

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Nihal SOYDAŞ

Ankara-2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Nihal SOYDAŞ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Remziye EGE

Ankara-2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Remziye EGE

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

- 1- Prof. Dr. Remziye EGE**
- 2- Prof. Dr. Mustafa SEVER**
- 3- Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH**
- 4- Doç. Dr. Ahmet YEMENİCİ**
- 5- Dr. Öğr. Üyesi Havva Sinem UĞURLU**

Tez Savunması Tarihi

12.03.2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Prof. Dr. Remziye EGE danışmanlığında hazırladığım “DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ (ANKARA, 2025)” adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

17.04.2025
Nihal SOYDAŞ

ÖN SÖZ

Doktora tez yazım süreci hayatımın zorlu fakat aynı zamanda en öğretici yolculuklarından biri oldu. Bu nedenle sevgili danışmanım Prof. Dr. Remziye Ege'nin rehberliğinde geçirmiş olduğum bu yolculuğun bana kattıklarının ön söz de yerini almış olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ortaya çıkan bu çalışmanın, elime her aldığımda yalnızca somut bir çıktı olan sonucu değil büyük emekler ile geçirilen süreci ve böylelikle bu çalışmanın merkezinde yer alan süreç bileşeninin kıymetini bana tekrar tekrar hatırlatmasını istiyorum. Bu istekten hareketle sürecin bana öğrettiği hususlardan bazılarını biraz mizah katarak şu şekilde özetleyebilirim:

- ✓ Dünyayı kurtarmayı bırakıp yalnızca kendimi kurtarmam gerektiği
- ✓ Alan yazın bölümüne hâkimiyetin araştırmanın bulguları ve yorumları açısından oldukça önemli olduğu
- ✓ Gök kubbe altında söylenmemiş söz kalmadığı
- ✓ Benim söyleyeceğim sözlerin ancak alanda yapılan çalışmaların küçük ama önemli bir yönüne vurgu yapabileceği
- ✓ Başarıya ulaşabilmek için defaatle başarısızlık hissini yaşamam gerektiği...

Bu süreç boyunca karşılaştığım zorluklar ve harcadığım çaba hem akademik hem de kişisel gelişimim açısından büyük dersler barındırdı. Birden fazla konu başlığının kesişiminde yer alan araştırma konumun derinlemesine anlaşılması, farklı veri toplama araçlarının bir araya getirilerek kullanılması ve elde edilen bulguların analiz edilip anlamlı bir bütün hâline getirilerek sunulması aşamasında karşılaştığım zorluklar zaman zaman umutsuzluğa düşmeme neden oldu. Ancak bu anlarda bana destek olan kişiler sayesinde yoluma devam etme kararlılığı gösterebilme cesaretinde bulundum ve bu zorlukların üstesinden gelinmesinde destekleyici bir ağın varlığının ne kadar önemli olduğunu fark ettim.

Bu çalışmanın ön koşulu mahiyetinde olan ve en başında akademik yolculuğa çıkmam konusunda bana güvenen ve fırsat veren yüksek lisans danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin Yılmaz’a, her tökezlediğimde rehberliği ile zihnimde yeni ufuklar açan, ayağa kalkıp tekrar başlama cesareti göstermemi sağlayan, süreç bileşeninin bir öğrenme yolculuğu olduğu tecrübesini yaşamama imkân sunan ve böylelikle bu bileşenin kıymetini anlamamı sağlayan, araştırmanın her aşamasında motivasyonumu destekleyen danışman hocam Prof. Dr. Remziye Ege’ye, soru işaretlerime cevaplar aradığımda bütün yoğunluğuna rağmen zaman ayırma nezaketinde bulunan Prof. Dr. Mustafa Sever ve Prof. Dr. Yıldız Kızılabdullah’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca araştırma sürecinde çalışma grubu oluşturma aşamasında destek sunan Suna Akkurt’a, çalışma grubu oluşturma aşamasında destek sunmanın yanı sıra odak grup görüşmesi ses kaydını deşifre etmeme yardımcı olan Sami Çelik’e, çalışmanın dil ile ilgili okumalarını yaparak dönütler sağlayan Tuğba Özarslan ve Ahmet Polat’a, çalışmanın alan okumalarını yaparak dönütler sağlayan Dr. Rıza Memiş ve Dr. Fatma Somuncuoğlu’na, çalışmanın alan okumalarını yaparak dönütler sağlamanın yanı sıra umutsuzluğa düştüğüm zamanlarda kendi süreç tecrübesinden hareketle beni cesaretlendiren Dr. Şefika Mutlu’ya, iş disiplini kadar personelinin mesleki ve kişisel gelişimini de destekleyen Araştırma Geliştirme ve Projeler daire başkanı Uğur Tecir’e, çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerimize teşekkürü bir borç bilirim.

Ve son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan anne ve babama, her zaman yanımda olduklarını bildiğim kendileri de yürekleri de güzel olan canımın içi kardeşlerim sevgili Ali ve Mustafa’ya, manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim kardeşim Mustafa’nın kıymetli eşi Fatma’ya ve sevgileriyle huzur bulduğum yeğenlerim Elif Naz ve Ömer Eymen’e şükranlarımla...

Her ne kadar bu yolculuk çoğu zaman zorlayıcı olsa da bana kattıkları ve öğrettikleri ile bambaşka bir tecrübe sunması açısından çok kıymetli bir süreçti. Bu süreç sonunda ortaya çıkan bu eseri içimdeki çocuğun heyecanına ve coşkusuna ithaf ediyorum...

Nihal SOYDAŞ

Ankara, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GRAFİKLER LİSTESİ	XII
KISALTMALAR.....	XIII
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler	5
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılıklar	8
II. BÖLÜM.....	9
ALAN YAZIN	9
2.1. Eğitimde Standartları Arttırma Çalışmaları	9
2.2. Ölçme ve Değerlendirme	14
2.2.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	23
2.2.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	26
2.2.2.1. Kavram Haritası.....	29
2.2.2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	36
2.2.2.3. Yapılandırılmış Grid	40
2.2.2.4. Kelime İlişkilendirme Testi	42
2.2.2.5. Portfolyo (Kişisel Gelişim Dosyası/Ürün Seçki Dosyası/Öğrenci Ürün Dosyası)	46
2.2.2.6. Proje	53
2.2.2.7. Performans Değerlendirme	54

2.2.2.8. Gözlem.....	56
2.2.2.9. Görüşme.....	59
2.2.2.10. Öz Değerlendirme*	60
2.2.2.11. Akran Değerlendirme*	61
2.2.2.12. Grup Değerlendirme*	64
2.2.2.13. Dereceli Puanlama Anahtarı	66
2.3. Öğretmen Yeterlikleri	69
2.4. İlgili Araştırmalar	74
III. BÖLÜM	83
YÖNTEM	83
3.1. Araştırmanın Deseni	83
3.2. Çalışma Grubu	84
3.3. Veri Toplama Araçları	86
3.4. Verilerin Toplanması	88
3.5. Verilerin Analizi	92
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	94
IV. BÖLÜM.....	97
BULGULAR VE YORUM	97
4.1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri ile İlgili Veriler.....	98
4.2. Katılımcılar Tarafından Hazırlanan Ölçme Araçları ile İlgili Sayısal Veriler... 101	
4.3. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bilgi ve Düşüncelerine Yönelik Bulgular	103
4.4. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Hazırlama Becerilerine Yönelik Bulgular.....	110
4.4.1. Kavram Haritası Ölçme Aracı Hazırlama Becerileri.....	111
4.4.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Hazırlama Becerileri.....	117
4.4.3. Kelime İlişkilendirme Testi Hazırlama Becerileri.....	121
4.4.4. Gözlem Aracı Hazırlama Becerileri	125
4.4.5. Yapılandırılmış Grid Hazırlama Becerileri	130
4.4.6. Öz Değerlendirme Formu Hazırlama Becerileri	134

4.4.7. Proje Hazırlama Becerileri	137
4.4.8. Akran Değerlendirme Hazırlama Becerileri	139
4.4.9. Görüşme Formu Hazırlama Becerileri	143
4.4.10. Dereceleri Puanlama Anahtarı Hazırlama Becerileri	147
4.4.11. Grup Değerlendirme Hazırlama Becerileri	150
4.4.12. Performans Değerlendirme Hazırlama Becerileri	152
4.4.13. Portfolyo Hazırlama Becerileri	154
4.5. Öğretmenlerin İlgili Ölçme Aracını Seçme Gerekçelerine Yönelik Bulgular...	156
4.6. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Hazırlarken Zorlandıkları Hususlara Yönelik Bulgular	165
4.7. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Hazırlama Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Bulgular	172
4.8. Hazırlanan Ölçme Araçları ile İlgili Kişisel Bilgilere Dayalı Bulgular.....	177
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	182
KAYNAKLAR.....	197
EKLER	212
EK-1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı İzni	212
EK-2. Araştırma İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni	214
EK-3. Aydınlatılmış Onam Formu	215
EK-4. Katılım Kabul Formu	220
EK-5. Kişisel Bilgi Formu	221
EK-6. Odak Grup Görüşmesini Yönlendiren Sorular.....	222
EK-7. Araştırmada Kullanılan Çalışma Yaprağı Örneği	223
EK-8. Öz Değerlendirme Formu.....	224
EK-9. Öğretmenlerin Ölçme Aracını Seçme Gerekçeleri.....	226
EK-10. Ölçme Aracı Geliştirme Esnasında Karşılaşılan Zorluklar	228
EK-11. Araştırmacı Öz Geçmişi.....	229
ÖZET	232
ABSTRACT	233

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Haritalama Teknikleri.....	31
Tablo 2. Novak ve Gowin Modeli	35
Tablo 3. TDA İçin Kontrol Listesi.....	39
Tablo 4. Portfolyo Değerlendirme Ölçeği	49
Tablo 5. Öğrenci Gözlem Formu Örneği.....	59
Tablo 6. Katılımcı Kişisel Bilgileri.....	85
Tablo 7. Odak Grup Görüşmesi ve Atölye Çalışmaları ile İlgili Genel Bilgiler	91
Tablo 8. Katılımcıların Çalıştığı Kurum ile İlgili Frekans Dağılımları	99
Tablo 9. Katılımcıların Hizmet Yılı ile İlgili Frekans Dağılımları	99
Tablo 10. Katılımcıların Öğrenim Durumu ve Yüksek Lisans Alanı ile İlgili Frekans Dağılımları.....	100
Tablo 11. Katılımcıların Kavram Haritası Hazırlama Bilgileri	111
Tablo 12. Kavram Haritası ile Kazandırılmak İstenen Kazanımlar ve Düzeyleri	112
Tablo 13. TDA'nın Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	117
Tablo 14. TDA ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri.....	118
Tablo 15. KİT Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	122
Tablo 16. KİT ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri	122
Tablo 17. Gözlem Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	126
Tablo 18. Gözlem ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri	126
Tablo 19. YG Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	130
Tablo 20. YG ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri	130
Tablo 21. ÖD Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	135
Tablo 22. ÖD ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri	135
Tablo 23. Proje Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	137
Tablo 24. Proje ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri	137
Tablo 25. AD Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	140

Tablo 26. AD Seçilen Kazanım Bilgileri.....	140
Tablo 27. Görüşme Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler	144
Tablo 28. Görüşme Seçilen Kazanım Bilgileri	144
Tablo 29. DPA Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler.....	148
Tablo 30. DPA Seçilen Kazanım Bilgileri.....	148
Tablo 31. Grup Değerlendirme Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler.....	151
Tablo 32. Grup Değerlendirme Seçilen Kazanım Bilgileri	151
Tablo 33. Performans Değerlendirme Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler.....	152
Tablo 34. Performans Değerlendirme Seçilen Kazanım Bilgileri	153
Tablo 35. Portfolyo Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler.....	154
Tablo 36. Portfolyo Seçilen Kazanım Bilgileri.....	154
Tablo 37. Katılımcıların Kavram Haritasını Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	156
Tablo 38. Katılımcıların Kavram TDA Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	157
Tablo 39. Katılımcıların KİT Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	158
Tablo 40. Katılımcıların Gözlem Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	159
Tablo 41. Katılımcıların YG Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	160
Tablo 42. Katılımcıların ÖD Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	161
Tablo 43. Katılımcıların Proje Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler.....	162
Tablo 44. Katılımcıların AD Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	163
Tablo 45. Katılımcıların Görüşme Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	163
Tablo 46. Katılımcıların DPA Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	164
Tablo 47. Katılımcıların Grup Değerlendirme Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	165
Tablo 48. Katılımcıların Performans Değerlendirme Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	165
Tablo 49. Katılımcıların Portfolyo Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler	165
Tablo 50. Katılımcıların Kavram Haritası Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar	166
Tablo 51. Katılımcıların TDA Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar.....	168
Tablo 52. Katılımcıların KİT Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar	168

Tablo 53. Katılımcıların Gözlem Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar	169
Tablo 54. Katılımcıların YG Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar	169
Tablo 55. Katılımcıların ÖD Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar	170
Tablo 56. Katılımcıların Proje Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar.....	170
Tablo 57. Katılımcıların AD Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar	171
Tablo 58. Katılımcıların Görüşme Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar	172

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. K1 tarafından geliştirilen kavram haritası.....	114
Şekil 2. K3 tarafından geliştirilen kavram haritası.....	115
Şekil 3. K3 tarafından geliştirilen kavram haritası.....	116
Şekil 4. K1 tarafından geliştirilen TDA	119
Şekil 5. K12 tarafından geliştirilen TDA	120
Şekil 6. K5 tarafından geliştirilen TDA	121
Şekil 7. K4 tarafından geliştirilen KİT	123
Şekil 8. K5 tarafından geliştirilen KİT	124
Şekil 9. K9 tarafından geliştirilen KİT	125
Şekil 10. K5 tarafından geliştirilen gözlem.....	127
Şekil 11. K13 tarafından geliştirilen gözlem.....	128
Şekil 12. K4 tarafından geliştirilen gözlem.....	129
Şekil 13. K1 tarafından geliştirilen YG.....	131
Şekil 14. K6 tarafından geliştirilen YG.....	132
Şekil 15. K12 tarafından geliştirilen YG.....	133
Şekil 16. K8 tarafından geliştirilen YG.....	134
Şekil 17. K8 tarafından geliştirilen ÖD.....	136
Şekil 18. K3 tarafından geliştirilen proje	138
Şekil 19. K15 tarafından geliştirilen proje	139
Şekil 20. K5 tarafından geliştirilen AD.....	141
Şekil 21. K8 Tarafından Hazırlanan AD.....	142
Şekil 22. K12 Tarafından Hazırlanan AD	143
Şekil 23. K2 tarafından geliştirilen görüşme.....	145
Şekil 24. K4 tarafından geliştirilen görüşme.....	146
Şekil 25. K13 tarafından geliştirilen görüşme.....	147
Şekil 26. K10 tarafından geliştirilen DPA	149

Şekil 27. K15 tarafından geliştirilen DPA	150
Şekil 28. K8 tarafından geliştirilen grup değerlendirme	152
Şekil 29. K12 tarafından geliştirilen performans değerlendirme	153
Şekil 30. K15 tarafından geliştirilen portfolyo.....	155

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Katılımcıların Yaşa Göre Frekans Dağılımı Pasta Grafiği	98
Grafik 2. Katılımcıların Eğitim Aldıkları Fakültelere Göre Frekans Dağılımları.....	99
Grafik 3. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılımları ile İlgili Frekans Dağılımı.....	101
Grafik 4. Hazırlanan Ölçme Aracı Frekans Dağılımı.....	102
Grafik 5. Hazırlanan Ölçme Araçlarının Hangi Kazanıma Yönelik Olduğu ile İlgili Frekans Dağılımı	102
Grafik 6. Ölçme Aracının Uygulama Zamanı ile İlgili Frekans Dağılımı	103

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AD	: Akran Değerlendirme
AERA	: American Educational Research Association
ark.	: Arkadaşları
akt.	: Aktaran
bk.	: Bakınız
çev.	: Çeviren
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
DPA	: Dereceli Puanlama Anahtarı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Ed.	: Editör
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
IEA	: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ILO	: International Labour Organization
İDKAB	: İlköğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
KB	: Kalkınma Bakanlığı
KİT	: Kelime ilişkilendirme testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	: Milattan önce
s.	: Sayfa
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
OECD	: Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖBBS	: Öğrenci Başarısı Belirleme Sınavı
ÖD	: Öz Değerlendirme
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study
PISA	: Programme for International Student Assessment
TDA	: Tanılayıcı dallanmış ağaç

TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
YG	: Yapılandırılmış Grid
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Eğitim sistemi içerisinde öğrenci başarısını belirleme ve eğitimin kalitesini yükseltmede önemli bir rolü vardır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitliliğe gidilmesi bireylerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini daha adil bir şekilde ortaya koymak açısından önem arz etmektedir.

