer kavramlarla ilişkisi anlaşılmasızın tam olarak öğrenilemez.<sup>260</sup>

Öğretimin her kademesinde öğretmenler tarafından kullanılan ve göze hitap eden birçok teknik vardır. Bu tür teknikler öğrencilerin yeni bilgilerinin hâlihazırda sahip oldukları bilgilerle nasıl ilişkilendirdiklerini anlamalarını sağlar.<sup>261</sup> 1970'li yılların sonuna doğru **J.D. Novak**<sup>262</sup> tarafından geliştirilen ve temeli anlamlı öğrenme olan **Ausubel**'in öğrenme teorisine dayanan kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesi konusunda önemlidir. Çünkü tüm bir öğretim yılı tek bir ünite ya da ders içinde önemli kavramlar arası ilişkileri şematize etmede etkili bir yoldur. Kavram haritasında görsellik ön plandadır. Oluşturulan şema ile öğrencinin, bilgisini kontrol etme olanağı sağlanmaktadır.<sup>263</sup>

Kavram haritası, kavramlar arasında bağları ve geçişleri gözler önüne sermesi, diğer bir ifade ile görsel hafızaya hitap etmesi açısından son derece

---

<sup>258</sup> Eleni Danili and Norman Reid, (October, 2005) "Assessment Formats: Do they make a difference?" **Chemistry Education Research and Practice**, 6(4), 204-212.

<sup>259</sup> Soner Durmuş ve Erol Karakırık, **a.g.m.**

<sup>260</sup> Mehmet Zeki Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, 2. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2005, s. 341.

<sup>261</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 121.

<sup>262</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 121.

<sup>263</sup> Didem Yüce Maral, **a.g.t.**, s. 46.

önemlidir. Kavram haritaları bu tekniklerden belki de en fazla kullanılan ve üzerinde akademik araştırmaların en fazla yapıldığı tekniklerden biridir.<sup>264</sup>

Literatürde kavram haritalarının pek çok eğitimsel faydalarına yer verilmiştir.<sup>265</sup> Bir öğrenme ve öğretme tekniği olduğu kadar ÖD tekniği olarak da kullanılabilen kavram haritaları her ders için uygun bir görsel araçtır. Ancak, yapılan bazı araştırmalar objektif testlerde başarılı olan ve sınıfın çalışanları arasında bulunan bazı öğrencilerin kavram haritalarının çapraz bağlantılar, hiyerarşi vb. kriterler açısından zayıf olduğunu göstermektedir. Bu da her öğrenci için geçerli bir tekniğin olmadığı savını kuvvetlendirmektedir.<sup>266</sup>

### 1.7.3. Birinci Bölümün Özeti:

Araştırmamızın kavramsal çerçevesinin ele alındığı birinci bölümde öncelikle 2007 yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulamaya konulan **DKAB Öğretim Programı** tanıtılmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 410 sayılı kararıyla yürürlüğe giren program, dinin temel kaynakları esas alınarak “*mezhepler üstü ve dinler açılımlı*” bir anlayışla hazırlanmıştır. Geniş bir vizyona sahip olduğu görülen program *yapılandırma* yaklaşım, *çoklu zekâ*, *öğrenci merkezli öğrenme* gibi **eğitimsel** yaklaşımlarla hazırlanmıştır. Programın temel ilkeleri arasında yer verilen **alternatif değerlendirme** araştırmamız açısından üzerinde durduğumuz bir madde olmuştur. **Diğer dinlerin ana kaynaklarından öğrenilmesi** programın 28 amacından biri olarak programda yer almıştır. Önceki programlarda belli bir sıralama amacı gütmeyen, karışık olarak yer verilen konular, yeni DKAB Öğretim Programı'nda 6 başlık altında toplanmış öğrenme alanlarına göre işlenmektedir.

**Kur'an-ı Kerim'in etkin ve verimli kullanılması** öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır. Hazırlanan programa

<sup>264</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s. 121.

<sup>265</sup> Havva Yaman, “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi”, Marmara Üni., İstanbul, 2006, s. 62.

<sup>266</sup> Mehmet Bahar v.d., **a.g.e.**, s.128-129.

göre, bu dersin görüldüğü 5 yıl boyunca öğrenciler **196 temel kavram ve 62 millî ve manevî değerlerle** tanışacaklardır.

Yenilen programın tasarlanmasında etkili olan **yapılandırıcı yaklaşım**, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermektedir. Öğrenenin aktif olduğu bu yaklaşımda öğrenme, sadece okumak ve dinlemek şeklinde değil, aynı zamanda kendi fikirlerini savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme süreçlerine etkin katılım yoluyla gerçekleşir. Öğrencinin aktif olduğu bu anlayışa göre, öğrenci öğrenmesinden kendisi sorumludur. Öğretmenin bu süreçteki temel rolü öğrenciye rehberlik yapmasıdır. Yapılandırıcı yaklaşım övgü alan pek çok yanına rağmen, bir takım eleştirilere de maruz kalmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımın DKAB dersine uygun olup olmadığı literatürde tartışılan konularından biridir.

DKAB ders programının hazırlanmasında esas alınan yapılandırıcı yaklaşım, **ölçme ve değerlendirme** anlayışında da bir takım değişiklikler getirmiştir. Bu değişikliklerin en önemlisi, sadece sonucun değil, sürecin de değerlendirme kapsamına alınmasıdır. ÖD bağlamında dikkat çeken bir diğer husus ise geleneksel araçlar yanısıra alternatif ölçme araçlarına da büyük önem atfedilmesidir.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin başarı değerlendirme yeterlikleri ele alındığından bu bölümde **ÖD'nin temel kavramlarına ve bir ölçme aracında bulunması gereken temel özelliklere** belli oranda yer verilmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşımla beraber önem kazanan alternatif ölçme araçları, geleneksel araçlarla beraber kısaca tanıttığımız **ölçme araçları** olmuştur. Çalışmamızda 5 adet geleneksel ve 13 adet alternatif ölçme aracı araştırmanın sınırları da hesaba katılarak tanıtılmaya çalışılmıştır.



# *İkinci Bölüm*

*Çalışma Grubuna Ait Bulgular ve  
Yorum*

## BÖLÜM II

### ÇALIŞMA GRUBUNA AİT BULGULAR VE YORUM

Araştırmamızın bu aşamasında öncelikle çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgiler bölümünde yer verdiğimiz "cinsiyet, yaş, mezuniyet, branştan/branşdışı olma, lisansüstü eğitim, meslekî kıdem, görev yeri (resmi/özel), hizmet öncesi ve hizmet içi ÖD eğitimi alma, ÖD yeterlik algısı, meslek sevgisi" değişkenlerine ait sayı ve yüzde değerleri incelenmiştir.

#### 2.1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Durumu

"İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri" isimli çalışmamızda "cinsiyet" ilk değişken olarak yer almıştır. Benzer araştırmalarda da cinsiyete bir değişken olarak yer verildiği görülmektedir. Çalışma grubumuzu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine ait sayı ve yüzde oranları **Tablo 7**'de verilmiştir.

**Tablo 7:** Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	195	35.3
Erkek	357	64.7
<b>Toplam</b>	<b>552</b>	<b>100.0</b>

Öğretmenlerin cinsiyet durumunu ortaya koyan tablo incelendiğinde, çalışma grubu içerisinde erkek öğretmenlerin büyük bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Soruya cevap veren 552 öğretmenden 357'si (%64,7) erkek ve 195'i (%35,3) kadınlardan oluşmaktadır. Çalışma grubunun genel cinsiyet değerleri ortaya konulduktan sonra DKAB dersi branş öğretmenlerinin cinsiyet durumu ayrı bir tabloda ele alınmıştır. Zira çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri (% 24,2) branşdışı öğretmenlerden oluşmaktadır. DKAB branş öğretmenlerinin cinsiyet durumunu ortaya koyan sayı ve yüzde değerleri **Tablo 8**'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Mezuniyet Türü	Kadın		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	
Yüksek İslam Enst.&İslamî İlimler Fak.	3	2,27	21	7,32	24
İlahiyat Eski Lisans	82	62,12	235	81,89	317
DKAB Öğretmenliği Bölümü	42	31,82	25	8,71	67
İlahiyat Yeni Lisans	5	3,79	6	2,10	11
<b>Toplam</b>	<b>132</b>	<b>100,0</b>	<b>287</b>	<b>100,0</b>	<b>419</b>

**Tablo 8**'i incelediğimizde, DKAB dersine giren branş öğretmenlerinin 132'sinin bayan, 287'sinin erkek olduğunu görmekteyiz. Oransal ifade etmek gerekirse, araştırmamıza katılan öğretmenlerin %31,5'i bayan, %68,5'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre cinsiyet durumu incelendiğinde bir husus dikkat çekmektedir. **Diğer mezuniyet alanlarının aksine** İlköğretim DKÖB mezunlarında, bayan öğretmen oranı erkeklere kıyasla daha yüksektir. Araştırmamıza katılan **DKÖB Mezunu** 67 öğretmenden 42'si (%62,7) bayan, 25'i (%37,3) erkektir.

Araştırmamızın ortaya koyduğu kadın/erkek oranlarından sonra, DKAB öğretmenleri üzerine yapılan bazı araştırmalardan elde edilen kadın/erkek oranlarına değinmek istiyoruz.

**Tablo 9:** Bazı Araştırma ve İstatistik Çalışmalarında Yer Verilen DKAB Öğretmelerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Araştırmalar	Kadın		Erkek	
	N	%	N	%
MEB İstatistikleri <sup>1</sup>	211000	49,25	217429	50,75
Şimşek <sup>2</sup>	182	34,3	346	65,7
Işıkdoğan <sup>3</sup>	128	40	192	60
Kaymakcan <sup>4</sup>	135	17,5	638	82,5

<sup>1</sup> MEB istatistikleri (2008/2009) Örgün eğitim, s.10 (Çevrimiçi) (Tüm dersler için ortalama değerler) [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2008\\_2009.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2008_2009.pdf), 18/06/2010 (MEB'e dair verilen istatistiğin ilköğretimde görev yapan öğretmenlere dair olduğunu belirtmekte yarar vardır).

<sup>2</sup> Eyüp Şimşek, **a.g.t.**, s.74.

<sup>3</sup> Davut Işıkdoğan, **a.g.t.**, s.103.

<sup>4</sup> Recep Kaymakcan, **a.g.e.**, s.16.

MEB istatistikleri genel anlamda erkek öğretmen oranının kadın öğretmenlere kıyasla az da olsa daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak erkek öğretmen oranının, DKAB dersi için biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, DKAB dersine yönelik bazı araştırmaların da tespit ettiği bir durumdur. DKAB dersi için erkek öğretmenlerin oranı bayanlara göre yüksek olmakla beraber, geçmiş yıllara nazaran bayan DKAB dersi öğretmen oranı yukarıya doğru bir seyir izlemektedir. Zira Aydın'ın 1992 tarihli çalışmasında bayan öğretmen oranının %7,92 olduğu görülmektedir.<sup>5</sup> Din Eğitimi alanında öncü isimlerden biri olan Bilgin'in yaptığı 1976 tarihli çalışmada bayan öğretmen oranı %5,17 olarak tespit edilmiştir.<sup>6</sup>

## 2.2. Çalışma Grubunun Yaş Durumu (Gruplandırılmış)

Araştırmamızda yer verdiğimiz ikinci değişken "yaş" olmuştur. Anket verilerinden elde edilen sonuçlara göre, çalışma grubundaki en küçük yaş değeri 21, en büyük 63'tür. Elde edilen verilerin daha kolay yorumlanabilmesi için yaş değerleri üç grupta toplanmıştır. Yetişkinlik yaş dönemlerine dair çeşitli gruplandırmalar olmakla birlikte, biz araştırmamızda "ilk yetişkinlik" (18-35) , "orta yetişkinlik" (36-55) ve "son yetişkinlik" (56 ve üstü) tasnifini kullandık.<sup>7</sup> Öğretmenlerin yaş değişkenine ait sayı ve yüzde oranları **Tablo 10**'da verilmiştir.

**Tablo 10** : Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine (Gruplandırılmış) Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Yaş grupları	N	%
18-35 yaş	268	51,9
36-55 yaş	234	45,3
56 yaş ve üzeri	14	2,7
<b>Toplam</b>	<b>516</b>	<b>100,0</b>

Çalışma grubundan elde edilen yaş verilerini incelediğimizde, en fazla öğretmenin %51,9 ile (268) "ilk yetişkinlik" döneminde olduğunu görüyoruz. Buna göre, araştırmaya katılanların yarısından fazlası 35 yaşın altındaki öğretmenlerden

<sup>5</sup> Muhammed Şevki Aydın, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri**, Doktora Tezi, Kayseri, 1992, s. 36.

<sup>6</sup> Beyza Bilgin, **a.g.e.**, s.77.

<sup>7</sup> Feriha Baymur, **Genel Psikoloji**, 2. Baskı, İstanbul, İnkilap ve Aka Kitapevleri, 1973, s.60; Mustafa Köylü, **Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi**, İstanbul, Dem, 2004, s.54-86; Ayşe Zişan Furat, **Yetişkinlerin Yaygın Din Eğitiminde Televizyonun Yeri ve Fonksiyonları (İstanbul Örneği)**, İstanbul Üni. Sosyal Bilimler Enst., Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2008., s.130.

oluşmaktadır. Yaş gruplarında ikinci sırayı %45,3 ile (234) “orta yetişkinlik” dönemi almaktadır. İlk iki döneme ait öğretmen yaş oranları toplamı %97,2 gibi yüksek bir değere sahiptir. Araştırmamızda “son yetişkinlik” döneminde bulunan öğretmenlerinin oranı ise %2,7 ile (14) en düşük değeri almıştır.

### 2.3. Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumu

DKAB dersine giren branş öğretmenlerinin “mezuniyet türü” araştırmamızda önem verdiğimiz değişkenlerden birisidir. Bilindiği üzere, MEB’de şu anda görev yapan DKAB öğretmenleri farklı programlardan mezun olmuşlardır. 1982’de YÖK yasası ile tamamı ilahiyata dönüştürülmeden önce Yüksel İslam Enstitüsü mezunları öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından biriydi. **Tablo 11**'de “İlahiyat Eski Lisans” diye belirtilen grup ise 1982 sonrası ilahiyat fakültesini bitirip öğretmen olanları işaret etmektedir. Zira "İlahiyat Eski Lisans" diye tabir ettiğimiz grup da aynı zaman da öğretmen yetiştiren bir kurum olma özelliğine sahipti. Bu kategorideki ilahiyata giren en son grup 2002 yılında mezun olmuştur. 1997 sonrası Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin yeniden yapılandırılması kapsamında ilköğretim DKAB öğretmeni olmak için İlahiyat DKAB Öğretmenliği Bölümü mezunu olma şartı getirilmiştir. İlk mezununu 2002’de veren bu bölüm, 2006 yılında YÖK tarafından alınan karar ile ilahiyat fakültelerinden eğitim fakültelerine taşınmıştır. "İlahiyat Yeni Lisans" mezunları ise ilk mezununu 2002’de vermiştir. Bu gruba giren öğretmenler, lisans sonrası Tezsiz YL yaptıktan sonra öğretmen olmaya hak kazanabilmektedir.<sup>8</sup> DKAB dersi branş öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sayı ve yüzde değerleri **Tablo 11**'de verilmiştir.

**Tablo 11 : Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri**

Mezuniyet Türü	N	%
Yüksek İslam Enst.&İslamî İlimler Fak.	24	5,7
İlahiyat Eski Lisans	319	75,5
DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	16,1
İlahiyat Yeni Lisans	11	2,7
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>100,0</b>

<sup>8</sup> Recep Kaymakcan, a.g.e., s.18.

Yukarıda verilen değerlere göre, öğretmenlerin %5,7'si (24) Yüksek İslam Enstitüsü;<sup>9</sup> %75,5'i (319) İlahiyat Eski Lisans; %16,1'i (68) İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü; %2,7'si (11) ise İlahiyat Tezsiz YL mezunudur.

#### 2.4. Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerinin Branş Durumu

Millî Eğitim Temel Kanunu, öğretmenlik mesleğini, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir **ihhtisas** mesleği" olarak tanımlamaktadır.<sup>10</sup> Öğretmenlik mesleği, bir ihtisas mesleği ise her dersin mütehassısı, uzmanı tarafından okutulması esas olmalıdır. İKY'nin 64. maddesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Yönetmeliğin "özel, bilgi, beceri ve yetenek isteyen" dersler arasında saydığı<sup>11</sup> DKAB dersi, 4. ve 5. sınıflar dâhil branş öğretmenleri tarafından okutulmalıdır. Ancak çalışma sonuçları ortaya koydu ki, DKAB dersine giren öğretmenlerden yaklaşık dördte biri farklı branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. DKAB dersine farklı branşlardan giren öğretmenlerin durumu **Tablo 12**'de ortaya konmuştur.

**Tablo 12:** Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına/Branşlarına Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Branş/Alan	N	%
Türkçe	10	7.4
Matematik	9	6.7
Fen ve Teknoloji	6	4.4
Sosyal Bilgiler	8	5.9
Görsel Sanatlar	2	1.5
Müzik	3	2.2
Beden Eğitimi	3	2.2
Teknoloji ve Tasarım	3	2.2
Sınıf Öğretmeni	61	45.2
Bilişim Teknolojileri	2	1.5

<sup>9</sup> Demografik bilgilerden elde edilen verilere göre yalnızca iki öğretmen "İslamî İlimler Fakültesi"nden mezun olmuştur. Sayının yetersizliği nedeniyle, bu iki öğretmen bundan sonraki aşamalarda "Yüksek İslam Enstitüsü"ne dahil edilerek değerlendirilecektir.

<sup>10</sup> Madde 43.

<sup>11</sup> İKY, m.64 / değişik dördüncü fıkra.

Tarih	6	4.4
Fransız Dili ve Edebiyatı	1	.7
Antropoloji	1	.7
Coğrafya	1	.7
Branş belirtmemiş	19	14.1
<b>Toplam</b>	<b>135</b>	<b>100.0</b>

Yukarıda verilen tabloyu incelediğimizde 14 farklı branştan 135 öğretmenin okul idareleri tarafından DKAB dersi öğretmenliği için görevlendirildikleri anlaşılmaktadır. Tabloya göre, DKAB dersini branşdışı okutan öğretmenler içerisinde sınıf öğretmenleri %45,2'lik (61) oranla ilk sırada yer almaktadır. Bu durum, İKY'nin 64. maddesinin değişik 4. fıkrasında belirtilen;

“(2.5.2006/26156 RG) İlköğretim okullarının 4 üncü ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen; beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlâk bilgisi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri<sup>(36)</sup> dersleri branş öğretmenlerince okutulur. Ancak, ihtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması hâlinde bu dersler, yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda HİE sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. *Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler, sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir.*”

şeklindeki gerekçeye dayandırılabilir. Ancak bunun dışında kalan %54,8 oranındaki 74 öğretmenin, aralarında Fransız Dili ve Edebiyatı, matematik, müzik, beden eğitimi gibi DKAB dersiyle herhangi bir alan yakınlığı dahi bulunmayan 14 farklı alandan/branştan öğretmenlerce okutulduğu anlaşılmaktadır.

DKAB dersine branştan ya da branşdışı giren öğretmenlerin sayılarını içeren tablolardan sonra, bunların birbirine oranı tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

**Tablo 13:** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumlarına Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

<b>Branş durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
DKAB branş öğretmeni	422	75,8
Branşdışı öğretmenler	135	24,2
<b>Toplam</b>	<b>557</b>	<b>100,0</b>

**Tablo 13** incelendiğinde DKAB dersine büyük oranda %75,8 (422) branş öğretmeninin girdiği görülmektedir. Bununla beraber hiç de azımsanmayacak bir oranda farklı branşlardan öğretmenlerin bu dersin öğreticiliğini yaptığı anlaşılmaktadır. DKAB dersini branşdışı okutan öğretmenlerin oranı %24,2'yi (135) bulmaktadır. Buna göre, DKAB dersini okutan yaklaşık her dört öğretmenden birinin alandışı öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. "Özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen" derslerden birisi olan DKAB dersinin, alandışı öğretmenler tarafından okutulduğu düşünüldüğünde, bu dersin amaçlarının ve programda yer verilen kazanımların ne oranda gerçekleşeceği büyük bir soru işareti olarak karşımızda durmaktadır.

## 2.5. DKAB Dersine Farklı Branşlardan Giren Öğretmenlerin Görev Durumu

**Tablo 13**'te DKAB dersine branşdışı giren öğretmenlerin sayı ve oranları ele alınmıştır. Bu aşamada ise DKAB dersine branşdışı giren öğretmenlerin görev durumları incelenmiştir. Okullarda, eğitim-öğretim sınıfında üç ayrı kategoride personel yer almaktadır. Bunlar; müdür, müdür (baş) yardımcısı ve öğretmendir. Şimdiki tablomuz farklı branşlardan DKAB dersine giren öğretmenlerin görev durumuna dair verileri içermektedir.

**Tablo 14:** Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerin Görevlerine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Görev	N	%
Müdür	23	17.0
Müdür (baş) yard.	46	34.1
Öğretmen	66	48.9
<b>Toplam</b>	<b>135</b>	<b>100.0</b>

Yukarıda verilen tabloyu incelediğimizde; DKAB dersine giren 135 branşdışı öğretmenden %17'sinin (23) müdür, %34,1'inin (46) müdür (baş) yardımcısı, %48,9'unun (66) öğretmen olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır. "Özel bilgi, beceri isteyen" bir ders olan DKAB dersini farklı bir branştan bir öğretmenin okutmasının



güçlüğüne ilaveten, bu öğretmenlerin yaklaşık %51,1'inin (69) yoğun iş yükü<sup>12</sup> altında çalışan yöneticiler olduğu düşünüldüğünde, bu dersten elde edilecek verimin hangi düzeylerde kalacağı bir tartışma konusudur. Zira okul yöneticileri, zorunlu girmeleri gereken 6 saatlik ders dışında, oldukça geniş sorumluluklar yüklenmişlerdir.<sup>13</sup>

## 2.6. Çalışma Grubunun Lisansüstü Eğitim Durumu

Son yıllarda öğretmenlerin akademik çalışmalara önem verdiği, devlet ya da özel üniversitelerde YL veya doktora çalışmaları yaptıkları gözlenmektedir. Akademik çalışmaların öğretmenlerin ÖD yeterliklerine etkisi araştırmamızda cevap bulmaya çalıştığımız konulardan biri olmuştur. Çalışma grubumuzu oluşturan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

**Tablo 15:** Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branşdışı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Ait Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

<b>Lisansüstü Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
L.üstü Eğt. Almamış	359	64.5
Tezsiz YL	80	14.4
Tezli YL	107	19.1
Doktora	11	2.0
<b>Toplam</b>	<b>557</b>	<b>100.0</b>

**Tablo 15**'i incelediğimizde araştırmamıza katılan 557 öğretmenden 359'unun (%64,5) lisanüstü eğitim almadığı görülmektedir. Bunun dışında kalan 198 (%35,5) öğretmenden; 80'i (%14,4) tezsiz YL; 107'si (%19,1) tezli YL ve son olarak 11'i (%2,0) doktora mezunudur. Tezli ve tezsiz YL'ı bir arada değerlendirirsek, YL mezunu öğretmenlerin oranı %33,6'ya (187) yükselmektedir.

<sup>12</sup> Sevilay Şahin ve Nebiye Aslan, "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma (Gaziantep İli Örneği)", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(1):172-189 (2008), s.183. ; İhsan Topçu ve Battal Aslan, "İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri" (Çevrimiçi) <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/156.pdf> , 12/08/2010.

<sup>13</sup> İKY, 60, 61 ve 62. maddeler.

Çalışma grubunun genel olarak lisansüstü eğitim durumu ortaya konulduktan sonra, branş ve branşdışı öğretmenler arasındaki lisansüstü eğitim durumu tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

**Tablo 16:** Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Dersi Branş/Branşdışı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri (Çapraz Tablo)

Lisansüstü Eğitim	BRANŞ ÖĞRT.		BRANŞDIŞI ÖĞRT.	
	N	%	N	%
Tezsiz YL	60	14,2	20	14,8
Tezli YL	96	22,7	11	8,1
Doktora	11	2,0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>167</b>	<b>36,9</b>	<b>33</b>	<b>22,9</b>

Branştan ve branşdışı öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde branş öğretmenlerinin bir lisansüstü kurumdan mezun olma oranı %36,9 iken, branşdışı öğretmenlerde bu oran %22,9 olarak tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim detaylarına baktığımızda, branştan ve branşdışı öğretmenlerin tezsiz YL rakamlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin tezsiz YL oranı %14,2 iken, branşdışı öğretmenlerde bu oran %14,8 olarak tespit edilmiştir. Ancak tezli YL ve doktora mezuniyet rakamları incelendiğinde, DKAB öğretmenlerinin belirgin üstünlüğü dikkat çekmektedir. Tezli YL yapan branş öğretmenlerinin oranı %22,7 iken, branşdışı öğretmenlerin oranı %8,1'de kalmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin %2'si doktora mezunu iken, branşdışı öğretmenlerden doktora mezunu öğretmen bulunmamaktadır. Araştırmamıza katılan 11 doktora mezunu öğretmenin tamamı DKAB dersi branş öğretmenidir.

## 2.7. Çalışma Grubunun Kıdem Durumu (Gruplandırılmış)

Fakültelerdeki hizmet öncesi eğitimden sonra öğretmenler üstlendikleri büyük sorumluluğu yerine getirmek üzere okullardaki görevlerine başlamaktadırlar. Mezun oldukları kurumlarda elde ettikleri bilgi ve beceriler yanısıra görev yaptıkları süreler içinde okullarda kazandıkları tecrübeler de büyük önem taşımaktadır. Şüphesiz öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, meslekî tecrübeleri de artmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin hizmet sürelerinin, onların ÖD değerlendirme yeterliklerine bir etkisi olacak mı, bir farklılık doğuracak mı sorusu önem kazanmaktadır. Buradan hareketle

araştırmamızda yer verdiğimiz değişkenlerden biri de öğretmenlerin kıdemleri olmuştur. Açık uçlu soru yoluyla elde ettiğimiz araştırma verilerine göre, öğretmenler en az 1 (bir), en fazla 43 (kırküç) yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Öğretmenlerden elde edilen hizmet süreleri, daha kolay yorumlanacağı düşüncesiyle gruplandırılarak **Tablo 17**'de verilmiştir.

**Tablo 17:** Çalışma Grubunun Kıdem Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

<b>Kıdem grubu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1-10 yıl	289	53,7
11-20 yıl	145	27,0
20 yıl ve üzeri	104	19,3
<b>Toplam</b>	<b>538</b>	<b>100,0</b>

Yukarıda verilen gruplandırılmış kıdem tablosu incelendiğinde, en büyük oranın %53,7 (289) ile 1-10 yıl grubunda yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yarısından fazlası en fazla 10 yıllık tecrübeye sahiptir. İkinci en büyük oranın %27,0 (145) ile 11-20 yıl grubunda yer aldığı görülmektedir. Sıralamada en düşük oran 20 yılın üzerindeki öğretmenlere aittir. 20 yıldan fazla görev yapan öğretmenler %19,3'lük (104) bir orana sahiptirler. Tabloyu incelediğimizde, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin oransal olarak azaldığı görülmektedir.

## **2.8. Çalışma Grubunun Görev Yaptığı Kurum Türü**

Ülkemizde DKAB dersine giren öğretmenler, öğretmenlik görevlerini resmi ya da özel okullarda icrâ etmektedirler. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde resmi ya da özel okul öğretmenleri arasındaki bir fark olabileceği varsayımından hareketle öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü de, araştırmamızın değişkenlerinden biri olmuştur. **Tablo 18**, anket verilerine göre, çalışma grubunun hangi tür okulda görev yaptığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 18:** Çalışma Grubunun Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

<b>Kurum türü</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Resmi	499	89,7
Özel	57	10,3
<b>Toplam</b>	<b>556</b>	<b>100,0</b>

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin görev yerlerine ait veriler incelendiğinde, öğretmenlerin çok büyük çoğunluğunun resmi okullarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. **Tablo 18'e** göre, soruya cevap veren toplam 556 öğretmenden % 89,7'si (499) resmi okullarda, % 10,3'ü (57) özel okullarda görev yapmaktadır. MEB istatistiklerine göre Türkiye'de özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin oranı 4,7'dir.<sup>14</sup> Araştırmamıza katılan özel okul öğretmen oranının Türkiye ortalamasının iki katından fazla olmasının nedeni olarak, örneklem grubumuz oluşturulurken özel okullaşmanın yoğun olduğu ilçelerin seçilmiş olması gösterilebilir.

## **2.9. Çalışma Grubunun Hizmet Öncesinde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Alma Durumu**

Öğretmenlik mesleği çok farklı yeterlikleri gerektirmektedir. Bu yeterlikler içerisinde öğretmenlerin başarılı ÖD uygulamaları ortaya koymaları da bulunmaktadır.<sup>15</sup> Bundan dolayıdır ki, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim dediğimiz yüksek öğrenimleri esnasında ÖD eğitimi verilmesi gerekmektedir. Araştırmamızın, DKAB öğretmenlerinin başarı değerlendirme yeterliklerini inceleyen bir çalışma olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin hizmet öncesinde ÖD eğitimi alıp almamaları önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir. **Tablo 19** öğretmenlerin hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma durumlarını ortaya koymaktadır.

<sup>14</sup> MEB istatistikleri (2008/2009) Örgün eğitim, s.10 (Çevrimiçi)  
[http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2008\\_2009.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2008_2009.pdf) 18/06/2010.

<sup>15</sup> Bkz. "Problem".

**Tablo 19:** Çalışma Grubunun Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Hizmet Öncesi ÖD Eğitimi	N	%
Evet	510	92,4
Hayır	42	7,6
<b>Toplam</b>	<b>552</b>	<b>100,0</b>

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden elde edilen veriler, öğretmenlerin oransal olarak çok büyük bir kısmının bu eğitime sahip olduğunu ortaya koymaktadır. **Tablo 19'a** göre, yüksek öğrenimleri esnasında ÖD eğitimi alan öğretmenlerin oranı %92,4 (510) iken, bu eğitimi almayanların oranı %7,6'dır (42).

## 2.10. Çalışma Grubunun Hizmet İçinde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Alma Durumu

Eğitim oldukça dinamik bir süreçtir. Eğitim alanında meydana gelen değişiklikler konusunda öğretmenlerin planlı ve düzenli bir şekilde bilgilendirilmesi büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin hizmetiçi yetiştirilmesi, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun da önem verdiği konulardan biridir.<sup>16</sup> Bu doğrultuda, öğretmenlere değişen ve gelişen şartlar doğrultusunda zaman zaman HİE etkinlikleri düzenlenmektedir. Şüphesiz, öğretmenlere verilmesi gereken HİE faaliyetleri arasında ÖD de önemli bir yer tutar. Özellikle zaman zaman yenilenen öğretim programları, beraberinde farklı ÖD yaklaşımları da getirebilmektedir. 2005 yılından itibaren yürürlüğe giren yeni ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış, bununla beraber ÖD anlayışında da ciddi değişikliklere gidilmiştir. Bütün bunlar, öğretmenlerin gelişmeler doğrultusunda HİE'e alınmasını gerektirmektedir. Biz de bundan hareketle araştırmamıza katılan öğretmenlere ÖD alanında HİE alma durumlarını sorduk. Elde edilen veriler tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

<sup>16</sup> Milli Eğitim Temel Kanunu, m. 48.