Öğrenci başarısını belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılan sınav yöntemleri (geleneksel yöntemler) her öğrencinin bilgiyi aynı şekilde kavradığı varsayımı ile geliştirilmiştir. Oysaki öğrenciler öğrenme tarzı, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yanları bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer yandan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin bilişsel düzeydeki öğrenmelerini hızlı ve objektif bir şekilde test etmekte etkili olsa da son yıllarda farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine duyulan ihtiyacın giderek arttığı söylenebilir. Teknolojik gelişmeler, bilgiye erişim kolaylığı ve öğrenme biçimlerindeki çeşitliliğin bu ihtiyacı artırdığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgiye dayalı başarılarının yanı sıra beceri, tutum ve değerler gibi öğrenme çıktılarının da kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi ve gerekli dönütler verilerek kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine duyulan ihtiyaçta ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden şekillendirilmesini gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle günümüzde öğrenci performansını ölçme ve değerlendirmenin farklı yolları araştırılmakta ve bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri geliştirilmektedir (Turgut ve Baykul, 2019; Özçelik, 2016; Karip, 2015; Doğan, 2023).

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini geliştirmede amaç farklı değerlendirme türleri üreterek ölçme ve değerlendirme uygulamalarını çeşitlendirmek, bu uygulamaların niteliklerini arttırmak ve öğrenci gelişimi ile ilgili daha isabetli kararlara dayanak sağlamaktır. Buradan hareketle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamada öncelikli sorumluluk öğretmenlerdedir (Tekindal, 2020; Çetin, 2020; Bahar vd., 2015).

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkin kullanımı, öğretmenlerin bu yöntemler konusunda teorik bilgiye sahip olmalarının yanı sıra, bu bilgiyi sınıf içinde uygulama becerilerine de sahip olmasını gerektirmektedir. Konu ile ilgili mevcut literatür incelendiğinde öğretmenlerin bu yöntemleri ne ölçüde kullanabildiği ve hangi düzeyde bu yöntemlere yönelik bilgi sahibi olduklarının daha çok kendi algıları üzerinden incelendiği tespit edilmiştir (bk. Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2013; Kılıç, 2014; Yıldız ve Genç, 2016; Kaya, 2018; Karbeyaz, 2018). Oysaki yeterlik konusunda öğretmenlerin kendi algıları elbette önemlidir ancak yalnızca kendi algıları üzerinden bir değerlendirmede bulunmak yeterli değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterlik durumlarının belirlenmesinde kendileri dışındaki kaynaklardan da yararlanılması gerekliliği önem arz etmektedir. Çünkü farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler sayesinde öğretmenlerin yeterlik durumlarına yönelik daha kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmelerde bulunulabilir (Bahar vd., 2015; Özçelik, 2013; Başol, 2019; Çıkrıkçı, 2024).

Eğitim sistemi içerisinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sosyal bilimler dersleri arasında yer almaktadır. Ancak dersin doğası, öğretim hedefleri ve kazanımları nedeniyle diğer branşlardan bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle de din kültürü ve ahlak bilgisi dersi gibi öğrencilerin düşünme, yorum yapma, değerleri içselleştirme ve günlük hayatta uygulama gibi beceriler geliştirmesi beklenen bir ders için geleneksel yöntemler tek başına yetersiz kalabilmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilerin

yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda değer, tutum ve ahlaki gelişimleri açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu minvalde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin dini ve ahlaki konulara karşı bakış açılarını, empati becerilerini ve etik karar verme süreçlerini anlamada daha etkili fırsatlar sunma potansiyeline sahip olabilir. Örneğin, vaka analizi veya tartışma bazlı değerlendirmeler, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarına ve etik konular üzerine derinlemesine düşünmelerine katkı sağlayabilir. Diğer yandan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri dini ve ahlaki durumları analiz etmesine yardımcı olabilir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin tek bir doğru cevaba ulaşmasını zorunlu kılmak yerine, onların farklı bakış açıları geliştirmesine olanak tanır. Bu sayede öğrenciler, kendi değerlerini sorgulama, eleştirel bakış açısı geliştirme ve etik muhakeme yeteneklerini ilerletme fırsatı yakalar (Cingöz ve Akyürek, 2021; Aydoğdu, 2024).

Diğer branşlarda, özellikle matematik, fen bilimleri veya sosyal bilimler gibi alanlarda ölçme ve değerlendirme genellikle bilişsel beceriler üzerinden yapılır. Öğrencinin bilgiye ne kadar hâkim olduğu, konuları ne derece anladığı ve uygulayabildiği testlerle veya yazılı sınavlarla ölçülür. DKAB dersinde ise duyuşsal (affective) alan büyük önem taşır. Bu ders, öğrencilerin ahlaki değerleri, etik ilkeleri ve dini kavramları nasıl içselleştirdiğini anlamayı gerektirir. Bu nedenle, öğrencinin sadece kavramsal bilgiyi öğrenmesi yeterli değildir; onun bu bilgiyi yorumlaması, analiz etmesi ve hayatına nasıl yansıttığını da gösterebilmesi beklenir. Fen, matematik veya dil derslerinde ölçme genellikle nesnel ve ölçülebilir kriterlere dayanır. Örneğin, bir fizik probleminin tek bir doğru çözümü vardır veya bir dilbilgisi sorusu belirli kurallar çerçevesinde değerlendirilir. DKAB dersinde ise doğru cevap her zaman tek değildir. Ahlaki ve etik konular, kişisel deneyimlere, kültürel farklılıklara ve bireysel değerlere göre değişebilir. Bu nedenle DKAB öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine daha

fazla ihtiyaç duyabilir. Bu tür yöntemler, öğrencilerin duygu, düşünce ve ahlaki gelişimlerini daha sağlıklı değerlendirme imkânı sunmaktadır. Diğer derslerde genellikle sonuç odaklı bir değerlendirme yapılır. Örneğin, öğrencinin bir matematik problemini doğru çözüp çözmediği, bir fen deneyini başarılı bir şekilde tamamlayıp tamamlamadığı gibi sonuçlar esas alınır. DKAB dersinde ise süreç odaklı değerlendirme daha önemlidir. Öğrencinin, bir dini veya ahlaki konuyu zaman içinde nasıl anladığı, incelediği ve bu süreçte nasıl bir gelişim gösterdiği ölçülmelidir. Bu yüzden gözlem formları, günlük yazımı veya portfolyo değerlendirmesi gibi yöntemler DKAB öğretmenleri için daha işlevseldir. Fen, matematik veya tarih gibi derslerde öğrencilerin bilgiyi edinme ve uygulama süreçleri ölçülürken, DKAB dersinde öğrencinin değerler sistemine ve ahlaki tutumlarına da dikkat edilir. Bu noktada, DKAB öğretmenleri öğrencinin empati yeteneğini, hoşgörü, saygı ve adalet gibi kavramlara olan duyarlılığını, etik karar verme becerisini, toplum içindeki sorumluluk bilincini değerlendirmek durumundadır. Bu değerlendirmeler nesnel yöntemlerle tam anlamıyla ölçülemeyeceğinden, öğretmenlerin gözlem, proje çalışmaları ve öz değerlendirme gibi araçları kullanması gerekmektedir. Matematik, fizik veya kimya gibi derslerde öğretilen bilgiler evrensel doğrulara dayanır. Örneğin, suyun kaynama noktası her yerde aynıdır veya bir üçgenin iç açılarının toplamı her zaman 180° 'dir. Ancak DKAB dersinde, kültürel farklılıklar ve bireysel inanç sistemleri devreye girer. Her öğrenci farklı bir aile yapısına, dini inanca veya etik anlayışa sahip olabilir. Bu yüzden DKAB öğretmenleri öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarına yardımcı olacak esnek ve kapsayıcı değerlendirme yöntemleri geliştirmek zorundadır. Matematik veya fen derslerinde öğrencilerin etik duyarlılıklarının doğrudan ölçülmesi gerekmez. Ancak DKAB öğretmenleri, öğrencilerin etik ve ahlaki ilkeler konusunda nasıl bir gelişim gösterdiğini anlamak için farklı araçlar kullanmalıdır. Matematik veya fen gibi derslerde öğrenciler genellikle not almak veya akademik başarı elde etmek için çalışırlar. Ancak DKAB dersinde öğrenme süreci bireysel anlamlandırma

ve içsel motivasyonla doğrudan bağlantılıdır. Bu yüzden DKAB öğretmenleri öğrencilerin sadece dışsal ödüller (not, takdir belgesi vb.) için değil, gerçekten anlamlı buldukları için öğrenmeye istekli olup olmadıklarını gözlemlemek zorundadır. Bunun için öğrencilerin derse katılımını artıracak interaktif uygulamalar, gerçek yaşamla bağlantılı görevler, kendi değerlerini keşfetmelerine yardımcı olacak refleksiyon (düşünme) çalışmaları kullanılmalıdır.

Tüm bunlardan hareketle bu araştırmanın problem durumunu “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin uygulamalı olarak incelenmesi” oluşturmaktadır. Böylelikle araştırma sonucunda elde edilecek veriler ile öğretmenlerin kendilerine, politika yapıcılara, öğretmen yetiştiren kurumlara önemli bir rehberlik sunulabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen veriler DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin artırılması ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha yaygın kullanılması için eğitim politikalarına yol gösterici olabilir. Ayrıca öğretmenlerin kendi algıları ile dışarıdan gözlenen yeterlik düzeyi arasında fark olup olmadığına yönelik verilerin elde edilmesi ile öğretmenlerin kendi ölçme ve değerlendirme yeterliklerini analiz etmelerini sağlayacak öz değerlendirme (ÖD) araçları geliştirilebilir. Aynı zamanda, bu tür bir araştırma, DKAB dersinin öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl daha etkili kullanılabileceğine dair uygulamalı öneriler sunma potansiyeline sahiptir. Diğer yandan, bu araştırma, DKAB dersinin pedagojik temelleri ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunarak, öğretmenlerin uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları belirleme ve çözüm önerileri geliştirme açısından da değerli bir rehber niteliğinde olacaktır.

1.1.1. Alt Problemler

- DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili bilgi ve düşünceleri nelerdir?

- DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme becerileri nasıldır?
- DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme becerileri sahip oldukları niteliklere göre nasıl bir değişim göstermektedir?
- DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme aracı geliştirirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kendilerinin değerlendirmesi ile dışarıdan gözlemlenen sonuç birbiriyle örtüşüyor mu?
- DKAB dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yanlarına yönelik farkındalıkları nasıldır?

1.2. Amaç

Bu araştırma ile DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Geleneksel test ve sınavların sınırlıkları nedeniyle tercih edilen bu yöntemler öğrencilerin bütünsel değerlendirmesi için farklı imkân ve fırsatlar sunma potansiyeline sahiptir. Çalışma, bu yöntemler ile ilgili öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve becerileri belirleme, güçlü ve zayıf yönleri konusundaki farkındalıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca araştırma DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ne kadar hâkim olduklarını ve bu konuda hangi alanlarda gelişim ihtiyaçları olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir.

Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulgular ile;

- ✓ Alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğretmen yeterlikleri konularında geliştirilecek eğitim politikalarına katkıda bulunma,
- ✓ Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip oldukları

bilgi düzeylerini etkileyen niteliklerin belirlenmesi ile bu konuda alınabilecek tedbirlere dikkat çekme

- ✓ DKAB dersi öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme süreçlerinde karşılaşılan problemleri ve sebeplerini tespit etme
- ✓ Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik güçlü yönler ve iyileştirilebilecek alanlar ile ilgili veri sağlama
- ✓ Öğretmenlerin daha çeşitli ve etkili değerlendirme yöntemleri benimsemesini sağlayacak hedefli hizmet içi eğitim programları tasarlanmasına yardımcı olma
- ✓ Araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutma ve ilgili literatüre katkı sağlama amaçlanmaktadır.

1.3. Önem

Öğrenci değerlendirmesine yönelik çeşitli ve kapsayıcı yaklaşımlara artan ihtiyaç bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çünkü DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesinin önemi, öğrenci değerlendirmesine yönelik çeşitli ve kapsayıcı yaklaşımlara artan ihtiyaçtan yola çıkarak tercih edilmiştir.

Günümüzde eğitim sistemleri, öğrencilere akademik bilgi kazandırmanın ötesine geçerek, onların analitik düşünme, problem çözme, empati kurma ve etik değerleri içselleştirme gibi becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu noktada, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin bu becerileri nasıl geliştirdiklerini ve uyguladıklarını ölçme konusunda daha bütüncül ve kapsayıcı değerlendirmeler sunma potansiyeline sahiptir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini destekler. Portfolyo değerlendirmeleri, proje bazlı öğrenme ve ÖD gibi yöntemler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip etmelerini, öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını ve kendilerine yönelik farkındalıklarının geliştirilmesine yardımcı olur. DKAB öğretmenlerinin bu yöntemleri ne ölçüde

benimsediği ve kullandığı, öğrencilerin kişisel gelişimlerini, özgüvenlerini ve değerlerle ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu yeterliklerinin incelenmesi, daha etkili bir eğitim sürecinin tasarlanmasına, eğitimde kaliteyi ve öğrenci gelişimini arttıracak stratejiler geliştirilmesine rehberlik edecek veriler sunması açısından da önemlidir.

Son olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hususunda güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek hem öğretim uygulamalarını hem de öğrenci sonuçlarını geliştiren hedefli müdahalelere rehberlik edecek veriler sunma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin yeterlik durumlarını ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını anlamak, alternatif ölçme ve değerlendirmelerin kullanımını teşvik eden politikalar ve destek sistemleri oluşturmak için de önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

- ✓ Bu çalışmanın verileri odak grup görüşmesi ve atölye çalışmalarında katılımcılardan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
- ✓ Çalışma ilköğretim DKAB öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
- ✓ Literatürde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlilik arz etmektedir. Bu çalışma ise eğitim alanında sıklıkla kullanılan ve alan yazın bölümünde bilgisi sunulan alternatif ölçme araçları ile sınırlı tutulmuştur.

II. BÖLÜM

ALAN YAZIN

2.1. Eğitimde Standartları Arttırma Çalışmaları

Eğitim, bireylerin topluma katkıda bulunma becerilerini geliştiren en önemli unsurlardan birisidir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde sürdürülebilir bir kalite arayışı kritik önem taşımaktadır. Eğitimde kaliteyi artırma ve standartları yükseltme çalışmaları, dünya genelinde ülkelerin eğitim sistemlerini iyileştirme çabalarının merkezinde yer alır. Standartların yükseltilmesi öğrenci başarısını arttırmanın yanı sıra öğretmenlerin, okul sistemlerinin ve eğitim politikalarının etkinliğini de arttırmayı hedefler.

Dünya genelinde eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik birçok uluslararası girişim mevcuttur. Bunlar arasında ölçme ve değerlendirme önemli bir role sahiptir. Ölçme ile öğrenci başarısını, öğrenme süreçlerini ve eğitim sisteminin genel performansını anlamaya yarayan veriler elde edilir. Değerlendirmeye de bu veriler analiz edilerek eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkıda bulunulur. Bu bakımdan öğrencilerin akademik gelişimini izlemek ve eğitim sisteminin etkinliğini değerlendirmek, eğitim standartlarını arttırmada temel adımlardan birisidir (Karip ve Köksal, 1996; KB, 2014).

Eğitimde standartları artırma çalışmalarının bir parçası olarak, birçok ülke uluslararası ölçme ve değerlendirme sistemlerine dâhil olmuştur. TIMSS, PISA ve PIRLS gibi sınavlar, ülkelerin eğitim başarılarını küresel düzeyde kıyaslama imkânı sunmaktadır. Bu sınavlar, ülkelerin eğitim politikalarını yeniden şekillendirmelerine katkıda bulunarak öğrenci başarısını iyileştirmek için stratejik adımlar atmalarına imkân sağlamaktadır. Ancak bu sınavların eleştirilen yönlerinden biri öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini değerlendirmede yetersiz kalmasıdır. Oysaki eğitimde sadece akademik başarıyı ölçmek yerine, öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini de değerlendirmek önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitimde ölçme ve

değerlendirme süreçlerinde yeni arayışlar, küresel eğitim standartlarını yükseltme yolunda önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Türkiye’de eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda sürdürülmektedir. Süreç içerisinde 2000’li yıllardan itibaren mevcut ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgili çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öncelikle MEB tarafından ilki 2002 yılı olmak üzere 2005, 2008 ve 2011 yıllarında ilköğretim öğrencilerinin kazanılması planlanan becerilerin ne kadarını kazandıkları ve öğrenme eksiklerini belirlemek amacıyla ÖBBS sınavı uygulanmıştır (Güvendir, 2014). Yine Türkiye 2003 yılından itibaren OECD tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilere uygulanan PISA’ya dâhil olmuştur (OECD, 2004; OECD, 2019). Diğer yandan 1999 yılından itibaren uluslararası anlamda öğrencilerin matematik ve fen bilimlerine yönelik kazanımlarının ölçülmesi için yapılan TIMMS sınavına katılmıştır (MEB-EARGED, 1999; MEB, 2020). Ancak bütün bu uygulamalar öğrencilerin daha bütünsel bir şekilde değerlendirilmesi için yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle özellikle son yıllarda, sınav merkezli bir sistemden süreç odaklı ve çok boyutlu değerlendirme anlayışına geçiş yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu çerçevede, Türkiye’nin de ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yenilikçi arayışlar içerisinde olduğu söylenebilir. Bu da Türkiye’de daha kapsayıcı bir sistem geliştirmenin gerekliliğine işaret etmektedir. Geliştirilen sistemin uygun olan çoklu metotların kullanımını desteklemesi önemlidir.

Eğitimde standartların yükseltilmesi, sadece öğrencilerin performansı ile sınırlı değildir. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlar, öğrencilerin başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle de eğitimde standartları yükseltmenin diğer bir önemli bileşeni, öğretmen yeterliklerinin artırılmasıdır. Birçok ülkede, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için uluslararası standartlar ve rehberler oluşturulmuştur. OECD’nin Öğretmen Politikası Çerçevesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve

yeterliklerini artırmaya yönelik stratejiler sunmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyici mekanizmalar önerir ve eğitim kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin rolünü vurgular.

Dünya genelinde eğitimde yüksek standartlara ulaşmak için öğretmen yeterliklerinin artırılması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerin, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim süreçlerine büyük yatırımlar yaparak kaliteli bir eğitim kadrosu oluşturmaya özen gösterdiği bilinmektedir (Taştekin, 2018; Akın ve Özdoğan, 2021; Uruk ve Şahin, 2023).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çeşitli programlar hayata geçirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmek ve onları yeni eğitim yaklaşımlarına uyarlayabilmek için sürekli hizmet içi eğitim programları düzenlemektedir. Ayrıca MEB koordinasyonunda öğretmen yeterlikleri geliştirilmiş ve 2017 yılında kabul edilen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesi yayımlanmıştır (ÖYGM, 2017).

Bütün bu çalışmaların çıkış noktası bütün dünyanın tek bir yere, bütün insanların evrensel insana dönüşmesi anlamına gelen küreselleşmeyle birlikte ön plana çıkan bilgi ekonomisi ve ekonomik rekabetçiliği artırmaktır (akt. Sezgin ve Çalık, 2005: 57). Küreselleşme her alanda mesafenin daha az önemli hâle gelerek sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda dünyanın bütünleşmesi anlamına gelmektedir. Artık sınırlar kaybolmaya başlamış, zaman ve mekân kavramlarının anlamları değişmiştir. Ülkelerin karşılıklı bağımlılığı artmıştır. Bu yeni durumda öğrenmeyi öğrenme ve çalışanların becerilerini sürekli geliştirme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bunun sonucunda eğitim sistemleri eleştirel ve analitik düşünceye sahip, takım çalışmasına uyumlu ve iletişim becerileri yüksek bireyler yetiştirmeye daha fazla önem vermişlerdir.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerin küreselleşen dünya şartlarında varlıklarını devam ettirebilmeleri ve rekabet güçlerini koruyabilmeleri için küresel insan gücünü

yetiştirecek şekilde eğitim sistemini geliştirmeleri gerekmektedir. Küresel insan gücünü yetiştirmede birincil sorumluluk ülkelerin eğitim sistemlerinde bulunmaktadır. Bu nedenle de ülkeler kendi karar alma mekanizmalarının yanı sıra üyesi oldukları uluslararası organizasyonların yönlendirmeleri doğrultusunda eğitim sistemlerine yönelik birçok değişiklik yapmaktadır. Türkiye’de özellikle 1999 yılından sonra eğitimin iyileştirilmesi yönünde pek çok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarda Türkiye’nin Avrupa Birliğine (AB) kabul süreçlerinin de etkili olduğu söylenebilir (Sağlam vd., 2011; KB, 2018).

Türkiye’de eğitimin iyileştirilmesi ile ilgili 2000’li yılların başlarında öğretim programları ile yapılmaya çalışılan ilk uygulama davranışçı paradigmadan yapılandırmacı paradigmaya geçiş sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü küreselleşen dünyada ülkelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen nitelik sorunlarına çözüm aramaları onları yapılandırmacılık felsefesine yönlendirmiştir. Bu nedenle de yapılandırmacılık son 30 yıl içerisinde eğitim uygulamalarını en fazla etkileyen felsefelerden biri haline gelmiştir (Koç ve Demirel, 2004; Arslan, 2007; Kızılabdullah, 2008; Zengin, 2010).

Yapılandırmacılık kavramının epistemolojik olarak kullanımı 18. yüzyıla dayandırılmaktadır. Ancak kavramın eğitim alanında öne çıkması 20. yüzyılın son çeyreğinde olmuştur. Bunun nedeni 1990’lı yıllarda beyin üzerine yapılan çalışmalarda önemli bir artış olmasıdır. Bu bağlamda nörofizyoloji alanında elde edilen bulgular eğitimcileri yakından ilgilendirmiştir. Böylelikle de eğitim öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde bu bulgulardan faydalanılmaya çalışılmıştır (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılık felsefi bakımdan bilginin doğasını açıklamaya yönelik olarak bilgi bilimi (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Öğrenme kuramına göre ise insanlarda öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adıdır. Yapılandırmacılık bilginin oluşumunu şu şekilde açıklamaktadır: Yeni karşılaşılan

bilgiler önceki bilgiler ile ilişkilendirilir ve böylece eski bilgiler ile ilişkili olarak yeni öğrenmeler meydana gelir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılığın öncülerinin Giambattista Vico (1668-1744), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) ve Immanuel Kant (1724-1804) olduğu bilinmektedir. Ancak sınıf içerisinde ve çocuk gelişiminde uygulanması üzerine çalışmalar yapan ve yapılandırmacılığı eğitim alanına taşıyanlar 20. yüzyıl düşünürleri olan Jean Piaget, John Dewey, Bruner ve Vygotsky'dir (Arslan, 2007; Kızılabdullah, 2008).

Yapılandırmacılığın ülkemizdeki ilk yansımaları eğitim programları üzerinden gerçekleşmiştir. Çünkü geçmişten günümüze eğitimdeki değişim ve yenileşme hareketlerinin bir ayağını her zaman eğitim programları oluşturmuştur. Türkiye'de de 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretimde geliştirilen yeni programlar uygulanmaya başlamıştır. Bu programlardaki temel yaklaşımın ise yapılandırmacı yaklaşım olduğu açık bir şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2004; Kızılabdullah, 2008). Böylelikle öğrenmenin bileşenleri olan öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamları, ölçme ve değerlendirmeye atfedilen roller değişikliğe uğramıştır. Bu yaklaşım öğretmeni doğru bilgiyi öğrenciye tek yönlü aktaran kişi olmaktan çıkarmıştır. Öğretmenin rolü öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasında ona rehberlik etmektir. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları için sınıf şartlarını oluşturur ve öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya teşvik ederek kendi öğrenmelerini yapılandırmalarını sağlar (Zengin, 2010). Öğrencinin rolü aktif, sosyal ve yaratıcı olmaktır. Öğrencinin okuması, dinlemesi ve rutin alıştırmalar yapması yerine tartışması, araştırması, hipotez üretmesi ve bakış açısı kazanması ön plana çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme ise öğrenme öğretme süreçleri ile entegre olmuş bir süreç olarak işe koşulmaktadır (MEB, 2014; Zengin, 2010). Aynı şekilde 2016 ve 2024 yılında güncellenen öğretim programlarında da ölçme sonuçlarının izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içerisinde olması, öğrencinin akademik gelişiminin tek bir yöntem ile ölçülmesinin sağlıklı olmayacağı dolayısıyla da

ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (MEB, 2017; MEB, 2024).

Dünya genelinde ve Türkiye'de eğitimde standartları arttırma çalışmaları, eğitim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü eğitim sistemleri değişen toplumsal ve teknolojik dinamiklere ayak uydurmak zorundadır. Böylelikle bireyler hem bugünün hem de geleceğin dünyasına hazırlanmış olur. Ayrıca eğitimde sürekli iyileştirme öğrenci ihtiyaçlarının ve küresel eğitim eğilimlerinin dikkate alındığı esnek ve dinamik bir yapıyı gerektirmektedir. Eğitim politikaları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçlerinin düzenli olarak güncellenmesi, eğitimde kaliteyi artırmanın yanı sıra, öğrenme süreçlerinde fırsat eşitliğini de sağlamaya imkân sunar. Teknolojik gelişmeler, öğretmen yeterlikleri ve yeni pedagojik yaklaşımlar, eğitim sistemlerinin güncel kalmasını sağlayan temel bileşenlerdir.

2.2. Ölçme ve Değerlendirme

Bu bölümde ölçme ve değerlendirme kavramları, değerlendirme türleri, ölçme aracı ve ölçme değerlendirme sürecinde bulunması gereken nitelikler ve ölçme değerlendirme etkinliklerinde hataya araştırmanın konusunu ilgilendiren boyutuyla ele alınmıştır.

Belirli bir özelliğin ölçülerek sonuçların bir sembol veya sayı ile belirtilmesi ölçme olarak tanımlanmaktadır. Ölçmede ilk basamak incelenecek özelliğin belirlenmesidir. Daha sonra bu özelliğe yönelik gözlemler yapılır ve sonuçlar sembol ya da sayıyla ifade edilir. Ölçmenin birçok tanımında şu ifadelerin ortak olarak kullanıldığı görülmektedir: Sayı ve sembol ile ifade etme, karşılaştırma, belirli bir niteliğe sahip olup olmama durumunun belirlenmesi, gözlem yapma. Ölçme ile ilgili olarak ifade edilen bu tanımlar eğitim alanındaki ölçme ve değerlendirme sürecindeki ölçme kavramı içinde kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019; Başol, 2019; Güler, 2019).

Değerlendirme ise belirlenen ölçüt baz alınarak ölçme sonuçlarının yorumlanması ve ölçülen özellik hakkında değer yargısına varma sürecidir. Ölçme ve değerlendirme çoğunlukla birlikte anılan kavramlar olmuştur hatta kimi zaman birbirinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Ancak tanımlarından da anlaşılacağı üzere ölçme ve değerlendirme birbirlerinden farklı kavramlardır. Ölçme sonuçları sadece sayı ya da sembollerden oluşur ve kendi başlarına her zaman bir anlam ifade etmeyebilir. Oysaki değerlendirme ölçme sonuçlarının anlamlı hâle getirilmesi sürecidir. Bu nedenle değerlendirmede yargı, yorum veya karar ifadeleri söz konusu olur. Sonuç olarak değerlendirme ölçmeye göre daha kapsamlı olduğu ve ölçmeyi de içine alan bir kavram olduğu anlaşılmaktadır (Doğan, 2023).

Değerlendirme aracılığıyla eğitim sisteminin kontrolü yapılmaktadır. Böylelikle oluşturulan öğelerin planlandığı gibi işleyip işlemediği kontrol edilir. Varsa işlemeyen bölümler belirlenir ve sistemin planlandığı gibi işler hâle getirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması sağlanır. Bu katkının sağlıklı şekilde işleyebilmesi için hem girdi hem süreç hem de çıktılar kontrol edilmesi gerekmektedir (Tekindal, 2020: 3). Bu da öğrenme öğretme sürecinde çoklu değerlendirme uygulamalarını iç içe ve birlikte kullanmayı gerekli hâle getirir.

Değerlendirmenin kapsamı oldukça geniştir. Şöyle ki öğrencilerin belirlenen davranışları kazanıp kazanmadığı, kazanmadı ise niçin kazanmadığı, kazandı ise ne ölçüde kazandığı bu kapsam içerisinde yer alır. Bunun yanı sıra elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim durumlarında nelerin yapılması gerektiğine karar vermede değerlendirme kapsamında yer alır. Eğitim sistemi içerisinde değerlendirme sürecin tamamında, sistemin tüm aşamalarında yapılmalıdır. Bu nedenle de farklı amaçlar için değerlendirme sonuçlarından yararlanılır. İlgili literatürde değerlendirme amaçlarına göre üç başlık altında sınıflandırılmaktadır:

✓ *Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme:* Bu değerlendirme türünde bir

derse başlamadan önce o ders ile ilgili kazandırılması planlanan davranışları kazanmak için ön koşul niteliğinde olan davranışların ne kadarına sahip olduğunu belirlemek amaçlanır. Bu nedenle de bu değerlendirme türünde not vermek değil bireylerde eksik olan ön koşul davranışları belirlemeye ve varsa eksikleri telafi eğitimiyle gidermeye çalışılır. Böylelikle bu değerlendirme türü ders ya da kurslar başlamadan önce öğrencilerin zayıf ve güçlü oldukları yönleri belirleme imkânı sunar. Ayrıca davranışlar arasında sıkı hiyerarşi bulunan derslerde önceki yıllarda kazanılan davranışlar sonraki yıllardaki davranışlar için ön koşul olabilir. Bu durumda önceki yıllarda elde edilen puanlar ön öğrenmeler için bir gösterge olarak kullanılabilir. Bu bakımdan özellikle portfolyo değerlendirmeleri bu tür bir değerlendirmeye hizmet etmesi açısından önem arz etmektedir.