**Tablo 20:** Çalışma Grubunun HİE Değişkenine Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Hizmetiçi Eğitim	N	%
Evet	284	52,3
Hayır	259	47,7
<b>Toplam</b>	<b>543</b>	<b>100,0</b>

**Tablo 20'**yi incelediğimizde öğretmenlerin %52,3'ünün (284) ÖD konusunda HİE aldığını belirtmesine karşın, %47,7 gibi büyük bir oranın da (259) böyle bir eğitim almadığı anlaşılmaktadır. 2005 yılından itibaren başlayarak her yıl kademeli olarak uygulamaya konulan yeni ilköğretim programları özellikle ÖD araç ve uygulamalarında bir takım yenilikler getirmiştir. Öğretmenlerin bu yeni duruma uyumları büyük oranda HİE'lerle sağlanabilir. Ancak elde ettiğimiz veriler, öğretmenlerin yarıya yakınının bu eğitimi almadığını göstermektedir. Bu durumda, öğretmenlerin yeni ÖD uygulamaları konusunda ne oranda başarı sağlayacakları ciddi bir soru/sorun olarak görülebilir.

## 2.11. Çalışma Grubunun Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algıları

Bu araştırmanın amacı, Bakanlığın yayınladığı "Öğretmen Yeterlikleri" ve İKY başarı değerlendirme esasları doğrultusunda DKAB öğretmenlerinin ÖD yeterliklerini ortaya koymaktır. Elde edilen veriler doğrultusunda bu sorunun cevabına ulaşmadan önce, öğretmenlerin ÖD yeterlik algılarını belirlemeye çalıştık. Öğretmenlerden elde edilen veriler tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

**Tablo 21:** Çalışma Grubunun ÖD Yeterlik Algısına Ait Sayı ve Yüzde Değerleri

Yeterlik algısı	N	%
Evet	460	83,0
Hayır	94	17,0
<b>Toplam</b>	<b>554</b>	<b>100,0</b>

**Tablo 21'**i incelediğimizde öğretmenlerin büyük bir kısmının kendini ÖD konusunda yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83'ü (460) "*kendinizi ÖD konusunda genel anlamda yeterli görüyor musunuz?*" sorusuna evet derken, %17'si yani, 94 öğretmen kendisini ÖD konusunda yeterli

görmemektedir. Buna göre öğretmenler büyük oranda yüksek bir yeterlik algısına sahiptirler.

Yeterlik algısında branş ve branşdışı durum incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin %80,5'i kendini ÖD'de yeterli görürken, branşdışı öğretmenlerde yeterlik algısı %91'e çıkmaktadır. Buna göre, branşdışı öğretmenler daha yüksek ÖD yeterlik algısına sahiptirler.

## 2.12. Çalışma Grubunun Mesleğini Severek Yapma Durumu

Araştırmamızda kişisel bilgiler bölümünde sorduğumuz son soru, öğretmenlerin "meslek sevgisi" olmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler tablolaştırılarak aşağıya çıkartılmıştır.

**Tablo 22:** Çalışma Grubunun Meslek Sevgisine Ait Frekans ve Yüzde

Değerleri		
Meslek Sevgisi	N	%
Evet	540	97,3
Hayır	15	2,7
<b>Toplam</b>	<b>555</b>	<b>100,0</b>

Yukarıda verilen tabloyu incelediğimizde, araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının mesleğini severek icrâ ettikleri anlaşılmaktadır. Tabloya göre, öğretmenlerin %97,3'ü (540) mesleğini severek yaptığını belirtirken, %2,7'lik bir oranla 15 öğretmen mesleğini sevmediğini belirtmiştir. Mesleğini sevmediğini belirten 15 öğretmenin branştan veya branşdışı olma durumu incelendiğinde, DKAB branş öğretmenlerinden 11'inin (%73,3) mesleğini sevmediğini görüyoruz. Branşdışı öğretmenlerden mesleğini sevmeyenlerin sayısı 4'tür (%26,7).

# *Üçüncü Bölüm*

*Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular ve  
Yorum*



## BÖLÜM III

### ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE AİT BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, çalışma grubundan elde edilen veriler test edilerek, istatistiksel analizi ve yorumu yapılmıştır. Ölçeğimizin her bir boyutu için elde edilen puan ortalamaları, analiz ve yorumları aşağıya çıkartılmıştır.

#### 3.1. ÖD Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Bulgular

##### 3.1.1. Çalışma Grubunun Ölçme ve Değerlendirmeyi Planlama (ÖDP) Yeterlikleri

**Tablo 23:** Araştırma Grubunun ÖDP Yeterliği Puan Ortalamaları

S. no	Md. no	Madde	Ort.	Yet.düzeyi
1	8	Sınavların zamanını, en az bir hafta önceden öğrencilere duyururum.	4,84	Oldukça yeterli
2	7	Sene başı zümresinde ödev konularını belirlerim ( <i>Proje ödevi ve performans görevi</i> ).	4,42	Oldukça yeterli
3	6	Soruların konulara göre dağılımını yaparken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen bütün konulardan soru seçerim.	4,36	Oldukça yeterli
4	21	Sınavdan önce her soruya verilecek puanı ayrıntılı olarak belirten cevap anahtarı hazırlarım.	4,36	Oldukça yeterli
5	2	Öğrencilerin başarılarını, farklı soru türlerini içeren ölçme araçları kullanarak belirlerim. ( <i>Uzun cevaplı sınav, kısa cevaplı çok sorulu sınav, doğru-yanlış testi, eşleştirme tipi test, çoktan seçmeli test vb.</i> )	4,24	Oldukça yeterli
6	12	Ölçülecek kazanımın özelliğine göre; ÖD araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanırım.	3,96	Yeterli
7	1	Belirlediğim amaca uygun ölçme araçları geliştiririm. ( <i>Hazır bulunmuşluk testi, yazılı yoklama, performans görevi, ünite değerlendirme testi vb.</i> )	3,88	Yeterli
8	5	Sınavın kapsamını belirtke tablosu yoluyla belirlerim.	3,51	Yeterli
9	3	Çok yönlü değerlendirme yapabilmek için alternatif ölçme araçları kullanırım. ( <i>Ürün dosyası, kavram haritası, öz değerlendirme, gözlem, görüşme...</i> )	3,50	Yeterli

10	9	Dersteki gelişimlerini görebilmek amacıyla, öğrencilere ürün dosyası hazırlattım.	3,49	Yeterli
11	4	Her sınavdan önce bir test/sınav planı hazırlarım. ( <i>Sınavın amacı, kapsamı, soru tipleri, soru sayısı, süre...</i> )	3,07	Kısmen yeterli
12	10	Programda yer alan konular dışında, önem verdiğim başka konuları derste anlatarak sınavlarda soru olarak sorarım.	2,97	Kısmen yeterli
13	37	Sınavın kapsamını, işlenen son iki/üç ünite olarak belirlerim.	2,27	Yetersiz

Yukarıda yer verilen birinci bölüme ait puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanı ( $\bar{X}=4,84$ ) 8. maddenin elde ettiğini görüyoruz. Ardından ( $\bar{X}=4,42$ ) puan ortalaması ile 7. madde gelmektedir. Üçüncü sırada ise aynı puana sahip iki madde yer almaktadır. Bunlar ( $\bar{X}=4,36$ ) ile 6. ve 21. maddelerdir. Bu bölümde en yüksek puanı alan ilk dört maddenin ortak özelliği İKY’de yer verilen ÖD uygulamaları olmasıdır. Bakanlık “Öğretmen Yeterlikleri” ÖD performans göstergelerinde yer verilen maddeler İKY’ye nazaran daha düşük ortalama puanlar almışlardır.

İKY’de yer verilen ama İKY’nin diğer maddelerine nispeten daha düşük puan alan ( $\bar{X}=3,96$ ) 12. maddeyi incelemek gerekirse şunları söylemek mümkündür: 12. madde, ölçülecek kazanımın özelliğine göre; ÖD araçları için cevap anahtarı, **dereceli puanlama anahtarı** ya da **kontrol listesi** hazırlanması gerektiğini belirtir.<sup>1</sup> Aynı yönetmeliğin bir diğer maddesi ise (m.21) "*Sınavdan önce her soruya verilecek puanı ayrıntılı olarak belirten cevap anahtarı hazırlanmasını*" istemektedir.<sup>2</sup> Bu maddenin puan ortalaması ( $\bar{X}=4,36$ ) ile 12. maddenin ( $\bar{X}=3,96$ ) oldukça üzerinde yer almıştır. Her iki maddenin de İKY’de yer almasına karşın böylesine bir puan farkının oluşmasını şu şekilde izah etmek mümkündür: 2005 yılından başlayarak her yıl kademeli olarak bir üst sınıfta uygulamaya konulan yeni ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ÖD araç ve uygulamalarında da bir takım değişiklikler getirmiştir. Hazırlanan sınav evrakına cevap anahtarı hazırlanması öğretmenler tarafından bilinen ve uygulanagelen bir durum olmasına karşın dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listeleri yeni uygulamalardandır. 12. maddenin nispeten düşük bir ortalamaya sahip olmasının gerekçelerinden biri olarak öğretmenlerin yeni uygulamaları bilmiyor olması; ikinci olarak da öğretmenlerin yeni ölçme araçları

<sup>1</sup> İKY, m.36.

<sup>2</sup> İKY, m.32/ğ.

hakkında yeteri kadar HİE almamaları gösterilebilir. Zira, demografik verilerin incelendiği bölüm hatırlanacak olursa, öğretmenlerin yarıya yakınının (% 47,7) okulda ÖD konulu HİE almadıklarını belirtmiştik.

Bakanlığın hazırladığı “Öğretmen Yeterlikleri”nin D.1.1.numaralı performans göstergesinin<sup>3</sup> yukarıda bahsi geçen en yüksek puanı alan 4 maddeden çok daha düşük puan alması ( $\bar{X}=3,50$ ) yine yeni ölçme araçlarının öğretmenler tarafından yeterince bilinmiyor olması ve HİE eksikliğine bağlanabilir. Bahsi geçen D.1.4 no'lu performans göstergesi çok yönlü değerlendirme yapabilmek için alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını isterken, İKY, alternatif ölçme araçlarından biri olan ürün dosyası kullanımını işaret eder. Her iki maddenin de hemen hemen aynı puana sahip olması ( $\bar{X}=3,49$ ) yapılan ölçmenin güvenilirliği açısından önemli görülebilir.

Bu bölümde ifade edilmesi gereken hususlardan biri olarak da şu söylenebilir: İKY, "**Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır**" demektedir.<sup>4</sup> Ölçeğimizde bu maddeyi tersinden bir soruyla ölçme yoluna gittik. Ölçeğimizin 10. maddesi çalışma grubunun programda yer alan kazanımlar dışında başka konuları derste işleyip, sınavlarda soru olarak sorup sormadıklarını ölçmeye yönelik ölçekte yer almıştır. Bu maddenin bu bölümdeki en düşük ortalamalardan birini ( $\bar{X}=2,97$ ) aldığını belirtmek gerekir. Yönetmelik esaslarına muhalif bir uygulamanın bu bölümdeki düşük ortalama puanlardan birini almış olması müspet değerlendirilebilir.

Bu bölümde son olarak 6. madde değerlendirilecektir. İKY, 36/c maddesinde şöyle söylemektedir: "**Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi**" esastır. Bu esas, ölçeğimizin 6. maddesi olarak yer almış ve ( $\bar{X}=4,36$ ) gibi yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber 6. maddenin kontrol sorusu olarak 37. madde ölçekte yer almış ve ( $\bar{X}=2,27$ ) ortalama puan değeri almıştır. Çalışma

<sup>3</sup> MEB (2008) **Öğretmen Yeterlikleri**, s.27.

<sup>4</sup> İKY, m.32/b.

grubundan elde edilen veriler doğrultusunda, doğru olan uygulamanın (6. md.), yanlış olandan (37. md.) daha yüksek bir ortalamaya sahip olması yine olumlu olarak değerlendirilecek bir durumdur.

Birinci bölümde yer verdiğimiz ÖDP hususundaki genel değerlendirmelerden sonra, bu aşamada elde edilen puanlarla değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenecektir.

**Hipotez 1.I.a.** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar cinsiyetlere göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 24**'te verilmiştir.

**Tablo 24:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	195	3.96	.47279	3.117	0.002
Erkek	357	3.82	.50111		

**Tablo 24**'te görüldüğü gibi, ÖDP alt boyutunda, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,96$ ) iken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,82$ )'dir.

İki aritmetik ortalama arasındaki farkın rastlantısal olup olmadığını görmek üzere uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göz atmadan önce bir hususa işaret etmek istiyoruz. Bağımsız iki grubun karşılaştırıldığı t testinin hesaplanmasında gruplar arasında varyans farkının olup olmadığına dikkat edilmesi gerekmektedir.<sup>5</sup> Bu sebeple, biz de öncelikle varyansların eşit olup olmadığını test ettik. İstatistik paketlerinde varyansların eşit olup olmadığını test eden çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu amaçla, SPSS programında F testi ve Levene testinden yararlanılmaktadır.<sup>6</sup> Buna göre t testi çıktılarının değerlendirilmesinde iki basamaklı bir işlem söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Öncelikle Levene ya da F testi ile

<sup>5</sup> Remzi Altunışık v.d., **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)**, Sakarya Kitapevi, 4.Baskı, 2005, İstanbul, s.177.

<sup>6</sup> Remzi Altunışık vd., **a.g.e.** s. 177.

varyansların eşit olup olmadığı incelenmekte, sonrasında test sonucuna göre varyansların eşitliği ya da eşitsizliği satırlarındaki t değerine ait "Significanse (2-tailed)" değerine bakılarak analiz yapılmaktadır. T testi sonuçlarının analizinde tercih edilen anlamlılık düzeyi önem arz etmektedir. "İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri" isimli çalışmamızda anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir. Levene testine bakıldığında, elde edilen sig. değeri 0,05'ten büyükse varyansların eşitliği, küçükse varyansların eşitsizliği söz konusudur. Araştırmamızda varyansların eşitliği Levene testi ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

**Tablo 25:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Levene Testi.

<b>F</b>	<b>Sig. (Anlamlılık)</b>
.437	.509

**Tablo 25**'te görüldüğü üzere, Sig. değeri, 0,05'ten büyük olduğu için (.509>0,05) "varyansların eşitliği" değeri esas alınacaktır.<sup>7</sup> Bu bilgiyi verdikten sonra öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÖDP yeterlikleri puan farkına uygulanan t testi sonuçlarını inceleyebiliriz.

ÖDP alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(550)}=3.117, p<.05$ ). Bu sonuç, bayan öğretmenlerin ÖDP alt boyutu yeterliklerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.I.b:** "DKAB branş öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır."

DKAB dersi branş öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar, mezuniyet türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 26**'da verilmiştir.

<sup>7</sup> "İlköğretim DKAB Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri" isimli çalışmamızda, varyansların durumu Levene testi ile test edilmiş, tüm testlerde varyansların eşit olduğu görülmüştür.

**Tablo 26:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Yüksek İslam Enst.- İsl. İlimler Fak.	24	3.83	.48911		
İlahiyat Eski Lisans	319	3.82	.50279	.530	.662
DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	3.85	.48867		
İlahiyat Yeni Lisans	11	3.69	.51379		

**Tablo 26**'da yer alan verilere göre, ÖDP alt boyutunda DKÖB mezunları en yüksek ( $\bar{X}=3,85$ ); İYL mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,69$ ) ortalama puan değerine sahiptir. ÖDP alt boyutunda DKAB dersi branş öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(3-394)}=.530$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, DKAB dersi branş öğretmenlerinin ÖDP alt boyutu yeterlikleri mezuniyet türüne göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.I.c:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar, branştan ya da branşdışı olma durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 27**'de verilmiştir.

**Tablo 27:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olmasına Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Branştan	422	3.82	.49887		
Branşdışı	135	4.05	.44693	-4.7527	.00000

Anketimize cevap veren öğretmenlere ait demografik bilgilerin incelendiği önceki bölümde DKAB dersine farklı branşlardan giren 135 öğretmen olduğunu belirtmiştik. Araştırmamız gösterdi ki DKAB dersine giren yaklaşık her dört öğretmenden biri farklı branş öğretmenidir. Bu durumda DKAB dersine giren branş ya da branşdışı öğretmenler arasında ÖDP yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır? sorusu önem kazanmaktadır.

**Tablo 27'**de görüldüğü gibi, ÖDP alt boyutunda, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,82$ ) iken, branşdışı öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=4,05$ )'tir. ÖDP alt boyutunda branştan ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branştan ya da branşdışı olma durumu ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(555)}=-4.7527$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, branşdışı öğretmenlerin ÖDP alt boyutu yeterliklerinin DKAB dersi branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.I.d:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar lisansüstü eğitim durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 28'**de verilmiştir.

**Tablo 28:** Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<b>Lisansüstü Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
L.üstü Eğitim Almamış	359	3.88	.49572	.251	.861
Tezsiz YL Mezunu	80	3.87	.47669		
Tezli YL Mezunu	107	3.86	.50424		
Doktora Mezunu	11	3.76	.61896		

**Tablo 28'**de yer alan verilere göre, ÖDP alt boyutunda lisansüstü eğitim almamış öğretmenlerin en yüksek ( $\bar{X}=3,88$ ); doktora mezunu öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,76$ ) ortalama puan değerlerine sahiptirler. ÖDP alt boyutunda öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(3-553)}=.251$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, DKAB öğretmenlerinin ÖDP alt boyutu yeterlikleri lisansüstü eğitim durumuna göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.I.e:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar kıdemlerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 29**'da verilmiştir.

**Tablo 29:** Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	289	3.83	.48174		
11-20 yıl	145	3.92	.47900	2.605	.075
20 üzeri	104	3.94	.52501		

**Tablo 29**'da yer alan verilere göre, ÖDP alt boyutunda 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,94$ ); 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,83$ ) ortalama puan değerlerini almışlardır. ÖDP alt boyutunda öğretmenlerin kıdem grupları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, hizmet süresi ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(2-535)}=2.605$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDP alt boyutu yeterlikleri hizmet sürelerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.I.f:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar yaş gruplarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 30**'da verilmiştir.

**Tablo 30:** Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p
18-35 yaş "İlk yetişkinlik"	268	3.83	.48650		
36-55 yaş "Orta yetişkinlik"	234	3.94	.50871	3.472	.032
56 yaş ve üzeri "Geç yetişkinlik"	14	3.77	.51155		

**Tablo 30**'da yer alan verilere göre, ÖDP alt boyutunda "**orta yetişkinlik**" döneminde yer alan öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,94$ ); "**geç yetişkinlik**" döneminde



yer alan öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,77$ ) puan ortalamalarına sahiptirler. ÖDP alt boyutunda öğretmenlerin yaş grupları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, yaş grupları/dönemleri ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $F_{(2-513)}=3.472$ ,  $p>.05$ ). F Testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre Sheffe Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 31**'de sunulmuştur.

**Tablo 31:** ÖDP Sheffe Testi Sonuçları

ÖDP						
Scheffe						
(I) YAŞ GRUBU	(J) YAŞ GRUBU	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
18-35 YAŞ	36-35 YAŞ	-.11119*	.04450	.045	-.2204-	-.0019-
	55 ÜZERİ	.06095	.13635	.905	-.2738-	.3957
36-55 YAŞ	18-35 YAŞ	.11119*	.04450	.045	.0019	.2204
	55 ÜZERİ	.17214	.13684	.454	-.1638-	.5081
55 YAŞ ÜZERİ	18-35 YAŞ	-.06095-	.13635	.905	-.3957-	.2738
	36-55 YAŞ	-.17214-	.13684	.454	-.5081-	.1638

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Tablo 31**'de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ÖDP alt boyutunda boyutunda; 36-55 yaş grubu ile 18-35 yaş grubu arasında 36-55 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, 36-55 yaş grubu öğretmenlerinin ÖDP alt boyutu yeterliklerinin 18-35 yaş grubundan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.I.g:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri görev yaptığı kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 32**'de verilmiştir.

**Tablo 32:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan T Testi.

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	t	p
Resmi	499	3.85	.49497	-2.860-	.004
Özel	57	4.05	.44605		

**Tablo 32'**de görüldüğü gibi, ÖDP alt boyutunda, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,85$ ) iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4,05$ )'tir. ÖDP alt boyutunda resmi ya da özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(554)}=-2.860$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ÖDP alt boyutu yeterliklerinin resmi okul öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.I.h:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar yüksek öğrenimleri esnasında ÖD eğitimi alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 33'**te verilmiştir.

**Tablo 33:** Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Durumu ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Hizmet Öncesinde ÖD	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	510	3.88	.49560		
Hayır	42	3.78	.46119	1.309	.191

**Tablo 33'**te görüldüğü gibi, ÖDP alt boyutunda, hizmet öncesi ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,88$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=3,78$ )'dir. ÖDP alt boyutunda öğretmenlerin hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma durumları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mezun oldukları kurumlarda ÖD eğitimi almaları ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(550)}=1.309$ ,  $p>.05$ ). Buna göre,

öğretmenlerin ÖDP alt boyutu yeterlikleri hizmet öncesinde ÖD eğitimi alıp almama durumuna göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.I.i:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri hizmet içinde ÖD eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar ÖD alanında HİE alma durumlarına göre analiz edilerek, elde edilen bulgular **Tablo 34**'te verilmiştir.

**Tablo 34:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Hizmet içi eğitim alma durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	284	3.95	.49508	3.745	.000
Hayır	259	3.79	.46253		

**Tablo 34**'te görüldüğü gibi, ÖDP alt boyutunda, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,95$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=3,79$ )'dur. ÖDP alt boyutunda, öğretmenlerin ÖD konulu HİE alıp almama durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarında ÖD konulu HİE almaları ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(541)}=3,745$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin ÖDP alt boyutu yeterliklerinin HİE almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.I.j:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri ÖD yeterlik algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar ÖD yeterlik algılarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 35**'te verilmiştir.

**Tablo 35:** Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Yeterlik Algısı	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	460	3.94	.47487	7.502	.000
Hayır	94	3.54	.45953		

**Tablo 35'**te görüldüğü gibi, ÖDP alt boyutunda, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,94$ ) iken, kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=3,54$ )'tür. ÖDP alt boyutunda, öğretmenlerin yeterlik algılarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeterlik algısı ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(552)}=7,502$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin ÖDP alt boyutu yeterliklerinin kendini yeterli görmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.1.k:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDP yeterlikleri meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDP alt boyutundan aldığı puanlar meslek sevgisine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 36'**da verilmiştir.

**Tablo 36:** Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Meslek Sevgisi	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	460	3.88	.49217	2.537	.011
Hayır	94	3.55	.58041		

**Tablo 36'**da görüldüğü gibi, ÖDP alt boyutunda, mesleğini severek yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,88$ ) iken, mesleğini sevmediğini söyleyenlerin ise ( $\bar{X}=3,55$ )'tir. ÖDP alt boyutunda, öğretmenlerin meslek sevgilerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleklerini sevip sevmeme durumu ile ÖDP alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(553)}=2,537$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuca göre, ÖDP alt boyutunda mesleğini severek yapan öğretmenler, mesleğini sevmediğini söyleyen öğretmenlere nazaran daha yüksek bir yeterliğe sahiptir.

### 3.1.2. Çalışma Grubunun Ölçme ve Değerlendirmeyi Uygulama (ÖDU) Yeterlikleri

**Tablo 37:** Araştırma Grubunun ÖDU Yeterliği Puan Ortalamaları

Sıra No	Madde No	Anket Maddesi	Ort.	Yet. düzeyi
1	24	Herhangi bir nedenle sınavlara katılmayan öğrencilerden idarece mazereti kabul edilenlerin mazeret sınavını yaparım.	4,68	Oldukça yeterli
2	23	Sınavda; çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor kategorilerinin hepsinden soru sorarım.	4,47	Oldukça yeterli
3	16	Öğrencinin gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar veririm.	4,25	Oldukça yeterli
4	15	Öğrencinin çalışmalarını düzenli olarak kontrol ederim.	4,18	Yeterli
5	19	Sınav evrakında; sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına dair bir yönerge hazırlarım.	4,15	Yeterli
6	50	Öğrencilerin, kavrama gücünü ölçen sorular sorarım.	4,08	Yeterli
7	54	Öğrencilerin, değerlendirme gücünü ölçen sorular sorarım.	4,06	Yeterli
8	49	Öğrencilerin, bilgi gücünü ölçen sorular sorarım.	4,01	Yeterli
9	52	Öğrencilerin, analiz gücünü ölçen sorular sorarım.	3,95	Yeterli
10	53	Öğrencilerin, sentez gücünü ölçen sorular sorarım.	3,94	Yeterli
11	51	Öğrencilerin, uygulama gücünü ölçen sorular sorarım.	3,86	Yeterli
12	14	Ölçme aracının güvenilirliğini test ederim.	3,69	Yeterli
13	17	Kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için, bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) uygun ÖD yaparım.	3,69	Yeterli
14	13	Ölçme aracının geçerliğini test ederim.	3,61	Yeterli
15	47	Yazının güzelliği, sınav kâğıdının tertip ve düzeni ve isim yazma/yazmama durumlarına göre öğrencinin puanını artırır ya da eksiltirim.	3,59	Yeterli
16	11	Ölçme araçlarını bizzat kendim geliştiririm.	3,53	Yeterli
17	46	Aynı soruları farklı gruplara ayırarak sorarım. ( <i>A grubu, B grubu...</i> )	3,30	Kısmen yeterli
18	43	Ölçme araçlarını (sınav vb.) internet ortamından hazır olarak uygularım.	3,27	Kısmen yeterli

Çalışmamızın bu aşamasında DKAB öğretmenlerin ÖDU yeterlikleri incelenecektir.

Öğretmenlerin bu bölümde aldıkları en yüksek puan ortalamalarına göz attığımızda; 24. maddenin ( $\bar{X}=4,68$ ) ile en yüksek ortalama puan değerini aldığını

görüyoruz. Adı geçen madde, mazeretleri nedeniyle sınava katılmayan öğrencileri konu edinmektedir. Konuya dair bilgiyi ve uygulamanın dayanağını İKY'de bulabiliriz. İlgili yönetmelik "Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar" hakkında şöyle demektedir<sup>8</sup>:

" Herhangi bir nedenle sınavlara katılmayan, proje ve performans (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) görevini zamanında teslim edemeyen öğrencinin durumu velisine bildirilir. Veli, öğrencinin bunlara katılmama veya zamanında teslim edememe gerekçesini, en geç beş iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir.

Okul yönetimince özrü uygun görülen öğrenciler, ders öğretmenin belirleyeceği bir zamanda önceden öğrenciye duyurularak dersin niteliğine göre yapılacak değerlendirme etkinliğine alınır. Bu ölçme değerlendirme etkinliği, sınıfta diğer öğrencilerle ders işlenirken yapılabileceği gibi ders dışında da yapılabilir. Öğrenciler, proje ve performans (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) görevini ise öğretmenin belirleyeceği süre içinde teslim eder."

Maddenin açıkça ortaya koyduğu gibi, geçerli bir mazerete sahip öğrenciler, öğretmenin belirlediği yer ve zamanda, katılmadığı sınavları olma ve yapamadığı ödevlerini teslim etme hakkına sahiptirler.

Bu bölümde ikinci en yüksek puanı ( $\bar{X}=4,47$ ) ile 23. madde almıştır. Literatüre bakıldığında, ÖD uygulamalarında farklı güçlük derecelerine sahip soruların sorulmasının önemi genellikle vurgulanan bir konudur. Bu durum, araştırmacı tarafından sınav uygulamalarında "çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor kategorilerinin hepsinden soru sorarım" şeklinde maddeleştirilmiştir. Literatürde önemsenen bir uygulamanın öğretmenler tarafından yüksek ortalamaya sahip olması ÖD açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. **Güngör**'ün yaptığı araştırmada da öğretmenler %89,67 oranında bilenle bilmeyenleri ayırtedecek şekilde farklı güçlük derecelerinde sorular sorduklarını belirtmişlerdir.<sup>9</sup>

Ölçeğimizin 15. ve 16. maddeleri bu bölümdeki en yüksek 3. ve 4. ortalama puanlar olmuştur. Bakanlığın yayınladığı "Öğretmen Yeterlikleri" çalışmasında yer

---

<sup>8</sup> İKY, m.38.

<sup>9</sup> Ali Güngör, **a.g.t.**

verilen B1.3 ve D2.4 no'lu performans göstergeleri maddeleştirilerek ölçüğümüzde yer almıştır. "Öğrencinin gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar veririm" maddesi ( $\bar{X}=4,25$ ); yine bununla bağlantılı olarak "Öğrencinin çalışmalarını düzenli olarak kontrol ederim" maddesi ( $\bar{X}=4,18$ ) ortalama puan değeri almıştır.

Bu bölümde tespit edilen en düşük ortalama puan ( $\bar{X}=3,27$ ) olmuştur. "Yazının güzelliği, sınav kâğıdının tertip ve düzeni ve isim yazma/yazmama durumlarına göre öğrencinin puanını artırır ya da eksiltirim." şeklinde ifadelendirdiğimiz 47. madde ölçme hatalarından biridir. Literatürde ölçmenin güvenilirliğini düşüren ve "**sistemik hata**" olarak ifade edilen yanlış bir uygulamanın bu bölümdeki en düşük değer olması olumlu olarak değerlendirilebilir.

İyi bir ölçme aracı bulması gereken özellikler genellikle geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik olarak ifade edilmektedir. Ancak bunlar arasında geçerlik ve güvenilirlik ayrı bir öneme sahiptir.<sup>10</sup> Öğretmenler hazır testler yerine daha çok kendi geliştirdikleri testleri kullandıkları için bu testlerin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olup olmadığını test etmeleri önem arz etmektedir. Öğretmenler, hem "Öğretmen Yeterlikleri" hem de İKY'nin yer verdiği ölçme aracının test edilmesi konusunda, ( $\bar{X}=3,61$ ) ve ( $\bar{X}=3,69$ ) ortalama puan değerleri ile "**yeterli**" görünmektedir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.<sup>11</sup> Okulda kaynaştırma uygulamalarının kaynağı olarak 01/7/2005 tarihli ve 5378 sayılı "Özürsüzler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" gösterilebilir. Zira bahsi geçen Kanun: "*Hiçbir gerekçeyle özürsüzlerin eğitim alması engellenemez. Özürsüz çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürsüz olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır*" hükmünü âmirdir.

<sup>10</sup> Yaşar Baykul, **a.g.e.**, s.201.