- ✓ *Bıçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme:* Bu değerlendirme türünde eğitim öğretim sürecinde yaşanan öğrenme yanlışlarını ve eksiklerini belirlemek amaçlanır. Amaç not vermek değildir dolayısıyla bireyler birbirleriyle karşılaştırılmaz. Bireylerdeki öğrenme eksiklerini ve yanlışlarını saptayıp telafi eğitimiyle bu eksikleri gidermek ve böylelikle eğitimin kalitesini yükseltmek amaçlanır. Konular arasında aşamalılık ilişkisi fazla olan derslerde öğrenme eksikleri daha sonraki öğrenmeleri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu tür derslerde gerçekleşebilecek olumsuzluğu önlemek amacıyla bu değerlendirme türünden muhakkak faydalanmak gerekir. Öğrenme eksikliğinin nedenlerinin saptanması ve öğrencinin hangi konuları öğrenmede zorluk çektiğinin belirlenmesi de bu kapsamda değerlendirilebilir. Öğrenilmeyen davranışların hangileri olduğunun belirlenebilmesi için ünite ya da konu kapsamındaki tüm davranışlar ölçülür. Bu değerlendirmenin amacı öğrenmeye yardımcı olmaktadır ve bu nedenle öğrenme amaçlı değerlendirme

olarak da adlandırılır. “Öğrencilerin öğrenimlerinde nerede olduklarına, nereye gitmeleri gerektiğine ve oraya en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermek için öğrenciler ve öğretmenleri tarafından kullanılacak kanıtları arama ve yorumlama” süreçlerini içerir. Biçimlendirici değerlendirmenin işlevsel hâle getirilmesi için şu dört karakteristik özellik bulunmalıdır: 1. Beklentilerde netlik 2. Beklentilere göre öğrenci düzeyinin tespiti 3. Geri bildirimin varlığı 4. Bu geri bildirimi kullanma fırsatı.

- ✓ *Değer biçmeye yönelik değerlendirme:* Bu tür değerlendirmeler ders sonlarında yapılır. Öğrencinin kazandırılması planlanan davranışlardan ne kadarını kazandığını belirlemek amaçlanır. Öğrencinin genel başarı durumu değerlendirilir. Ders kapsamındaki kazandırılması planlanan tüm davranışlar tek sınavda yer alamaz. Bu nedenle de bu değerlendirme türünde kritik davranışlar belirlenir ve ölçülür. Bu değerlendirme türünde öğrencilerin davranışlara sahip olma düzeylerini belirleme ve onlara düzeylerine uygun not verme amaçlanır. Ayrıca öğrencilerin akademik veya mesleki başarılarını yordama da kullanılabilir. Genellikle ders ya da kurs tamamlandıktan sonra dönem ya da öğretim yılı sonunda yapılması tercih edilir (Karip, 2015; Çıkrıkçı, 2024; Doğan, 2023; Çetin, 2020).

Bu ölçme türleri, eğitim sürecinde farklı amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılır ve her biri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak ve geliştirmek için önemli araçlar sunar. Eğitimcilerin bu ölçme türlerini etkin bir şekilde kullanması, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine de katkı sağlar. Öğrenci başarılarının ve öğrenme süreçlerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırır ve öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya koymalarına yardımcı olur.

Tarihî seyir içerisinde ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili sürecin eğitim üzerinde etkili olan anlayışlar doğrultusunda güncellendiği ve geliştirildiği görülmektedir.¹ Şöyle ki on dokuzuncu yüzyıla kadar batı ülkelerinde orta dereceli okullarda ve üniversitelerde öğrenci başarısının ölçülmesinde sözlü ve yazılı yoklamaların kullanıldığı bilinmektedir.

Türkiye’de ilk kez Yedinci Millî Eğitim Şurasında (1962) daha çok not verme, sınıfta kalma ve geçme konu alanı içerisinde ölçme ve değerlendirmenin gündeme alındığı bilinmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 20’de öğrencinin öğrenme durumundaki ilerleme değil yarıyıl ya da dönem sonu notu ile ilgili maddeler yer almaktadır (MEB, 2023; Göçer, 2018: 40). Bu da uygulayıcıları ölçme ve değerlendirmeyi daha çok sınıfta geçme ve kalma konu alanı içerisinde kullanmaya yönlendirmektedir. Ancak değişen eğitim programlarında sınıf içi değerlendirme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi istenmektedir. Yani öğrenme öğretme sürecinde azami başarının sağlanabilmesi için sonuç değerlendirme anlayışı ile süreç değerlendirme anlayışının birlikte kullanılması beklenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme öğretimin bir parçası olmanın yanı sıra aynı zamanda öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Öğretim programları uygulanırken uygulamanın her aşamasında öğrencinin gelişiminin izlenmesi gerekir. Böylelikle öğrencinin öğrenme öğretme kazanımlarına hangi oranda ulaştığı ve hangi hususlarda öğrenme eksikliği olduğu tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme aracılığıyla sistemin geri bildirimi

¹ Sözlü sınavı uygulayan ilk üniversite 1219 yılında Bologna Üniversitesi olmuştur. 1400’lü yılların ortalarında Lauvain üniversitesinde öğrenciler başarısız, geçer, başarılı ve üstün başarılı olmak üzere dört gruba ayrılıyordu. 1640 yılına gelindiğinde ise başarının değerlendirilmesinde yazılı sınavların kullanıldığı bilinmektedir. Joseph Mayer Rice tarafından 1890 ve 1900’lü yıllarda yapılan çalışmalar da ABD’deki standart testlerin öncüsü olarak kabul edilmektedir (Turgut ve Baykul, 2019).

sağlandığı için sürecin yapıcı ve beceri odaklı olarak öğretim sürecini destekleyecek şekilde planlanması ve yürütülmesi önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilmesi eğitim öğretim süreçlerinde fırsat eşitliğinin oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, öğrenci performansını adil bir şekilde belirlemek için çeşitli ölçme tekniklerinden elde edilen kanıtlara ihtiyaç duyar. Eğitim öğretim sürecinde ödevler, gözlem ve görüşme formları, sınavlar, ölçekler, öz, akran, grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi çeşitli kanıtlar; öğrenci davranışını ölçmek ve geliştirmek amacıyla kullanılır. Bu kanıtlar öğretmenlere öğretim yöntemlerini iyileştirme ve öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlama konularında rehberlik eder.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dayalı kararlarda öğrenci öğrenmesini izleme, gelişimini destekleme ve paydaşlara dönüt verme hususları kritik önem taşımaktadır. Özellikle biçimlendirici ölçme ve değerlendirme sürecinin temel bileşenlerinden birisi öğrencilere açık ve anlaşılır geri bildirim vermektir. Şöyle ki etkili geri bildirim, öğrenciye mevcut durumu ile ilgili bilgi sunarak öğrenme öğretme sürecinde hedefe ulaşılmasına katkı sunar (Nitko ve Brookhart, 2016; MEB, 2024).

Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı bulur ve öz değerlendirme yaparak güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilirler. Bu, onların sorumluluk alarak öğrenmelerine katkı sağlar. Aynı zamanda, öğretmenler de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve öğrenme materyallerini bu ihtiyaçlara göre uyarlamak için biçimlendirici değerlendirmeyi kullanabilir. Biçimlendirici değerlendirme, sürekli geri bildirim verme sürecine dayanır. Bu geri bildirim, öğrencilerin öğrenme sürecinde doğru yolda ilerleyip ilerlemediğini anlamalarına yardımcı olur. Geri bildirim, yalnızca hataları göstermekle kalmaz, aynı zamanda bu hataların nasıl düzeltilebileceğine dair rehberlik de

sunar. Böylece öğrenciler, öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda motive edilir. Bu tür bir değerlendirme, öğretim sürecini dinamik hale getirir. Öğretmenler, öğrencilerden gelen geri bildirimlere göre öğretim yöntemlerini yeniden şekillendirebilir. Böylece, öğretim materyalleri daha etkili bir şekilde sunulur ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilir. Aynı zamanda, bu yöntem, öğretim sürecinde esneklik sağlayarak öğrenmenin daha verimli gerçekleşmesini destekler.

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının etkili ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için belirli özelliklere sahip olması beklenir. Bu özellikler arasında geçerlik (validity), güvenirlik (reliability), kullanılabilirlik (usability), objektiflik (objectivity), ayırt edicilik (discriminative power), dengeli zorluk seviyesi (balanced difficulty level), yenilikçilik (innovativeness), anlaşılabilirlik (clarity) ve geri bildirim sağlama yeteneği (feedback provision) gibi özellikler yer alır (AERA vd., 2014; Miller vd., 2009; Nitko ve Brookhart, 2016; Gliner vd., 2023).

Geçerlik bir ölçme aracının en önemli niteliğidir. Tanım olarak ise aracın ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü ifade eder. Geçerlik için içerik, yapı ve sonuç alt kategorilerinde kanıtlar aranır. Güvenirlik ise ölçme aracının tutarlılığını ifade etmektedir. Tanım olarak güvenirlik aynı ölçme aracı, aynı koşullar altında tekrar kullanıldığında benzer sonuçları vermesidir. Bir ölçme aracının güvenirliği genellikle test-tekrar test, paralel formlar veya iç tutarlılık gibi yöntemlerle ölçülür. Ölçme aracının güvenirliğinin yüksek olması öğrenci performansını her seferinde tutarlı bir şekilde yansıttığı şeklinde yorumlanır. Kullanılabilirlik, ölçme aracının zaman, maliyet ve uygulama kolaylığı açısından uygun olup olmadığını kapsamaktadır. Şöyle ki bir ölçme aracı hem uygulayıcılar hem de öğrenciler için pratik ve kolay kullanılabilir olmalıdır. Objektiflik, ölçme ve değerlendirme sürecinin öznellikten arındırılmış olmasını ifade etmektedir. Objektif olan bir ölçme aracı uygulayıcıların kişisel görüşlerinden veya yanlılıklarından etkilenmeden öğrenci performansını değerlendirir. Özellikle yazılı

kompozisyonlar veya performans değerlendirmeleri gibi öznel değerlendirmelerde bu niteliği sağlayabilmek için objektif kriterler ve standartlaştırılmış puanlama anahtarları kullanmak önemlidir. İyi bir ölçme aracı, farklı yetenek düzeylerine sahip öğrencileri ayırt edebilmelidir. Bu nitelik ölçme aracının, yüksek başarı gösteren öğrencilerle düşük başarı gösteren öğrencileri belirleme yeteneğini ifade eder. Ayırt edicilik düzeyi yüksek olan bir test, öğrencilerin bilgi ve becerilerindeki farklılıkları net bir şekilde ortaya koyar. Ancak aynı zamanda hem yüksek hem de düşük düzeyde performans gösteren öğrencilerin yeteneklerini doğru bir şekilde ölçmek için geliştirilen ölçme aracında farklı zorluk seviyelerine sahip sorular yer almalıdır (Çetin, 2022: 63-72; Doğan, 2023: 50-63 Gliner vd., 2023: 153-174).

Öğretim teknolojilerinin bu kadar gelişmiş olduğu günümüzde ölçme araçlarının teknolojik gelişmelere uyum sağlaması ve yenilikçi yöntemler içermesi öğrencilerin motivasyonunu arttırma ve öğretmenlere daha esnek değerlendirme seçenekleri sunma açısından önem arz etmektedir. Ölçme aracının talimatları, soruları ve değerlendirme kriterleri açık ve anlaşılır olmalıdır. Öğrencilerin neyin nasıl değerlendirileceğini net bir şekilde anlamaları gerekir. Bu, yanlış anlamaları ve buna bağlı olarak oluşabilecek hatalı sonuçları önlemede kritik bir öneme sahiptir. Son olarak da iyi bir ölçme aracı öğrenci ve öğretmenlere anlamlı geri bildirimler sağlayabilmelidir. Bu özellik sayesinde öğretmenler öğrenci performansını izleme ve gerektiğinde öğretim stratejilerini uyarlama imkânı bulur. İfade edilen bütün bu nitelikler ölçme araçlarının eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasına ve öğrenci başarısının daha doğru, adil ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olur.

Zaman zaman ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde birtakım hatalar da meydana gelebilir. Bu hatalar, ölçme araçlarının yetersizliği, yanlış uygulama, değerlendirme süreçlerindeki subjektiflik gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Eğitimcilerin ölçme ve değerlendirme sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz

yönde etkileyen bu hataların farkında olması ve bunları en aza indirmek için önlemler alması önemlidir. Başlıca ölçme hataları olarak güvenilirlik hataları, geçerlik hataları, yanlılık, ölçme aracının amacına uygun olmaması, skarlama hatası, zamanlama hataları, test anksiyetesi ve stres kaynaklı hatalar, dil ve anlatım hataları, doğal değışkenlik ve geri bildirim eksiklikleri sayılabilir (AERA vd., 2014; Miller vd., 2009; Nitko ve Brookhart, 2016). Bir ölçme aracı, aynı koşullar altında tekrarlandığında farklı sonuçlar veriyorsa, bu güvenilirlik hatasıdır ve bu hatalar öğrencilerin performanslarının tutarlı bir şekilde değerlendirilmemesine neden olur. Bir test, öğrencinin kazanım ile ilgili bilgi düzeyinden çok test çözme becerisini ölçüyorsa, bu bir geçerlik hatasıdır. Geçerlik hataları, ölçme aracının amacına uygun olmayan sonuçlar üretmesine neden olur. Bir ölçme aracı belirli bir kültürel gruba yönelik sorular içeriyor ve diğer kültürlerden gelen öğrencileri dezavantajlı duruma düşürüyorsa bu yanlılık oluşturur. Yanlılık, adil olmayan değerlendirme sonuçlarına ve öğrenciler arasında güvensizliğe yol açar. Ölçme aracı, öğrencilerin öğrenme hedefleriyle uyumlu değilse, bu durum değerlendirme sonuçlarını yanıltır ve öğrencilerin gerçek performanslarını yansıtmaz. Farklı öğretmenler aynı öğrenci cevabına farklı puanlar veriyorsa (verilen puanlara arasında ciddi fark varsa) skarlama hatası meydana gelir ve bu tür hatalar, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını etkileyerek adil olması gereken değerlendirme sürecine zarar verir. Sınav soruları öğrencilere verilen sınav süresinde çözülemeyecek derecede ise yani sınav süresi yetersizse veya sınav zamanlaması uygun değilse öğrenci performansı olumsuz etkilenebilir. Ölçme ve değerlendirme sonucunda öğrenciye sağlanan geri bildirimler yetersiz ve yanlış ise ölçme hatası meydana gelir ve bu durum öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarını zorlaştırır ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkiler. Öğrencilerin performansı sınav günündeki ruh hâlleri, sağlık durumları veya çevresel faktörler gibi değışkenlerden etkilenebilir. Bu tür doğal değışkenlikler, öğrencinin gerçek bilgi ve becerilerini tam olarak yansıtmamasına neden olabilir. Dolayısıyla bu tür hatalar

nedeniyle tek bir sınavın sonuçlarına dayanarak yapılan değerlendirmeler yanıltıcı olabilir. (Bahar vd., 2015: 13-19; Çetin, 2022: 45-75; Doğan, 2023:32-66; Çıkrıkçı, 2022: 53-89; Karip, 2015: 90-118)

Ölçme hatalarının farkında olmak ve bu hataları en aza indirmek, eğitimde adil ve güvenilir değerlendirme süreçleri için kritik öneme sahiptir. Eğitimcilerin bu hataları önlemesi, güvenilir ve geçerli ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için bu alandaki yeterliklerini sürekli geliştirmeleri ve güncellemeleri gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde bazı eserlerde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde geleneksel, alternatif gibi bir sınıflandırmaya gidilmediği (Güler, 2019) ancak bazı eserlerde farklı isimlendirmelerde bulunularak böyle bir sınıflandırmaya yer verildiği görülmektedir (Başol, 2019; Tekindal, 2020; Çıkrıkçı, 2022; Bahar vd. 2015).

Bu çalışma alternatif ölçme ve değerlendirme araçları özelinde yürütüldüğünden literatürde çoğunlukla ölçme araçları konusunda geleneksel ve alternatif ölçme araçları şeklindeki sınıflandırma esas alınarak oluşturulmuştur.

2.2.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Hazırlayanlar tarafından ölçme aracı, puanlaması ve sınav süreçleri standartlaştırılmış bu nedenle de farklı zamanlarda sınava girenlerin hepsinde karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılan özdeş testlere geleneksel ölçme ve değerlendirme denilmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları her zaman aynı şekilde uygulanır ve puanlanır (Atılğan, 2013; Nitko ve Brookhart, 2016). Kısa veya çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, sözlü ve yazılı yoklamalar ve eşleştirme soruları geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında yer alır. Bu teknikler bütün öğretmenler tarafından bilinen ve çoğunlukla uygulanan tekniklerdir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının tarihî seyrine baktığımızda aslında bir seçme ihtiyacı sonucu ortaya çıktığı görülmektedir. Günümüzde yaygın olarak bu amaçla

kullanılmasının ana nedeninin de çıkış aşamasındaki ihtiyaca binaen oluşan alışkanlıklar olduğu söylenebilir (Baykul ve Turgut, 2019).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitimde uzun yıllardır kullanılan ve öğrenci başarısını belirlemek için yaygın olarak tercih edilen değerlendirme türleridir. Bu yöntemler, genellikle testler, sınavlar, quizler ve ödevler gibi yapılandırılmış değerlendirme araçlarını içerir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme, belirli bir konuya ilişkin bilgi ve becerileri ölçmek amacıyla öğrencilerin performansını sayısal olarak değerlendiren sistematik bir yaklaşımdır (Bahar vd. 2015; Başol, 2019; Doğan, 2023).

Geleneksel yöntemler, çoğunlukla sonuçlayıcı değerlendirme (summative assessment) olarak bilinir. Bu tür değerlendirmeler, öğrenme sürecinin sonunda yapılır. Öğrencilerin genel performans durumunu ölçen sınavlar, final testleri ve dönem sonu projeleri gibi uygulamaları içerir. Sonuçlayıcı değerlendirme, öğrencilerin belirli bir konu veya ders hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını belirlemek için kullanılır ve genellikle öğrencilerin notlarını belirleyen temel unsurdur. Bu yöntemler, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış soruları ve boşluk doldurma gibi yapılandırılmış formatlar içerir. Bu tür sorular, değerlendirme sürecini standartlaştırır ve büyük öğrenci gruplarının hızlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Öğretmenlerin çok sayıda öğrenciyi aynı anda değerlendirmesi gerektiğinde bu tür testler pratik bir çözüm sunar. Ancak, bu yapılandırılmış formatların dezavantajı, öğrencilerin daha derinlemesine düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini yeterince ölçememeleridir (Özçelik, 2013; Bahar vd. 2015; Başol, 2019; Doğan, 2023).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir diğer avantajı, objektiflik sağlamalarıdır. Standartlaştırılmış testler, öğrencilerin cevaplarını sayısal olarak değerlendirdiği için, öğretmenlerin kişisel yanlılıklarını en aza indirir. Bu, adil bir değerlendirme süreci sunar ve öğrencilerin değerlendirme sonuçlarına güven duymalarını sağlar. Ancak bu objektiflik, bazı durumlarda öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve

bireysel farklılıklarını göz ardı edebilir. Bu yöntemler, öğrencilerin temel bilgi düzeylerini ölçmek için etkili olsa da eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri yeterince değerlendiremeyebilir. Geleneksel testler, genellikle öğrencilerin ezber yeteneklerine odaklanır ve bu durum, öğrencilerin derinlemesine anlamalarını ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamalarını zorlaştırabilir. Bu nedenle, geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin sadece yüzeysel bilgiye sahip oldukları algısını güçlendirebilir (Başol, 2019; Doğan, 2023).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, gerçek dünya becerilerini değerlendirmekte de sınırlı kalabilir. Örneğin iş dünyasında ve günlük hayatta gerekli olan iş birliği, iletişim ve uygulamalı beceriler, çoktan seçmeli testler veya yazılı sınavlarla tam olarak değerlendirilemez. Bu tür becerilerin değerlendirilmesi için daha interaktif ve performansa dayalı değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç vardır.

Geri bildirim açısından geleneksel yöntemler, genellikle sınırlı bilgi sağlar. Test ve sınav sonuçları, öğrencilerin belirli konulardaki zayıf yönlerini gösterse de bu geri bildirim genellikle genel ve yüzeyseldir. Bu durum, öğrencilerin neyi yanlış yaptıklarını anlamalarını ve bu hatalardan öğrenmelerini zorlaştırabilir. Etkili geri bildirim, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır ve öğrencilerin eksiklerini gidermelerine yardımcı olur (Bahar vd., 2015; Başol, 2019; Doğan, 2023).

Geleneksel yöntemlerin zaman ve kaynak açısından avantajları vardır. Standart testler, büyük öğrenci gruplarının aynı anda değerlendirilmesine olanak tanır ve bu süreçler genellikle daha az zaman alır. Ayrıca bu yöntemler öğretmenler için pratik bir değerlendirme aracı sunar, çünkü puanlama süreçleri genellikle hızlı ve objektiftir. Ancak bu hız ve verimlilik, öğrencilerin derinlemesine değerlendirilmesi gerektiğinde yetersiz kalabilir.

Standartlaştırılmış testler, eğitim sistemlerinde yaygın olarak kullanılır ve farklı öğrenci gruplarının başarılarını karşılaştırmak için kullanışlıdır. Ancak bu testler,

öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin daha geniş bir perspektif sunmada sınırlıdır. Standart testler, genellikle ulusal veya uluslararası ölçekte öğrencilerin başarılarını karşılaştırmak için kullanılır, bu da eğitim politikalarının ve müfredatın şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar.

Sonuç olarak, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitimde uzun süredir kullanılan ve birçok avantajı olan yöntemlerdir. Ancak bu yöntemlerin sınırları da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi becerilerini tam olarak değerlendirmek için, geleneksel yöntemlerin yanında alternatif ve daha esnek değerlendirme yaklaşımlarına da ihtiyaç vardır. Eğitimciler, geleneksel ve modern değerlendirme yöntemlerini dengeli bir şekilde kullanarak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyebilirler.

2.2.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin ulusal ya da uluslararası çeşitli kaynaklarda performans değerlendirme, otantik değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme gibi adlarla isimlendirildiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ilköğretimde kullanılmaya başlanan kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri alternatif ölçme yöntemleri adı altında yer almaktadır. Alıcı ve Gözen Çıtak'ın (2019) yaptığı bir araştırma Türkiye'de üniversitelerin eğitimde ölçme ve değerlendirme bilim dalında çalışan öğretim elemanlarının bu adlandırmalar ve sınıflandırmalar konusunda farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleriyle ilgili kullanılan farklı adlandırma ve sınıflandırmaların alanla ilgili uzmanlar arasında dil ayrılığına ve yanlış anlamalara neden olduğu gözlenmekte, bu anlamda kavram kargaşası olduğu görülmektedir. Bu kavramların tartışma yeri bu bölüm olmamakla birlikte burada sadece bu tür sınıflandırmaların alanda terim birliği oluşturmada sorunlar yarattığını söylemek mümkün olacaktır (Tekindal, 2020: 126; Kutlu vd., 2017: 4).

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde çoğunun performansa dayalı davranışların değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir. Hatta gözlem yapılarak elde edilen performans değerlendirmelerinin tarihçesi M.Ö. 800'lü yıllara kadar gitmektedir. O yıllarda müzik ve sanatta, atletizm karşılaşmalarında ve takımlar arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılmasında performansa dayalı değerlendirmelerin kullanıldığı bilinmektedir. Ancak 1900'lü yıllara gelindiğinde performans değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesinin ve uygulamasının zorluğu gibi hususlar nedeniyle eğitimciler tarafından kullanılması ihmal edilmiştir.

19. yüzyılın sonlarında okul öncesi çocuklarına yönelik yapılan psikoloji çalışmalarında insan davranışları ile ilgili yeni ölçme araçları bulunmuştur.² Özellikle 1990 yıllarında Amerika'da çoktan seçmeli sınavlara gelen eleştiriler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini yaygınlaşmasına neden olmuştur (DiMartino vd., 2007; Palm, 2008). Burada alternatif kavramının doğru anlaşılması önemlidir. Çünkü burada kullanılan alternatif kavramı ile kastedilen bir şeyin karşısında olmak değil farklı bir seçenek olmaktır. Bu nedenle de alternatif ölçme ve değerlendirme denilince karşısında bulunan yöntemin öğretim sürecinin dışında bırakılması onun yerine ise bir diğerinin kullanılması anlamı anlaşılmamalıdır. Zira öğretim süreci içerisinde öğrencinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde amaca bağlı olarak farklı teknikler kullanılabilir. Bu anlamda bütün ölçme ve değerlendirme teknikleri birbirinin alternatifi konumundadır

² Bulunan ölçme yöntemleri 1897 yılında Hermann Ebbinghaus'un kullandığı kısa cevaplı (boşluk doldurma) soruların yer aldığı sınavlardır. Bu dönemde meydana gelen bir diğer önemli gelişme ise Karl Pearson ve Sir Francis Galton'un geliştirdiği korelasyon katsayısıdır. Özellikle 1800'lü yılların sonları psikolojik ölçme çalışmalarında laboratuvar dönemi olarak adlandırılmaktadır. 19. yüzyılın ikinci yarısında bireysel farklılıklar üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Bu da öğrenci performansının ölçülmesinde objektifliğin sağlanması hususunda artan bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur ve ABD de kanunlarla bazı zorunluluklar getirilmiştir (Baykul ve Turgut, 2019).

(Kutlu vd., 2017: 4). Başka bir ifadeyle hiçbir ölçme aracı diğerinin alternatifi değildir, tarihî seyir içerisinde yaygın kullanılan ya da kullanılmaya başlanmış olan her bir ölçme aracının kullanılmasının uygun olduğu gibi uygun olmadığı durumlar da söz konusudur. Önemli olan hangi ölçme aracının hangi şartlarda kullanılmasının uygun olduğunu doğru tespit etmek ve aracı kurallarına uygun olarak kullanmaktır (Tekindal, 2020: 90, 125). Eğitimde farklı amaçlarla pek çok ölçme aracı (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, projeler, ödevler, kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, portfolyolar, performans çalışmaları vb.) kullanılmaktadır. Her ölçme aracının kullanım alanına göre avantajları olduğu gibi sınırlıkları da söz konusudur. Burada dikkat edilmesi gereken husus ölçmenin amacıdır. Çünkü ölçmenin amacına en uygun yöntemin belirlenmesi ve o yöntemi kullanarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir. Bu anlamda son yıllarda Türkiye’de geliştirilen öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme konusunda vurguladığı husus da azami çeşitlilik ve esneklik anlayışı ile hareket edilmesidir (MEB, 2024). Bunun yanı sıra değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak görmeye imkân sunan alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, sadece bilişsel davranışlar değil duyuşsal ve devinişsel davranışların da ölçülmesinde etkin olarak kullanılabilir (Orhan, 2012; Başol, 2019: 111).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, modern eğitimde giderek daha fazla önem kazanan yaklaşımlardır. Geleneksel ölçme yöntemlerinin sınırlılıklarını aşmak ve öğrencilerin daha geniş bir yetenek yelpazesini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bu yöntemler, öğrenci merkezli bir değerlendirme süreci sunar. Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve yeteneklerini daha esnek, yaratıcı ve bütüncül bir şekilde ele almayı hedefler.

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin temelinde, öğrenme süreçlerinin çeşitliliğini ve bireyselliğini tanıma fikri yatar (Yıldırım, 2023). Geleneksel testler, genellikle tüm öğrencilere aynı tür sorularla aynı koşullar altında uygulanırken, alternatif

ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine hitap eden daha esnek araçlar sunar. Bu, eğitimcilerin her öğrencinin potansiyelini daha adil ve doğru bir şekilde değerlendirmesine olanak tanır.

Literatürde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlilik arz etmektedir. Bu çalışmanın kapsamında ise eğitim alanında sıklıkla kullanılan 13 ölçme aracı yer almaktadır. İlgili ölçme araçları şunlardır: 1. Kavram haritası 2. Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA) 3. Yapılandırılmış grid (YG) 4. Kelime ilişkilendirme testleri (KİT) 5. Portfolyo 6. Proje 7. Performans değerlendirme 8. Gözlem 9. Görüşme 10. Öz değerlendirme (ÖD) 11. Akran değerlendirme (AD) 12. Grup değerlendirme 13. Dereceli puanlama anahtarı (DPA) (Bahar vd., 2015: 50).

2.2.2.1. Kavram Haritası

Joseph Donald Novak tarafından 1972 yılında Cornell Üniversitesi'ndeki bir araştırma programında ortaya atılan kavram haritaları, çocukların bilim anlayışına ilişkin bilgilerindeki değişiklikleri izlemek ve anlamak amacıyla tasarlanmıştır.³ Novak araştırma programını Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayandırmıştır. Anlamlı öğrenmede yeni öğrenilen konudaki anahtar kavramlar belirlenir. Belirlenen bu kavramlar bilişsel yapıda mevcut bulunan bilgi ağına bilinçli bir şekilde dahil edilir. Eğer bilgi mevcut bilgiye dahil edilmeden soyutlanmış bir biçimde kendi başına hafızaya alınırsa bu ezberciliğe neden olur. Bu nedenle anlamlı öğrenme yoluyla öğrenen bir öğrencinin bilişsel yapısındaki bilgi ağı oldukça karmaşıktır. Hatırlama ise kavramlar arasındaki bağlantıların çokluğu nedeniyle daha kolay gerçekleşir (Cautinho, 2014; Bahar

³ Literatürde yer alan diğer bir bilgi: Kavram haritaları ilk olarak 1974 yılında klinik görüşmelerde toplanan verileri anlamlandırmak için bir araştırma tekniği olarak geliştirilmiştir. O zamanlardan günümüze kavram haritaları eğitim, psikoloji ve organizasyonel ortamlarda çeşitli şekillerde kullanılmaktadır (Croasdel, Freeman ve Urbaczewski, 2003). Kavram haritasının gelişimi Ausubel, Novak ve Gowin'in 1970'lerin başındaki meşhur çalışmalarına kadar uzanır (Rice, Ryan ve Samson, 1998).

vd., 2015: 122; Göçer, 2018: 130). Kavram haritaları insan bilişine dayanmaktadır ve kısa sürede öğretim pedagojileri açısından yeni alternatifler arayan eğitimcilerin ilgisini çekmiştir (Cautinho, 2014).