<sup>11</sup> 31 Mayıs 2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

Yukarıda bahsi geçen Kanun, "eşit eğitim" anlayışıyla okullara kaynaştırma uygulaması getirirken, çıkartılan bir Kanun Hükmünde Kararname ile de özel eğitim yeni bir yapıya kavuşturulmuştur. Söz konusu kararnamenin "Kaynaştırma" başlıklı 12'nci maddesinde; "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan **bireysel eğitim planları** doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" hükmü yer almıştır.<sup>12</sup> Bahsi geçen kararnamenin ifade ettiği bireysel eğitim planları İKY'nin 32/h maddesinde genişletilmiş şekliyle yer bulmuştur. Bahsi geçen madde eğitimlerine kaynaştırma yoluyla devam eden öğrenciler için "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" hazırlanmasını ve öğrencilerin buna göre değerlendirilmesini belirtmektedir. Bu durum Bakanlık "Öğretmen Yeterlikleri"nin D2.5 no'lu performans göstergesinde (Öğretmen) "Bireysel ÖD etkinlikleri düzenler" şeklinde yer almıştır.<sup>13</sup> MEB'in mevzuat boyutunda önemseydiği görülen BEP, geliştirdiğimiz ölçekte madde olarak yer almış ve yapılan analiz sonucu öğretmenlerden ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ) ortalama puan almıştır. Belirlenen yeterlik düzeylerine göre "**yeterli**" görülen bu değere rağmen, BEP'in öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği ve gerektiği gibi uygulamaya konulamadığı literatüre yansıyan bir durumdur. Yapılan bir araştırmaya göre, "*öğretmenler kaynaştırma uygulamalarını yeterince bilmediklerini*" belirtmektedirler.<sup>14</sup> Çalışma grubunu müfettişlerin oluşturduğu bir başka araştırmada ise görevleri gereği pek çok okula rehberlik ve denetim ziyaretlerine giden müfettişlerin okullarda "*kaynaştırma uygulamalarının istenilen düzeylerde olmadığı*", "*kaynaştırma adına okullarda pek bir şey yapılmadığı*" belirtilmektedir.<sup>15</sup> Yer verilen araştırma sonuçlarına ilave olarak araştırmacının gözlemlerine dayanarak, öğretmenlerin eğitimlerini kaynaştırma yoluyla sürdüren öğrencilere diğer öğrencilerle -yönetmelik hükümlerine aykırı olarak- aynı ÖD uygulamalarını yaptığını söylenebilir.

<sup>12</sup> 06.06.1997 tarihli ve mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

<sup>13</sup> MEB (2008), s.28.

<sup>14</sup> Sema Batu v.d., "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2004, 5 (2), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/488.pdf> (17/08/2010).

<sup>15</sup> Özlem Gözün, Nermin Yıkmış, "İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2004, 5 (2), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/496.pdf> (17/08/2010).



Bu bölümde son olarak ölçme araçlarının ne tür bilgi ve becerileri ölçtüğü konusuna yer verilecektir. İKY “Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır”<sup>16</sup> diyerek ölçme araçlarında üst düzey becerilerin ölçülmesi gerektiğini işaret eder. **Bloom**’un geliştirdiği taksonomide bilişsel bilginin 6 basamağından bahsedilir. Bunlar sırasıyla, “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” basamaklarıdır. Hazırladığımız ölçekte, ikinci bölümün son 6 maddesi bu basamaklara ayrılmıştır. Böylelikle öğretmenlerin ne tür becerileri ölçtüğü tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmenler öğrencilerin en çok ( $\bar{X}=4,08$ ) **kavrama** gücünü ölçmektedir. İkinci sırada taksonominin son basamağı olan **değerlendirme** ( $\bar{X}=4,06$ ) ve üçüncü sırada ( $\bar{X}=4,01$ ) ile **bilgi** basamağı gelmektedir. Uygulama, analiz, sentez basamakları diğer basamaklara göre daha düşük ortalama puan değerleri almıştır.

Bu konuda yapılmış diğer araştırmalara baktığımızda, benzer sonuçlarla karşılaşırız. **Yıldırım**’ın yaptığı araştırmaya göre kavrama düzeyi öğretmenlerin en çok ölçtükleri düzey olmuştur.<sup>17</sup> **Aydın** da benzer bir sonuca ulaşarak, öğretmenlerin daha çok bilgi ve kavrama düzeyini ölçen sorular sorduklarını ifade etmiştir.<sup>18</sup> **Güngör**’ün elde ettiği sonuçlara göre de DKAB öğretmenleri daha çok alt düzey becerileri ölçen sorular sormaktadırlar.<sup>19</sup> **Yıldırım-Semerci**<sup>20</sup> ve **Zorbay**’ın<sup>21</sup> çalışmaları da çalışmamızla örtüşen veriler sunmaktadır. **Kilmen-Çıkrıklı**, öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek ve gündelik yaşamla bağ kuracak şekilde soru hazırlama konusunda sınıf öğretmenlerini yeterli görmemektedir.<sup>22</sup> Elde edilen bu bulgular, TIMSS, PISA gibi uluslararası çapta uygulanan sınavlarda Türk

<sup>16</sup> İKY, 32/g.

<sup>17</sup> Alparslan Yıldırım, **a.g.t.**, s.109.

<sup>18</sup> Semra Güven, “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi”, **10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, (s.413-423). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi.

<sup>19</sup> Ali Güngör, **a.g.t.**, 2001.

<sup>20</sup> Alparslan Yıldırım ve Çetin Semerci, “İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)”, **Fırat Üni. Sosyal Bilimler Dergisi**, C.16, S.2, Elazığ, 2006.

<sup>21</sup> Kemal Zeki Zorbay, **a.g.t.**, s.81.

<sup>22</sup> Sevilay Kilmen ve Nükhet Çıkrıklı Demirtaşlı, “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, **Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi**, Yıl: 2009, cilt: 42, sayı: 2, 27-55.

öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorularda neden yetersiz kaldıkları sorusuna cevap olabilir.<sup>23</sup>

ÖDU ortalama puan değerlerinin genel değerlendirmesini yaptıktan sonra, bu aşamada elde edilen puanlarla değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenecektir.

**Hipotez 1.II.a:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDU alt boyutundan aldığı puanlar cinsiyetlere göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 38**'de verilmiştir.

**Tablo 38 :** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	195	3.96	.47279	1.306	.192
Erkek	357	3.82	.50111		

**Tablo 38**'de görüldüğü gibi, ÖDU alt boyutunda, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}$ =3,84) iken, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3,79)'dur. ÖDU alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(550)}=1.306$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterlikleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.II.b:** “*DKAB branş öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

DKAB dersi branş öğretmenlerin ÖDU alt boyutundan aldığı puanlar, mezuniyetlerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 39**'da verilmiştir.

<sup>23</sup> MEB (2007f), PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor, EARGED, Ankara. (Çevrimiçi) earged.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/pisa2006.pdf, 30/05/2010.

**Tablo 39:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Yüksek İslam Enst.-İsl. İl. Fak.	24	3.90	.53909		
İlahiyat Eski Lisans	319	3.77	.49316	.933	.424
DKAB Öğrt. Böl.	68	3.76	.44586		
İlahiyat Yeni Lisans	11	3.61	.51626		

**Tablo 39'**da yer alan verilere göre, ÖDU alt boyutunda YİE mezunları en yüksek ( $\bar{X}=3,90$ ), İYL mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,77$ ) puan ortalamasını almışlardır. ÖDU alt boyutunda DKAB dersi branş öğretmenlerin mezun olduğu kurum türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(3-418)}=.933, p>.05$ ). ). Buna göre, DKAB dersi branş öğretmenlerinin ÖDU alt boyutu yeterlikleri mezun olduğu kurum türüne göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.II.c:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB öğretmenlerin ÖDU boyutundan aldığı puanlar, branştan ya da branşdışı olma durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 40'**ta verilmiştir.

**Tablo 40:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olmasına Göre ÖDP Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Branş	422	3.77	.48902		
Branşdışı	135	3.91	.45544	-2.88	.004

**Tablo 40'**ta görüldüğü gibi, ÖDU alt boyutunda, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,77$ ) iken, branşdışı öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,91$ )'dir. ÖDU alt boyutunda branştan ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branştan ya da branşdışı olma durumu ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(555)}=-2.888, p<.05$ ).

Bu sonuç, ÖDU alt boyutunda branşdışı öğretmenlerin, DKAB dersi branş öğretmenlerine nazaran daha yüksek yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.II.d:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB öğretmenlerin ÖDU alt boyutundan aldığı puanlar, lisansüstü eğitim durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 41**'de verilmiştir.

**Tablo 41:** Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	S	F	p
L.üstü Eğt. Almamış	359	3.81	.47762		
Tezsiz YL	80	3.85	.51332		
Tezli YL	107	3.79	.47599	.437	.726
Doktora	11	3.71	.59940		

**Tablo 41**'de yer alan verilere göre, ÖDU alt boyutunda tezsiz YL mezunları en yüksek ( $\bar{X}=3,85$ ); doktora mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,70$ ) puan ortalamasına sahiptir. ÖDU alt boyutunda öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(3-553)}=.437$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDU yeterlikleri lisansüstü eğitim durumlarına göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.II.e:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDU boyutundan aldığı puanlar hizmet sürelerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 42**'de verilmiştir.

**Tablo 42:** Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	289	3.77	.45782		
11-20 yıl	145	3.80	.50118	4.081	.017
20 üzeri	104	3.93	.50205		

**Tablo 42'**de yer alan verilere göre, ÖDU alt boyutunda 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,93$ ); 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,77$ ) puan ortalaması elde etmişlerdir. ÖDU alt boyutunda öğretmenlerin kıdem grupları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $F_{(2-535)}=4.081$ ,  $p<.05$ ). Hizmet süresine bağlı olarak manidar bir şekilde değişen ÖDU alt boyutu puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları **Tablo 43'**te verilmiştir.

**Tablo 43:** Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDU Yeterlikleri Scheffe Post-Hoc Testi.

Scheffe						
(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-10 yıl	11-20 yıl	-.03010-	.04870	.826	-.1496-	.0894
	21 ve üzeri	-.15577*	.05472	<b>.018</b>	-.2901-	-.0215-
11-20 yıl	1-10 YIL	.03010	.04870	.826	-.0894-	.1496
	21 ve üzeri	-.12567-	.06149	.125	-.2766-	.0253
21 ve üzeri	1-10 yıl	.15577*	.05472	<b>.018</b>	.0215	.2901
	11-20 yıl	.12567	.06149	.125	-.0253-	.2766

\*. The Mean Difference is Significant at The 0.05 Level.

**Tablo 43'**te görüldüğü gibi, yapılan Scheffe Post-Hoc Testi sonucunda öğretmenlerin ÖDU alt boyutunda; 1-10 yıl ve 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 20 yılın üzerindeki hizmet süresine sahip öğretmenler

lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç, 20 yıldan fazla tecrübeye sahip öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterliklerinin, 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.II.f:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDU boyutundan aldığı puanlar yaş gruplarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 44**'te verilmiştir.

**Tablo 44:** Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p
18-35 yaş "İlk yetişkinlik"	268	3.77	.46082		
36-55 yaş "Orta yetişkinlik"	234	3.86	.51544	2.200	.112
56 yaş ve üzeri "Geç yetişkinlik"	14	3.83	.38736		

**Tablo 44**'te yer alan verilere göre, ÖDU alt boyutunda "orta yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,86$ ); "ilk yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,77$ ) ortalama puan değerleri almışlardır. ÖDU alt boyutunda öğretmenlerin yaş grupları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, yaş grupları/dönemleri ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(2-513)}=2.200$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterlikleri yaş dönemlerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.II.g:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri görev yaptığı kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDU boyutundan aldığı puanlar öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 45**'te verilmiştir.

**Tablo 45:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDU Alt Boyutu Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	t	p
Resmi	499	3.79	.48370		
Özel	57	4.01	.42294	-3.414-	.001

**Tablo 45**'te görüldüğü gibi, ÖDU alt boyutunda, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,79$ ) iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4,01$ )'dir. ÖDU alt boyutunda resmi ya da özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(554)}=-3.414$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, ÖDU alt boyutu yeterliklerinin resmi okul öğretmenlerinden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, **Ataman**'ın "ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özel okullardaki öğretmenler daha başarılıdır" bulgusuyla örtüşmektedir.<sup>24</sup>

**Hipotez 1.II.h:** "DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır."

Öğretmenlerin ÖDU alt boyutundan aldığı puanlar hizmet öncesinde ÖD eğitimi alıp almama durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 46**'da verilmiştir.

**Tablo 46:** Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Durumu ile ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Hizmet öncesi ÖD	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	510	3.82	.47541		
Hayır	42	3.74	.58237	.990	.323

<sup>24</sup> Meltem Ataman, "Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.

**Tablo 46'**da görüldüğü gibi, ÖDU alt boyutunda, hizmet öncesi ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,82$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=3,74$ )'tür. ÖDU alt boyutunda öğretmenlerin hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarında ÖD eğitimi almaları ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(550)}=.990$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterlikleri hizmet öncesinde ÖD alma durumuna göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.II.i:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri hizmet içinde ÖD eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDU boyutundan aldığı puanlar ÖD alanında HİE alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 47'**de verilmiştir.

**Tablo 47:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

HİE	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	284	3.88	.50174	3.712	.000
Hayır	259	3.73	.44412		

**Tablo 47'**de görüldüğü gibi, ÖDU alt boyutunda, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,88$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=3,73$ )'tür. ÖDU alt boyutunda, öğretmenlerin ÖD konulu hizmet içi eğitim durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarında ÖD konulu HİE almaları ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(541)}=3,712$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, hizmet içinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterliklerinin bu eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.II.j:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri ÖD yeterlik algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”



Öğretmenlerin ÖDU alt boyutundan aldığı puanlar ÖD yeterlik algılarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 48**'de verilmiştir.

**Tablo 48:** Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı İle ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Yeterlik Algısı	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	460	3.85	.47370	4.389	.000
Hayır	94	3.61	.48881		

**Tablo 48**'de görüldüğü gibi, ÖDU alt boyutunda, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,85$ ) iken, kendini ÖD alanında yeterli görmeyenlerin ortalaması ( $\bar{X}=3,61$ )'dir. ÖDU alt boyutunda, öğretmenlerin ÖD yeterlik algılarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin ÖD yeterlik algıları ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(552)}=4,389$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, ÖD'de kendini yeterli gören öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterliklerinin kendini yeterli görmeyenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.II.k:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDU alt boyutundan aldığı puanlar meslek sevgisine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 49**'da verilmiştir.

**Tablo 49:** Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDU Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Meslek sevgisi	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	540	3.82	.47954	2.490	.013
Hayır	15	3.50	.59758		

**Tablo 49**'da görüldüğü gibi, ÖDU alt boyutunda, mesleğini severek yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,82$ ) iken, mesleğini sevmediğini söyleyenlerin ise ( $\bar{X}=3,50$ )'dir. ÖDU alt boyutunda, öğretmenlerin meslek sevgilerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleklerini sevip sevmeme durumu ile ÖDU alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir**

**fark vardır** ( $t_{(553)}=2,490$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, mesleğini severek yapan öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterliklerinin mesleğini sevmediğini söyleyen öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.1.3. Çalışma Grubunun Ölçme ve Değerlendirmeyi Yorumlama, Geribildirim ve Süreci Değerlendirme (ÖDYGDS) Yeterlikleri

**Tablo 50:** Çalışma Grubunun ÖDYGSD Yeterliği Puan Ortalamaları

1	35	Elde edilen ölçme sonuçlarını en geç on gün içinde öğrencilere bildiririm.	4.60	Oldukça yeterli
2	29	Ölçme sonuçlarını yorumlayarak öğrenciye geri bildirim sağlarım.	4.13	Yeterli
3	41	ÖD sonuçlarına göre seçtiğim ölçme araçlarını gözden geçiririm.	3.96	Yeterli
4	40	ÖD sonuçlarına göre öğrenme ortamını gözden geçiririm.	3.93	Yeterli
5	42	ÖD sonuçlarına göre öğretim yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçiririm.	3.92	Yeterli
6	39	ÖD sonuçlarına göre, öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirerek kazanımların gerçekleşme durumunu kontrol ederim.	3.91	Yeterli
7	34	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, ÖD sonuçlarından velileri, okul yönetimini haberdar ederim.	3.80	Yeterli
8	45	ÖD sonuçlarına göre, gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştiririm.	3.71	Yeterli
9	48	Sene sonu zümresinde öğrenci başarı durumlarını değerlendiren bir rapor hazırlarım.	3.68	Yeterli
10	27	Bilgi teknolojilerinden yararlanarak elde edilen verileri analiz ederim.	3.36	Kısmen yeterli
11	26	Elde edilen ölçme sonuçlarının analizinde, uygun olan istatistik tekniğini seçerek uygularım.	3.31	Kısmen yeterli
12	28	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürürüm.	2.78	Kısmen yeterli

Araştırmamızın bu aşamasında öğretmenlerin ÖDYGSD yeterlikleri ele alınacaktır.

Bu bölümde elde edilen en yüksek puan değerini ( $\bar{X}=4,60$ ) ile 35. madde almıştır. "*Elde edilen ölçme sonuçlarını en geç on gün içinde öğrencilere bildiririm.*"

şeklinde ölçeğimizde yer alan bu maddenin dayanağını hem Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri hem de İKY'de bulabiliriz. "Öğretmen Yeterlikleri"nin D3.4 nolu performans göstergesi "*ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geribildirim sağlar*" demektir. İKY ise bu geri bildirim şekli ve süresine de işaret edilmiştir. İKY'nin "ÖD Sonuçlarının Duyurulması" başlıklı 40. maddesinde "*Öğretmenler; sınavların yapıldığı, projelerin teslim edildiği ve performans görevinin verilen süre içerisinde tamamlandığı tarihten başlayarak en geç on iş günü içinde sonuçları öğrencilere bildirir. Yazılı sınav kâğıtları, incelenmek üzere öğrencilere dağıtılır ve varsa yapılan ortak hatalar sınıfta açıklandıktan sonra geri alınarak bir öğretim yılı saklanır. Verilen puanlar, e-okul sisteminin ilgili bölümüne işlenir. Proje ve performans görevleri, öğretmenlerce değerlendirildikten sonra öğrenciye iade edilir ve öğrenci tarafından ders yılı sonuna kadar saklanır*" denilmektedir. Buna göre öğretmenler, ÖD sonuçlarını en geç 10 iş günü içinde öğrencilere duyurmak durumundadır. Aynı zamanda ÖD sonuçlarının, MEB'nin 2007 yılından itibaren uygulamaya koyduğu e-okul<sup>25</sup> sistemine de işlenmesi gerekmektedir. Ölçeğimizin 35. maddesi olarak ölçeğimizde yer alan bu uygulamanın en yüksek uygulama değerine ulaşmasında bahsi geçen yönetmelikteki süre kaydı yanında, e-okul sistemine ÖD sonuçlarının girilmesi için sürenin 15 günle sınırlı tutulmasının da etkisi olabilir. Zira öğretmenler süresi içinde kendi kullanıcı adı ve şifresiyle girmedikleri ÖD sonuçlarını, sistemin kapanması nedeniyle okul idaresi nezaretinde idarî şifreyle girebilmektedir.

Bu bölümde en yüksek ikinci ortalama puanı ( $\bar{X}=4,13$ ) ile 29. madde almıştır. Bu maddenin, en yüksek puanı alan 35. maddeyle ilintili olduğu söylenebilir. Zira 35. madde sonuçların belli bir sürede duyurulmasını ifade ederken, 29. madde sonuçların yorumlanarak öğrencilere bildirilmesini belirtir.

Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri D3.8 no'lu performans göstergesinde "*Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, ÖD sonuçlarından velileri, okul yönetimini haberdar ederim*" denilmektedir. Ölçeğimizin 34. maddesi olarak yer alan bu madde ( $\bar{X}=3,80$ ) puan ortalaması elde etmiştir. Yukarıda bahsi geçen e-okul sistemiyle gerek

---

<sup>25</sup> **e-Okul**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Sistemleri (MEBBİS) projesi kapsamında 2007 yılının Ocak ayında kullanıma açılmış olan bir okul yönetim bilgi sistemi [web yazılımıdır](http://tr.wikipedia.org/wiki/E-Okul). Bir öğrencinin okula kaydından başlayıp, mezuniyetine kadar olan tüm süreci içeren bir sistemdir. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilmektedir. (Çevrimiçi) <http://tr.wikipedia.org/wiki/E-Okul> 12/08/2010

veliler gerekse okul yönetimi bilgilendirilmektedir. Notların e-okul sistemine işlenmesiyle beraber, ÖD sonuçları (ayrıca öğrenciye ait devamsızlık, aldığı belgeler vb. bilgiler) veliler tarafından öğrencinin TC kimlik numarası ve okul numarası yoluyla, okul yönetimi tarafından da yönetici şifresiyle görülebilmektedir. Gerçekleştirilen her ÖD sadece öğrenciye değil, aynı zaman da öğretmene, veliye ve okul yönetimine bir takım mesajlar verir. Alınan sonuçlar, öğretmen tarafından hedeflere erişim seviyesini, öğrenme ortamını, ölçme araçlarını ve öğretim yöntem/tekniklerini gözden geçirmeyi gerekli kılabilir. Bu durumda öğretmen gerekli gözden geçirmeleri yapar, gerekirse değişikliklere başvurabilir.

Şimdi inceleyeceğimiz 4 madde, Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri'nde D4.1, D4.2, D4.3 ve D4.4 nolu performans göstergesi olarak yer almıştır. Bu maddeler içerisinde ( $\bar{X}=3,96$ ) ile ölçme araçlarının gözden geçirilmesi en yüksek değeri alırken, ardından sırasıyla ( $\bar{X}=3,93$ ) ile öğrenme ortamı, ( $\bar{X}=3,92$ ) ile öğretim yöntem ve teknikleri ve son olarak ( $\bar{X}=3,91$ ) ile hedeflere ulaşma seviyesi, kazanımların gerçekleşme durumu gelmektedir.

Ölçeğimizin 45. maddesi, yukarıda yer verilen gözden geçirme ve süreci değerlendirme sonuçlarına "*gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştiririm*" demektedir. Zira elde edilen sonuçlar beklenen başarıyı sağlayamamışsa, başarıyı sağlayacak yeni yollar, yöntem ve teknikler gerekli olabilir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ( $\bar{X}=3,71$ ) ortalama puanla "*ÖD sonuçlarına göre, gerektiğinde yeni yollar belirleme*" konusunda "**yeterli**" olarak değerlendirilebilir.

Ölçeğin 26, 27 ve 28. maddeleri birbirinin devamı mahiyetinde maddelerdir. Uygun istatistik yöntemin seçilerek sonucun analiz edilmesi ( $\bar{X}=3,31$ ); seçilen tekniğe göre bilgi teknolojileri yardımıyla analiz edilmesi ( $\bar{X}=3,36$ ); ölçme ve analiz sonuçlarını grafik vb. yöntemlerle görsel biçimlere dönüştürme ( $\bar{X}=2,78$ ) ortalama puan değeri almıştır. Öğretmenler 26 ve 27. maddelerin uygulanmasında "**yeterli**", 28. madde de "**kısmen yeterli**" olarak değerlendirilebilir. Bahsi geçen bu üç maddenin özelliği bu bölümün en düşük ortalama puanları olmasıdır. Öğretmenlerin ÖD sonuçlarını analiz edecek uygun tekniği belirleme; belirlenen yöntemlere göre bilgi teknolojilerinden yararlanarak analiz etme ve analiz sonuçlarının grafikler halinde

sunumu konusunda diğerk yeterlik alanlarına göre daha düşük yeterliğe sahip oldukları görölmektedir. **Balcı** tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yeni teknolojilerin kullanımında “yetersiz” ve bunlara karşı “önyargılı” olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun eğitimi olumsuz etkilediği ve her öğretmenin ve öğretmen adayınının mutlaka bilgisayar okur-yazarı olması vurgulanmaktadır.<sup>26</sup> **Asrı**'nın araştırması ise DKAB öğretmenlerinin eğitim teknolojilerinden yararlanma konusunda önemli eksiklikleri olduğunu ortaya koymaktadır.<sup>27</sup> Oysa, XII. Millî Eğitim Şurası “...Eğitim hizmetlerinin büyük kitlelere ulaştırılması ve aynı zamanda eğitim kalitesinin yükseltilmesini” eğitim teknolojilerinin kullanımıyla mümkün olacağını vurgulamaktadır.

Bu bölümde inceleyeceğimiz son madde "ÖD Yeterlik Ölçeği"nin 48. maddesidir. İKY'nin 95. maddesi ilköğretimdeki zümre çalışmalarını ele almaktadır. Zümre öğretmenler kurulu, 1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ve varsa branş öğretmenlerinden, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda branş öğretmenlerinden oluşur. Zümre öğretmenler kurulu, okul müdürlüğüne yapılacak planlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyulduğuça toplanır. Toplantılar, okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya branş öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılır. Bu toplantılarda, öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak yürütölmesi, ders araçları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılması ile proje ve performans görevi konuları belirlenir. Dersin özelliğine göre etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlanarak ortak bir anlayış oluşturulur.

Bir öğretmenin yıl içerisinde nasıl bir öğretim gerçekleştireceğinin bir nevi planlaması olan zümre çalışması, üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir. Bütün zümrelerde olduğu gibi DKAB dersi zümre öğretmenleri de İKY'nin 95/đ maddesi gereğince, sene sonu zümresinde öğrenci başarı durumlarını değerlendiren bir rapor hazırlaması gerekmektedir. Ölçeğin 48. maddesi olarak yer alan bu uygulama öğretmenlerden ( $\bar{X}=3,68$ ) ortalama puan değeri almıştır.

<sup>26</sup> Birim Balcı, “Öğretmen Yetiştirmede Teknoloji Kullanımı” (Çevrimiçi), [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Teknoloji/Bildiri/t323d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/Bildiri/t323d.pdf) ,11/12/2010

<sup>27</sup> Safınaz Asrı, **a.g.t.**, s.186.

ÖDYGSD ortalama puan değerlerinin genel değerlendirmesini yaptıktan sonra, bu aşamada elde edilen puanlarla değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenecektir.

**Hipotez 1.III.a:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDYGSD boyutundan aldığı puanlar cinsiyetlere göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 51**'de verilmiştir.

**Tablo 51:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	195	3.81	.59815	1.397	.163
Erkek	357	3.73	.62361		

**Tablo 51**'de görüldüğü gibi, ÖDYGSD alt boyutunda, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,81$ ) iken, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,73$ )'tür. ÖDYGSD alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(548)}=1.397$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterlikleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.III.b:** “DKAB branş öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB dersi branş öğretmenlerinin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar, mezuniyet türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 52**'de verilmiştir.

**Tablo 52:** DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Yüksek İslam Enst.- İsl. İl. Fak.	24	3.93	.54837		
İlahiyat Eski Lisans	317	3.70	.63133	2.01	.112
DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	3.65	.59685		
İlahiyat Yeni Lisans	11	3.41	.78210		

**Tablo 52'**de yer alan verilere göre, ÖDYGSD alt boyutunda YİE mezunları en yüksek ( $\bar{X}=3,93$ ), İYL mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,41$ ) ortalama puan değeri almışlardır. ÖDYGSD alt boyutunda DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezun olduğu kurum türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(3-416)}=2.010$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, DKAB branş öğretmenlerinin ÖDYGSD alt boyutu yeterlikleri mezun oldukları kurum türüne göre değişmemektedir.

**1.III.c:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar, branştan ya da branşdışı olma durumuna göre analiz edilmiş, bulgular **Tablo 53'**te gösterilmiştir.

**Tablo 53:** Öğretmenlerin Branştan ya da Branşdışı Olma Durumuna Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Branş	422	3.70	.62793		
Branşdışı	135	3.91	.54421	-3.500-	.001

**Tablo 53'**te görüldüğü gibi, ÖDYGSD alt boyutunda, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,70$ ) iken, branşdışı öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=3,91$ )'dir. ÖDYGSD alt boyutunda branştan ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branştan ya da branşdışı olma durumu ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(553)}=-3.500$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, branşdışı öğretmenlerin ÖDYGSD

alt boyutu yeterliklerinin DKAB dersi branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.III.d:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDYGSD boyutundan aldığı puanlar lisansüstü eğitim durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 54**'te verilmiştir.

**Tablo 54:** Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Lisansütü Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p
L.üstü Eğt. Almamış	358	3.76	.62041		
Tezsiz YL Mezunu	80	3.80	.59708		
Tezli YL Mezunu	106	3.71	.60062	.413	.743
Doktora Mezunu	11	3.63	.74225		

**Tablo 54**'te yer alan verilere göre, ÖDYGSD alt boyutunda Tezsiz YL mezunu öğretmenlerin en yüksek ( $\bar{X}=3,80$ ); doktora mezunu öğretmenlerin ise en düşük ( $\bar{X}=3,63$ ) ortalama puan değerlerine sahip oldukları görülmektedir. ÖDYGSD alt boyutunda öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(3-551)}=.413$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterlikleri lisansüstü eğitim durumuna göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.III.e:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar hizmet sürelerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 55**'te verilmiştir.



**Tablo 55:** Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	288	3.67	.62149		
11-20 yıl	144	3.80	.62097	6.607	.001
20 üzeri	104	3.92	.56802		

**Tablo 55**'te yer alan verilere göre, ÖDYGSD alt boyutunda 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,92$ ), 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,67$ ) ortalama puan değerleri almışlardır. Tabloda dikkat çeken hususlardan birisi, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin ÖDYGSD yeterlikleri puan ortalamasının artmasıdır. ÖDYGSD alt boyutunda öğretmenlerin kıdem grupları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, hizmet süresi ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $F_{(2-533)}=6.607$ ,  $p<.05$ ). Hizmet süresine bağlı olarak manidar bir şekilde değişen ÖDYGSD alt boyutu puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları **Tablo 56**'da verilmiştir.

**Tablo 56:** Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Scheffe Post-Hoc Testi.

Scheffe						
(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-10 yıl	11-20 yıl	-.12689-	.06240	.127	-.2801-	.0263
	21 ve üzeri	-.24351*	.06994	.002	-.4152-	-.0718-
11-20 yıl	1-10 YIL	.12689	.06240	.127	-.0263-	.2801
	21 ve üzeri	-.11662-	.07868	.334	-.3097-	.0765
21 ve üzeri	1-10 yıl	.24351*	.06994	.002	.0718	.4152
	11-20 yıl	.11662	.07868	.334	-.0765-	.3097

\*. The Mean Difference is Significant at The 0.05 Level.

**Tablo 56**'da görüldüğü gibi, yapılan Scheffe Post-Hoc Testi sonucunda öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutunda; 1-10 yıl ve 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, 20 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin 1-10 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.III.f:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar yaş gruplarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 57**'de verilmiştir.

**Tablo 57:** Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDYGSD Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p
18-35 yaş "İlk yetişkinlik"	267	3.68	.63112		
36-55 yaş "Orta yetişkinlik"	233	3.85	.60858	4.547	.011
56 yaş ve üzeri "Geç yetişkinlik"	14	3.79	.59714		

**Tablo 57**'de yer alan verilere göre, ÖDYGSD alt boyutunda "orta yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,85$ ); "ilk yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,68$ ) ortalama puan değerleri almışlardır. ÖDYGSD alt boyutunda öğretmenlerin yaş grupları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, yaş grupları/dönemleri ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $F_{(2-511)}=4.547$ ,  $p<.05$ ). F Testinde tespit edilen anlamlı farkın, hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre Sheffe Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 58**'de sunulmuştur.

**Tablo 58:** Öğretmenlerin ÖDYGSD Sheffe Testi Sonuçları

Scheffe						
(I) YAS GRUBU	(J) YAS GRUBU	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
18-35 YAŞ	36-35 YAŞ	-.16740*	.05560	.011	-.3039-	-.0309-
	55 ÜZERİ	-.10568-	.17003	.824	-.5231-	.3117
36-55 YAŞ	18-35 YAŞ	.16740*	.05560	.011	.0309	.3039
	55 ÜZERİ	.06172	.17064	.937	-.3572-	.4806
55 ÜZERİ	18-35 YAŞ	.10568	.17003	.824	-.3117-	.5231
	36-55 YAŞ	-.06172-	.17064	.937	-.4806-	.3572

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Tablo 58**'de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ÖDYGSD alt boyutunda; 36-55 yaş grubu ile 18-35 yaş grubu arasında 36-55 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, 36-55 yaş grubunun ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin 18-35 yaş grubundan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.III.g:** “*DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri görev yaptığı kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 59**'da verilmiştir.

**Tablo 59:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	t	p
Resmi	497	3.71	.60979	-5.262-	.000
Özel	57	4.15	.44843		

**Tablo 59**'da görüldüğü gibi, ÖDYGSD alt boyutunda, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,71$ ) iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4,15$ )'tir. ÖDYGSD alt boyutunda resmi ya da özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü ile ÖDYGSD alt boyutu

puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(552)}=-5.262, p<.05$ ). Bu sonuç, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin resmi okul öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.III.h:** “DKAB ğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri hizmet öncesinde D eğitimi alma durumuna göre anlamli bir Şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar yüksek öğrenimleri esnasında D eğitimi alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 60**'ta verilmiştir.

**Tablo 60:** ğretmenlerin Hizmet öncesinde D Eğitimi Alma Durumu ile ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Hizmet öncesinde D	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	508	3.76	.61759	.829	.407
Hayır	42	3.68	.58475		

**Tablo 60**'ta grldğu gibi, ÖDYGSD alt boyutunda, hizmet öncesinde D eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,76$ ) iken, bu eğitimi almayanların ise ( $\bar{X}=3,68$ )'dir. ÖDYGSD alt boyutunda öğretmenlerin hizmet öncesinde D eğitimi alma durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mezun oldukları kurumlarda D eğitimi almaları ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $t_{(548)}=.829, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterlikleri yüksek öğrenimlerinde D eğitimi alıp almamalarına göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.III.i:** “DKAB ğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri hizmet içinde D eğitimi alma durumuna göre anlamli bir Şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar D alanında HİE alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 61**'de verilmiştir.

**Tablo 61:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Hizmet İçinde ÖD	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	282	3.87	.62239	4.901	.000
Hayır	259	3.62	.56476		

**Tablo 61**'de görüldüğü gibi, ÖDYGSD alt boyutunda, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,87$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=3,62$ )'dir. ÖDYGSD alt boyutunda, öğretmenlerin ÖD konulu HİE durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarında ÖD konulu HİE almaları ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında oldukça **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(539)}=4,901$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, okullarında ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin HİE almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.III.j:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri ÖD yeterlik algısına göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar ÖD yeterlik algılarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 62**'de verilmiştir.

**Tablo 62:** Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı ile Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Yeterlik Algısı	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	458	3.83	.58579	6.513	.000
Hayır	94	3.39	.63153		

**Tablo 62**'de görüldüğü gibi, ÖDYGSD alt boyutunda, ÖD yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,83$ ) iken, kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=3,39$ )'dur. ÖDYGSD alt boyutunda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin ÖD yeterlik algıları ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(550)}=6,513$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, ÖD konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin, kendini yeterli görmeyenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.III.k:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDYGSD yeterlikleri meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutundan aldığı puanlar meslek sevgisine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 63**'te verilmiştir.

**Tablo 63:** Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDYGSD Yeterlikleri Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Meslek sevgisi	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	539	3.76	.61108	2.845	.005
Hayır	14	3.29	.64726		

**Tablo 63**'te görüldüğü gibi, ÖDYGSD alt boyutunda, mesleğini severek yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,76$ ) iken, mesleğini sevmediğini söyleyenlerin ise ( $\bar{X}=3,29$ )'dur. ÖDYGSD alt boyutunda, öğretmenlerin meslek sevgilerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleklerini sevip sevmeme durumu ile ÖDYGSD alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(551)}=2,845$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, mesleğini severek yapan öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin, mesleğini sevmediğini söyleyen öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.1.4. Çalışma Grubunun Ölçme ve Değerlendirme Tutum ve Yaklaşımları (ÖDTY)

**Tablo 64:** Öğretmenlerin ÖDTY Yeterlileri Puan Ortalamaları

S. No	M. No	Madde	Ort.	Yet. Düzeyi
1	20	Öğrencilerin başarılarını öne çıkararak desteklerim.	4,49	Oldukça yeterli
2	32	Öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendiririm.	4,46	Oldukça yeterli
3	30	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem veririm.	4,26	Oldukça yeterli
4	31	Öğrencilerin başarılarını ödüllendiririm.	4,25	Oldukça yeterli
5	33	Öğrencilerin olumsuz davranışları için yapıcı yönlendirmeler yaparım.	4,24	Oldukça yeterli
6	18	Her öğrencinin başarılı olacağına inanırım.	4,13	Yeterli
7	36	Elde edilen ölçme sonuçlarında, ortaya çıkan düşük başarı durumunun nedenlerini öncelikle kendimde ararım.	3,91	Yeterli

Öğretmenlerin ÖDTY incelediğimiz bu son bölümde en yüksek ortalama puanı ( $\bar{X}=4,49$ ) ölçüğümüzün 20. maddesi almıştır. "*Öğrencilerin başarılarını öne çıkararak desteklerim*" şeklinde ifadelendirdiğimiz bu madde, Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri'nde A2.9 nolu performans göstergesi olarak yer almıştır. "*Öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendiririm*" maddesi ise (m.32-D3.6) ( $\bar{X}=4,46$ ) ile en yüksek ikinci puan olmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerin "*ölçme sonuçlarına tepki*"lerini ( $\bar{X}=4,26$ ) puan ortalamasıyla önemsedikleri söylenebilir (m.30/D3.5). Öğretmenlerin, madde 31'de yer verilen öğrencilerin ortaya koydukları başarıların ödüllendirilmesi maddesi ( $\bar{X}=4,25$ ) ile yine yüksek bir ortalama puan değeri almıştır (D3.6). Ancak öğretmenlerin, öğrencilerde gördükleri olumlu davranışları, elde ettikleri akademik başarılarından daha çok önemsedikleri söylenebilir. Zira *olumlu davranışlar*, öğretmenler tarafından ( $\bar{X}=4,46$ ), *öğrenci başarıları* ise ( $\bar{X}=4,26$ ) ortalama puan değerleri almıştır.

Öğretmenler görev yaptıkları kurumlarda sadece öğrencilerin başarıları ve olumlu davranışlarıyla karşılaşmamaktadırlar. Öğretmenler zaman zaman öğrencilerin olumsuz davranışlarına da muhatap olabilmektedirler. Çalışma grubunu

oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerin ortaya koyduğu "olumsuz davranışları yapıcı yönlendirme" hususunda ( $\bar{X}=4,24$ ) ortalama puan ile "oldukça yeterli" oldukları söylenebilir (m.33-D3.7). MEB, "Öğretmen Yeterlikleri" isimli çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırmasını istemektedir. Bu durum bahsi geçen çalışmada A2.9 nolu performans göstergesi olarak yer almış "Her öğrencinin başarılı olacağına inanırım" yaklaşımı, öğretmenlerden ( $\bar{X}=4,13$ ) ortalama puan almıştır (m.18).

Bir öğretim programının tüm kazanımlarının öğrenciler tarafından elde edilmesi, öğretmenlerin temel amacı olsa bile bu her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda ortaya çıkan düşük başarı durumunun sebepleri aranmalıdır. Öğrenci başarısında, öğrencinin kendisinden veya kendisi dışından kaynaklanan, kontrol edilebilen veya edilemeyen birçok faktörün etkisi vardır.<sup>28</sup> Arıcı, "DKAB Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler" isimli doktora çalışmasında öğrenci başarısına etki eden 9 faktörden bahsetmektedir.<sup>29</sup> Her öğretmenin iyi bir rehber olması gerektiği düşünüldüğünde,<sup>30</sup> ortaya çıkan düşük başarı durumunun çeşitli sebepleri araştırılırken, öğretmenin kendinden kaynaklanabilecek sebepleri de ön sıralara koymasını bilmelidir. "Elde edilen ölçme sonuçlarında, ortaya çıkan düşük başarı durumunun nedenlerini öncelikle kendimde ararım" şeklinde maddeleştirdiğimiz bu durum, öğretmenlerden ( $\bar{X}=3,91$ ) ortalama puan değeri almıştır. Buna göre, ortaya çıkan başarısızlık durumlarında öncelikle kendilerini sorgulamada öğretmenler "yeterli" görülebilir.

**Hipotez 1.IV.a:** "DKAB öğretmenlerinin ÖDTY cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır."

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar cinsiyetlere göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 65**'de verilmiştir.

<sup>28</sup> Zülfü Demirtaş, "Liselerde Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki", **Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt:7, Sayı:13, Yıl: 2010, s.211

<sup>29</sup> İsmail Arıcı, **a.g.t.**

<sup>30</sup> MEB (2008) , s.19.



**Tablo 65:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	195	4.31	.45153	2.097	.036
Erkek	357	4.21	.53088		

**Tablo 65'**de görüldüğü gibi, ÖDTY alt boyutunda, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=4,31$ ) iken, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,21$ )'dir. ÖDTY alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(550)}=2.097$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuç, bayan öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımlarının erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.IV.b:** “DKAB branş öğretmenlerinin ÖDTY mezuniyet türüne göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB dersi branş öğretmenlerinin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar, mezuniyet türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 66'**da verilmiştir.

**Tablo 66:** Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Yüksek İslam Enst.- İsl. İl. Fak.	24	4.32	.55763	.408	.748
İlahiyat Eski Lisans	319	4.22	.52482		
DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	4.22	.43146		
İlahiyat Yeni Lisans	11	4.12	.70408		

**Tablo 66'**da yer alan verilere göre, ÖDTY alt boyutunda YİE mezunları en yüksek ( $\bar{X}=4,32$ ), İYL mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=4,12$ ) ortalama puan değeri elde etmişlerdir. ÖDTY alt boyutunda DKAB dersi branş öğretmenlerin mezun olduğu kurum türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(3-418)}=.408$ ,  $p>.05$ ). ). Buna göre, DKAB dersi

branş öğretmenlerinin ÖD tutum ve yaklaşımları mezuniyet türüne göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.IV.c:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar, branştan ya da branşdışı olma durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 67**'de verilmiştir.

**Tablo 67:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olmasına Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Branş	422	4.22	.51693	-1.688-	0,092
Branşdışı	135	4.31	.47803		

**Tablo 67**'de görüldüğü gibi, ÖDTY alt boyutunda, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{X}=4,22$ ) iken, branşdışı öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,31$ )'dir. ÖDTY alt boyutunda branştan ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branştan ya da branşdışı olma durumu ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(555)} = -1.688-$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerinin ÖD tutum ve yaklaşımları branştan/branşdışı olma durumuna göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.IV.d:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar lisansüstü eğitim durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 68**'de verilmiştir.

**Tablo 68:** Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Lisansüstü Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p
L.üstü Eğt. Almamış	359	4.27	.48493		
Tezsiz YL Mezunu	80	4.24	.48301		
Tezli YL Mezunu	107	4.20	.55504	2.067	.104
Doktora Mezunu	11	3.91	.83594		

**Tablo 68'**de yer alan verilere göre, ÖDTY alt boyutunda lisansüstü eğitim almayan öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=4,27$ ); doktora mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,91$ ) ortalama puan değerleri elde etmişlerdir. ÖDTY alt boyutunda öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(3-553)}= 2.067, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımları lisansüstü eğitim durumuna göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.IV.e:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY meslekî kıdeme göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar hizmet sürelerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 69'**da verilmiştir.

**Tablo 69:** Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	289	4.21	.51422		
11-20 yıl	145	4.27	.50968	1.966	.141
20 yıl üzeri	104	4.32	.46226		

**Tablo 69'**da yer alan verilere göre, ÖDTY alt boyutunda 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=4,32$ ); 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=4,21$ ) ortalama değerleri almışlardır. ÖDTY alt boyutunda öğretmenlerin kıdem grupları arasında oluşan ortalama puan farkına

uygulanan F testi sonuçlarına göre, hizmet süresi ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasınada **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(2-535)}=1.966$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımları kıdemlerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.IV.f:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar yaş gruplarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 70**'te verilmiştir.

**Tablo 70:** Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Yaş dönemleri	N	$\bar{X}$	S	F	p
18-35 yaş "İlk yetişkinlik"	268	4.19	.51987		
36-55 yaş "Orta yetişkinlik"	234	4.32	.48316	4.301	.014
56 yaş ve üzeri "Geç yetişkinlik"	14	4.40	.40738		

**Tablo 70**'te yer alan verilere göre, ÖDTY alt boyutunda "geç yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=4,40$ ), "ilk yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=4,19$ ) ortalama puan değerleri almışlardır. ÖDTY alt boyutunda öğretmenlerin yaş grupları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, yaş grupları/dönemleri ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $F_{(2-513)}=4.301$ ,  $p<.05$ ). F testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre Sheffe Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 71**'de sunulmuştur.

**Tablo 71:** ÖDTY Scheffe Testi Sonuçları

ÖDTY Scheffe						
(I) YAS GRUBU	(J) YAS GRUBU	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
18-35 YAŞ	36-35 YAŞ	-.12154*	.04482	.026	-.2316-	-.0115-
	55 ÜZERİ	-.20827-	.13732	.317	-.5454-	.1288
36-55 YAŞ	18-35 YAŞ	.12154*	.04482	.026	.0115	.2316
	55 ÜZERİ	-.08673-	.13782	.820	-.4251-	.2516
55 ÜZERİ	18-35 YAŞ	.20827	.13732	.317	-.1288-	.5454
	36-55 YAŞ	.08673	.13782	.820	-.2516-	.4251

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Tablo 71**'de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ÖDTY alt boyutunda; 36-55 yaş grubu ile 18-35 yaş grubu arasında 36-55 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde **anlamli bir farklılık saptanmıştır**. Bu sonuç, 36-55 yaş grubu öğretmenlerinin ÖD tutum ve yaklaşımlarının 18-35 yaş grubundan daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.IV.g:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY görev yaptığı kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 72**'de verilmiştir.

**Tablo 72:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	t	p
Resmi	499	4.21	.51224	4.549	,000
Özel	57	4.53	.34072		

**Tablo 72**'de görüldüğü gibi, ÖDTY alt boyutunda, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=4,21$ ) iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4,53$ )'tür. ÖDTY alt boyutunda resmi ya da özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi

sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(554)}= 4.549, p<.05$ ). Bu sonuç, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımlarının resmi okul öğretmenlerinden daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.IV.h:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar yüksek öğrenimleri esnasında ÖD eğitimi alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 73**'te verilmiştir.

**Tablo 73:** Öğretmenlerin Hizmet Öncesinde ÖD Eğitimi Alma Durumu ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Hizmet Öncesi ÖD	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	510	4.25	.51064	.692	.489
Hayır	42	4.19	.49077		

**Tablo 73**'te görüldüğü gibi, ÖDTY alt boyutunda, hizmet öncesi ÖD eğitim alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=4,25$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=4,19$ )'dur. ÖDTY alt boyutunda öğretmenlerin hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mezun oldukları kurumlarda ÖD eğitimi almaları ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(540)}=.692, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımları hizmet öncesinde ÖD eğitimi almalarına göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.IV.i:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY hizmet içinde ÖD eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar ÖD alanında HİE alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 74**'te verilmiştir.

**Tablo 74:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.

HİE alma	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	284	4.28	.52490	1.914	.056
Hayır	259	4.20	.48495		

**Tablo 74**'te görüldüğü gibi, ÖDTY alt boyutunda, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}$ =4,28) iken, almayanların ise ( $\bar{X}$ =4,20)'dir. ÖDTY alt boyutunda, öğretmenlerin ÖD konulu HİE alma durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarında ÖD konulu HİE almaları ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $t_{(541)}=1,914$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımları okullarında ÖD konulu HİE almalarına göre değişmemektedir.

**Hipotez 1.IV.j:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY ölçme ve değerlendirme yeterlik algısına göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar ÖD yeterlik algılarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 75**'te verilmiştir.

**Tablo 75:** Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Yeterlik Algısı	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	460	4.28	.49986	4.037	.000
Hayır	94	4.05	.50728		

**Tablo 75**'te görüldüğü gibi, ÖDTY alt boyutunda, ÖD'de kendini yeterli gören öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}$ =4,28) iken, görmeyenlerin ise ( $\bar{X}$ =4,05)'tir. ÖDTY alt boyutunda, öğretmenlerin ÖD yeterlik algılarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin ÖD yeterlik algıları ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(552)}=4,037$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, ÖD konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımlarının kendini yeterli görmeyen öğretmenlerden daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 1.IV.k:** “DKAB öğretmenlerinin ÖDTY, meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖDTY alt boyutundan aldığı puanlar meslek sevgisine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 76**'da verilmiştir.

**Tablo 76:** Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile ÖDTY Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Meslek sevgisi	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	540	4.26	.50254	3.861	.000
Hayır	15	3.75	.51640		

**Tablo 76**'da görüldüğü gibi, ÖDTY alt boyutunda, mesleğini severek yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=4,26$ ) iken, mesleğini sevmediğini söyleyenlerin ise ( $\bar{X}=3,75$ )'tir. ÖDTY alt boyutunda, öğretmenlerin meslek sevgisine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleklerini sevip sevmeme durumu ile ÖDTY alt boyutu puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(553)}= 3.861, p<.05$ ). Bu sonuç, mesleğini severek yapan öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımlarının mesleğini sevmediğini söyleyen öğretmenlerden daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.



### 3.2.Çalışma Grubunun Tercih Ettiği Ölçme Araçları ve Kullanım Düzeyleri

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin veriler tablolaştırılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 77:** Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri.

Ölçme araçları	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman		$\bar{X}$	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇ.</b>	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	41	7,4	48	8,6	168	30,2	177	31,8	123	22,1	3.53
	Eşleştirme soruları	61	11	91	16,3	175	31,4	138	24,8	92	16,5	3.20
<b>ALTERNATİF ÖLÇME ARAÇLARI</b>	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	<b>4.20</b>
	Poster	118	21,2	96	17,2	152	27,3	116	20,8	72	12,9	2.87
	Görüşme (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 ölçeği	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. ağaç tek.	208	37,3	107	19,2	126	22,6	75	13,5	39	7,0	2.33

**Tablo 77** incelendiğinde, DKAB öğretmenlerinin en çok kullandıkları ölçme aracının **performans görevi** olduğunu görüyoruz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46.9'u "**her zaman**", %36.1'i "**sıklıkla**" ölçme aracı olarak performans görevlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin %83'ü performans görevini bir ölçme aracı olarak "**her zaman**" ve "**çoğunlukla**" kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin yalnızca %3,9'u bu aracı "**hiç**" kullanmadığını belirtmiştir. Performans görevi öğretmenlerden aldığı ( $\bar{X}=4,20$ ) ortalama puanla öğretmenlerin

“her zaman” kullandıkları bir araç olarak görülmektedir. Performans görevinin en çok tercih edilen ölçme aracı olma bulgusu, Anıl ve Acar,<sup>31</sup> Çelikkaya vd.,<sup>32</sup> Alaz ve Yarar’ın<sup>33</sup> çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir.

**Tablo 77**’de, diğer alternatif ölçme araçlarına karşın bir alternatif ölçme aracı olarak performans görevinin “**her zaman**” kullanılan bir ölçme aracı olması dikkat çekici görülebilir. Performans görevlerinin yüksek bir kullanım düzeyine sahip olmasının nedeni olarak Talim ve Terbiye Kurulunun yayınlamış olduğu not çizelgesi gösterilebilir.<sup>34</sup> Zira yayınlanan not çizelgesinde performans görevine ayrı bir yer ayrılmıştır. 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 olarak değil, İKY bağlı bir zorunluluk olarak görülmelidir.

**Tablo 77**’den elde edilen verilere göre geleneksel ölçme araçları içerisinde en çok ve tüm ölçme araçları içerisinde ikinci sırada tercih edilen ölçme aracı **çoktan seçmeli testler** olmuştur. Öğretmenlerin %27,5’i “her zaman”, %44,3’ü “sıklıkla” ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin %71,8’i çoktan seçmeli testleri “**her zaman**” ve “**çoğunlukla**” kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin %4,1’i bu ölçme aracını “**hiç**” kullanmadığını belirtmiştir. Çoktan seçmeli testler, öğretmenlerden aldığı ( $\bar{X}=3,88$ ) ortalama puanla öğretmenlerin “**çoğunlukla**” kullandıkları bir araç olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %29,6’sı **yazılı sınavları** her zaman tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarısından fazlası (%56,5) yazılı tipi sınavları “**çoğunlukla**” ve “**her zaman**” kullanmaktadırlar. %8,1 oranındaki öğretmen ise yazılı sınavları “**hiç**” kullanmamaktadır. Yazılı tipi sınavlar,

---

<sup>31</sup> Duygu Anıl ve Meltem Acar, “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Aralık 2008, Cilt: 7, Sayı:2, 44-61.

<sup>32</sup> Tekin Çelikkaya v.d., “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Ahi Evran Üni. Eğitim Fak. Dergisi**, Cil: 11, Sayı:1, Nisan 2010, Sayfa 57-76

<sup>33</sup> Ayşegül Alaz ve Seher Yarar, “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri”, **I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi**, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.

<sup>34</sup> (Çevrimiçi) <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=132> 21/08/10

öğretmenlerden aldığı ( $\bar{X}=3,58$ ) ortalama puanla öğretmenlerin “**çoğunlukla**” kullandıkları bir ölçme aracı olarak görülmektedir.

Geleneksel ölçme araçlarından **kısa cevaplı testler** ( $\bar{X}=3,53$ ) ve **doğru-yanlış testleri** ( $\bar{X}=3,51$ ) yine öğretmenlerin “**çoğunlukla**” tercih ettikleri ölçme araçları arasında yer almaktadır. Geleneksel ölçme araçları arasında en düşük ortalama puanı ( $\bar{X}=3,20$ ) ile **eşleştirme** türü sorular almıştır. Öğretmenler **eşleştirme** türü sınavları “**bazen**” kullanmaktadır. Eşleştirme türü sınavlar geleneksel araçlar içinde son sırada yer almasına rağmen performans görevi dışarıda tutulursa, tüm alternatif araçlardan 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**” ya da “**her zaman**” kullanmaktadır. Öğretmenlerin %14'ü ise kavram haritalarını “**hiç**” kullanmamaktadır. **Kavram haritaları**, alternatif ölçme araçları arasında en yüksek ikinci ortalama değeri ( $\bar{X}=3,16$ ) almasına karşın, öğretmenlerin “**bazen**” kullanıldığı bir araçtır.

**İKY**'de özel bir yer ayrılmasına karşın bir ölçme aracı olarak **ürün dosyası** öğretmenlerin sık başvurdukları bir ölçme aracı değildir. Araştırmamızda ürün dosyası tüm ölçme araçları içerisinde 11. sırada yer almış ve ( $\bar{X}=3,06$ ) ortalama puan 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** “**hiç**”, “**nadiren**” ve “**bazen**” sıklık düzeyinde kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin ancak %15,3'ü **öz değerlendirmeyi** “**her zaman**” kullandığını ifade etmektedir. 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.

Araştırmamızdan elde edilen verilere göre öğretmenler tarafından en az tercih edilen ölçme aracı **tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği** olmuştur. Öğretmenlerin %37,3'ü bu tekniği hiç kullanmamaktadır. Bu tekniği her zaman kullandığını söyleyen öğretmen oranı ise %7'dir. ( $\bar{X}$ =2,33) ortalama puan değeri, bu aracın öğretmenler tarafından "**nadiren**" kullanıldığını göstermektedir.

Araştırmamızın ortaya koyduğu ölçme araçlarına yönelik bulgular, **Kilmen-Çıkrıkçı**,<sup>35</sup> **Güven**<sup>36</sup> ve **Çakan**'ın<sup>37</sup> elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. **Tabak**<sup>38</sup> ve **Gelbal-Kelecioğlu**<sup>39</sup> tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci merkezli ÖD yaklaşımlarını yeterince kullanamadıkları saptanmıştır. Öğretmen gereksinimleri üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin gözlem, ürün dosyası ve performans değerlendirmenin de yer aldığı pek çok konuda kendilerini yeterli hissetmedikleri anlaşılmaktadır.<sup>40</sup> Yapılan araştırmalarda bu yeni araçların değerlendirmesinin oldukça zor ve zaman gerektirdiği de ifade edilmiştir.<sup>41</sup> Değerlendirme sürecinde, birçok değerlendirme etkinliğinin bir arada kullanılması olumlu gibi görünmekle birlikte, öğretmenlerin bu teknikler konusunda yeterli donanıma sahip olmaması ve sınıfların kalabalık olması, özellikle bireysel değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını engellediği saptanmıştır.<sup>42</sup> Yenilenen

<sup>35</sup> Sevilay Kilmen ve Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı, **a.g.m.**

<sup>36</sup> Semra Güven, **a.g.m.**

<sup>37</sup> Mehtap Çakan, **a.g.m.**

<sup>38</sup> Reyhan Tabak, İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, MuğlaÜni. Sosyal Bilimler Enst. Muğla, 2007.

<sup>39</sup> Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, **a.g.t.**

<sup>40</sup> D. Gözütok, E.Ergün ve C. Karacaoğlu, "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi" **Eğitimde Yeni Yaklaşımlar VIII**, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, (ss:17/40). Sim Matbaası, Ankara.

<sup>41</sup> Sevilay Kilmen ve Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı, **a.g.m.**

<sup>42</sup> N. Aykaç ve E. Başar, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi". **Eğitimde Yeni Yansımalar VIII**, Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi, (ss. 343/361). Sim Matbaası, Ankara., Leyla Küçükahmet, 2004 Hayat Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi, Eğitimde Yeni Yansımalar.

programların alternatif ölçme araçlarını teşvik ettiğini ancak, bu araçlardan elde edilen bilgilerin/verilerin nasıl kullanılacağı ve not verme konusu ile nasıl ilişkilendirileceğinin açık olmadığı ifade edilmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin çoğunun bu araçları kullanmayı bilmedikleri ve dolayısıyla HİE'den geçmesi gerektiği saptanmıştır.<sup>43</sup>

**Hipotez 2:** “*Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını, alternatif ölçme araçlarına göre daha çok tercih etmektedirler.*”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarını tespit etmeye yönelik elde ettiğimiz 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 araçlarından daha çok tercih etmektedirler. Bu bulgu, **Orhan**,<sup>44</sup> **Gelbal/Kelecioğlu**<sup>45</sup> ve **Çelikkaya vd.**'nin<sup>46</sup> yaptığı araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin hangi ölçme araçlarını hangi sıklıkla kullandıklarına dair sonuçlar ele alındıktan sonra, öğretmenlerin tercih ettikleri araçlarda hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin sonuçlara yer verilecektir.

**Hipotez 3.a:** “*Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 78**'de verilmiştir.

---

<sup>43</sup> Serkan Algan, **a.g.t.**, ; Ali Aydın, Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma. Yayınlanmamış Y.L. Tezi, Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Enst. Ankara. ; Reyhan Tabak, **a.g.t.**

<sup>44</sup> Ahmet Turan Orhan, **a.g.t.**, s. 115.

<sup>45</sup> Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, **a.g.t.**

<sup>46</sup> Tekin Çelikkaya v.d., **a.g.m.**

**Tablo 78:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet					
GELENEKSEL	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	195	3.68	.82970	3.026	.003
Erkek	357	3.46	.77616		
ALTERNATİF					
Kadın	195	3.08	.86317	1.372	.170
Erkek	357	2.98	.86218		

**Tablo 78'**de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,68$ ) iken, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,46$ )'dir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında ise, bayan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,08$ ) iken, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,98$ )'dir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, alternatif ölçme araçlarında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(550)}=1.372$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, elde edilen puan farkı rastlantısalıdır. Öğretmenlerin alternatif ölçme aracı tercihleri cinsiyete göre değişmemektedir.

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 erkeklerden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

**Hipotez 3.b:** “DKAB dersi branş öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB dersi branş öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar, mezuniyet türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 79'**da verilmiştir.

**Tablo 79:** DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

<b>Mezuniyet türü</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Yüksek İslam Enst.- İsl. İlimler Fak.	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		
<b>ALTERNATİF</b>					
Yüksek İslam Enst.- İsl. İlimler Fak.	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 79**'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, en yüksek puan ortalaması ( $\bar{X}=3,94$ ) ile İYL mezunlarına ait iken, en düşük puan ortalaması ( $\bar{X}=3,26$ ) ile YİE mezunlarının olmuştur. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında, en yüksek puan ortalaması ( $\bar{X}=3,07$ ) YİE mezunlarına ait iken, en düşük puan ortalamasını ( $\bar{X}=3,26$ ) İYL mezunları almıştır.

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarında DKAB dersi branş öğretmenlerin mezun olduğu kurum türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezun olduğu okul türü ile tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(3-418)}=.699, p>.05$ ). Buna göre, DKAB branş öğretmenlerinin tercih ettikleri alternatif ölçme araçları mezuniyet türüne göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarında DKAB dersi branş öğretmenlerin mezun olduğu kurum türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezun olduğu kurum türü ile tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $F_{(3-418)}=4.028, p<.05$ ). F Testinde tespit edilen anlamli farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini

tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre LSD Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 80**'de sunulmuştur.

**Tablo 80:** Tercih Edilen Geleneksel Ölçme Araçları LSD Testi Sonuçları

GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI LSD						
(I) YAS GRUBU	(J) YAS GRUB U	Mean Differenc e (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<b>YÜKSEK İSLAM ENST.</b>	İ.E.L.	-.19287-	.16452	.242	-.19287-	<b>.16452</b>
	DKÖB	-.45135*	.18455	.015	-.45135*	<b>.18455</b>
	İYL	-.68504*	.28302	.016	-.68504*	<b>.28302</b>
<b>İLAHİYAT ESKİ LİSANS</b>	YİE	.19287	.16452	.242	.19287	<b>.16452</b>
	DKÖB	-.25847*	.10382	.013	-.25847*	<b>.10382</b>
	İYL	-.49216*	.23837	.040	-.49216*	<b>.23837</b>
<b>DKÖB</b>	YİE	.45135*	.18455	.015	.45135*	<b>.18455</b>
	İEL	.25847*	.10382	.013	.25847*	<b>.10382</b>
	İYN	-.23369-	.25261	.355	-.23369-	<b>.25261</b>
<b>İLAHİYAT YENİ LİSANS</b>	YİE	.68504*	.28302	.016	.68504*	.28302
	İEL	.49216*	.23837	.040	.49216*	.23837
	DKÖB	.23369	.25261	.355	.23369	.25261

**Tablo 80**'de 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, DKÖB ve İYL arasında İYL lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, İYL mezunu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını YİE, DKÖB ve İEL mezunlarından daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

**Hipotez 3.c:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar, branştan ya da branşdışı olma durumuna göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 81**'de verilmiştir.