Kavram haritaları, bilgiyi düzenlemek ve temsil etmek için kullanılan grafiksel araçlardır (Cautinho, 2014). Diğer bir ifadeyle kavram haritası bir görselleştirme tekniğidir. Kavramı meydana getiren parçaları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini gösterir. Bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar (Göçer, 2018: 129). Kavram haritaları sayesinde birey kavramları nasıl gruplaması gerektiğini, öncelik sonralık ilişkilerini ve neden sonuç bağlarını şema üzerinden kolaylıkla öğrenebilir. Öğrenmeler rastgele olmaktan çıkar ve öğrenci öğrenmelerini düzenlemelerini öğrenir. Bu bakımdan kavram haritaları yalnızca alternatif ölçme aracı değil aynı zamanda etkili bir öğretim stratejisidir. Kavram haritalarının örümcek haritası⁴, balık kılçığı haritası⁵, sınıflama haritası⁶, olaylar zinciri dizini⁷ ve anlam çözümleme tablosu⁸ gibi çeşitleri vardır (Başol, 2019: 86; Göçer, 2018: 130; Doğan, 2023).

⁴ Bir takım sorunu nedenleriyle, durumu ya da kavramı ilişkili olduğu diğer kavramlarla özellikleriyle sonuçlarıyla kısacası çok yönlü olarak görmek mümkündür (Doğan, 2023; Başol, 2019: 90).

⁵ Bir sorunun nedenlerini tartışırken ve bazı faktörleri öncelik sonralık sırasında ilişkili gösterirken kullanılır. Burada problem balığın baş kısmına yerleştirilirken beyin fırtınası yöntemiyle bulunan çözümler önem derecesine göre balığın kuyruğuna doğru yerleştirilir (Doğan, 2023; Başol, 2019: 89).

⁶ Bir konunun temel özelliklerinin ve ana hatlarının birbiriyle ilişkilendirilerek yazılması yoluyla hazırlanır. Sınıflama haritaları ile bir kavramı sistematik olarak sınıflamak bir konudaki farklı örnekleri herhangi bir özelliğe sahip oluş derecelerine göre gruplamak mümkündür (Doğan, 2023; Başol, 2019: 87).

⁷ Kavramlar arasında öncelik sonralık ilişkisi varken bu ilişkiyi görsel olarak betimlemede kullanılır. En eski olandan en yeniye doğru gelişmeler ve biyolojik olayların sırası olay zinciri dizinlerinde görselleştirilebilir (Doğan, 2023; Başol, 2019: 89).

⁸ Anlam çözümleme tablolarında kavramlar ve alt başlıklar satır ve sütunların eşleştirildiği tabloda özetlenir. Ders çalışırken öğrencinin çalıştığı konuları belli bir özelliğine göre gruplayıp her alt başlık altında verilenleri sıralamaları anlam çözümleme tablolarına örnektir (Doğan, 2023; Başol, 2019: 86).

Kavram haritası üzerine yapılan araştırmalar bu aracın kullanımının belirli bir öğrenci gurubuyla sınırlı olmadığını göstermektedir. İlkokul kadar küçük yaştaki çocukların kavram haritaları geliştirip açıklayabildikleri görölmüştür. Bazı araştırmacılar ortaokul çağındaki çocukların da kavram haritalarını başarılı bir şekilde geliştirdiklerini rapor etmişlerdir (Rice, Ryan ve Samson, 1998). Bunun yanı sıra Coutinho (2014) tarafından yapılan bir çalışmada kavram haritası sınırlılığı olarak tüm sınıflarda uygulanamayacağını farkında olunması gerektiğı belirtilmiştir. Konu ile ilgili literatürde bir görüş farklılığı olmasının yanı sıra araştırmacı tarafından “belirli bir öğrenci gurubuyla sınırlı olmadığı” görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bir kavram haritasında temelde şu altı özellik yer almalıdır: 1. Konunun anlaşılması için gerekli olan önemli kavramların tespiti 2. Seçilen kavramların bir hiyerarşi doğrultusunda sıralanması 3. Ara bağıntılar⁹ 4. Çapraz bağıntılar¹⁰ 5. Ara ve çapraz bağıntıların adlandırılması¹¹ 6. Önermeler.¹²

Öğretmenlerin, kavram haritalarını eğitim süreçlerinde birden fazla şekilde kullanımı mümkündür. Şöyle ki öğretmen belirlemiş olduğı bir konuda tamamı öğrenci tarafından hazırlanan bir kavram haritası yaptırabilir. Bunun yanı sıra sadece birkaç ara ya da çapraz bağlantı ifadesini doldurmayı gerektiren formatta bir kavram haritası da planlayabilir. Bu minvalde çeşitli şekillerde kavram haritası oluşturma etkinlikleri ve değerlendirmeleri kullanılabilir. Aşağıdaki tabloda beş haritalama tekniğine yer verilmiştir (Bahar vd., 2015; Doğan, 2023; Ruiz ve Shavelson, 1996):

Tablo 1. Haritalama Teknikleri

	Kavramlar	Ara Bağıntı	Ara B. Kelimeleri	Çapraz bağıntı	Haritanın İskeleti
Teknik 1	Öğrenciye bir konu verilir ve öğrencinin konu	Öğrenci bulur.	Öğrenci bulur.	Öğrenci bulur.	Öğrenci bulur.

⁹ Kavramlar arasındaki ilişkilerin oklarla belirlendiğı ve hiyerarşik akışı gösteren bağlantıya denir.

¹⁰ Farklı veya aynı hiyerarşik seviyedeki kavramlar arasındaki bağlantıya verilen isimdir.

¹¹ Kavramlar arasındaki ilişkileri belirten oklara “sahiptir, içerir” gibi fiillerin eklenmesidir.

¹² Bir ok ile birbirine bağılanan iki kavram ve bu iki kavram arasındaki ilişki durumu önermeyi oluşturur.

	kavramlarını kendisinin seçmesi istenir.				
Teknik 2	Belirlenen konunun kavramları liste hâlinde öğrenciye verilir ve öğrencinin bu kavramları kullanarak kavram haritasını çizmesi istenir.	Öğrenci bulur.	Öğrenci bulur.	Öğrenci bulur.	Öğrenci bulur.
Teknik 3 (Boş kelimeleri yerleştirme)	Öğrenciye belirlenen konu ile ilgili bir liste verilir. Liste içerisindeki kavramlardan uygun olanlarının seçilmesi istenir.	Öğretmen verir.	Öğretmen verir.	Öğretmen verir.	Öğretmen verir.
Teknik 4	Öğrenciye belirlenen konu ile ilgili bir liste verilir. Liste içerisindeki kavramlardan uygun olanlarının seçilmesi istenir.	Öğretmen verir. (Verilmeyebilir)	Öğrenci bulur. (Verilebilir)	Öğretmen verir.	Öğretmen verir.
Teknik 5	Öğrenciye belirlenen konu ile ilgili bir liste verilir. Liste içerisindeki kavramlardan uygun olanlarının seçilmesi istenir.	Öğretmen verir.	Öğretmen verir.	Öğrenci bulur.	Öğretmen verir.

* Bahar vd. (2015) tarafından hazırlanan kitaptan uyarlanarak alınmıştır.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere en zor olanı öğrencinin herhangi bir konuda kendisinin kavram haritası çizmesinin istenmesidir. Çünkü öğrenci bu tarz bir kavram haritası oluştururken kavramları, ara ve çapraz bağlantıların hepsini kendisi belirler. Buda öğrencinin bireysel becerisini daha fazla sergilemesini gerektirir. Ayrıca tabloda yer alan her bir haritalama tekniği öğrencilerin değerlendirilmesi açısından aynı bilgiyi sağlamadığı düşünülmektedir. Farklı haritalama tekniklerinin ortaya çıkardığı bilişsel durumları daha iyi belirlemek için sadece ne verildiğinin değil aynı zamanda verilenlerin kapsamının/miktarının, verilenlerin öneminin ve sınava girenlerden ne istendiğinin de bulundurulması gerekmektedir (Ruiz ve Shavelson, 1996).

Kavram haritaları çoğunlukla öğrenme ve öğretme tekniği olarak kullanılmaktadır. Ancak bunun yanı sıra bir öğrencinin herhangi bir konudaki bilgisine yönelik yapı ve organizasyonu da ölçmeye yarayan tamamlayıcı değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilir. Literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda aynı konuda yapılan çoktan seçmeli testler ve kavram haritalarından alınan puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Sonuçların yüksek çıkması kavram haritalarının içerik geçerliğinin de yüksek olduğunun bir kanıtı niteliğindedir (Rice, Ryan ve Samson, 1998; Ruiz vd., 2001). Kavram haritalarının ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için şu üç unsuru içermesi beklenir: 1. Öğrencilerin bir konudaki bilgi yapısını gösteren delilleri ortaya koymasına imkân sunacak bir ödev 2. Öğrenci yanıtları için bir format 3. Öğrenciler tarafından oluşturulan kavram haritalarını doğru bir şekilde değerlendirmeye imkân sunan puanlama sistemi (Ruiz ve Shavelson, 1996; Bahar vd., 2015).

Öğrenciden istenen bir kavram haritasında şu yol izlenebilir: 1. İlk olarak bir bağlam sağlanır: Sunulan bir tasarım senaryosu, öğrencinin kavram haritası oluştururken referans alabileceği bir bağlamı sunar ve öğrencinin hangi kavramların bir haritaya dâhil edilmesinin önemli olduğunu belirlemesine imkân sağlar. 2. İkinci olarak açık talimatlar eklenir: Öğrenciden bir kavram haritası oluşturması istendiğinde öğrenciye açık talimatlar verilmelidir. Kavram haritasını değerlendirme amacıyla kullanılacak puanlama süreci özellikle açık olmalıdır. Talimatlar şunların bir kısmını veya tamamını kapsayabilir: hangi kavram veya kavramların dâhil edilmesi gerektiği, ne tür bir harita oluşturulması gerektiği, nasıl oluşturulacağı ve hangi ayrıntı düzeyinde oluşturulacağı. Kavram haritalamanın ne olduğunu açıklamak ve sürece yeni başlayan öğrenciler için örnekler sunmak da iyi bir fikirdir. Açık talimatlar vermek önemli olmakla birlikte talimatlar görevle ilişkili öğretim hedeflerine bağlı olmalıdır. 3. Öğrenmeye odaklanma: Kavram haritalama, öğrencilerin ne öğrendiklerini tespit etmelerini sağlayan, daha düşük

riskli bir etkinlik olarak ele alınabilir. Ve öğretmenlerin öğrenmedeki olası boşlukları veya kavram yanlışlarını tespit etmelerine yardımcı olur. Kavram haritaları öğrencilerin anlayışlarındaki ilerlemeyi göstermek için de kullanılabilir. 4. Bir açıklama ekleyin: Kavram haritaları, öğrencinin anlayışını nasıl yapılandırıldığının görsel bir temsidir ancak bir tür açıklama olmadan bu anlayışın nüanslarını görmek genellikle zordur. Öğrenciler haritalarını sunmalı veya kısa bir yazılı açıklama yapmalıdır çünkü haritanın kendisi kendi kendini açıklayıcı olmayabilir (Daugherty vd., 2012).

Literatürde kavram haritalarının puanlamasına yönelik çeşitli yöntemlerden bahsedilmektedir. Bununla birlikte bazı eğitimcilerin haritaların puanlanmamasını önerirken bazılarının ise ayrıntılı puanlama sistemleri oluşturdukları bilinmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise puanların hangi amaç ile kullanılacağı olmalıdır (Rice, Ryan ve Samson, 1998). Kavram haritalarını değerlendirmek amacı ile farklı puanlama tabloları (örnek olması için yalnızca birine yer verilmiştir bk. Tablo 3)¹³ veya puanlama ölçekleri (bk. Tablo 4) kullanılabilir (Bahar vd., 2015). Kavram haritası ile değerlendirmede bulunmak isteyen bir öğretmenin hangi yöntemi kullanacağını belirlerken öğrenci profili, ders içeriği ve amacını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Puanlama sistemlerinin farklı versiyonları incelendiğinde bazılarının daha geniş değerlendirme kategorilerine sahip olduğu bazılarının ise gereksiz parametreler içerdiği görülmüştür. Ancak bununla birlikte genel olarak tüm modellerde yer alan parametreler olduğu dikkat çekmektedir. Sözü geçen parametreler şunlardır: 1. Kavramların aşamalı organizasyonu 2. İlişki veya inşa edilmiş fikirlerin kavram ağı 3. Kavramları bilişsel olarak birleştirecek kelimeler veya ifadeler 4. Açık ve özlü olması. Dipnotta ele alınan modeller eğitimcilere bir bakış sunması açısından verilmiştir.

¹³ Bartels modeli, Cronin, Dekker ve Dunn Modeli, NCSEC Modeli, Minnesota Üniversite Modeli, Novak ve Gowin Modeli, McMurray Modeli, Mueller Modeli (Coutinho, 2014), Ağırlıklı Kavram Haritası Puanlama Sistemi (Bahar vd., 2015)

Bunlardan yola çıkarak her öğretmen kendi amacına göre bir değerlendirme modeli hazırlayabilir (Coutinho, 2014).

Tablo 2. Novak ve Gowin Modeli

Ölçütler	Gösterge	Puanlama
Önermeler	İki kavram arasındaki ilişki bir bağlantı çizgisi ve bağlayıcı kelime ile gösteriliyor mu? İlişki ve bağlayıcı kelime doğru mu?	Gösterilen her anlamlı ve geçerli önerme 1 puan
Hiyerarşi	Hiyerarşi gösteriyor mu? Her bir üst kavram bir altındaki kavrama göre daha az spesifik ve daha genel mi?	Hiyerarşinin her geçerli seviyesi için 5 puan
Çapraz bağlantılar	Kavram hiyerarşisinin bir bölümü ile başka bir bölümü arasında anlamlı bağlantılar gösteriyor mu? Gösterilen ilişki anlamlı ve doğru mu?	Hem anlamlı hem de geçerli olan her bir çapraz bağlantı için 10 puan Geçerli olan ancak ilişkili kavramlar veya önerme kümeleri arasında bir sentez göstermeyen her çapraz bağlantı için 2 puan
Örnekler	Benzersiz veya yaratıcı çapraz bağlantı özel takdir veya ekstra puan alabilir. Kavram etiketi ile belirtilenlerin geçerli örnekleri olan belirli olaylar veya nesneler var mı?	Her birine 1 puan

* Coutinho (2014) tarafından yazılan makaleden uyarlanarak alınmıştır.

Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda sonuç olarak kavram haritaları değerlendirilirken öncelikle her bir ölçüt için ne kadar puan verileceğine karar verilmelidir. Geçerli önermeler, bağlar, örnekler ve örüntü çeşitleri puanlamada kriter olarak kullanılabilir. Kavram haritalarında alakalı iki kavram arasında okla gösterilen bağlar örüntü olarak adlandırılır. Kavramlar arasında hiyerarşik bir geçişlilik varken öğrenci genelden özele bir hiyerarşik yapı izleyerek kavramları yerleştirmişse bunun için ekstra puan verilir. Öğrenci farklı dallardaki bağları çapraz oklarla birleştirmişse ve bu bağlar anlamlıysa bunun için de ek puan kazanır. Kavramlar verilen geçerli örnekler de puanla ödüllendirilecek öğeler arasındadır (Başol, 2019: 91).

Her yöntem gibi kavram haritalarının da bazı üstünlükleri ve sınırlıkları bulunmaktadır. Üstünlüklerini şu şekilde özetleyebiliriz (Bahar vd., 2015; Doğan, 2023; Coutinho, 2014):

- Öğretmen ve öğrenme sürecine yardımcı olur.