**Tablo 81:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olmasına Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

<b>Branş durumu</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Branş	422	3.49	.78563	-2.197-	.028
Branşdışı	135	3.67	.82654		
<b>ALTERNATİF</b>					
Branş	422	2.93	.84116	-3.903-	.000
Branşdışı	135	3.26	.88335		

**Tablo 81**'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,49$ ) iken, branşdışı öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,67$ )'dir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında, branş öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{X}=2,93$ ) iken, branşdışı öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,26$ )'dir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında branştan ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branştan ya da branşdışı olma durumu ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(555)}=2.197$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, branşdışı öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını branş öğretmenlerinden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Tablo incelendiğinde, geleneksel araçlarda olduğu **alternatif** araçlarda da elde edilen puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(555)}=3.903$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, branşdışı öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını branş öğretmenlerinden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

**Hipotez 3.d:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı lisansüstü eğitim durumuna göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar lisansüstü eğitim durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 82**'de verilmiştir.

**Tablo 82:** Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<b>Lisansüstü Eğitim Durumu</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Lisansüstü Eğitim Almamış	359	3.55	.82253		
Tezsiz YL Mezunu	80	3.48	.76958		
Tezli YL Mezunu	107	3.55	.74212	2.407	.802
Doktora Mezunu	11	3.10	.68331		
<b>ALTERNATİF</b>					
Lisansüstü Eğitim Almamış	359	2.98	.86416		
Tezsiz YL Mezunu	80	3.08	.87469		
Tezli YL Mezunu	107	3.09	.85980	1.279	.426
Doktora Mezunu	11	2.97	.77785		

**Tablo 82'**de yer alan verilere göre, tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin en yüksek ( $\bar{X}=3,55$ ), doktora mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,10$ ) puan ortalamasına sahiptirler. **Alternatif** araçlarda ise tezli YL mezunları en yüksek ( $\bar{X}=3,09$ ), doktora mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=2,97$ ) puan ortalamasını almışlardır.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında lisansüstü eğitim durumlarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim ile geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(3-553)}=2.407$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları lisansüstü eğitimlerine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında lisansüstü eğitim durumlarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim ile alternatif ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(3-553)}=1.279$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri alternatif ölçme araçları lisansüstü eğitimlerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 3.e:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar hizmet sürelerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 83**'te verilmiştir.

**Tablo 83:** Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<b>Hizmet Süresi</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
1-10 yıl	289	3.57	.76544		
11-20 yıl	145	3.54	.77850	.798	.451
21 ve üzeri	104	3.45	.88600		
<b>ALTERNATİF</b>					
1-10 yıl	289	2.90	.81984		
11-20 yıl	145	3.09	.91546	6.268	.002
21 ve üzeri	104	3.22	.90511		

**Tablo 83**'te yer alan verilere göre, tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında 1-10 yıl kıdem grubu en yüksek ( $\bar{X}=3,57$ ), 20 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,45$ ) ortalama puan değerlerine sahiptirler. **Alternatif** araçlarda ise 20 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,22$ ), 1-10 kıdem grubu ise en düşük ( $\bar{X}=2,90$ ) ortalama puan değerlerine 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** ( $F_{(2-535)}=.798, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları hizmet süresine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında kıdem gruplarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, hizmet süresi

ile alternatif ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $F_{(2-535)} = 6.268, p < .05$ ). F Testinde tespit edilen anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre LSD Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 84**'te sunulmuştur.

**Tablo 84:** Tercih Edilen Alternatif Ölçme Araçları LSD 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-	<b>.0228</b>
	20 yıl üzeri	-.32622*	.09871	.004	-.5685-	<b>-.0839-</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.19284	.08785	.091	-.0228-	<b>.4085</b>
	20 yıl üzeri	-.13338-	.11092	.486	-.4056-	<b>.1389</b>
20 yıl üzeri	1-10 yıl	.32622*	.09871	.004	.0839	<b>.5685</b>
	11-20 yıl	.13338	.11092	.486	-.1389-	<b>.4056</b>

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Tablo 84**'te 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 hizmet süresine sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde **anlamli bir farklılık saptanmıştır**. Buna göre, 20 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler alternatif ölçme araçlarını 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok tercih etmektedirler.

**Hipotez 3.f:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı yaş grubuna göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar yaş gruplarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 85**'te verilmiştir.

**Tablo 85:** Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<b>Yaş grupları</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
18-35 yaş "İlk yetişkinlik"	268	3.58	.77231		
36-55 yaş "Orta yetişkinlik"	234	3.52	.82778	.511	.256
56 yaş ve üzeri "Geç yetişkinlik"	14	3.50	.83666		
<b>ALTERNATİF</b>					
18-35 yaş "İlk yetişkinlik"	268	2.92	.80890		
36-55 yaş "Orta yetişkinlik"	234	3.11	.93365	4.343	2.172
56 yaş ve üzeri "Geç yetişkinlik"	14	3.14	.83388		

**Tablo 85**'te yer alan verilere göre, öğretmenlerin tercih ettiği **geleneksel** ölçme araçlarında "ilk yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,58$ ); "geç yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,50$ ) ortalama puan değerlerine sahiptirler. Öğretmenlerin tercih ettiği **alternatif** ölçme araçlarında "geç yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,14$ ); "ilk yetişkinlik" döneminde yer alan öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=2,92$ ) ortalama puan değerlerine sahiptirler.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında kıdem gruplarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, yaş grupları ile **geleneksel** ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(2-513)}=.511, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları yaş dönemlerine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında yaş gruplarına göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, yaş grupları ile **alternatif** ölçme araçları puan ortalamaları arasında da **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(2-513)}=4.343, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri alternatif ölçme araçları yaş dönemlerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 3.g:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı görev yaptığı kurum türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 86**'da verilmiştir.

**Tablo 86:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

<b>Kurum türü</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Resmi	499	3.52	.79505	-1.268-	.205
Özel	57	3.66	.82750		
<b>ALTERNATİF</b>					
Resmi	499	2.99	.85341	-2.524-	.012
Özel	57	3.29	.89181		

**Tablo 86**'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 ise ( $\bar{X}=3,66$ )'dir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında ise, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=2,99$ ) iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=3,29$ )'dur.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında resmi veya özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, görev yapılan kurum türü ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(554)}=-1.268, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları görev yaptığı kurum türüne göre değişmemektedir.

**Tablo 86** incelendiğinde, tercih edilen **alternatif** ölçme araçlarında elde edilen puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(554)}=-2.524, p<.05$ ). Bu sonuç, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini ortaya

koymaktadır. Bu bulgu, **Banoğlu**'nun bilgisayar öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmayla örtüşmektedir.<sup>47</sup>

**Hipotez 3.h:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı hizmet öncesinde ÖD eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar yüksek öğrenimleri esnasında ÖD eğitimi alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 87**'de verilmiştir.

**Tablo 87:** Öğretmenlerin Yüksek Öğrenimlerinde ÖD Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

<b>Hizmet Önesi ÖD</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Evet	510	3.53	.80655	-1.268-	.205
Hayır	42	3.56	.73017		
<b>ALTERNATİF</b>					
Evet	510	3.02	.86224	-2.524-	.012
Hayır	42	3.00	.84382		

**Tablo 87**'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, yüksek öğrenimlerinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,53$ ) iken, almayan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=3,56$ )'dir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında ise, yüksek öğrenimlerinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,02$ ) iken, almayan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=3,00$ )'dir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında hizmet öncesinde alınan ÖD eğitimlerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, yüksek öğrenimlerinde ÖD eğitimi alma ile geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(554)}=-1.268, p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları, hizmet öncesinde ÖD eğitimi almalarına göre değişmemektedir.

<sup>47</sup> Canan Banoğlu, **a.g.t.**, s. 87.

Tercih edilen **alternatif** ölçme araçlarında elde edilen puan ortalamaları arasında **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.

**Hipotez 3.i:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı hizmet içinde ÖD eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar ÖD alanında HİE alma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 88**'de verilmiştir.

**Tablo 88:** Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlarda ÖD Konulu HİE Alma Durumu ile Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

<b>Hizmet İçi Eğitim</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Evet	284	3.57	.78509	1.226	.221
Hayır	259	3.49	.80439		
<b>ALTERNATİF</b>					
Evet	284	3.18	.90038	4.589	.000
Hayır	259	2.85	.77404		

**Tablo 88**'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,57$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=3,49$ )'dur. Tabloya göre, öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında ise, ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,18$ ) iken, almayanların ise ( $\bar{X}=2,85$ )'dir.

Tabloya göre, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, öğretmenlerin ÖD konulu hizmet içi eğitim durumu arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarında ÖD konulu HİE almaları ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(541)} = 1,226, p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin geleneksel ölçme aracı tercihleri hizmet içi eğitime göre değişmemektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında ise, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konulu hizmet içi eğitim alma durumu arasında oluşan ortalama puan farkına



uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarında ÖD konulu HİE almaları ile tercih ettikleri geleneksel ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(541)}=4,589$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, okullarında ÖD konulu HİE alan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını bu eğitimi almayanlardan daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

**Hipotez 3.j:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı ÖD yeterlik algısına göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar ÖD yeterlik algılarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 89**'da verilmiştir.

**Tablo 89:** Öğretmenlerin ÖD Yeterlik Algısı İle Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

<b>Yeterlik Algısı</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Evet	460	3.53	.79695	-.194-	.846
Hayır	94	3.55	.81676		
<b>ALTERNATİF</b>					
Evet	460	3.07	.86531	3.493	.001
Hayır	94	2.74	.79155		

**Tablo 89**'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,53$ ) iken, kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,55$ )'tir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında ise, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,07$ ) iken, kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=2,74$ )'tür.

Öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, öğretmenlerin ÖD yeterlik algıları arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeterlik algıları ile tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $t_{(552)}=.194$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin geleneksel ölçme aracı tercihleri yeterlik algılarına göre değişmemektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında oluşan ortalama

puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeterlik algıları ile tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(552)}=3,493$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuç, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kendini ÖD’de yeterli görmeyen öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

**Hipotez 3.k:** “Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme aracı meslek sevgisine göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarından aldığı puanlar meslek sevgisine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 90**'da verilmiştir.

**Tablo 90:** Öğretmenlerin Meslek Sevgisi ile Tercih Ettikleri Ölçme Araçları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

<b>Meslek sevgisi</b>					
<b>GELENEKSEL</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Evet	540	3.54	.79787	.603	.547
Hayır	15	3.41	.87824		
<b>ALTERNATİF</b>					
Evet	540	3.02	.85697	1.197	.232
Hayır	15	2.75	1.05640		

**Tablo 90**'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçlarında, mesleğini severek yaptığını belirten öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,54$ ) iken, mesleğini sevmeyen öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=3,41$ )'dir. Öğretmenlerin tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçlarında, mesleğini severek yapan öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,02$ ) iken, kendini yeterli görmeyenlerin ise ( $\bar{X}=2,75$ )'tir. Aynı şekilde öğretmenlerin tercih ettikleri geleneksel ölçme araçlarında, öğretmenlerin meslek sevgilerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre, meslek sevgisi ile tercih ettikleri **geleneksel** ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $t_{(553)}=.603$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin geleneksel ölçme aracı tercihleri meslek sevgisine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin meslek sevgisi ile tercih ettikleri **alternatif** ölçme araçları puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $t_{(553)}=1,197$ ,  $p>.05$ ). Buna göre,

öğretmenlerin alternatif ölçme aracı tercihleri meslek sevgisine göre değişmemektedir.

**Hipotez 4:** “Öğretmenler, İKY ölçme ve değerlendirme uygulamalarında Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ÖD performans göstergelerine göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler.”

Öğretmenlerin Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ÖD performans göstergeleri ve İKY başarı değerlendirme esaslarından aldığı toplam puanlar analiz edilerek, bulgular **Tablo 91**'de verilmiştir.

**Tablo 91:** Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ile İKY Başarı Değerlendirme Esasları Puan Farkına Uygulanan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi.

Yeterlik	N	$\bar{X}$	S	t	p
Bakanlık Öğrt. Yet.	557	3.88	.52625	-15.122-	.000
İKY Başarı Değ. Es.	557	4.11	.47417		

**Tablo 91**'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ÖD performans göstergelerinden aldığı puan ortalaması ( $\bar{X}=3,88$ ) iken, İKY Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi bölümünden aldığı puan ortalaması ise ( $\bar{X}=4,11$ )'dir.

**Tablo 91**'de oluşan ortalama puan farkına uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi sonuçlarına göre Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ile İKY Başarı Değerlendirme Esasları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(556)} = -15.122-$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin İKY başarı değerlendirme esaslarında Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Öğretmen Yeterlikleri ÖD performans göstergelerine nazaran daha yüksek yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmamızın ölçeği, temel olarak iki kaynağı esas olarak oluşturuldu. Bunlardan birisi ve en önemlisi Bakanlık “Öğretmen Yeterlikleri”ndeki ÖD performans göstergeleridir. Diğeri ise tüm ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerinin ÖD uygulamalarının ana hatlarını çizen İKY'nin “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi” bölümüdür. Araştırma için yola çıkarken öğretmenlerin İKY uygulamalarında daha başarılı olacağı öngörülmüştü ve

hipotezimiz de bu yönde oluşturulmuştu. Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuç, bu durumu doğrulamaktadır. Öğretmenler İKY uygulamalarından ( $\bar{X}=4,11$ ), Bakanlık performans göstergelerinden ise ( $\bar{X}=3,88$ ) puan ortalaması elde etmişlerdir. Yapılan t testi ise aradaki puan farkının anlamlı olduğunu ve öğretmenlerin İKY ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha yüksek bir yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

### 3.3. Çalışma Grubunun Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları Hakkındaki Kanaatleri

**Hipotez 5.a:** “Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre toplantılarındaki ÖD çalışmalarına yaklaşımları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarının (ÖD) verimliliğine dair aldıkları puanlar cinsiyete göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 92**'de verilmiştir.

**Tablo 92:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları ÖD Verimliliği Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	193	3.75	1.156	-1.388-	.166
Erkek	355	3.88	1.056		

Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından yararlılık kanaatlerine baktığımızda, bayan öğretmenler ( $\bar{X}=3,75$ ), erkek öğretmenler ise ( $\bar{X}=3,88$ ) ortalama değerleri almışlardır.

**Tablo 92**'ye göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(546)} = -1.388-$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarına dair (ÖD) kanaatleri cinsiyete göre değişmemektedir.

**Hipotez 5.b:** “Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre toplantılarındaki ÖD çalışmalarına yaklaşımları mezuniyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

DKAB branş öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarındaki ÖD çalışmalarına yaklaşımlarından aldıkları puanlar öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 93**'te verilmiştir.

**Tablo 93:** DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmalarındaki ÖD Çalışmalarına Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Y. İslam Enst.- İsl. İl. Fak.	24	4.21	.779		
İlahiyat YL	317	3.83	1.112	2.756	,042
DKAB Öğrt. Böl.	67	3.52	1.260		
İlahiyat YL	10	4.10	.876		

**Tablo 93**'te yer alan verilere göre, eğitim bölgesi zümre çalışmalarının (ÖD) verimliliği hakkında YİE mezunları en yüksek ( $\bar{X}=4,21$ ), DKÖB mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,52$ ) ortalama puanı almışlardır.

Eğitim bölgesi zümre toplantılarının ÖD açısından verimliliği konusunda DKAB dersi branş öğretmenlerin mezun olduğu kurum türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum ile zümre toplantılarının yararlılığı puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $F_{(3-414)} = 2.756, p < .05$ ). F Testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre LSD Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 94**'te sunulmuştur.

**Tablo 94:** Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları (ÖD) LSD Testi Sonuçları

GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI LSD						
(I) Mezuniyet türü	(J) Mezuniyet türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
YÜKSEK İSLAM ENST.	İ.E.L.	.379	.236	.110	-.09-	<b>.84</b>
	DKÖB	.686*	.266	.010	.16	<b>1.21</b>
	İYL	.108	.420	.797	-.72-	<b>.93</b>
İLAHİYAT ESKİ LİSANS	YİE	-.379-	.236	.110	-.84-	<b>.09</b>
	DKÖB	.307*	.150	.041	.01	<b>.60</b>
	İYL	-.270-	.359	.451	-.98-	<b>.43</b>
DKÖB	YİE	-.686*	.266	.010	-1.21-	<b>-.16-</b>
	İEL	-.307*	.150	.041	-.60-	<b>-.01-</b>
	İYN	-.578-	.379	.128	-1.32-	<b>.17</b>
İLAHİYAT YENİ LİSANS	YİE	-.108-	.420	.797	-.93-	.72
	İEL	.270	.359	.451	-.43-	.98
	DKÖB	.578	.379	.128	-.17-	1.32

**Tablo 94**'te görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc LSD Testi sonucunda DKAB branş öğretmenlerinin eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından yararlılığı konusunda; YİE ve DKÖB arasında YİE lehine ve yine İEL ile DKÖB arasında İEL lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde **anlamlı bir farklılık saptanmıştır**. Buna göre, YİE ve İEL mezunu öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından yararlılık kanaatleri DKÖB mezunu öğretmenlerden daha olumludur.

**Hipotez 5.c:** “*Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre toplantılarındaki ÖD çalışmalarına yaklaşımları branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından yararlılığına dair aldıkları puanlar branştan ya da branşdışı olma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 95**'te verilmiştir.

**Tablo 95:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları ÖD Verimliliği Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
DKAB Branş Öğrt.	418	3.81	1.124	-.670-	.503
Branşdışı Öğrt.	135	3.88	1.015		

**Tablo 95**'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarında ÖD açısından yararlılık kanaatleri puan ortalaması DKAB dersi branş öğretmenlerinde ( $\bar{X}=3,81$ ) iken, branşdışı öğretmenlerde bu ortalama puan ( $\bar{X}=3,88$ ) olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre toplantılarının ÖD açısından yararlılığı konusunda branş ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre **anlamli bir fark yoktur** ( $t_{(551)} = -.670-$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarına dair (ÖD) kanaatleri branştan ya da branşdışı olmalarına göre değişmemektedir.

**Hipotez 5.d:** “*Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre toplantılarındaki ÖD çalışmalarına yaklaşımları meslekî kıdeme göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından yararlılığına dair aldıkları puanlar meslekî kıdemlerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 96**'da verilmiştir.

**Tablo 96:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmalarının ÖD Açısından Yararlılığına Dair Kanaatleri Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	286	3.72	1.151	3.054	.048
11-20 yıl	145	3.92	1.074		
20 üzeri	103	3.99	.975		

**Tablo 96**'da yer alan verilere göre, eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından verimliliği hakkında 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler

en yüksek ( $\bar{X}=3,99$ ), 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,77$ ) puan ortalamasını elde etmişlerdir.

Eğitim bölgesi zümre toplantılarının ÖD açısından verimliliği konusunda öğretmenlerin kıdemlerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, öğretmenlerinin kıdemleri ile zümre toplantılarının yararlılığı puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $F_{(2-531)}= 3.054, p<.05$ ). F Testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre LSD Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 97**'de sunulmuştur.

**Tablo 97:** Eğitim Bölgesi Zümre Çalışmaları (ÖD) LSD Testi Sonuçları

LSD						
(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-10 yıl	11-20 yıl	-.204-	.112	.069	-.42-	.02
	21 ve üzeri	-.270*	.126	.033	-.52-	-.02-
11-20 yıl	1-10 YIL	.204	.112	.069	-.02-	.42
	21 ve üzeri	-.066-	.142	.640	-.34-	.21
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	.270*	.126	.033	.02	.52
	11-20 yıl	.066	.142	.640	-.21-	.34

\*. The Mean Difference is Significant at The 0.05 Level.

**Tablo 97**'de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc LSD Testi sonucunda öğretmenlerin kıdemlerine göre eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından yararlılığı konusunda; 1-10 ve 20 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenler arasında 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde **anlamlı bir farklılık saptanmıştır**. Bu sonuç, 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD açısından yararlılık kanaatleri 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.



### 3.4. Çalışma Grubunun Sure ve Dua Ezberletme Yaklaşımlarına Ait Bulgular

**Hipotez 6.a:** “Öğretmenlerin sure ve dua ezberletme yaklaşımları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin başarı değerlendirmede programda yer alan dua ve süreleri ezberlemeyi şart koşma durumlarına dair aldıkları puanlar cinsiyetlere göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 98**'de verilmiştir.

**Tablo 98:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Sure/dua Ezberletme Puan Farkına

Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	186	3.36	1.309	,299	,765
Erkek	351	3.32	1.306		

**Tablo 98**'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin programda yer alan sure ve duaları ezberletme yaklaşımlarını ölçtüğümüz bu maddede bayan öğretmenler ( $\bar{X}=3,36$ ), erkek öğretmenler ise ( $\bar{X}=3,32$ ) ortalama puan değeri almışlardır.

Sure ve duaları ezberlemeyi öğrencilerin başarıları için şart koşma yaklaşımlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre **anlamlı bir fark yoktur** ( $t_{(535)} = .765$ ,  $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin sure ve duaların ezberlenmesini öğrenci başarısı için şart koşma yaklaşımları cinsiyete göre değişmemektedir.

**Hipotez 6.b:** “Öğretmenlerin sure ve dua ezberletme yaklaşımları mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin programda yer alan sure/duaları ezberletme yaklaşımlarından aldıkları puanlar DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezuniyet türüne göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 99**'da verilmiştir.

**Tablo 99:** DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre Programda Yer Alan Sure/Duaları Ezberletme Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Y. İslam Enst.- İsl. İl. Fak.	24	3.50	1.319		
İlahiyat EL	314	3.32	1.362	.703	.551
DKAB Öğrt. Böl.	68	3.51	1.264		
İlahiyat YL	10	3.00	1.633		

**Tablo 99'**da yer alan verilere göre, sure/dua ezberletme yaklaşımlarında DKÖB mezunları en yüksek ( $\bar{X}=3,51$ ), İYL mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,00$ ) ortalama puan değeri almışlardır.

Sure ve duaların ezberlenmesi konusunda DKAB dersi branş öğretmenlerin mezun olduğu kurum türüne göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum türü ile sure/dua ezberletme puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(3-412)} = .703$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, DKAB dersi branş öğretmenlerin sure ve duaların ezberlenmesini öğrenci başarısı için şart koşma yaklaşımları mezuniyetlerine göre değişmemektedir.

**Hipotez 6.c:** “*Öğretmenlerin sure ve dua ezberletme yaklaşımları branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.*”

Öğretmenlerin programda yer verilen dua ve surelerin ezberletilmesine dair aldıkları puanlar branştan ya da branşdışı olma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 100'**de verilmiştir.

**Tablo 100:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre Sure/Dua Ezberletme Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
DKAB Branş Öğrt.	416	3.36	1.349		
Branşdışı Öğrt.	126	3.28	1.150	.587	.557

**Tablo 100**'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin sure ve duaların ezberletilmesi konusunda elde ettikleri puan ortalamalarına göre, DKAB dersi branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,36$ ), branşdışı öğretmenler ise ( $\bar{X}=3,28$ ) değerlerini almışlardır.

Öğretmenlerin sure ve duaları ezberletme yaklaşımlarında branş öğretmenleri ile branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre **anlamli bir fark yoktur** ( $t_{(540)} = .587, p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin sure ve duaların ezberlenmesini öğrenci başarısı için şart koşma yaklaşımları branştan/branşdışı olma durumuna göre değişmemektedir.

**Hipotez 6.d:** “Öğretmenlerin sure ve dua ezberletme yaklaşımları mesleki kıdeme göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin programda yer verilen dua ve surelerin ezberletilmesine dair aldıkları puanlar hizmet süresine göre analiz edilerek, elde edilen bulgular **Tablo 101**'de verilmiştir.

**Tablo 101:** Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Programda Yer Alan Sure/Duaları Ezberletme Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	3.32	1.335	.079		
11-20 yıl	3.43	1.282	.108	.513	.599
20 yıl üzeri	3.26	1.282	.129		

**Tablo 101**'de yer alan verilere göre, programda yer alan sure ve duaların ezberletilmesinin şart koşulması konusunda 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler en yüksek ( $\bar{X}=3,43$ ), 20 yıl üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler ise en düşük ( $\bar{X}=3,26$ ) ortalama değerlerine sahiptirler. Tabloda ortaya çıkan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, öğretmenlerinin kıdemleri ile sure ve duaların ezberletilmesi yaklaşımları arasında **anlamli bir fark yoktur** ( $F_{(2-520)} = .513, p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin sure ve duaların ezberlenmesini öğrenci başarısı için şart koşma yaklaşımları kıdeme göre değişmemektedir.

### 3.5. Çalışma Grubunun Sınıf Geçmede ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımlarına Ait Bulgular

**Hipotez 7.a:** “Öğretmenlerin başarı değerlendirmede ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Söz konusu DKAB dersi olunca, ÖD sonuçlarına bakılmaksızın öğrencilerin başarılı olarak değerlendirilmeleri gerektiği şeklindeki yaklaşımlar zaman zaman karşılaşılan bir durumdur. Bu anlayışı okul müdüründe, öğretmenlerde, öğrencilerde ve velilerde görmek mümkündür. Yapılan ölçme ve değerlendirme sonucunda karneye işlenen başarısız not, bazen yadırganabilmekte ve hatta sorgulanabilmektedir. Öğrencilerin ve ailelerinin dindarlık seviyesine paralel olarak öğrencilerin de doğal olarak başarılı addedilmeleri gerektiği, hatta DKAB dersinde öğrencilerin başarılı sayılmaları için onların İslam dinine mensup olmalarının yeteceği düşüncesine sahip insanlara rastlamak mümkün olabilmektedir. Bütün bunlar “DKAB derslerinde öğrencilere çoğu zaman yüksek notlar verildiği şeklindeki iddialara” yol açabilmektedir.<sup>48</sup> Bundan hareketle araştırmamıza katılan öğretmenlere “elde edilen ölçme sonuçlarına bakmaksızın bütün öğrencilere karnede başarılı not veririm” şeklindeki tutumu sorduk. Verilen cevaplar ve analizleri aşağıya çıkartılmıştır.

Öğretmenlerin başarı değerlendirmede ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımlarından elde edilen puanlar cinsiyete göre analiz edilerek, elde edilen bulgular **Tablo 102**'de verilmiştir.

**Tablo 102:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	193	2.58	1.445	-2.164-	.031
Erkek	353	2.86	1.452		

**Tablo 102**'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin başarı değerlendirmede ÖD sonuçlarını dikkate alma konusunda, bayanlar ( $\bar{X}=2,58$ ), erkek öğretmenler ise

<sup>48</sup> Recep Kaymakcan, a.g.e., s.72.

( $\bar{X}=2,86$ ) ortalama puan değerlerini almışlardır. Tabloya göre kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre **anlamli bir fark vardır** ( $t_{(546)} = -1.388$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuç, erkek öğretmenlerin sınıf geçmede ÖD sonuçlarını bayan öğretmenlerden **daha az** dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmamızın bu bulgusu, **Kaymakcan**'ın araştırmasıyla örtüşmektedir. **Kaymakcan**'ın araştırmasına göre, bayan öğretmenler ölçme ve değerlendirme kriterlerini daha ön planda tutmaktadırlar.<sup>49</sup>

**Hipotez 7.b:** “Öğretmenlerin başarı değerlendirmede ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları mezuniyet türüne göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımlarına dair aldıkları puanlar DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezuniyet türüne göre analiz edilerek, elde edilen bulgular **Tablo 103**'te verilmiştir.

**Tablo 103:** DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türüne Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Y. İslam Enst.- İsl. İl. Fak.	24	3.25	1.327		
İlahiyat EL	315	2.84	1.450	3.51	.015
DKAB Öğrt. Böl.	67	2.46	1.396		
İlahiyat YL	11	1.91	1.300		

**Tablo 103**'te yer alan verilere göre, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımlarına baktığımızda YİE mezunları en yüksek ( $\bar{X}=3,25$ ), İYL mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=1,91$ ) ortalama puanları almıştır. Tabloda oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu okul ile ÖD esaslarını dikkate alma puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $F_{(3-413)} = 3.510$ ,  $p < .05$ ). F Testinde tespit edilen anlamli farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için

<sup>49</sup> Recep Kaymakcan, **a.g.e.**, s.73.

varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre LSD Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 104**'te sunulmuştur.

**Tablo 104:** ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma LSD Testi Sonuçları

GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI LSD						
(I) Mezuniyet türü	(J) Mezuniyet türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
YÜKSEK İSLAM ENST.	İ.E.L.	.787*	.341	.021	.12	1.46
	DKÖB	1.341*	.521	.010	.32	2.37
	İYL	-.409-	.303	.178	-1.00-	.19
İLAHİYAT ESKİ LİSANS	YİE	.379*	.193	.050	.00	.76
	DKÖB	.932*	.439	.034	.07	1.80
	İYL	-.787*	.341	.021	-1.46-	-.12-
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRET. BÖLÜMÜ	YİE	-.379*	.193	.050	-.76-	.00
	İEL	.554	.466	.235	-.36-	1.47
	İYN	-1.341*	.521	.010	-2.37-	-.32-
İLAHİYAT YENİ LİSANS	YİE	-.932*	.439	.034	-1.80-	-.07-
	İEL	-.554-	.466	.235	-1.47-	.36
	DKÖB	.787*	.341	.021	.12	1.46

**Tablo 104**'te görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc LSD Testi sonucunda DKAB branş öğretmenlerinin ÖD sonuçlarını dikkate alma konusunda; YİE, DKÖB ve İYL mezunları arasında İYL mezunları lehine ve yine YİE, İEL ve DKÖB arasında DKÖB mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde **anlamlı bir farklılık saptanmıştır**. Bu sonuç, İYL ve DKÖB mezunu öğretmenlerin öğrencilerin sınıf geçmesinde ÖD sonuçlarını, diğer mezuniyet türlerine göre daha çok dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır.

**Hipotez 7.c:** “Öğretmenlerin başarı değerlendirmede ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımlarına dair aldıkları puanlar branştan ya da branşdışı olma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 105**'te verilmiştir.

**Tablo 105:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
DKAB Branş Öğrt.	417	2.78	1.444	.606	,545
Branşdışı Öğrt.	133	2.69	1.478		

**Tablo 105'**te görüldüğü gibi, öğretmenlerin ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları puan ortalaması, DKAB dersi branş öğretmenlerinde ( $\bar{X}=2,78$ ) iken, branşdışı öğretmenlerde ise bu ortalama puan ( $\bar{X}=2,69$ ) olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımlarına dair branştan ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre **anlamli bir fark yoktur.**( $t_{(548)} = .606$ -,  $p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları branştan ya da branşdışı olmalarına göre değişmemektedir.

**Hipotez 7.d:** “Öğretmenlerin başarı değerlendirmede ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları meslekî kıdeme göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımlarına dair aldıkları puanlar kıdemlerine göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 106'**da verilmiştir.

**Tablo 106:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Yaklaşımlarına Dair Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	286	2.58	1.419		
11-20 yıl	144	2.93	1.531	4.600	.010
20 üzeri	101	3.00	1.393		

**Tablo 106'**da yer alan verilere göre, başarı değerlendirmede ÖD sonuçlarını dikkate almada 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler ( $\bar{X}=3,00$ ), 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ise ( $\bar{X}=2,58$ ) puan ortalaması elde etmişlerdir.

ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, öğretmenlerinin kıdemleri ile ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark vardır** ( $F_{(2-528)} = 4.600, p < .05$ ). F Testinde tespit edilen anlamlı farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre Scheffe Testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 107**'de sunulmuştur.

**Tablo 107:** ÖD Sonuçlarını Dikkate Alma Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe						
(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-10 yıl	11-20 yıl	-.350-	.148	.061	-.71-	.01
	21 ve üzeri	-.420*	.167	.044	-.83-	.00
11-20 yıl	1-10 YIL	.350	.148	.061	-.01-	.71
	21 ve üzeri	-.069-	.188	.934	-.53-	.39
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	.420*	.167	.044	.01	.83
	11-20 yıl	.069	.188	.934	-.39-	.53

\*. The Mean Difference is Significant at The 0.05 Level.

**Tablo 107**'de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ÖD sonuçlarını dikkate almada; 1-10 ve 20 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde **anlamlı bir farklılık vardır**. Bu sonuç, en fazla on yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf geçmede ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları 20 yıldan fazla tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, **Kaymakcan**'ın araştırmasıyla paralellik arzeder. Öğretmenler hizmetlerinin ilk yıllarında ÖD değerlendirme sonuçlarını daha çok dikkate alırken, ilerleyen yıllarla beraber bu hassasiyetleri biraz daha azalmaktadır.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Recep Kaymakcan, **a.g.e.**, s.73.



### 3.6. Çalışma Grubunun DKAB Dersinde Farklı ÖD Kriter ve Uygulama Beklentilerine Ait Bulgular

**Hipotez 8.a:** “Öğretmenlerin DKAB dersinde diğer derslerden daha farklı ÖD beklentileri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ÖD gerekliliği konusundaki yaklaşımlarından elde edilen puanlar cinsiyete göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 108**'de verilmiştir.

**Tablo 108:** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamaları Gerekliliği Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan t Testi.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	189	3.65	1.227		
Erkek	352	3.85	1.044	-2.063-	.040

**Tablo 108**'de görüldüğü gibi, DKAB dersinde diğer derslerden daha farklı ÖD gerekliliği konusunda bayan öğretmenler ( $\bar{X}=3,65$ ), erkek öğretmenler ise ( $\bar{X}=3,85$ ) puan ortalamaları elde etmişlerdir.

Kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre **anlamlı bir fark vardır** ( $t_{(539)} = -2.063-$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuç, erkek öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları beklentisi bayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 8.b:** “Öğretmenlerin DKAB dersinde diğer derslerden daha farklı ÖD beklentileri mezuniyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamalarının gerekliliği yaklaşımlarına dair aldıkları puanlar DKAB öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre analiz edilerek, elde edilen bulgular **Tablo 109**'da verilmiştir.

**Tablo 109:** DKAB Dersi Branş Öğretmenlerinin Mezuniyet Türü ile DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamalarının Gerekliliği Konusunda Oluşan Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Y. İslam Enst.- İsl. İl. Fak.	24	4.08	.717		
İlahiyat EL	312	3.88	1.076	2.711	.045
DKAB Öğrt. Böl.	68	4.21	.744		
İlahiyat YL	11	3.55	1.036		

**Tablo 109'**da yer alan verilere göre, DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamalarının gerekliliği konusunda DKÖB mezunları en yüksek ( $\bar{X}=4,21$ ), İYL mezunları ise en düşük ( $\bar{X}=3,55$ ) ortalama değeri almışlardır.

Yukarıdaki tabloda oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum türü ile ÖD esaslarını dikkate alma puan ortalamaları arasında **anlamli bir fark vardır** ( $F_{(3-411)}= 2.711$ ,  $p<.05$ ). F testinde tespit edilen anlamli farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı istatistiksel tekniklere geçilmiştir. Buna göre LSD testinden elde edilen sonuçlar **Tablo 110'**da sunulmuştur.

**Tablo 110:** Daha Farklı ÖD Kriterleri Beklentisi LSD Testi Sonuçları

GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI LSD						
(I) Mezuniyet türü	(J) Mezuniyet türü	Mean Differenc e (I-J)	Std. Error	Sig.	95 % Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<b>YÜKSEK İSLAM ENST.</b>	İ.E.L.	.208	.214	.331	-.21-	<b>.63</b>
	DKÖB	-.123-	.240	.610	-.59-	<b>.35</b>
	İYL	.538	.368	.145	-.19-	<b>1.26</b>
<b>İLAHİYAT ESKİ LİSANS</b>	YİE	-.208-	.214	.331	-.63-	<b>.21</b>
	DKÖB	-.331*	.135	.015	-.60-	<b>-.06-</b>
	İYL	.330	.310	.288	-.28-	<b>.94</b>
<b>DKÖB</b>	YİE	.123	.240	.610	-.35-	<b>.59</b>
	İEL	.331*	.135	.015	.06	<b>.60</b>
	İYİN	.660*	.328	.045	.01	<b>1.31</b>
<b>İLAHİYAT YENİ LİSANS</b>	YİE	-.538-	.368	.145	-1.26-	.19
	İEL	-.330-	.310	.288	-.94-	.28
	DKÖB					

**Tablo 110**'da görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc LSD Testi sonucunda; DKAB dersinde diğer derslerden daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları gerekliliği konusunda, İEL, DKÖB ve İYL mezunları arasında DKÖB öğretmenliği mezunları lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde **anlamli bir farklılık vardır**. Bu sonuç, DKÖB mezunlarının DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları beklentisinin İEL ve İYL mezunlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 8.c:** “Öğretmenlerin DKAB dersinde diğer derslerden daha farklı ÖD beklentileri branştan/branşdışı olma durumuna göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları gerekliliği yaklaşımlarına dair aldıkları puanlar branştan ya da branşdışı olma durumlarına göre analiz edilerek, bulgular **Tablo 111**'de verilmiştir.

**Tablo 111:** Öğretmenlerin Branştan/Branşdışı Olma Durumuna Göre DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamaları Gerekliliği Yaklaşımları Puan Farkına Uygulanan T Testi.

Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
DKAB Branş Öğrt.	415	3.93	1.017	5,982	,000
Branşdışı Öğrt.	130	3.28	1.253		

**Tablo 111**'de görüldüğü gibi, DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları gerekliliği yaklaşımları puan ortalaması DKAB dersi branş öğretmenlerinde ( $\bar{X}=3,93$ ) iken, branşdışı öğretmenlerde ise bu ortalama puan ( $\bar{X}=3,28$ ) olarak tespit edilmiştir. Branştan ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan ortalama puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre oldukça **anlamli bir fark vardır**. ( $t_{(543)} = 5.982, p < .05$ ). Bu sonuç, DKAB dersi branş öğretmenlerinin DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları beklentisinin branşdışı öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Hipotez 8.d:** “Öğretmenlerinin DKAB dersinde daha farklı ÖD gerekliliği konusundaki yaklaşımları meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.”

Öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları gerekliliği yaklaşımlarına dair aldıkları puanlar kıdemlerine göre analiz edilerek, elde edilen bulgular **Tablo 112**'de verilmiştir.

**Tablo 112:** Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre DKAB Dersinde Daha Farklı ÖD Kriter ve Uygulamaları Gerekliliği Yaklaşımlarına Dair Puan Farkına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-10 yıl	286	3.80	1.104		
11-20 yıl	140	3.81	1.105	.506	.603
20 üzeri	100	3.68	1.081		

**Tablo 112**'de yer alan verilere göre, DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları gerekliliği konusunda 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ( $\bar{X}=3,00$ ) ortalama puan ile en çok, 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler ise ( $\bar{X}=2,58$ ) ortalama ile en az ortalama puan değeri almışlardır.

DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları gerekliliği konusunda öğretmenlerin kıdemlerine göre oluşan ortalama puan farkına uygulanan F testi sonuçlarına göre, öğretmenlerinin kıdemleri ile ÖD sonuçlarını dikkate alma yaklaşımları puan ortalamaları arasında **anlamlı bir fark yoktur** ( $F_{(2-523)}=.506$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin DKAB dersinde farklı ÖD kriter ve uygulama beklentileri kıdemlerine göre değişmemektedir.

### 3.7. İkinci ve üçüncü bölümün özeti:

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölümde ayrıca elde ettiğimiz bulgularla diğer araştırmalardan elde edilen bulgular karşılaştırılmış, DKAB dersine yönelik ÖD değerlendirme konulu araştırmalar sınırlı olduğundan diğer branşlarda yapılan araştırmaların bulgularına da çalışmamızda yer verilmiştir. Araştırmamız ortaya koymuştur ki, öğretmenlerin *mezuniyet türü, lisansüstü eğitim, hizmet öncesinde alınan ÖD eğitimi* öğretmenlerin ÖD yeterliklerinde farklılaşmalara yol açmamaktadır. Buna karşın *branştan/branşdışı olma, yaş grubu, hizmet süresi, kurum türü, hizmet içinde ÖD eğitimi, yeterlik algısı ve meslek sevgisi* öğretmenlerin ÖD yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara yol açmaktadır. *Cinsiyetin* de ÖD'nin bazı boyutlarında etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Araştırmamıza katılan *branşdışı öğretmenler* branş öğretmenlerine; *yüksek kıdeme sahip öğretmenler*, hizmette yeni öğretmenlere; *orta yetişkinlik dönemindeki öğretmenler*, ilk yetişkinlik dönemindekilere; *özel okullarda görev yapan öğretmenler*, devlet okullarında görev yapanlara; *okullarında ÖD eğitimi alanlar*, bu eğitimi almayanlara; *ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenler*, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlere ve *mesleğini seven öğretmenler*, sevmeyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler ölçme aracı olarak en çok *performans görevini* tercih etmektedirler. Çoktan seçmeli testler öğretmenlerin en çok tercih ettiği ikinci ölçme aracı olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarını tercih etmektedirler. Öğretmenler Bakanlığın yayınladığı ÖD performans göstergelerinde de yeterli görünseler bile İKY'deki yeterlik düzeyinin altında kalmışlardır. Öğretmenler, eğitim bölgesi çalışmalarını ÖD açısından verimli bulmakta; programda yer alan süre ve duaların ezberlenmesini gerekli görmekte; öğrencilerin sınıf geçmesinde ÖD sonuçlarına genel itibarıyla bağlı kalmaktadırlar. DKÖB mezunu öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ÖD kriter ve uygulamaları beklentisi bu bölümde dikkat çeken hususlardan biridir.

# ***Sonuç***

***Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler***

## SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

### Sonuçlar

Araştırmamızda, ilköğretimde DKAB dersine giren öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri incelenmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin bu yeterlikleri ile *"cinsiyet, yaş, mezuniyet türü, branştan/branşdışı olma, lisansüstü eğitim, meslekî kıdem, görev yeri (resmi/özel), hizmet öncesi ve hizmet içi ÖD eğitimi alma, ÖD yeterlik algısı, meslek sevgisi"* faktörleri arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Ülkemizde pek çok alan/branş için yapıldığını gördüğümüz öğretmenlerin ÖD yeterlik çalışmaları, yaptığımız araştırmayla birlikte giriş sadedinde DKAB dersi için de yapılmış olmaktadır. Yaptığımız çalışmanın, bundan sonra yapılacak çalışmalar için çeşitli karşılaştırma verileri sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmamız, Türkiye'nin özeti kabul edilen İstanbul'un 16 ilçesinden 557 kişilik bir araştırma grubu üzerinde, anket tekniği kullanılarak yapılmıştır. Veriler Microsoft Excel ortamında toplanmış, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir.

### Demografik Bilgilere Ait Sonuçlar

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin %35,3'ü kadın, %64,7'si erkektir. Kadın-erkek öğretmen dağılımına yalnızca DKAB dersi branş öğretmenleri için baktığımızda kadınların oranının %31,5, erkeklerin ise %68,5 olduğunu görmekteyiz. DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezun oldukları kurumlara göre cinsiyetlerine baktığımızda DKÖB dışında bütün mezuniyet alanlarında erkek öğretmenlerin oransal üstünlüğü dikkat çekmektedir. DKÖB'den mezun olan öğretmenlerin %62,7'si bayanlardan %37,3'ü erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan

en küçük yaş değeri 21 iken, en büyük yaş 63'tür. Yaş grupları içerisinde ise 18-35 yaş grubu %51,9 ile en yüksek orana sahiptir. Araştırmamıza göre, ilk yetişkinlik (18-35) ve orta yetişkinlik (36-55) döneminde yer alan öğretmenlerin oranı %97'yi aşmaktadır. DKAB dersi branş öğretmenleri içerisinde en büyük ağırlığa %75,5 ile İEL mezunları sahiptir. Ardından sırasıyla %16,1 ile DKÖB mezunları, %5,7 ile YİE mezunları ve %2,7 ile İYL gelmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre DKAB dersine giren branş öğretmenlerin oranı %75,8 iken, bu derse 14 farklı branştan/alandan %24,2 oranında branşdışı öğretmen girmektedir. Bu mezuniyet alanları içinde %45,2 ile sınıf öğretmenliği dikkat çekerken, DKAB dersine Fransız Dili ve Edebiyatı, matematik, müzik, beden eğitimi gibi DKAB dersiyse herhangi bir alan yakınlığı olmayan branş öğretmenlerinin de girdiği anlaşılmaktadır. DKAB dersine branşdışı giren 135 öğretmenden %17'si müdür, %34,1'i müdür (baş) yardımcısı ve %48,9'u öğretmen olarak görev yapmaktadır. Çalışma grubu öğretmenlerinin %64,5'i lisansüstü eğitim almazken, öğretmenlerin %35,5'inin bir lisansüstü eğitim programından mezun olduğu anlaşılmaktadır. Branştan ya da branşdışı olma durumuna göre lisansüstü eğitime göz attığımızda, tezsiz YL mezuniyetinde kaydadeğer bir farklılık görülmezken, tezli YL ve doktora DKAB dersi branş öğretmenlerinin oransal üstünlüğü görülmektedir. Branş öğretmenlerinin %22,7'si tezli yüksek lisans yaparken, branşdışı öğretmenlerden tezli YL yapan öğretmenlerin oranı %8,1'dir. Araştırmamıza katılan 11 doktora mezunu öğretmenin tamamının DKAB dersi branş mezunlarından olması dikkat çekmektedir. Anketimize cevap veren öğretmenlerin en az 1, en çok 43 yıllık tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Gruplandırılmış kıdem durumuna baktığımızda 1-10 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin %53,7 ile en büyük orana sahip oldukları görülmektedir. 11-20 yıl kıdeme sahip olanlar %27,0 ve 20 yılın üzerinde kıdeme sahip olanlar ise %19,3 oranında bir ağırlığa sahiptir. Araştırmaya göre, kıdem yılı arttıkça, öğretmenlerin oransal azaldığı görülmektedir. Anketimize cevap öğretmenlerden %89,7'si devlet okullarında, %10,3'ü özel okullarda görev yapmaktadır. Yaptığımız araştırmaya göre, öğretmenler çok büyük oranda, hizmet öncesi dediğimiz yüksek öğrenimleri esnasında ÖD eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Bahsi geçen eğitimi alan öğretmenlerin oranı %92,4 iken, bu eğitimi almayanların oranı %7,6'dır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda hizmet içi eğitim yoluyla ÖD eğitimi alma oranlarına baktığımızda, bu eğitimi alan öğretmenlerin oranı %52,3 iken, almayanların oranı %47,7'dir. Araştırmadan elde



edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%83,0) kendini ÖD alanında yeterli görmektedir. Kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin oranı ise %17,0 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı mesleklerini severek icrâ ettiklerini belirtmiştir (%97,3). Mesleğini sevmeyenlerin oranı sadece %2,7 olarak kaydedilmiştir. Mesleğini sevmeyen 15 (%2,7) öğretmenden 11'inin DKAB dersi branş öğretmeni olması dikkat çeken hususlardan biri olmuştur.

## Araştırmanın Hipotezlerine Ait Sonuçlar

“İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri” isimli çalışmamız için geliştirdiğimiz ÖD yeterlik ölçeğinde 54 maddeye yer verilmiştir. Bu 54 maddenin 50 tanesi kategorize edilerek 4 boyutta ele alınmış ve toplam puanlar üzerinden analiz edilmiştir. Kalan 4 madde ise ayrı ayrı olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Yukarıda bahsi geçen dört boyuttan ilki olan öğretmenlerin **ÖDP** yeterliklerine baktığımızda, öğretmenlerin bu yeterliklere genel anlamda sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler elde ettikleri ( $\bar{X}=3,75$ ) toplam ortalama puan ile ÖD’yi planlama alt boyutunda “yeterli” olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler **planlama** alt boyutunda, sınavların mevzuatta yer aldığı şekliyle öğrencilere önceden duyurulmasında en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4,84$ /oldukça yeterli) sahipken, sınavın kapsamını son işlenen 2-3 ünite olarak belirleyen yanlış uygulama, bu boyuttaki en düşük ortalama puanı almıştır ( $\bar{X}=2,27$ /yetersiz). Yapılan analizlere göre, öğretmenlerin ÖDP yeterlikleri DKAB dersi branş öğretmenlerinin *mezuniyet türüne, lisansüstü eğitime, hizmet süresine ve hizmet öncesinde alınan ÖD eğitimine* göre değişmemektedir. **Buna karşın** öğretmenlerin ÖDP yeterlikleri *cinsiyete, branştan ya da branşdışı olmaya, yaş grubuna, resmi ya da özel okulda görev yapmaya, ÖD konulu HİE almaya, ÖD yeterlik algısına ve meslek sevgisine* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ÖDP alt boyutunda **bayan öğretmenler**, erkek öğretmenlere; DKAB dersine **farklı branşlardan giren öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine; **orta yetişkinlik (36-55) döneminde yer alan öğretmenler**, ilk yetişkinlik (18-35) dönemindeki

öğretmenlere; **özel okullarda görev yapan öğretmenler**, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; ÖD konulu **HİE alanlar**, almayanlara; ÖD **yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin**, kendini ÖD konusunda yeterli görmeyenlere ve son olarak **mesleğini severek yapanların**, mesleğini sevmediğini söyleyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptir. **Karaca** tarafından 8 farklı branştan öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde ÖD’de **planlama** konusunda yeterlik düzeylerinin istenen seviyede olmadığı görülmektedir.<sup>1</sup>

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ( $\bar{X}=3,90$ ) toplam ortalama puan ile **ÖDU** alt boyutunda “yeterli” görülmektedir. Öğretmenler, “geçerli bir mazerete dayanarak sınava girmeyen öğrencilerin mazeret sınavının yapılması” maddesinde **en yüksek** yeterliğe ( $\bar{X}=4,68$ /oldukça yeterli) sahipken, ölçme aracını bizzat hazırlama konusunda, **en düşük** yeterliğe sahip olmuştur ( $\bar{X}=2,73$ /kısmen yeterli). Yapılan analiz sonucu, öğretmenlerin ÖDU yeterlikleri, *cinsiyet, mezuniyet türü, lisansüstü eğitim, yaş grubu ve hizmet öncesinde ÖD eğitim durumuna* göre değişmediği anlaşılmıştır. **Buna karşın** öğretmenlerinin ÖDU yeterlikleri *branştan ya da branşdışı olmaları, hizmet süresi, görev yaptığı kurum türü, ÖD konulu HİE, ÖD yeterlik algısı ve meslek sevgisine* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ÖDU alt boyutunda DKAB dersine **farklı branşlardan giren öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine; **20 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler**, 1-10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlere; **özel okullarda görev yapan öğretmenler**, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; ÖD konulu **HİE alanlar**, bu eğitimi almayanlara; ÖD **yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin**, kendini ÖD konusunda yeterli görmeyenlere ve son olarak **mesleğini severek yapanların**, mesleğini sevmediğini söyleyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,76$ ) toplam ortalama puanla **ÖDYGSD** alt boyutunda “yeterli” oldukları görülmektedir. Öğretmenler, “elde edilen ölçme sonuçlarını en geç 10 gün içinde ilan etmede” **en yüksek** yeterliğe ( $\bar{X}=4,60$ /oldukça yeterli) sahipken, “ölçme sonuçlarını tablo, grafik

---

<sup>1</sup> Erol Karaca, **Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları**, Anadolu Üni. Y.No: 1549, 2004.

türü görsel biçimlere dönüştürme” konusunda **en düşük** yeterliğe sahiptir ( $\bar{X}=2,78$ /kısmen yeterli). Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin ÖDYGSD yeterlikleri, *cinsiyet, mezuniyet türü, lisansüstü eğitim ve hizmet öncesinde ÖD eğitim durumlarına göre değişmemektedir. Buna karşın* öğretmenlerinin ÖDYGSD alt boyutu yeterlikleri *branştan ya da branşdışı olma, meslekî kıdem, yaş grubu, resmi ya da özel okulda görev yapma, ÖD konulu HİE alma, öğretmenlerin ÖD yeterlik algısı ve meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.* Araştırma sonuçlarına göre, ÖDYGSD alt boyutunda DKAB dersine **branşdışı öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine; **20 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler**, 1-10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlere; **orta yetişkinlik (36-55) döneminde yer alan öğretmenler**, ilk yetişkinlik (18-35) dönemindeki öğretmenlere; **özel okullarda görev yapan öğretmenler**, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; ÖD konulu **HİE alanlar**, almayanlara; ÖD’de **kendini yeterli görenler**, kendini yeterli görmeyenlere ve **mesleğini severek yapanların**, mesleğini sevmeyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,25$ ) toplam ortalama puanla **ÖDTY** alt boyutunda “oldukça yeterli” oldukları görülmektedir. Öğretmenler, öğrenci başarılarını öne çıkarıp desteklemede **en yüksek** yeterliğe ( $\bar{X}=4,49$ /oldukça yeterli) sahipken, düşük başarı durumunda bunun nedenini öncelikle kendinde aramada **en düşük** yeterliğe ( $\bar{X}=3,91$ /yeterli) sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımları; *mezuniyet türüne, branştan ya da branşdışı olmaya, lisansüstü eğitime, hizmet öncesinde ve hizmet içinde ÖD eğitimine, meslekî kıdeme göre değişmemektedir. Buna karşın* öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımları, *cinsiyet, yaş grubu, resmi ya da özel okulda görev yapma, ÖD yeterlik algısı ve meslek sevgisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.* Araştırma sonuçlarına göre, ÖDTY alt boyutunda, **bayan öğretmenler**, erkek öğretmenlere; **orta yetişkinlik (36-55) döneminde yer alan öğretmenler**, ilk yetişkinlik (18-35) dönemindeki öğretmenlere; **özel okullarda görev yapan öğretmenler**, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; ÖD’de **kendini yeterli görenler**, kendini yeterli görmeyenlere ve **mesleğini severek yapanların**, mesleğini sevmeyenlere göre daha olumlu tutum ve yaklaşımlara sahiptir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin **eğitim bölgesi zümre çalışmalarının verimliliği** hakkındaki görüşlerine baktığımızda, öğretmenler ( $\bar{X}=3,82$ ) ortalamayla eğitim bölgesi zümre çalışmalarını ÖD açısından “yararlı” görmektedirler. DKAB dersine giren öğretmenlerin eğitim bölgesi zümre çalışmalarına dair kanaatleri *cinsiyete ve branştan/branşdışı olmaya* göre değişmemektedir. Ancak, DKAB dersine giren branş öğretmenlerinin *mezuniyet türü ve meslekî kıdeme* bağlı olarak farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; **YİE ve İEL mezunu öğretmenler**, DKÖB mezunu öğretmenlere ve **20 yıldan fazla hizmet süresine sahip öğretmenler**, 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre eğitim bölgesi zümre çalışmalarını ÖD açısından daha yararlı görmektedirler.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin **sure/dua ezberletme yaklaşımlarına** baktığımızda, öğretmenlerin programda yer alan sure/duaların ezberletilmesini ( $\bar{X}=3,33$ ) ortalamayla dersteki başarı için “kısmen” zorunlu gördükleri anlaşılmaktadır. DKAB dersine giren öğretmenlerin sure/dua ezberletme yaklaşımları bu bölümde yer verdiğimiz hiçbir değişkene göre değişmemektedir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin **ders başarısında ÖD sonuçlarını dikkate alma** yaklaşımlarına baktığımızda, öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ÖD sonuçlarına ( $\bar{X}=2,77$ ) ortalamayla “kısmen” bağlı kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu kanaatleri *branş ya da branşdışı olma durumuna* göre değişmemektedir. Ancak, *cinsiyet, mezuniyet türü ve meslekî kıdeme* bağlı olarak farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; **bayan öğretmenler**, erkek öğretmenlere; **İYL mezunu öğretmenler**, YİE ve DKÖB mezunu öğretmenlere yine **DKÖB mezunu öğretmenler**, YİE ve İEL mezunu öğretmenlere ve son olarak **1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler**, 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf geçmesinde ÖD sonuçlarını daha çok dikkate almaktadır.

Öğretmenlerin **DKAB dersinde diğer derslerden farklı ÖD uygulama beklentilerine** baktığımızda, öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,74$ ) ortalamayla bu durumu “gerekli” gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin daha farklı ÖD beklentisi *meslekî kıdeme* göre değişmemektedir. **Ancak**, *cinsiyet, mezuniyet türü,*

*branştan/branşdışı olma durumlarına* bağlı olarak farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre; **erkek öğretmenler**, bayan öğretmenlere; **DKÖB mezunu öğretmenler**, İEL ve İYL mezunu öğretmenlere ve **DKAB dersi branş öğretmenleri**, bu derse başka branşlardan giren öğretmenlere göre DKAB dersi için diğer derslerden daha farklı ÖD beklentisi içindedirler.

Araştırmanın sonuçları bölümünde, buraya kadar öğretmenlerin ÖD yaklaşım ve yeterliklerine dair sonuçlar ele alındı. Bundan sonraki aşamada ise öğretmenlerin hangi tür ölçme araçlarını tercih ettikleri ve bu tercihlerin hangi faktörlere bağlı olarak değiştiğine dair sonuçlara yer verilecektir.

Araştırmadan elde ettiğimiz verilere göre, geleneksel ölçme araçlar ( $\bar{X}=3,54$ ) ortalamayla öğretmenlerin “çoğunlukla”, alternatif ölçme araçlar ise ( $\bar{X}=3,01$ ) ile “kısmen” tercih ettikleri ölçme araçlarıdır. Ölçme araçlarını tek tek ele aldığımızda, **performans görevi** öğretmenlerin en çok tercih ettiği ölçme aracı olmuştur. Öğretmenler **performans görevini** ortalama ( $\bar{X}=4,20$ ) ile “her zaman” tercih etmektedirler. Bir geleneksel ölçme aracı olan **çoktan seçmeli test**, bütün testler 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 “çoğunlukla” tercih ettiği araçlardan biri olmuştur. **Yazılı sınavlar** ( $\bar{X}=3,58$ ), **kısa cevaplı sorular** ( $\bar{X}=3,53$ ) ve **doğru-yanlış testleri** ( $\bar{X}=3,51$ ) yine öğretmenlerin “çoğunlukla” kullandığı geleneksel ölçme araçlarıdır. Geleneksel araçlar içerisinde en az tercih edilen araç ise ( $\bar{X}=3,20$ ) ortalama ile **eşleştirme türü testler** olmuştur. Bu ortalamayla eşleştirme türü testler öğretmenlerin “bazen” kullandığı bir ölçme aracı durumundadır. Alternatif araçlar içinde performans görevinden sonra en çok kavram haritasının kullanıldığını görüyoruz. **Kavram haritaları** ( $\bar{X}=3,16$ ) ortalamayla öğretmenlerin “bazen” kullandığı bir ölçme aracı olmuştur. ( $\bar{X}=3,12$ ) ortalamayla **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 ortalamayı

**tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği** almıştır. Analiz sonuçlarına göre bu araç ( $\bar{X}=2,33$ ) ortalama ile “nadiren” kullanılmaktadır.

Ölçme araçlarına dair genel bir değerlendirme yaptığımızda, öğretmenlerin ağırlıklı olarak **geleneksel araçları** kullandıklarını görmekteyiz. Çalışmada yer verilen bütün geleneksel araçların öğretmenler tarafından “çoğunlukla” kullanılan araçlar olduğu anlaşılmaktadır. Alternatif araçlara gelince, öğretmen not çizelgesinde yer verilen bir ölçme aracı olması sebebiyle öğretmenlerin “her zaman” kullandığı **performans görevi** dışında, diğer alternatif araçlarının “bazen”, bir tanesinin de (TDAT) “nadiren” kullanıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin **geleneksel** ölçme aracı tercihlerinde *lisansüstü eğitimin, meslekî kıdem, yaş grubunun, görev yaptığı kurum türünün (resmi/özel), hizmet öncesinde ve hizmet içinde ÖD eğitimi almasının, ÖD yeterlik algısının ve son olarak meslek sevgisinin* bir farklılığa sebep olmadığını görüyoruz. Bununla beraber öğretmenlerin geleneksel araç tercihleri *cinsiyet, mezuniyet türü ve branştan/branşdışı olma* durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, **bayan öğretmenler**, erkek öğretmenlere; **İYL mezunları**, diğer mezuniyet türlerine; **branşdışı öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine göre geleneksel ölçme araçlarını daha çok tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin **alternatif** ölçme aracı tercihlerinde *cinsiyetin, mezuniyet türünün, lisansüstü eğitimin, yaş grubunun ve meslek sevgisinin* bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin alternatif araç tercihleri *branştan/branşdışı olma, meslekî kıdem, görev yaptığı kurum türü, hizmet öncesinde ÖD eğitimi alma, hizmet içinde ÖD eğitimi alma ve ÖD yeterlik algısına* bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, **branşdışı öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine; **hizmet süresi 20 yıldan ziyade 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; ÖD alanında **kendini yeterli görenler**, görmeyenlere göre alternatif ölçme araçlarını daha çok tercih etmektedirler.

Araştırmamıza katılan retmenlerin Bakanlık “retmen Yeterlikleri” çalışmasında yer verilen performans göstergelerinden ( $\bar{x}=3,88$ ); İKY Başarı Değerlendirme Esaslarından ise ( $\bar{x}=4,11$ ) ortalama puan aldıkları görülmektedir. Buna göre retmenlerin gerek “retmen Yeterlikleri” D performans göstergeleri gerekse İKY'nin D uygulamalarında “yeterli” oldukları söylenbilir. Bununla beraber, retmenler İKY başarı değerlendirme esaslarında, retmen Yeterlikleri performans göstergelerine kıyasla daha yüksek yeterliğe sahiptirler.

## Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, ÖD yeterlik alt boyutları değişkenler bazında genel olarak değerlendirilmiş ve tespit edilen temel sorunlara işaret edilmiştir.

Araştırmamızın ilk değişkeni olan **cinsiyete** göre ÖD yeterlik alt boyutlarına baktığımızda, bayan öğretmenlerin ÖDP ve ÖDTY alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yeterli ve olumlu tutum içerisinde olduklarını görüyoruz. DKAB dersi için böyle bir karşılaştırma yapacağımız bir veri olmamakla beraber, DKAB öğretmenlerinin genel yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalarda cinsiyet anlamlı farklılaşmalara yol açmamıştır.<sup>2</sup> Bununla birlikte **Güneş** tarafından yapılan ve Bakanlık “Öğretmen Yeterlikleri”ni esas alan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÖD yeterliklerinde cinsiyetin farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre bayan öğretmenler erkeklere göre ÖD alanında daha yüksek yeterliğe sahiptirler.<sup>3</sup> Yine **Ataman** tarafından yapılan araştırmada ÖD uygulamalarında bayan öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha başarılı oldukları saptanmıştır.<sup>4</sup> Cinsiyetin **ölçme araçları** tercihlerindeki etkisine baktığımızda **alternatif** ölçme aracı tercihlerinde cinsiyet anlamlı farklılıklara yol açmamıştır. Ancak, araştırmanın bulguları bayan öğretmenlerin **geleneksel** ölçme araçlarını daha çok tercih ettikleri yönündedir.

Araştırmamızın konusu itibariyle bir değişken olarak DKAB öğretmenlerinin **mezuniyet türü** ayrı bir öneme sahiptir. Dört grupta topladığımız mezuniyet alanları arasında oluşan puan farkları ÖD yeterliklerinin hiçbir boyutunda istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Ancak **İlahiyat Yeni Lisans** mezunları araştırmamızda yer verdiğimiz dört yeterlik alanının tümünde en düşük ortalamaya sahip olmuştur. DKAB dersi branş öğretmenlerinin **tercih ettikleri ölçme araçlarına** baktığımızda İYL mezunu öğretmenler alternatif araçlarını yine en az kullanan öğretmenler olurken, geleneksel araçlarda en yüksek ortalama puanı almışlardır. Alternatif araç

---

<sup>2</sup> Eyüp Şimşek, a.g.t,92 , Davut Işıkdogan, a.g.t, s.116.

<sup>3</sup> Ayten Güneş, s.177.

<sup>4</sup> Meltem Ataman, “Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler “Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” Yayınlanmamış YL Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



kullanımında oluşan puan farkı anlamlı çıkmazken, İYL mezunu öğretmenlerin geleneksel araçları diğer mezuniyet türlerine göre daha fazla tercih ettikleri istatistiksel olarak ortaya konmuştur. *Buna göre, İYL mezunu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarının etkisinden kurtulamadığı, yenilenen programın gerektirdiği ÖD uygulamalarına henüz uyum sağlayamadığı söylenebilir.* İYL mezunu öğretmenlerin yukarıda yer verdiğimiz 5 farklı konuda/boyutta en düşük ortalamaya sahip olmaları ve alternatif araçların önem kazandığı bir ortamda geleneksel araçları en çok kullanan öğretmenler olmaları, bu mezuniyet alanını öğretmen yetiştirme program ve uygulamaları açısından yeniden gözden geçirmeyi gerekli kılabılır.

Çalışma grubunun yaklaşık dörtte birinin branşdışı öğretmenlerden oluştuğu daha önce ifade edilmişti. Bu durumda DKAB dersi branş öğretmenleri ile bu derse farklı branşlardan giren öğretmenler arasındaki ÖD yeterlik farkları var mıdır? sorusu ilgi çekmektedir. Araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki, araştırmamızın ÖDTY dışındaki üç yeterlik alanında (ÖDP, ÖDU, ÖDYGSD) **branşdışı öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Tutum ve yaklaşımlar boyutunda anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, ilk üç yeterlik boyutunda branşdışı öğretmenler lehine farklılığın oluşması DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar açısından dikkate alınması gereken bir konu olarak görülebilir. **Ölçme araçları** tercihlerinde branş ve branşdışı öğretmenler arasında oluşan puan farkına baktığımızda, DKAB dersine 14 farklı branştan giren öğretmenlerin hem geleneksel ve hem de alternatif ölçme araçlarını branş öğretmenlerinden daha çok tercih ettikleri görülmektedir. DKAB dersi branş öğretmenlerinin branşdışı öğretmenlere nazaran **alternatif ölçme araçlarını** daha az tercih ediyor olmaları, onların yeni programa ve yeni ölçme araçlarına yeteri kadar uyum sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada yer verdiğimiz değişkenlerden biri olan olan “yaş”ın ÖD yeterliklerinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. ÖDU dışındaki üç boyutta (planlama, yorumlama, tutum ve yaklaşımlar) yaş dönemlerine bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Orta yetişkinlik (36-55 yaş) döneminde olan öğretmenler, ilk yetişkinlik (18-35) döneminde olan öğretmenlere göre daha yüksek yeterliğe sahip görünmektedirler. Başka bir deyişle, ilerleyen yaşlarla birlikte

öğretmenlerin yeterlik düzeyi de artmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin mezun olduklarında sahip oldukları yeterlik düzeyleri sorgulanması gereken bir durum olarak görülebilir. **Güneş**'in yaptığı çalışma, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmaya göre 51 yaş üzeri öğretmenler diğer yaş gruplarına göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler.<sup>5</sup> Öğretmenlerin tercih ettikleri **ölçme araçlarında** yaş dönemlerine bağlı olarak bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin **hizmet sürelerine** bağlı olarak yeterlik durumlarına baktığımızda, öğretmenlerin ÖDP ve ÖDTY boyutlarında bir farklılaşma tespit edilememiştir. Ancak, ÖDU ve ÖDYGSD alt boyutlarında hizmet süresine bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. Görev süresi 20 yılın üzerinde olan öğretmenler, 1-10 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenlere nazaran ÖD uygulamalarında ve elde edilen verilerin yorumlanmasında daha başarılı görünmektedir. Anlamlı farklılık oluşturmasa da planlama ve tutum/yaklaşımlar boyutlarında da 20 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin 1-10 yıl görev yapmış öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalama puanlara sahip olmaları, öğretmenlerin hizmet süresinin ÖD yeterliklerinde önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenleri üzerine ÖD yeterlik çalışması yapan **Güneş**'in elde ettiği sonuçlara göre de hizmet süresi anlamlı farklılaşmalara yol açmıştır. Bahsi geçen araştırmaya göre 21 yılın üzerinde öğretmenlik tecrübesi olanlar, diğerlerine göre daha yüksek yeterliğe sahiptir. **Aytar**'ın araştırması da hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin ÖD bilgilerinin arttığı yönündedir.<sup>6</sup> Özellikle yeni mezun olmuş öğretmenlerin **yeni bilgileri nedeniyle** ÖD uygulamalarında daha başarılı olmaları beklenebilir. Ancak **Livingstone**, “Meslekte biraz deneyimli olan kimseler meslekle ilgili alacağı yeni bilgi ve becerileri bu alanda deneyimli olmayanlardan daha iyi anlamakta ve öğrenmektedir”<sup>7</sup> şeklinde görüş belirtmektedir. Tercih ettikleri **ölçme araçlarına** göre hizmet süresinin bir farklılık meydana getirip getirmediğine gelince, geleneksel ölçme aracı tercihlerinde hizmet süresinin anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını görüyoruz. Ancak, **alternatif ölçme aracı** kullanımında, 20 yıldan fazla öğretmenlik yapanların, ilk on yılındaki öğretmenlere göre bu araçları daha fazla tercih ettiklerini görüyoruz. Hem yeterlikler, hem de tercih edilen ölçme araçları

---

<sup>5</sup> Ayten Güneş, a.g.t.

<sup>6</sup> Aynur Aytar, a.g.t., s. 105.

<sup>7</sup> Livingstone, Akt. İ. Alıcıgüzel, **Çağdaş Okulda Eğitim Öğretim**, (3. Basım), Sistem Yayıncılık, 2001, İstanbul.

bağlamında bir değerlendirme yapmak gerekirse, 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 yanısıra ÖD'deki yeni uygulama ve araçlarda da hizmet süresi yüksek öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre **lisanüstü eğitim** ne ÖD yeterliklerinde ne de tercih edilen ölçme araçlarında herhangi bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Buna göre öğretmenlerin ÖD yeterlikleri ve tercih ettikleri ölçme araçları lisansüstü eğitimlerine göre değişmemektedir. Bir farklılaşmaya yol açmasa da öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe ÖD yeterlik puanlarının düşmesi dikkat çekici görünmektedir. Burada tartışılması gereken konu, acaba öğretmenler akademik çalışmalara yöneldikçe ÖD gibi nispeten güç ve zaman gerektiren işlere yeterince vakit ayırmıyor ya da bu çalışmalarını yeterince önemsemiyor mu? **Işıkdoğan**'ın araştırması da eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin yeterliklerinin düştüğü yönündedir.<sup>8</sup> Ancak **Şimşek**'in bulgularına göre lisansüstü eğitim alan öğretmenler lisans ve önlisans mezunu öğretmenlere nazaran daha yeterlidirler.<sup>9</sup>

Araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki **özel okullarda** görev yapan öğretmenler, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ÖD'nin **tüm alt boyutlarında** daha yeterli ve daha olumlu tutum içindedirler. **Güneş**'in bulguları da çalışmamızla paralellik göstermektedir.<sup>10</sup> Öğretmenlerin, geleneksel ölçme araçlarını kullanma bakımından resmi ya da özel okulda görev yapıyor olmaları anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Buna karşın, alternatif ölçme aracı kullanma sıklığında özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmamızın bu bulgusu, **Banoğlu**'nun çalışmasıyla örtüşmektedir. Adı geçen araştırmaya göre “Özel okullarda çalışan BT dersi öğretmenleri alternatif değerlendirme yöntemlerini daha gerekli ve kendilerini bu yöntemleri uygulamada daha yeterli görürken, derslerinde daha sık kullanmaktadırlar.”<sup>11</sup> Özel okul öğretmenleri lehine oluşan bu durumun çeşitli nedenlerinden bahsedilebilir:

---

<sup>8</sup> Davut Işıkdoğan, a.g.t, s.217.

<sup>9</sup> Eyüp Şimşek, a.g.t., s.170.

<sup>10</sup> Ayten Güneş, a.g.t, s.174.

<sup>11</sup> Canan Banoğlu, a.g.t., s.100.

1. Özel okullar ticarî birer kuruluş olmaları nedeniyle mutlak başarıyı ve bununla da kârı hedeflemektedirler. Bu sebeple öğretmenlerinin yetkin, yeterli ve donanımlı olmalarına önem verdikleri düşünülebilir. Özel okullar öğretmenlerinin gelişimleri için daha çok fırsatlar sunma, onlara gerekli eğitim ortamı hazırlama imkanlarına sahip olabilirler. Devlet okullarında zaman zaman verilen HİE'lerle kıyaslanmayacak derecede etkili şekilde planlanan eğitim faaliyetleri, bu çalışmalardan beklenen faydayı daha yukarılara taşıyabilir.
2. Özel okulların bünyelerinde bir ÖD birimi oluşturmayı önemsedikleri görülmektedir. Tesis edilen bu birimler, öğretmenlerin ÖD çalışmalarına ayırmaları gereken süreleri önemli oranda azaltabilmektedir. Genelde uzun zaman gerektiren alternatif ölçme aracı hazırlama ve değerlendirme işlemleri, öğretmen tarafından değil, ÖD birimi tarafından yapıldığı takdirde öğretmenlerin alternatif araçlarını kullanma sıklığı daha yüksek oranlara ulaşabilir.
3. Devlet okullarına kıyasla özel okulların sınıf mevcutlarının daha az olması, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını daha fazla tercih etmelerinde etkili olabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin **yüksek öğrenimleri esnasında ÖD** eğitimi alıp almamaları ÖD'nin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Yani hizmet öncesinde ÖD eğitimi almayan öğretmenler, bu eğitimi alan öğretmenlere nazaran daha az yeterli değildirler. Hizmet öncesi eğitim, ÖD yeterliklerinde fark oluşturmuyorsa, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen ÖD eğitiminin bu açıdan gözden geçirilmesi uygun olabilir. Yüksek öğrenimleri esnasında ÖD dersi alan öğretmen adaylarının, meslek yaşantılarında ÖD konusunda yetkin ve yeterli olmaları beklenir. Ancak durum hiç de beklendiği gibi değildir. **Veenman**, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ifade etmektedir. Ona göre bunun başta gelen sebebi hizmet öncesi eğitimin yetersizliğidir. **Veenman** ayrıca, teori ile uygulama arasında kopukluk

olduğunu ve uygulamalara gerekli önem verilmediğini ifade etmektedir.<sup>12</sup> Benzer şekilde **Sözer** eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik bilgi ve becerisi bakımından yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmektedir.<sup>13</sup> Ancak **Aydın** tarafından yapılan bir araştırma öğretmenlerin ÖD davranışlarında, değerlendirme dersi alanlar lehine farklılık olduğunu ortaya koymuştur.<sup>14</sup> Tercih edilen **ölçme araçlarında** ise hizmet öncesinde ÖD eğitimi almak, geleneksel ölçme aracı tercihlerinde farklılığa yol açmazken, **alternatif** ölçme aracı tercihinde ÖD eğitimi alan öğretmenler lehine bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Yüksek öğrenimlerinden sonra öğretmenlerin değişen şartlar, yenilenen programlar vb. sebeplerle HİE'e tabi tutulmaları eğitimsel bir zorunluluktur. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan yeni program ve bununla beraber gelen ÖD anlayışındaki farklılıklar, bu konularda HİE'i kaçınılmaz kılmaktadır. Okullarda verilen HİE'in ÖD yeterliklerinde fark oluşturup oluşturmadığı araştırmamızın sorularından biri olmuştur. Araştırmamız ortaya koymuştur ki, HİE almak, **ÖDTY** dışındaki tüm boyutlarda bu eğitimi alanlar lehine anlamlı farklılaşmalara yol açmıştır. Yani HİE alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre ÖD'yi planlama, uygulama ve yorumlama boyutlarında daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Bu bulgu **Maral**'in sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmayla örtüşmektedir.<sup>15</sup> HİE'in önemini ve gerekliliğini açıkça ortaya koyan bu verilere rağmen araştırmamıza katılan öğretmenlerin yarıya yakını ÖD konusunda HİE almadıklarını ifade etmişlerdir. Tercih edilen **ölçme araçlarında** ise hizmet içinde ÖD eğitimi almak, geleneksel ölçme aracı tercihlerinde farklılığa yol açmazken, **alternatif** ölçme aracı tercihinde ÖD alanında hizmet içi eğitim alan öğretmenler bu eğitimi almayanlara göre alternatif araçları daha çok tercih etmektedirler.

Araştırmamızdan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler ÖD alanında kendilerini büyük oranda yeterli görmektedirler (% 83,0). Ancak, elde edilen verilerin öğretmenlerin kendi beyanlarına dayandığı unutulmamalıdır. Zira,

---

<sup>12</sup> Ali Azar, A. Ayas, "Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ve Disiplin Alanında Karşılaştıkları Problemler". **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**. Trabzon: KTÜ. 1998.

<sup>13</sup> Sedat Yüksel, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 4 (1). 2004. 171-200.

<sup>14</sup> F. Aydın, "Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uygulamaları", 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Denizli.

<sup>15</sup> Didim Yüce Maral, **a.g.t.**

**Ulutaş**'ın öğretmenlerin ÖD alanı ile ilgili yeterliklerini bir alan bilgisi testi ile saptadığı araştırmasında, öğretmenlerin algılarına dayalı yeterliklerle, alan bilgisi testi ile saptanan yeterlikleri arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.<sup>16</sup> **Çakan**'ın araştırması ise öğretmenlerin kendilerini ÖD alanında yeterli gördükleri şeklinde bir sonuç ortaya koymuştur.<sup>17</sup> **Karaca**'nın yaptığı çalışmada “öğretmenlerin yeterlik puanlarının orta düzeyin üzerinde olmakla birlikte sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığı” ifade edilmektedir.<sup>18</sup> Hizmette bulunan öğretmenlerin yeterlik algılarının düşük oluşunun nedenlerini belki de hizmet öncesi dönemde aramak gerekir. Zira sınıf öğretmeni adaylarının ÖD yeterlikleri üzerine yapılan bir çalışmada öğretmenlerin % 60'nın kendini yeterli algılamadığı ortaya çıkmıştır.<sup>19</sup> Yeterlik algısına yönelik böyle bir girişten sonra bu değişkenin ÖD yeterliklerinde bir farklılığa yol açıp açmadığına bakalım. Araştırma sonuçları ortaya koydu ki kendini **ÖD'de yeterli** gören öğretmenler, yeterli görmeyen öğretmenlere göre **tüm alt boyutlarda** daha yeterli ve daha olumlu tutum içindedirler. Öğretmenlerin geleneksel ölçme aracı tercihlerinde yeterlik algısı farklılaşmalara yol açmazken, yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin **alternatif** ölçme araçlarını daha çok tercih ettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yeterlik algısı öncelikle hizmet öncesinde aldıkları eğitim, sonrasında hizmet süresince verilen verilen HİE faaliyetleri ile yüksek tutulabilir. Yeterlik algısı gerek ÖD yeterliklerinde gerekse tercih ettiği ölçme araçlarında anlamlı farklılaşmalara neden oluyorsa, bu durumun öğretmen yetiştiren kurumlar ve Bakanlık tarafından dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmamızın son değişkeni olan “**meslek sevgisi**”nin ÖD yeterliklerinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalara yol açtığı saptanmıştır. Araştırmamız ortaya koymuştur ki, mesleğini severek icrâ eden öğretmenler, işini sevmeyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Meslek sevgisinin öğretmen yeterliklerini

---

<sup>16</sup> Seher Ulutaş, “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

<sup>17</sup> Mehtap Çakan, a.g.m.

<sup>18</sup> Erol Karaca, “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Dumlupınar Üni. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi**, S.9, Aralık 2003.

<sup>19</sup> Osman Birgin, Ramazan Gürbüz, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, (Çevrimiçi) [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF) 11/12/2010).

artıran bir unsur olarak değerlendirildiğinde, doğru meslek seçiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Zira doğru tercih mesleğin sevilerek icrâ edilmesinin ön koşullarından biri olarak görülebilir. Araştırmamız öğretmenlerin neredeyse tamamının (% 97,3) mesleğini severek yaptığını ortaya koymuştur. Kimya öğretmenleri üzerine yapılan bir araştırmada bu oran % 24,6 gibi düşük bir oranda kalmıştır.<sup>20</sup> Ancak mesleğini sevmediğini belirten 15 öğretmenden 11'inin DKAB branş öğretmeni olması irdelenmesi gereken konulardan biridir. Öğretmenlerin **tercih ettikleri ölçme araçlarında** meslek sevgisine bağlı olarak bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Araştırmanın sonuçları bölümünde öğretmenlerin İKY'de yer alan ÖD uygulamalarında daha başarılı olduğu ortaya konulmuştu. Bakanlık tarafından yayımlanarak yürürlüğe giren "Öğretmen Yeterlikleri"nde öğretmenlerin neden daha az yeterli oldukları bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin yönetmelik yoluyla mevzuata dâhil edilmiş, okul yönetimi ve eğitim müfettişleri<sup>21</sup> tarafından takip edilen ve denetlenen iş ve işlemleri hem daha iyi bilmeleri hem de daha fazla önemsemeleri gösterilebilir.

---

<sup>20</sup> Habibe Tezcan ve Süleyman Günay, "Lise Kimya Öğretiminde Laboratuvar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Millî Eğitim Dergisi**, S:159.

<sup>21</sup> Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda yapılan değişiklikle "İlköğretim müfettişliği" kadroları kaldırılarak, "eğitim müfettişliği" kadroları ihdas edilmiştir. (13 Haziran 2010 tarihli ve 27610 sayılı resmi gazete)

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ortaya koyduğumuz öneriler aşağıya çıkartılmıştır:

1. Pedagojik formasyon bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden biridir. Ölçme ve değerlendirme ise pedagojik formasyonun çok önemli bir ögesidir. Bundan dolayıdır ki, öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarını hizmete hazırlama sürecinde ÖD eğitimine yer verirler. Şüphesiz böyle bir eğitimden geçen öğretmen adaylarının hizmet esnasında bu eğitimi almayanlara göre daha yetkin ve yeterli olmaları beklenir. Ancak araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki, öğretmenlerin ÖD yeterlikleri hizmet öncesinde ÖD eğitimi alıp almamalarına göre değişmemektedir. Araştırmamızın bir başka bulgusu, bu sonucu destekler niteliktedir. Hizmet sürelerine göre ÖD yeterliklerine baktığımızda hizmette yeni olan öğretmenler, 20 yıldan fazla hizmette bulunan öğretmenlere göre daha az yeterliğe sahiptirler. Yani hizmet öncesinde öğretmen adayları ÖD alanında yeterince hazır değildirler. Farklılaşmaya yol açmayan hizmet öncesi bu eğitim, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. ***Elde edilen bu sonuçlara göre, DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarına verdiği ÖD eğitimini gözden geçirilmelidir. ÖD eğitiminin etkinliği ve verimliliği artırılmalı, uygulamalı eğitime önem verilmelidir. Başarı analizleri ve başarısızlık durumunda çözüm yolları konusunda öğretmen adayları öğretmenliğe hazır hale getirilmelidir.***
2. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ÖD yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu araştırmamızın tespit ettiği önemli bulgulardandır. Araştırmamız ortaya koymuştur ki, ÖD konulu HİE alan öğretmenler, bu eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptir. Ancak demografik bilgiler bölümünde açıklandığı üzere öğretmenlerin yarıya yakını ÖD konusunda okulunda eğitim almamıştır. ***ÖD yeterliklerinde HİE önemli bir faktör olduğuna göre, öğretmenlerin eksik olan HİE'leri tamamlanmalı; mevcut HİE uygulamalarının verimliliği gözden geçirilmeli***



*ve HİE etkinliklerinde uygulamaya mutlak ağırlık verilmelidir. HİE faaliyetlerine yönelik öğretmen memnuniyetleri ölçülmeli, yapılacak iyileştirmelerde öğretmen görüşlerine başvurulmalıdır. Genelde müfettişlerce verilen bu eğitimler, akademisyenler ya da akademisyenlerin verdiği eğitimden geçmiş formatör öğretmenler tarafından verilmelidir. Öğretmenlere verilecek HİE faaliyetlerinde;*

- a) Sınavın kapsamının belirtke tablosuyla hazırlanması*
- b) Test planı hazırlama*
- c) Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması*
- d) Alternatif ölçme araçları ve uygulamaları*
- e) Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlanması ve bu öğrencilerin ölçme değerlendirmelerinin BEP'e uygun olarak yapılması*
- f) Bilgi teknolojilerinden yararlanarak elde edilen ölçme sonuçlarının analizi, tablo ve grafik gibi görsel biçimlere dönüştürülmesi konularına yer verilmelidir.*

3. Ölçme ve değerlendirme, planlanmasından, uygulanmasına; sonuçların analiz edilmesinden, değerlendirilmesine uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu zorlu görevin yerine getirilmesinde öğretmenlerin ÖD'ye dair iş yükünün hafifletilmesi olumlu katkılar sağlayabilir. Öğretmenlerin ÖD uygulamalarını bizzat kendileri yapmak yerine, bunun ÖD birimi tarafından yapılması; öğretmenlerin ise elde edilen ölçme sonuçlarının değerlendirilmesi, varsa başarısızlık nedenlerinin araştırılması konularına yoğunlaşmaları sağlanabilir. ***Bunun için kısa vadede her eğitim bölgesine, orta vadede ise her okula ÖD uzmanı tahsis edilmelidir.***

4. ***Eğitim bölgesi zümre çalışmalarının ÖD uygulamaları açısından işlevselliği artırılmalıdır.***

5. Araştırma sonuçlarına göre DKAB dersine 14 farklı branştan öğretmenin girdiği anlaşılmıştır. Özel bilgi, yetenek isteyen derslerden biri olarak tanımlanan ***DKAB dersine, programın başarıya ulaşması ve dersten***

*beklenen faydanın optimum düzeyde sağlanması maksatlarına yönelik dersin branş öğretmenleri girmelidir.*

6. DKAB dersi branş öğretmenleri arasında İYL mezunlarının ölçme ve değerlendirme konusunda en düşük ortalama puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. *Diğer mezuniyet alanlarına nazaran İYL mezunlarının neden daha düşük ortalamalara sahip olduğu araştırılmalı, İYL mezunlarına verilen pedagojik formasyon gözden geçirilmeli, gerekli düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmalıdır.*
7. Son yıllarda DKAB dersi öğretmenlerinin genel yeterlikleri üzerine araştırmaların arttığını görmek memnuniyet vericidir. Ancak, bu araştırmaların daha spesifik alanlara doğru kayması DKAB dersi ve öğretmeni adına daha faydalı olabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde çok önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirme konusunda araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu durumda DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme konulu çalışmalara büyük ihtiyaç olduğu söylenebilir. *Yaptığımız araştırmanın alana bir miktar da olsa katkı ve veri sağlayacağı söylenebilirse de İstanbul'la sınırlı bir çalışmadır. Dolayısıyla benzer çalışmaların geliştirilerek daha farklı yerlerde uygulanması önem arz etmektedir.*

## BİBLİYOGRAFYA

- Açıkgöz, Kamile Ün** **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003
- Adıyaman, Yüksel** “İlköğretimin 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Bilgi ve Uygulama Düzeyleri,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üni. Sosyal Bilimler Enst., Afyon, 2005
- Akpınar, Burhan** “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı: 16, yıl: 2010
- Alakurt, Turgay** “Puanlama Yönergesine (Rubrik) Dayalı Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, 2006
- Alaz, Ayşegül ve Yarar, Seher** “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** “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üni., 2008, Adana.
- Altunışık, Remzi vd.** **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)**, Sakarya Kitapevi, 4.Baskı, 2005, İstanbul
- Andrade, Heidi Goodrich** “Understanding Rubrics”, **Educational Leadership**, 54, 4: 14–17/ 1997.
- Andrade, Heidi Goodrich and Du, Ying** Student perspectives on rubric-referenced assessment, Practical Assessment, Research and Evaluation, Volume 10, Number 3, April 2005. (Çevrimiçi), <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf> , 02/12/2009
- Anıl, Duygu ve Acar, Meltem** “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Aralık 2008, Cilt: 7, Sayı:2.
- Arda, Damla** “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üni., İstanbul, 2009.

- Arıcı, İsmail** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üni. Sosyal Bilimler Enst., Ankara, 2007.
- Arık, Recep Serkan** “İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2006
- Arıkan, Rauf** **Araştırma Tezlerinin Reddedilmesi**, Ankara, Detay Yayıncılık, 2009
- Arpacı, Mücahit** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.
- Aslantürk, Zeki** **Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001
- Asrı, Safinaz** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üni., 2005
- Ataman, Meltem** “Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- Ataman, Meltem** “Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler “Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.” Yayınlanmamış YL Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- Ayas, Mehmet** “İlköğretimde İDKAB Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun, 2000.
- Aydın, Ali** Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma. Yayınlanmamış Y.L. Tezi, Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Enst. 2001, Ankara.

- Aydın, Hasan** **Felsefi Temellerin Işığında Yapılandırmacılık**, Ankara, Nobel Yay. 2007.
- Aydın, M. Şevki** “Din Eğitimi Bireyi Kalıplamamalı”, **Diyanet Dergisi**, Ağustos, 2008.
- Aydın, M. Şevki** **Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları**, Erciyes Üniversitesi Yay. No:95, Kayseri, 1998
- Aydın, M. Zeki** **Din Öğretiminde Yöntemler**, Nobel Yay., Ankara, 2005
- Aykaç, N. ve Başar, E.** “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi” **Eğitimde Yeni Yansımalar VIII**, Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi, (ss. 343/361)., Ankara: Sim Matbaası.
- Aytar, Aynur** “Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üni. Sosyal Bilimler Enst., Çanakkale, 2007.
- Bahar, Mehmet v.d.** **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme (Öğretmen El Kitabı)**, 1. Baskı, Ankara, Pegema Yay. 2006.
- Bahar, Mehmet; Öztürk, Emel ve Ateş, Salih.** "Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti." **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**. 16-18 Eylül 2002. (Poster Bildiri). ODTÜ, Ankara.
- Baki, Adnan ve Birgin, Osman** **“Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolio) Uygulaması” (Çevrimiçi)** <http://matematikdersanesi.net/index.php?s=portfolio> 23/07/2009
- Bal, Ayten Pınar** “İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üni., Adana, 2009.
- Balcı, Ali** **Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 6. Baskı, 2006.
- Balcı, Birim** “Öğretmen Yetiştirmede Teknoloji Kullanımı” (Çevrimiçi), [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Teknoloji/Bildiri/t323d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/Bildiri/t323d.pdf) ,11/12/2010.

- Balçı, Erdal ve Tekkaya, Ceren** “Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi”, **Hacettepe Üni. Eğt. Fak. Dergisi**, 18. Sayı 2000, Ankara.
- Balçı, Nalân** “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst., İstanbul, 2008.
- Ballantyne, R, Hughes, K. and Mylonas, A.** “Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process”. **Assesment and Evalation in Higher Education**, 27,5: 427-441
- Banoğlu, Canan** “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üni. Sosyal Bilimler Enst., İstanbul, 2009.
- Baş, Türker** **Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir?**, 5. Baskı, Ankara, Seçkin Yay.,2008.
- Başkurt, İrfan** **Din Eğitimi Açısından Kur’an Öğretimi ve Yaz Kur’an Kursları**, 2. Baskı, İstanbul DEM Yay., 2007.
- Başol, Gülşah v.d.** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi, 2004.
- Batu, Sema vd,** "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2004, 5 (2), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/488.pdf> (17/08/2010).
- Baykul, Yaşar** **Yaşar Baykul, Eğitimde ve Psikolojide ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**, Ankara, ÖSYM Yayınları, 2000.
- Baymur, Feriha** **Genel Psikoloji**, 2. Baskı, İstanbul, İnkılap ve Aka Kitapevleri, 1973.
- Bekçi, Nebahat** “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerinin Araştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.
- Bilgin, Beyza** **Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri**, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980.

- Bilgin, Beyza** **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara, Gün Yay., 2001.
- Bilgiseven, Amiran K.** **Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları**, Fakülteler Mat., İstanbul, 1972.
- Bindak, Recep** **Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, 2004.
- Birgin, Osman ve Gürbüz, Ramazan** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/2/0/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/2/0/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF) (Çevrimiçi: 11/12/2010).
- Bloom, B.S., J.T. Hastings and G.F. Maduas** **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York: Mc Graw Hill Book Co., 1971.
- Brooks, G. and Brooks, M. G.** **The Case for Constructivist Classrooms**, Virginia, ASCD Alexandria, 1993.
- Büyüköztürk, Şener** “Anket Geliştirme” (Çevrimiçi) [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005\\_cilt3/sayi\\_2/133-151.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133-151.pdf) , 1/5/2009
- Büyüköztürk, Şener** **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, 10. Baskı, Pegem Akademi, , Ankara, 2009
- Candur, Fatih** “Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007
- Cihanoğlu, M. Onat** “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 2008 s.33.
- Çakan, Mehtap** “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, c.37 sayı, 2, 2004
- Çam, Ömer, Bayraklı, Bayraktar ve Dodurgalı, Abdurrahman** **İmtihan Pedagojisi ve Ölçme-Değerlendirme Teknikleri**, İstanbul, İFAV Yayınları, 1998.