- Öğrencinin öğrenmedeki rolünü artırır.
- Kavram yanlışlarının ve kavram karmaşasının giderilmesine yardımcı olur.
- Bireylerin bir konuyu anlamak için kavramları bilişsel olarak nasıl organize ettiklerini anlamaya yardımcı olur.
- Kavramlar arasındaki bağlantıların anlaşılmasını ortaya çıkarır.
- Görselliği nedeniyle daha zengin bir öğrenme yöntemidir.
- Kolay ve nesnel bir şekilde puanlama yapılabilir.
- İyi anlatılır ve uygulanabilirse öğrencinin hayat boyu kullanabileceği bir araç olabilir.
- Bütün derslerde kullanılabilen bir görsel araçtır.

Sınırlıkları:

- Kavram sayısının fazla olması hâlinde anlaşılması zor olur.
- Kavramların farklı anlamları nedeniyle konu alanından çıkabilme ihtimali söz konusudur.
- Öğrenci çalışmaları değerlendirilmeden önce onların kavram haritası ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması gerekir.
- Hazırlanması zaman alır ve uygulanması tecrübe gerektirir.
- Öğrencilerin kavram haritası hazırlama konusunda pozitif bir tutum sergilemeleri için desteklenmeleri gerekir.
- Eğitimcilerin haritaları değerlendirmek için kriterler oluşturması gerekir.

2.2.2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Adını farklı yanıtlara göre izlenen farklı yol ve sorulara atıfta bulunmasından alan bir tekniktir. Tanılayıcı ifadesi öğrencinin verdiği cevaplara göre hangi konularda zayıf veya güçlü olduğunun anlaşılmasına yardımcı olan bir araç olması nedeniyle alır. Yani öğrenci bilgisini tanılamaya atıfta bulunmaktadır (Doğan, 2023). Buna ek olarak teknik

Nicholos (1994) tarafından TDA'yı yaparken öğrencinin kullanacağı süreçler ve bilgi yapılarının nasıl geliştiğinin açığa çıktığı ifade edilmektedir. Böylelikle bu teknik ile daha yetkin öğrencinin daha az yetkin öğrenciden nasıl farklılaştığı ile ilgili temel varsayımlar belirlenebilir (akt. Demir, 2021).

TDA tekniği doğru yanlış maddelerinin birbiriyle ilişkili bir şekilde çoklu olarak sorulmasından oluşan bir tekniktir. Bu nedenle bu tekniği kullanmak isteyen öğretmenlerin öncelikle doğru yanlış test maddelerinin yazımında uyulması gereken ilkeleri bilmesi gerekmektedir. Doğru yanlış test maddelerinin yazılmasında uyulması gereken ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Çetin, 2020):

1. Sadece önemli ve kritik davranışlar: Şöyle ki testin amacı dikkat ölçmek değilse bir maddeyi oluşturan önermeyi yanlış kılan nokta önemsiz ayrıntıdan ya da yazım yanlışından kaynaklanmamalıdır.
2. Bir madde bir davranış: Her madde yalnızca bir davranışı yoklamalıdır. Yani maddeyi oluşturan ifade ya da önermede sadece bir yargı verilmeli ve ölçülmelidir.
3. Kesin ifadeler: Maddeler mutlak doğru veya yanlış önermelerden oluşmalıdır.
4. Belgisiz sıfatlar ve belirsizlik: Birkaç, çoğu zaman, bazı vb. göreceli ifadelerden ve belirsizlik yaratan ifadelerden kaçınılmalıdır.
5. Direk alıntı: Maddeler özellikle öğretim materyali olarak kullanılan kaynaklardan olduğu gibi alınmamalıdır.
6. İpucu: Maddenin doğru cevabına yönelik maddenin içinde veya testteki diğer maddelerde ipucu olabilecek ifadelere yer verilmemelidir.
7. Doğru ve yanlışların sayısı ve sırası: Doğru ve yanlış ifadelerin sayısal olarak dengeli dağılımı sağlanmalı ve doğru veya yanlış ifadelerin sürekli art arda gelmemesine dikkat edilmelidir.

8. Anlatım: Maddeler gereksiz bilgi ve kelimelerden uzak tutulmalı ve mümkün olduğunca açık ve net ifadeler oluşturulmalıdır. Olumsuz ifade kullanmamaya dikkat edilmeli kullanılması durumunda altı çizilerek veya başka yöntemlerle fark edilmesi sağlanmalıdır. Çift olumsuz kesinlikle kullanılmamalıdır.
9. Kaynak gösterme: Bir dine, topluluğa, kültüre veya ideolojiye ait görüşler kaynağı belirtilerek verilmelidir. Böyle verildiği takdirde görüşün doğruluğu ya da yanlışlığı sorulabilir.

TDA da her bir soruya doğru veya yanlış şeklinde cevap verilir. Bu da bir sonraki adımı belirler. Böylelikle bu teknik ile öğrencinin zihnindeki yanlış bilgi ortaya çıkartılabilir. Ancak bu tekniğin üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmadığı görülmektedir (Göçer, 2018: 125; Bahar vd., 2015: 57, 61-62; Demir, 2021).

TDA tekniğinde soru bir önerme ile başlar. Daha sonra öğrencinin birinci önermeye verdiği cevaba göre yöneleceği farklı iki önerme bulunur. Üçüncü aşamada önerme sayısı $2 \times 2 = 4$ 'e çıkar. Böylelikle her aşamada bir öncekinin iki katı önerme yazılmış olur. 4 aşamalı bir TDA uygulamasında $2 + 4 + 8 + 1 = 15$ önerme bulunur. Ancak her bir öğrenci bu önermelerin 4'ünü doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirir. Öğrenci önermelere verdiği cevaba göre bir sonraki önermeye geçer. Bu bakımdan TDA birbiriyle ilişkili konuları ölçme açısından idealdir. TDA'da dallanma arttıkça ayrıntı artacağından soru güçleşir. Önergeler genelden özele doğru sıralanır (Doğan, 2023; Başol, 2019: 92-93).

TDA'da bulunan her önerme doğru veya yanlıştır. Buna göre öğrenci puanı doğru önermeye doğru yanlış önermeye ise yanlış dediği cevaplar hesaplanarak elde edilir. Bu tekniğin geleneksel doğru yanlıştan en büyük farkı dalların birbiriyle ilişkili olmasıdır. Bu sayede herhangi bir noktada hatasını fark eden öğrenci geriye dönebilir. Böylelikle de öğrenciye yanlış öğrenmesini düzeltme imkânı sunulmuş olur (Başol, 2019: s.92-93; Demir, 2021).

TDA yönteminde bir araç yedi aşamada hazırlanır: 1. Kazanımlar belirlenmeli 2. Öğrencinin daha çok kavram yanlışlığının bulunduğu konular seçilmeli 3. Seçilen konuya yönelik birbiri ile bağlantılı doğru ve yanlış önermeler yazılmalı 4. Önermeler TDA diyagramına aktarılmalı 5. Öğrencilerin tekniğe ilişkin bilgilenmesine yönelik yönerge yazılmalı 6. Cevap anahtarı ve puan cetveli hazırlanmalı (Demir, 2021). Ayrıca bu yöntemi kullanmak isteyen öğretmenler kendilerine rehberlik etmesi açısından Tablo 3’de sunulan kontrol listesini kullanabilir:

Tablo 3. TDA İçin Kontrol Listesi

Performans Boyutları	Evet	Hayır
Önermeler doğru ve yanlış olarak hazırlandı mı?		
Önermeler genelden özele doğru sıralandı mı?		
Hazırlanan her bir önerme öğrencinin kavram yanlışlığını ortaya çıkaracak şekilde hazırlandı mı?		
TDA hakkında öğrenciye bilgi verecek yönerge yazıldı mı?		
Puanlama yapıldı mı?		
Her bir ifadede yapılan hatanın hangi yanlışlığı ortaya çıkardığı belirlendi mi?		

*Köklükaya, Kaplan ve Sevinç (2014) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanarak alınmıştır.

TDA’nın üstünlükleri (Bahar vd., 2015; Başol, 2019; Doğan, 2023):

- Etkili bir öğrenme ve öğretme aracıdır.
- Öğrencinin zihnindeki yanlış bağlantıların ve yanlış bilginin ortaya çıkartılmasına imkân sağlar.
- Bilgisayar ortamında uygulanabilir.
- Öğrenci hangi kararlarının yanlış olduğunu görebilir ve nasıl bir yardıma ihtiyacı olduğunu belirleyebilir.
- Nesnel olarak puanlanabilir.
- Öğrencilerin aldığı puanlar kolaylıkla hesaplanabilir.

Sınırlıkları:

- Tekniğin kurallarına uygun bir şekilde birbiriyle ilişkili doğru yanlış önermelerin hazırlanması tecrübesi olmayan öğretmenler için zaman alıcı olabilir.
- Öğrencinin tahminle doğru cevaba ulaşma olasılığı vardır. Ancak diğer tekniklere göre doğru tahmin yüzdesi daha düşüktür.
- TDA tekniği üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir.

2.2.2.3. Yapılandırılmış Grid

Literatürde YG ile ilgili çalışmaların Egan (1972) tarafından başlatıldığı ve daha sonra da birçok araştırmacı tarafından kullanıldığı yer almaktadır (akt. Bahar vd., 2009). YG öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını veya bilgi ağındaki eksiklikleri belirlemeye yardımcı olması açısından önemli bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Bahar vd., 2015: 62; Göçer, 2018: 123; Taşdere ve Ercan, 2011; Bahar vd., 2009; Daşdemir, 2016). Bu teknikte öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine göre 9, 12 ya da 16 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır. Daha sonra tabloda yer alan kutucuklar 1'den başlanarak numaralandırılır. Ardından YG tablosunun altına sorular yazılır. Sorulacak soruların cevapları kutucuklara karışık olarak yerleştirilir. Kutucuklara yerleştirilen ifadelerin birkaçının soruların cevabı olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci tabloya bakarak bulduğu cevabın numarasını sorunun yanına yazar. Bu yönüyle YG türü soruların çoktan seçmeli teste benzeyen bir yapısı vardır. Ancak çoktan seçmeli teste göre öğrencinin doğru cevabı vermesinde şans başarısı oldukça azdır (Göçer, 2018: 124; Başol, 2019: 94; Bahar vd., 2009; Daşdemir, 2016).

Bir YG'de sorulabilecek standart ve sıralama soruları olmak üzere iki tür soru vardır. Uygulama da sorunun türüne bağlı olarak öğrenciler soru için cevap olmaya uygun hücreleri seçmek veya her bir hücreyi belirli bir kriter için mantıksal ve işlevsel ilişkilerine göre numaralandırarak sıralamak durumunda olabilir (Bahar vd., 2009).

YG hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlar şu şekilde özetlenebilir: Öncelikle sorular yazılmalı, ardından çizilen boş tablodaki kutucuklara sorunun cevabı ya da cevapları rastgele yerleştirilmeli ve tüm kutucuklar doldurulmalıdır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra uygulama yönergesi hazırlanmalıdır. Yönergede öğrencilerin soruları nasıl yanıtlayacakları ve yanıtlarını yazacakları yerler belirtilmelidir (Başol, 2019: 94). Öğrencilerin yanıtları, bilgi düzeylerini, bilgi eksikliklerini, kavramsal bağlantılarını veya kavram yanılgılarının ortaya çıkarır. Bu nedenle YG öğretmenlere, öğrencilerin zihinlerinde var olan bilişsel yapının zayıf ve güçlü yönlerini belirleme fırsatı sunabilmektedir (Daşdemir, 2016).

YG'nin puanlaması diğer ölçme araçlarından farklılık arz etmektedir. YG'nin puanlaması için şu iki bilgiye ihtiyaç vardır: 1. Doğru ve yanlış seçilen kutucuk sayısı 2. Toplam doğru ve yanlış olarak belirlenen kutucuk sayısı. Bu dört değer belirlendikten sonra doğru cevaplar tüm doğru cevap sayısına bölünür. Daha sonra yanlış cevaplarda tüm yanlış cevap sayısına bölünür. Böylelikle doğru ve yanlış cevap oranları elde edilir. Ardında yanlış cevap oranı doğru cevap oranından çıkartıldığında öğrencinin soruları doğru cevaplama yüzdesi bulunmuş olur.

$C1 = \text{Doğru seçilen kutu sayısı}$, $C3 = \text{Yanlış seçilen kutu sayısı}$,

$C2 = \text{Toplam doğru kutu sayısı}$, $C4 = \text{Toplam yanlış kutu sayısı}$

$(C1 / C2) - (C3 / C4)$

YG'nin puanlaması bir oran değeri verir ve alabileceği en yüksek mutlak değer 1'dir. Öğrencilerin soruları doğru cevaplama oranı 1 ve -1 arasında değer alır. -1 olması hiç doğru cevap olmadığı, 1 değeri tüm işaretlemelerin doğru yapıldığı, 0 ise doğru ve yanlış işaretlemelerin sayıca birbirine eşit olduğu şeklinde yorumlanır. Pozitif değerler doğru seçilen gözenek oranının yüksek olması anlamına gelir. Negatif değer ise yanlış seçimlerin oranının fazlalığına işaret eder (Başol, 2019: 95; Taşdere ve Ercan, 2011). Eğer

puan 10 üzerinden değerlendirilmek istenirse önce negatif değeri ortadan kaldırmak için 1 ile toplanır. Daha sonra elde edilen sayı 5 ile çarpılır (Bahar vd., 2015).

YG puanlarının güvenilirliğine yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular YG maddelerinin çoktan seçmeli testlere göre daha kolay ve daha güvenilir olduğunu ancak iki testin ölçüm güvenilirliği arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Daşdemir, 2016; Büyükturan ve Demirtaşlı, 2013). Günümüzde bir YG tekniğinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kolaylaştıran bilgisayar sistemleri geliştirilmiştir (Bahar vd., 2009). Bu sistemler sayesinde tekniğin geniş ölçekli sınavlarda da kullanımı mümkün olabilmektedir.

Bu tekniğin kullanımı birçok avantajı beraberinde getirmektedir. Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucuklara sayı, resim, formül, kelime veya tanımlar gibi çeşitli seçenekler yerleştirilebilir. Bu çeşitlilik öğrenciye sözel düşünebilmenin yanı sıra görsel düşünebilme olanağı sağlar. Bu teknikte doğru cevabı bulma hususunda şans başarısı düşüktür. Çünkü doğru cevabı bulmada yalnızca doğru kutunun seçimi yeterli olmaz öğrenciden aynı zamanda doğru cevapları mantıksal sıraya dizmesi beklenir. Bu da öğrencinin konuyu iyi bilmesini gerektirir. Teknik ile kısmi bilginin de değerlendirilmesi mümkündür. Uygulama için uzun bir zaman dilimine ihtiyaç yoktur. Öğrenciler kısa bir zaman diliminde bilgi seviyelerini test etmek amacıyla bu tekniği kullanabilir. Sınırlıkları ise hazırlanmasının öğretmenler için biraz zahmetli olması şeklinde ifade edilebilir (Bahar vd.; 2015).