- Çaycı, Barış v.d.** “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:15, No:2, Ekim 2007.
- Çelik, Fethi** “Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler” **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, (Çevrimiçi) efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/1-15.pdf, 02/05/2010
- Çelikkaya, Tekin vd.** “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Ahi Evran Üni. Eğitim Fak. Dergisi**, Cil: 11, Sayı:1, Nisan 2010.
- Çepni, Salih v.d.** **Ölçme ve Değerlendirme** Editör: Emin Karip, Ankara, Pegema, 2007.
- Çolakoğlu, Rukiye** “Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Onbirinci ve Onikinci Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği ile İşleniş”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üni., 2006.
- Danili, Eleni and Reid, Norman** “Assessment Formats: Do They Make A Difference?” **Chemistry Education Research and Practice**, 6(4), 204-212, 2005.
- Davies, Phill** “Using Student Reflective Self-Assessment For Awarding Degree Classifications”. **Innovations in Educaiton and Teaching International**, 2002
- Deale, R.N.** "Assesment and Testing" In Secondary School, Council Examinations Bulletin, 32, 1975, 19-27.
- Demirel, Özcan** **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 3. Baskı, Ankara: Pegema Yay. , 2000
- Demirel, Özcan ve Kaya, Z.** **Eğitim Bilimine Giriş**, 2. Baskı, Ankara: Pegema Yay. 2007.
- Demirtaş, Hasan** "Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları", **Öğretmen Dünyası**, Yıl: 20, S.238, Ekim-1999.
- Demirtaş, Zülfü** "Liselerde Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki", **Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt:7, Sayı:13, Yıl: 2010
- Doğan, Recai ve Altaş, Nurullah** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma”, **Ankara Üni. İlahiyat Fak. Dergisi**, C.XLIII, S. 1, Ankara, 2002.



- Doğan**, Recai ve **Altaş**, Nurullah “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”, **Ankara Üni. İlahiyat Fak. Dergisi**, C XLIV, S.2, Ankara 2003.
- Durmuş**, Soner ve **Karakırık**, Erol. “A Computer Assessment Tool for Structural Communication Grid”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 4 (4). (Çevrimiçi) 02 Kasım 2009 Web: <http://www.tojet.net/articles/441.htm>
- Dwyer**, Evelyne E. Attitude Scale Construction: a review of literature (Çevrimiçi) [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdoc\\_s2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/ef/9a.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdoc_s2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/ef/9a.pdf) 01.11.2009.
- Eğri**, Güllü “Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2006
- Erdemir**, Zeynel Abidin “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üni. Sosyal Bilimler Enst.Kahramanmaraş, 2007
- Erden**, Münire **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 3. Baskı, Epsilon Yay., İstanbul, 2005
- Erkuş**, Adnan **Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme**, Ekinoks Yay., Ankara, 2006
- Ertürk**, Selahattin **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Meteksan Yay., 1972
- Furat**, Ayşe Zişan **Yeşitkinlerin Yaygın Din Eğitiminde Televizyonun Yeri ve Fonksiyonları (İstanbul Örneği)**, İstanbul Üni. Sosyal Bilimler Enst., Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2008.
- Gardner**, Eric “Five Common Misuses of Tests”, **Eric Document Service** No: ed315429, 1989.
- Gelbal**, Selahattin ve **Kelecioğlu**, Hülya “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştırları Sorunlar”, **Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Dergisi**, 33:135-145, 2007.

- Gözün, Özlem ve Yıkılmış, Nermin** "İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2004, 5 (2), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/496.pdf> (17/08/2010).
- Gözütok, D., Ergün E. ve Karacaoğlu, C.** "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi". **Eğitimde Yeni Yaklaşımlar VIII**, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, (ss:17/40). Sim Matbaası, Ankara.
- Grimmitt, M.** "Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge", **Teaching and Learning in Religious Education**, England: McCrimmon Publishing Co Ltd., 2000.
- Güçlü, Abbas** "Şişirilmiş Notların Hesabı Soruldu mu ki?", **Milliyet** (16/12/2009)
- Güneş, Ayten** "Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enst., İstanbul, 2007.
- Güneş, Firdevs** "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler", **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı:16, 2010
- Güngör, Ali** "İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Ölçme ve Değerlendirme Sorunları", Erciyes Üni. Sosyal Bilimler Enst. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2001.
- Gürkan, Tanju v.d.** **Eğitim Bilimine Giriş**, Ed. Fatma Varış, İstanbul: Alkım Yay., 1998.
- Güven, Semra** "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi", **10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, (s.413-423). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi.
- Hesapçıoğlu, Muhsin** **Öğretim İlke ve Yöntemleri (Eğitim Programları ve Öğretim)**, 5. Baskı, İstanbul, Beta Yayınları, 1998
- Işıkoğan, Davut** "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri" (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üni. Sosyal Bilimler Enst., 2006.

- İmam, Selim** Niçin Poster? (Çevrimiçi)  
[http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/c6e224a8d74ce03\\_ek.pdf?dergi=JEOL%DD%20M%DCHEND%DDSL%DD%D0%DD%20DERG%DDS%DD](http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/c6e224a8d74ce03_ek.pdf?dergi=JEOL%DD%20M%DCHEND%DDSL%DD%D0%DD%20DERG%DDS%DD) 05/11/2009
- Johnston, A. H., Bahar, M., Hansell, M. H.** “Structural Communication Grids: A Valuable Assessment and Diagnostic Tool for Science Teachers”, **Journal of Biological Education**, 34(2) (2000 spring)
- Kabak, Nurcan Toparlı** “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Manisa İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 9 Eylül Üni., İzmir, 2009.
- Kanath, Fikriye** “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enst., Hatay, 2008
- Kant, Immanuel** **Eğitim Üzerine**, Çev. Ahmet Aydoğan, 1. Baskı, İstanbul, Say Yay.
- Karaca, Erol** **Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları**, Anadolu Üni. Y.No: 1549, 2004.
- Karaca, Erol** “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Dumlupınar Üni. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi**, S.9, Aralık 2003.
- Karakuş, Ufuk ve Demirbaş, Çağrı Öztürk** “Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri (Kırşehir Örneği)”, **MEB Dergisi**, Yıl: 40, S:189, Kış/2011.
- Karaman, Davut** Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2008.
- Karasar, Niyazi** **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 18. Baskı, Ankara: Nobel Yay., 2008.
- Karasar, Niyazi** **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**, 14. Baskı, Ankara: Nobel Yay., 2007.
- Karataş, Süleyman** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 3 (1), 56-65, 2010.

- Karip, Emin** “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi”, **Türk Eğitim Derneği**, 1. Baskı, 2007.
- Kayadibi, Fahri, Başkurt, İrfan ve Furat, Ayşe Zişan.** **Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Literatürü (1923-2007)**, 1. Baskı, İstanbul, Sistem Matbaacılık, 2008.
- Kayadibi, Fahri** “Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı”, **İstanbul Üni. İlahiyat Fak. Dergisi**, S.4, 2001.
- Kayadibi, Fahri** **Din Eğitimi Dersleri**, İstanbul Üniversitesi Yay., 2006
- Kaymakcan, Recep** **Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, İstanbul, DEM, 2009
- Kaynak, Salahattin** “Orta Öğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enst., Hatay, 2000
- Kıldan, Oğuzhan ve Temel, Fulya** “Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet içi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 2008, 16(I).
- Kilmen, Sevilay ve Demirtaşlı Çıkrıkçı, Nükhet** “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, **Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi**, Yıl: 2009, cilt: 42, sayı: 2, 27-55.
- Koç, G. ve Demirel, M.** “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, **Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Dergisi**, 2004, 27, 174-180.
- Korkmaz, Ayşe** **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ed. Leyla Küçükahmet, 2. Baskı, İstanbul, Alkım Yay., 1999
- Korukcu, Adem** “Kavram Haritalarının Din Eğitimi Kullanımı”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üni., 2007.
- Köylü, Mustafa** Mustafa Köylü, **Yetiskinlik Dönemi Din Eğitimi**, İstanbul, Dem, 2004
- Küçükahmet, Leyla** **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Nobel yay. 19. Basım, Ankara, 2006
- Linn L. Robert and Grounlund, Norman E.** **Measurement and Assessment in Teaching**, Prentice-Hall, 8th edition, 2000.

- Livingstone** **Çağdaş Okulda Eğitim Öğretim**, Akt. İ. Alıcıgüzel, (3. Basım), Sistem Yayıncılık, 2001, İstanbul.
- Locke, John** **Eğitim Üzerine Düşünceler**, Çev. Hakan Zengin, Morpa Kültür Yay. 1. Baskı, İstanbul, 2003.
- Mamur, Nuray** “Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal Yeterliğini Ölçme ve Değerlendirme Eğitsel Gelişim Dosyasının (Portfolyo) Rolü”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2009
- Maral, Didem Yüce** “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri”, Onsekiz Mart Üni. Sosyal Bilimler Enst., Çanakkale, 2009
- Mc. Millian, J. And Schumacher, S.** **Reseach in Education**, Third Edition, New York: Roufledge, 1984
- McMillan, James H.** **Classroom Assessment**, Pearson Education, 2007, Forth Edition.
- MEB (2003a) “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, **Tebliğler Dergisi**, S.2552.
- MEB (2003b) **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, Milli Eğitim Basımevi: Ankara
- MEB (2005) **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- MEB (2007a) **Temel Eğitime Destek Programı**, 1. Baskı, Ankara: Can Ajans.
- MEB (2007b) **Ortaöğretime Geçiş Sistemi Rehber Kitabı**, Ankara.
- MEB (2007c) **İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2007.
- MEB (2007d) “Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar” Konulu Genelge, 2007. (Çevrimiçi) <http://www.meb.gov.tr> 01-05-2008
- MEB (2007e) 25 Ocak 2007 tarihli ve 1078 sayılı yazı.

- MEB (2008) **Öğretmen Yeterlikleri (Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri)**, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2008.
- MEB (2009) “SBS Sonuçlarının Değerlendirilmesi”, **2009/89 Sayılı Genelge** (09.12.2009 tarihli ve 25663 sayılı yazı).
- Mehrens, William A. and Lehmann, Irvin J.** **Measurement and Evalation in Education and Psychology**, Holt Rinehart and Winston Inc, New York, 1973
- Ocak, Gürbüz** “Yapılandırmacı Yaklaşım”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı 16, 2010
- Oktar, İlhan ve Yazçayır, Nevriye** “Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, Güz 2008, Sayı:180.
- Orhan, Ahmet Turan** “Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara, 2007
- Özbek, Özlem Yeşim** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ed. Satılmış Tekindal, Pegem Akademi, Ankara, 2008
- Özçelik, Durmuş Ali** **Test Hazırlama Kılavuzu**, Genişletilmiş 3. Baskı, ÖSYM Eğitim Yayınları: 8.
- Özdamar, Kazım v.d.,** **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Ed: Ali Atıf Bir, Açıköğretim Fakültesi Yayınları: 601.
- Özdamar, Kazım** **Paket Programlar İle İstatistik Veri Analizi-1**, Kaan Kitapevi, 4. Baskı, Eskişehir, 2002.
- Özel, Ali ve Bayındır, Nida** “Neyi, Niçin Yapılandıracağız?”, **Eğitime Bakış Dergisi**, S.16, 2010.
- Özoğlu, Çetin** Çetin Özoğlu, “Davranış Bilimlerinde Anket: Bilgi Toplama Aracının Geliştirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25 (2).
- Parlak yıldız, Belgin** “Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üni. Ankara, 2008.

- Perkins, David N.** “The Many Faces of Constructivism.” **Educational Leadership**, November, 1999.
- Pınarbaşı, Dönem** “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Eski ve Yeni Öğretim Programına Göre Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Ünitelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üni. Sosyal Bilimler Enst., Çanakkale, 2007
- Reeves, T.C. and Okey, J.R** “Alternative Assessment For Constructivist Learning Environments”, (Ed.) B.G. Wilson, **Constructivist Learning Environments**, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sağlam-Arslan, Ayşegül Devecioğlu-Kaymakçı Yasemin ve Arslan, Selahattin** “Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler”, **19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:28, 2009
- Salkind, Neil J.** **Tests And Measurement for People Who Hate Tests And Measurement**, Sage Publications, 2006
- Selçuk, Muallâ** **Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler**, Ankara:Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2005.
- Selçuk, Ziya** “Yenilenen İlköğretim Programları,” Akt: Yusuf Bahri Gündoğdu, **Beşiktaş Eğitim ve Kültür Dergisi**, Sayı:5
- Sluijsmans, D.M.A.** **Student Involment in Assessment** , Yayınlanmamış doktora tezi, Open Universiteit Nederland, 2002
- Soliman, Izabel** **Assessing Student Learning**, Teaching and Learning Centre, 1999
- Sorenson, Herbert** **Eğitim Psikolojisi**, (Öğretmen Kitapları:25), Çev: Gültekin Yazgan, M.E. Basımevi, İstanbul, 1953
- Stewart, Trae** Meta-Reflective Service Learning Poster Fairs: Purposive Pedagogy For Pre-Service Teachers **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Vol. 8, No. 3, October 2008
- Şahin, Sevilay ve Aslan, Nebihe** “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma (Gaziantep İli Örneği) ”, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(1):172-189 (2008)

- Şeker, Hasan, Deniz, Sebahattin ve Görgeç, İzzet** “Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği”, **MEB Dergisi**, S.164, 2004.
- Şencan, Hüner** **Sosyal ve Davranışsal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Sürecinin Temel Öğeleri**, Bilge Matbaacılık, İstanbul, 2006.
- Şentürk, Cihad ve Baş, Gökhan** “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Sayı 16.
- Şimsek, Nurettin** “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Elestirel Bir Yaklaşım”, s. 133-134. , (Çevrimiçi) [www.ebuonline.com](http://www.ebuonline.com) 16/04/2011.
- Şimşek, Eyüp** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisidersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri” ( Erzurum Örneği ), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst., Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006.
- Şişman, Mehmet** **Öğretmenliğe Giriş**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Tabak, Reyhan** “İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, MuğlaÜni. Sosyal Bilimler Enst. Muğla, 2007.
- Tarhan, Zeynep** “Mülakat Hataları ve Mülakat Sürecine Etkisi: Bir Alan Araştırması”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üni, 2006.
- Tavşancıl, Ezel** **Tutumların Ölçülmesi Ve Spss ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.
- Tekin, Halil** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 18. Basım, Ankara, Yargı Yay., 2007.
- Tezbaşaran, Ata** **Okullardaki Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinde Bilgisayar Kullanımı**, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Ders Kitabı
- Tezcan, Habibe ve Günay, Süleyman** “Lise Kimya Öğretiminde Laboratuvar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” **Millî Eğitim Dergisi**, S.159.
- Thorndike, Robert L. and Hagen, Elizabeth** **Measurement and Evalation in Psychology and Education**. New York: Chapman and Hall, Limited. Third Edition, 1957.



- Topçu, İhsan ve Aslan, Battal** “İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri” (Çevrimiçi) <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/156.pdf> , 12/08/2010.
- Topçu, Nurettin** **Türkiye’nin Maarif Davası**, İstanbul: ÇeltütYay. 1960.
- Topping v.d.** “Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students”. 25,2.
- Tufan, Enver ve Güdek, Bahar** Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış 2008 (6-1)
- Turgut, M. Fuat** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Onuncu Baskı, Ankara: Yargıcı Matbaası, 1995.
- Ulutaş, Seher** “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken, Hilmi Ziya** **Eğitim Felsefesi**, II. Baskı, İstanbul: Ülken Yay., 2001.
- Variş, Fatma** **Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar**, Lisans Tamamlama Ders Kitabı, Açık Öğretim Yayınları, No: 559, 1998
- Variş, Fatma** **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, Ankara: Alkım Yayıncılık, 1994.
- Yaman, Havva** “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enst., İstanbul, 2006
- Yazıcı, Işıl** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İstanbul İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.
- Yıldırım, Alparslan** “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üni. Sosyal Bilimler Enst., Elazığ, 2006.

- Yıldırım, Alparslan ve Semerci, Çetin** “İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)”, **Fırat Üni. Sosyal Bilimler Dergisi**, C.16, S.2, Elazığ, 2006.
- Yılmaz, Hasan** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Çizgi Yay., 7. Baskı Konya, 2004
- Yurdağül, Halil** “Ölçme Kuramı ve Güvenirlik Katsayıları”, (Çevrimiçi) <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Guvenirlik.pdf> 27/06/2009
- Zengin, Mahmut** “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C.8, No:19, 225-258, 2010.
- Zorbaz, Kemal Zeki** “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enst., Hatay, 2005.

## **EKLER**

- Ek 1 : Anket Formu (4 Sayfa)  
Ek 2 : Anket Uygulaması Enstitü İzin Yazısı  
Ek 3 : İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İlçelere Yazısı  
Ek 4 : Anket Uygulaması Valilik Onayı

## EK 1: ANKET FORMU

Değerli öğretmenim;

Elinizdeki anket formu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin, öğrenci başarısını değerlendirme uygulamalarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda; demografik bilgiler, ölçme değerlendirme yeterlik ölçeği ve ölçme araçlarını kullanma sıklığı ölçeği olmak üzere üç bölüm yer almaktadır. Anketteki soruların cevaplandırılmasında, durumunuzu en iyi ifade eden bölüme, lütfen ( X ) işareti koyunuz.

Sorulara vereceğiniz cevaplar; bilimsel araştırma amacı dışında kullanılmayacak, başka kişi ya da kurumlarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Soruların tamamının doldurulması, çalışmanın sonuçlarının sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Anket formundaki soruların cevaplandırılmasında, bir eğitimci olarak mevcut uygulamalarınızı samimi bir şekilde belirtmeniz araştırmanın geçerliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU  
İst. Üni. Sos. Bilimler Enst. Doktora Öğr.

### I. BÖLÜM: DEMOGRAFİK BİLGİLER

#### A. Cinsiyetiniz ?

1. ( ) Kadın 2. ( ) Erkek

#### B. Yaşınız ? .....

#### C. Mezun olduğunuz yüksek öğrenimin türü nedir? (Bu madde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Branş öğretmenleri tarafından doldurulacaktır.)

1. ( ) Yüksek İslam Enstitüsü
2. ( ) İlahiyat Fakültesi (Pedagojik formasyonlu)
3. ( ) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü
4. ( ) İlahiyat Fakültesi (Mezuniyetten sonra pedagojik formasyon gerektiren)
5. ( ) Varsa diğer belirtiniz. ....

#### D. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Branş öğretmeni değilseniz, branşınız/unvanınız nedir?

Branşınız: ...../ Unvanınız: 1. ( ) Müdür 2. ( ) Müdür Yrd. 3. ( ) Öğretmen

#### E. Lisansüstü eğitim durumunuz nedir?

1. ( ) Tezsiz yüksek lisans mezunuyum.
2. ( ) Tezli yüksek lisans mezunuyum.
3. ( ) Doktora mezunuyum.

#### F. Öğretmenlik mesleğinde hizmet yılınız nedir? .....

#### G. Görev yaptığınız okul türü nedir?

1. ( ) Resmi 2. ( ) Özel

#### H. Mezun olduğunuz bölüm/fakültede ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

#### I. Çalıştığınız okullarda ölçme ve değerlendirme konulu hizmet içi eğitim aldınız mı?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

#### J. Genel anlamda kendinizi ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli görüyor musunuz?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

#### K. Mesleğinizi severek yapıyor musunuz?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

II. BÖLÜM: Aşağıda ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dair 5'li Likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve bu konudaki uygulamanızı sağdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. Ölçekte; "Hiçbir zaman" 1, "Nadiren" 2, "Bazen" 3, "Çoğu zaman" 4 ve "Her zaman" 5 ile ifade edilmiştir.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Belirlediğim amaca uygun ölçme araçları geliştiririm. ( <i>Hazır bulunuşluluk testi, yazılı yoklama, performans görevi, ünite değerlendirme testi vb.</i> )	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin başarılarını, farklı soru türlerini içeren ölçme araçları kullanarak belirlerim. ( <i>Uzun cevaplı sınav, kısa cevaplı çok sorulu sınav, doğru-yanlış testi, eşleştirme tipi test, çoktan seçmeli test vb.</i> )	1	2	3	4	5
3	Çok yönlü değerlendirme yapabilmek için alternatif ölçme araçları kullanırım. ( <i>Ürün dosyası, kavram haritası, öz değerlendirme, gözlem, görüşme...</i> )	1	2	3	4	5
4	Sınavın kapsamını belirtke tablosu yoluyla belirlerim.	1	2	3	4	5
5	Her sınavdan önce bir test/sınav planı hazırlarım. ( <i>Sınavın amacı, kapsamı, soru tipleri, soru sayısı, süre...</i> )	1	2	3	4	5
6	Soruların konulara göre dağılımını yaparken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen bütün konulardan soru seçerim.	1	2	3	4	5
7	Sene başı zümresinde ödev konularını belirlerim. ( <i>Proje ödevi ve performans görevi</i> )	1	2	3	4	5
8	Sınavların zamanını, en az bir hafta önceden öğrencilere duyururum.	1	2	3	4	5
9	Dersteeki gelişimlerini görebilmek amacıyla, öğrencilere ürün dosyası hazırlatırım.	1	2	3	4	5
10	Programda yer alan konular dışında, önem verdiğim başka konuları derste anlatarak sınavlarda soru olarak sorarım.	1	2	3	4	5
11	Ölçme araçlarını bizzat kendim geliştiririm.	1	2	3	4	5
12	Ölçülecek kazanımın özelliğine göre; ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanırım.	1	2	3	4	5
13	Ölçme aracının geçerliğini test ederim.	1	2	3	4	5
14	Ölçme aracının güvenilirliğini test ederim.	1	2	3	4	5
15	Öğrencinin çalışmalarını düzenli olarak kontrol ederim. ( <i>Proje, ödev vb.</i> )	1	2	3	4	5
16	Öğrencinin gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar veririm. ( <i>Gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgileri vb.</i> )	1	2	3	4	5
17	Kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için, bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) uygun ölçme ve değerlendirme yaparım.	1	2	3	4	5
18	Her öğrencinin başarılı olacağına inanırım.	1	2	3	4	5
19	Sınav evrakında; sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına dair bir yönerge hazırlarım.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin başarılarını öne çıkararak desteklerim.	1	2	3	4	5
21	Sınavdan önce her soruya verilecek puanı ayrıntılı olarak belirten cevap anahtarı hazırlarım.	1	2	3	4	5
22	Eğitim bölgeleri zümre çalışmalarının, ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından yararlı olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
23	Sınavda; çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor kategorilerinin hepsinden soru sorarım.	1	2	3	4	5
24	Herhangi bir nedenle sınavlara katılmayan öğrencilerden idarece mazereti kabul edilenlerin mazeret sınavını yaparım.	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde başarılı olabilmeleri için programda yer alan bütün duaları/sureleri ezberlemelerini şart koşarım.	1	2	3	4	5

İkinci bölümün devamı		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
26	Elde edilen ölçme sonuçlarının analizinde, uygun olan istatistik tekniğini seçerek uyguladım.	1	2	3	4	5
27	Bilgi teknolojilerinden yararlanarak elde edilen verileri analiz ederim.	1	2	3	4	5
28	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürürüm.	1	2	3	4	5
29	Ölçme sonuçlarını yorumlayarak öğrenciye geri bildirim sağlarım.	1	2	3	4	5
30	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem veririm.	1	2	3	4	5
31	Öğrencilerin başarılarını ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
32	Öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
33	Öğrencilerin olumsuz davranışları için yapıcı yönlendirmeler yaparım.	1	2	3	4	5
34	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, ölçme ve değerlendirme sonuçlarından verileri, okul yönetimini haberdar ederim.	1	2	3	4	5
35	Elde edilen ölçme sonuçlarını en geç on gün içinde öğrencilere bildiririm.	1	2	3	4	5
36	Elde edilen ölçme sonuçlarında, ortaya çıkan düşük başarı durumunun nedenlerini öncelikle kendimde ararım.	1	2	3	4	5
37	Sınavın kapsamını, işlenen son iki/üç ünite olarak belirlerim.	1	2	3	4	5
38	Elde edilen ölçme sonuçlarına bakmaksızın bütün öğrencilere karnede başarılı not veririm.	1	2	3	4	5
39	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre, öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirerek kazanımların gerçekleşme durumunu kontrol ederim.	1	2	3	4	5
40	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
41	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre seçtiğim ölçme araçlarını gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
42	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
43	Ölçme araçlarını (sınav vb.) internet ortamından hazır alarak uyguladım.	1	2	3	4	5
44	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde, ölçme ve değerlendirme kriter ve uygulamalarının diğer derslerden daha farklı özellikler taşıması gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
45	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre, gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştiririm.	1	2	3	4	5
46	Aynı soruları farklı gruplara ayırarak sorarım. (A grubu, B grubu...)	1	2	3	4	5
47	Yazının güzelliği, sınav kâğıdının tertip ve düzeni ve isim yazma/yazmama durumlarına göre öğrencinin puanını artırır ya da eksiltirim.	1	2	3	4	5
48	Sene sonu zümresinde öğrenci başarı durumlarını değerlendiren bir rapor hazırlarım.	1	2	3	4	5
49	Öğrencilerin, bilgi gücünü ölçen sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Öğrencilerin, kavrama gücünü ölçen sorular sorarım.	1	2	3	4	5
51	Öğrencilerin, uygulama gücünü ölçen sorular sorarım.	1	2	3	4	5
52	Öğrencilerin, analiz gücünü ölçen sorular sorarım.	1	2	3	4	5
53	Öğrencilerin, sentez gücünü ölçen sorular sorarım.	1	2	3	4	
54	Öğrencilerin, değerlendirme gücünü ölçen sorular sorarım.	1	2	3	4	

III. BÖLÜM: Aşağıda geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının isimlerine yer verilmiştir. Adı geçen ölçme araçlarının kullanma sıklığını lütfen sağ taraftaki ölçeğe göre belirtiniz. Ölçekte; “Hiçbir zaman” 1, “Nadiren” 2, “Bazen” 3, “Çoğu zaman” 4 ve “Her zaman” 5 ile ifade edilmiştir.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<b>GELENEKSEL ÖLÇME ARAÇLARI</b>	Yazılı yoklama	1	2	3	4	5
	Çoktan seçmeli test	1	2	3	4	5
	Doğru-yanlış testleri	1	2	3	4	5
	Kısa cevaplı çok sorulu sınavlar	1	2	3	4	5
	Eşleştirme soruları	1	2	3	4	5
<b>ALTERNATİF ÖLÇME ARAÇLARI</b>	Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)	1	2	3	4	5
	Dereceli puanlama ölçeği (rubrik)	1	2	3	4	5
	Performans görevi	1	2	3	4	5
	Poster	1	2	3	4	5
	Görüşme (mülakat)	1	2	3	4	5
	Grup değerlendirme	1	2	3	4	5
	Akran değerlendirme	1	2	3	4	5
	Öz değerlendirme	1	2	3	4	5
	Kavram haritası	1	2	3	4	5
	Gözlem formu	1	2	3	4	5
	Tutum ölçeği	1	2	3	4	5
	Kontrol listesi	1	2	3	4	5
	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği	1	2	3	4	5
<b>KULLANDIĞINIZ BAŞKA ÖLÇME ARAÇLARI VARSA SAĞ TARAFA BELİRTİNİZ.</b>		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5

ANKET FORMU SONA ERMİŞTİR.  
TEŞEKKÜR EDERİM.

## EK 2 : ANKET UYGULAMASI ENSTİTÜ İZİN YAZISI



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ



Sayı: B.30.2.İST.0.41.72.00/9189  
Konu: Yusuf Bahri Gündoğdu hk/

Tarih:

08 HAZİRAN 2009

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencilerinden 2502060217 numaralı Yusuf Bahri Gündoğdu'nun "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri" konulu teziyle ilgili anket çalışması yapacağından gerekli araştırma izninin kendisine verilebilmesi hususunda gereğini bilgilerinize rica ederim.

  
  
Doç. Dr. Mahmut AK  
Müdür Yardımcısı

Adres : Besim Ömerpaşa Caddesi Kaptan-ı Derya Sokağı 34452 Beyazıt / İSTANBUL  
Tel: 0212 440 00 00 Fax: 0212 440 03 40  
e-mail: sbe@istanbul.edu.tr



**EK 3 : İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN İLÇELERE  
YAZISI**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**ACELE VE GÜNLÜDÜR**  
17/06/2009

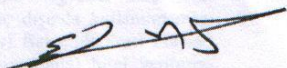
Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/5656/65689  
Konu : Anket Uygulaması  
Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

.....İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a-)Valilik Makamının 11/06/2009 tarih 18.580/5599/63923 sayılı oluru.  
b-) İstanbul Üniversitesi'nin 08/06/2009 tarih ve 9189 sayılı yazısı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi **Yusuf Bahri GÜNDOĞDU'nun** İlimizde ekte adları verilen ilçelerde İlköğretim okullarında uygulanmak üzere "**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Yeterlilikleri**" konulu anket çalışmasının uygulanması isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ekte gönderilen anket formlarının 2008-2009 eğitim öğretim yılında **İlimiz resmi ve özel ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren branş ya da branş dışı öğretmen ve yöneticiler tarafından doldurularak 26 Haziran 2009 Cuma gününe kadar Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne gönderilmesini önemle rica ederim.**

  
Erdem DEMİRCİ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:  
Ek-1 : İlgi (a) Valilik Oluru.  
Ek-2 : İlgi (b) yazı  
Ek-3 : Anket Formları.

DAĞITIM:  
Gereği:  
Üsküdar, Bakırköy, Kadıköy,  
Bahçelievler, Sarıyer, Başakşehir,  
Beşiktaş, Ümraniye, Ataşehir,  
Maltepe İlçe MEM.

EĞİTİM  
%100  
DESTEK

4440632

**NOT** : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres** : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82  
**E-Mail** : [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>



## EK 4 : ANKET UYGULAMASI VALİLİK ONAYI

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 5589/63505  
Konu : Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

11/06/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Üniversitesi'nin 08/06/2009 tarih ve 9189 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 09/06/2009 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Yusuf Bahri GÜNDOĞDU'nun ilimiz ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlilikleri" konulu anket çalışmalarını yapması hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Yusuf Bahri GÜNDOĞDU'nun ilimiz ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlilikleri" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ali ÖZER  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :  
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR  
10/06/2009

Hikmet DİNÇ  
Vali  
Vali Yardımcısı

EĞİTİM  
%100  
DESTEK

4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82  
E-Mail : [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) Web : <http://istanbul.meb.gov.tr/bohumier/kultur>

# ÖZGEÇMİŞ

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU, [yusufbahri@hotmail.com](mailto:yusufbahri@hotmail.com)

1975, Artvin Borçka doğumlu.

## Eğitimi:

1. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1999.
2. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tasavvuf Bilim Dalı, 2003. (*Nasuh Çelebi'nin (Mustafa el-Belgradî) Terşîhât İsimli Eseri*)
3. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü, 2005.
4. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İktisat Bölümü, 2010.

## Görevi:

1. İstanbul-Beşiktaş İlköğretim Okulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (1999-2004)
2. İstanbul-Beşiktaş Anafartalar İlköğretim Okulu, Müdür Yardımcısı (2004-2005)
3. İstanbul-Beşiktaş Rahmi Kirişçioğlu İlköğretim Okulu, Müdür Vekili (2006-2009)
4. Suudi Arabistan-Tebük Uluslararası Türk Okulu, Müdür Yardımcısı (2009-2010)
5. Suudi Arabistan-Medine Uluslararası Türk Okulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (2010-2011). Halen devam ediyor.