2.2.2.4. Kelime İlişkilendirme Testi

Literatürde KİT'lerin ilk olarak 1960'larda Johnson tarafından önerildiği bilgisi yer almaktadır. Ancak tekniğin mantığı Jung'un insanların fikirleri, duyguları, deneyimleri ve bilgileri çağrışımlar yoluyla birbirine bağladığı teorisine dayandırılmaktadır (Kostava, 2008; Derman ve Eilksb, 2016). KİT öğrencinin bilişsel yapısındaki kavramlar arasındaki bağları belirlememize yardımcı olur. Aynı zamanda

uzun dönemli hafızada yer alan kavramların arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlememize de imkân sunar (Bahar vd., 2015: 68; Çetinkaya vd., 2020). Kelime ilişkilendirme testlerinde temel dayanak anlamsal bellekteki yakınlıklarına göre kavramlar zihinde de birbirilerine yakındır. Bu nedenle kavramların yazılma sırası önemlidir. İlk verilen kavramla en fazla ilişkili olan kavram önce yazılan kavramdır. Örneğin, öğrencilere anahtar kavram olarak “okul” kelimesi veriliyorsa buna karşılık olarak “öğretmen, ders, kitap, bahçe ve arkadaş” da öğrenciler tarafından verilen kelimelerdir. Öğrencinin bilişsel yapısında “okul öğretmen” ilişkisinin “okul-arkadaş” ilişkisinden daha yakın olduğu söylenebilir. “Okul” anahtar kavramına ilişkin yanıtların sayısı öğrencinin bilişsel yapısındaki kavramsal ilişkiyle doğru orantılıdır (Yücel ve Özkan, 2015).

KİT tekniği ölçme aracı ve tanı aracı olacak şekilde iki türlü de kullanılabilmektedir (Bahar vd., 2015). Şöyle ki bir dersin başında uygulanan KİT öğrencinin öğretim öncesi sahip olduğu şemayı yoklayabilir. Kelime ilişkilendirme testleri yapısına, uygulama şekline, amaçlarına göre çeşitli türlerde hazırlanabilir. Bu bağlamda kontrollü, serbest, ayırık ve sürekli KİT türlerinden bahsedilmektedir. Kontrollü KİT bilgi verenin yanıtı, yanıt seçimi için kategori, kelime sınıfı veya kavram açısından sınırlandırılır. Serbest KİT, herhangi bir belirli kategori veya kelime sınıfıyla sınırlı olmayan yanıtlar gerektirir. Ayırık KİT her katılımcıdan her kelimeye yalnızca tek bir çağrışım üretmesi istenen bir türdür. Sürekli ilişkilendirme testinde ise çağrışımsal yanıtlar vermek için aynı uyarıcı kelime belirli aralıklarla birkaç kez sunulmaktadır (Kostava, 2008).

KİT’in değerlendirilmesinde dört özellik ön plana çıkmaktadır. Bunlar: 1. Anahtar kavrama verilen yanıtların sayısı 2. Yanıtların türü 3. Yanıtların sırası 4. İki farklı anahtar kavrama verilen yanıtların aynı olması (örtüşme). Bireyin ilişkilendirdiği ölçeklendirilmiş kavramlar arasındaki ilişki sayısını anlamak için bir kelimeye verilen

yanıtların sayısı, o kelimenin anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyen önemli bir ipucu olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirme yapmak için yeterli değildir. Buna ek olarak yanıtların türünün de dikkate alınması gerekmektedir. Örneğin, öğrencilere anahtar kavram olarak “okul” kelimesi veriliyorsa, buna karşılık olarak birinci öğrenci “öğretmen, ders, kitap, bahçe ve arkadaş”, ikinci öğrenci ise “arkadaş, bahçe, eğlence, yaramazlık ve mola zamanı” cevabını verebilir. Görüldüğü üzere her iki öğrenci de okul ile ilgili beş kelime söylemiş olur ancak birinci öğrencinin kelimelerinin okulla ilgili hem eğitimsel hem de sosyal işlevine bağlı olduğu ikinci öğrencinin ise okulun eğitimsel işlevi ile ilgili aynı görüşe, bilgiye veya farkındalığa sahip olmadığı bilgisine ulaşılabilir (Kostava, 2008).

KİT’lerin ölçme ve değerlendirmesi dört aşamada gerçekleşir: 1. Anahtar kelimelere verilen yanıtların belirlenmesi 2. Anahtar kelimeler arasındaki ilişki katsayısının hesaplanması 3. Anahtar kelimeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan kavram ağının oluşturulması 4. Her bir anahtar kelime için oluşturulmuş cümlelerin analizi. Öncelikle her anahtar kelime için her öğrencinin yanıtı listelenir. Daha sonra araştırma grubundaki her bir anahtar kelimeye verilen her yanıtın tekrar sayısı belirlenir. Anahtar kelimelerin birbirleriyle olan ilişkisini belirlemek için kesme noktası (CP) gibi çeşitli teknikler kullanılabilir. Kesme noktası tekniğinde her bir anahtar kelime için verilen yanıtlara ait frekans dağılım tablosu hazırlanır ve tabloda en çok tekrarlanan yanıt sayısı olan 3 veya 5’ten az sayı CP olarak kabul edilir. Örneğin “okul” anahtar kavramına en sık verilen cevap “öğretmen” kelimesidir. Bu yanıtın 25 öğrenci tarafından verilmesi durumunda CP 20 olarak kabul edilebilir. Frekansı 20’nin üzerinde olan yanıtlar kavram ağının ilk satırını oluşturur. Bu frekans sayısının altındaki yanıtlar kavram ağının üst kısmına kaydedilmekte ve aynı şekilde CP periyodik olarak azaltılarak kavram ağı tamamlanmaktadır. Kavram ağından öğrencilerin anahtar kelimelere ilişkin bilişsel yapıları, kavramın diğer kavramlarla ilişkisi ve tepkileri, kavram yanılgıları

belirlenebilmektedir. Son olarak öğrencilerin anahtar kelimelere ilişkin cümleleri içerik analizine tabi tutulur. Öğrencilerin kurdukları cümleler doğru bilimsel bilgi, duyuşsal bilgi, günlük hayattan örnekler, kavram yanılgısı ve boş/ilgisiz/anlamsız gibi farklı kategoriler altında değerlendirilebilir (Yücel ve Özkan, 2015).

KİT uygulaması için öncelikle konuyla yakından ilgili temel kavramların belirlenmesi gerekir. Daha sonra öğrenciden birer sayfada o kavramların çağrıştırdığı kelimeleri sırasıyla yazmaları istenir. Süreç boyunca öğrencilere kelimeleri yazmaları için çeşitli süreler verilir.¹⁴ Verilen sürede öğrenci aklına gelen kavramları alt alta yazar. Anahtar kavramların birbirini etkilememesi için her bir kavram ayrı sayfada verilir.¹⁵ Ardından öğrenciden bu kavramları cümle içinde kullanması istenir. Konunun ne kadar derinlemesine öğrenildiğini belirleyen husus anahtar kavramla ilişkilendirilen kavram sayısının çokluğudur (Başol, 2019: 97-98; Bahar vd., 2015). Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, kavramsal anlamının ve kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde farklı tekniklerin kullanılmasına önem vererek öğrencilerin bilişsel yapısının ortaya çıkarılmasını desteklemektedir. Bu, biçimlendirici değerlendirme tekniklerine odaklanmayı gerektirir. Biçimlendirici değerlendirme tekniklerinden biri olan KİT’ler, öğrencilerin sahip oldukları kavramlara ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmada oldukça etkilidir.

¹⁴ Bu süreler 30 saniye (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Steinberg, Bieliauskas, Smith ve Ivnik, 2005; Bahar vd., 2015), 45 saniye (Dinç, Sezer, Üztemur ve İnel, 2018), 1 dakika (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010), 1,5 dakika (Kaya ve Taşdere, 2016) ve 3 dakika (Aladağ ve Yılmaz, 2014). Öğrencilere 20 saniye süre tanındığı çalışmalar da mevcuttur (Keskin ve Örgün, 2015). Öğrencilere her bir kavram için 20-30 saniye verilir (Başol, 2019). Ortaokul öğrencileri için sürenin 60 sn olmasının daha uygun olacağı öne sürülmektedir (Yücel ve Özkan, 2015).

¹⁵ Zincirleme tepki riski, öğrencinin her bir anahtar kavram için kavram yazdıktan sonra anahtar kavrama geri dönmemesi durumunda ilk kavramın önerdiği kavramı yazma riskidir. Bu riski ortadan kaldırmak için öğrencilerin tek tek liste hâlinde yazmaları teşvik edilmelidir (Çetinkaya vd., 2020; Bahar vd., 2015).

Literatürde yöntemin geçerlik ve güvenirliğine dair çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İlgili çalışmalarda katılımcıların zihinlerindeki bilişsel yapıların ortaya çıkarılmasında KİT yönteminin etkili olduğu sonuçları elde edilmiştir (Deveci vd., 2014; Karaca, 2018; Doğan vd., 2018; Ekici ve Kurt, 2014; Bahar vd., 2015; Çetinkaya vd., 2020). KİT'in katılımcıların anahtar bir kavramla ilgili yanılgılarını ortaya çıkarmaya ve gidermeye yönelik çalışmalar yapmaya yardımcı olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Işıklı vd., 2011; Keskin ve Örgün, 2015; Ercan vd., 2010; Kaya ve Akış, 2015; Çetinkaya vd., 2020).

Ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra tanı amaçlı da kullanılabilen KİT'in en büyük avantajı kolay hazırlanması ve kısa bir zaman diliminde uygulanabilmesidir. Bütün derslerde kullanılabileceği gibi bireysel ya da grup olarak da kolaylıkla uygulanabilir. Öğrencinin ne bildiği ve ne öğrendiği arasındaki farkı ortaya koyması ve bilişsel yapısındaki kavramlar arasındaki ilişkiyi anlamaya yardımcı olması ile metakognitif bir araç olarak değerlendirilebilir. Görsel hafızaya hitap eden kavram haritaları ile birlikte kullanıldığında anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırır. Sınırlıkları ise öğrencilerin anahtar kavramlarla ilişkilendirdiği kelimelerin altında yatan nedenleri göz ardı etmektedir. Şöyle ki öğretmen tarafından öğrencinin zihninde yer alan ve anahtar kavramlarla ilgili olarak tanımlanan bir kelime, öğretmenin öğrencinin deneyimlerinden haberdar olmaması nedeniyle ilgisiz kelime kavram yanılgısı kategorisine dâhil edilebilir. Tanı amaçlı kullanıldığında frekans tablolarının hazırlanması zaman alıcı olabilir. Üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yetersiz kalabilir (Bahar vd., 2015; Çetinkaya vd., 2020).

2.2.2.5. Portfolyo (Kişisel Gelişim Dosyası/Ürün Seçki Dosyası/Öğrenci Ürün Dosyası)

Türkçe literatürde ürün seçki dosyası, öğrenci ürün dosyası ve gelişim dosyası olarak adlandırılır. İlköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde tüm dersler için kullanılabilmektedir (Bahar vd., 2015). Öğrencinin bir ya da birden çok konu alanında

yaptığı amaçlı, sistematik ve anlamlı koleksiyonu olarak da tanımlanabilir. Daha genel anlamı ile portfolyo, öğrencilerin dönem ya da yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belirli kriterlere göre düzenlenmiş bir koleksiyonudur (Bahar vd., 2015; Göçer, 2018: 116; Bhattacharya ve Hartnett, 2007; Kim ve Yazdyan, 2014). Portfolyoları genel olarak yeni ürünlerini tanıtmak için fotoğrafçılar, mimarlar ve sanatçılar kullanır. Son yıllarda eğitim alanında da yaygın olarak kullanılmaya başlanan portfolyolar öğrencilerin zaman içerisindeki gelişimlerini kaydetmek ve takip etmek amacı ile kullanılabilir.

Portfolyonun içeriğini ve organizasyonunu, kullanım amacı belirler. Literatürde eğitim alanında sergileme¹⁶, çalışma¹⁷ ve değerlendirme¹⁸ olmak üzere üç portfolyo türünden bahsedilmekle birlikte hepsinde öğrencilerin ne bildiği ve ne yapabileceğine odaklanılması ortak özellik olarak ifade edilebilir (Bahar vd., 2015; Meeusa vd., 2009). Genel olarak bütün portfolyo türlerinde şu altı özellik bulunmalıdır: 1. Öğrenme fırsatları sunulmalı ve öğrencinin kendisini yansıtmaya imkân vermelidir. 2. Öğrencinin öğrenme sürecini gösterdiğini hissettiği parçalar içermeli ve öğrenci tarafından hazırlanmalıdır. 3. Öğrencinin kendi ürünlerini, düşüncelerini ve yaptıklarını göstermelidir. 4. Birbiri ile çatışmadığı sürece birden çok amacı olabilir. 5. Analitik düşünme yetisinin gelişimini gösteren bilgilere yer verilmelidir. 6. İlk defa uygulanıyorsa öğrencileri motive etmek için öğretmen rehberliği gerekebilir.

¹⁶ Öğrencinin kendisini en iyi yansıttığını düşündüğü çalışmaları kapsar. Bu yönüyle sergileme türü en iyi çalışmalarını sunan bir sanatçının portfolyosuna benzetilebilir. Ancak öğrencinin günlük çalışmalarına yönelik kanıtları ortaya koymadığı için eğitim öğretimi yönlendirecek bilgi içermez. Daha çok ürün odaklı olan bu türler değerlendirme ve not vermeye uygun değildir.

¹⁷ Öğretmen ve öğrenciye ölçme ve değerlendirme imkânı verir. Öğretmen ve öğrenci iş birliğinde gelişimi gösteren örnekler seçilir. Bu açıdan yalnızca biten örnekleri değil devam edenleri de kapsayabilir. Ebeveynlerde sürece katkıda bulunabilir.

¹⁸ Bu türde bütün maddeler sıralanır, puanlanır ve değerlendirilir. Öğretmen değerlendirme amaçlı her öğrenciye ait olan kişisel portfolyoları saklar.

Portfolyo sınıfa tanıtılmadan öğrencilerden bir çalışma yapmasını istemek sağlıklı olmayabilir. Bu nedenle öğretmenin ilk aşamada portfolyonun hangi amaçlarla hazırlandığını sınıfa aktarması daha önce yapılmış olan portfolyo örneklerini sınıfa göstermesi sağlanabilir. İlk zamanlarda öğrencilerin dosyaları düzenlemesinde öğretmenin yardımı önemli olmakla birlikte öğretmen, öğrencilerle sık sık görüşmeler yaparak onları dinleyebilmeli ve sorularına gerekli cevapları verebilmelidir.

Bir portfolyonun temel olarak öz geçmiş¹⁹, ürünler²⁰ ve yansıtma²¹ olmak üzere üç ana bölümü kapsamalıdır. İlköğretim programlarında portfolyo kullanımının temel amacı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerinin belirlenmesidir. Böylelikle öğrencinin gelişimi hakkında öğrenciye, öğretmene, okula ve veliye geribildirimlerde bulunulur. Bu yolla öğretim sürecinde öğrencinin gelişimine yönelik gerekli önlemlerin alınması sağlanır. Buna göre 1-5. sınıflarda farklı dersler ile ilgili çalışmaların yer aldığı tek bir portfolyonun hazırlanması 6-8. sınıflarda ise öğrencilerin ilgi duydukları derslerle ilgili portfolyo hazırlayabilecekleri kararlaştırılmıştır (Tekindal, 2020: 133). Tüm bunların yanında portfolyolar öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olur. Portfolyolarda yer alacak çalışmalara öğrenci ve öğretmen birlikte karar verir. Bir portfolyoda nelerin yer alabileceğine ilişkin kararların portfolyo kullanmasının amacına bağlı olarak verilmesi gerekir. Aksi hâlde portfolyo öğrenci çalışmalarının basit bir klasörü olmaktan ileri

¹⁹ Bu bölüm öğrencinin yapmış olduğu çalışmaların hangi aşamalardan geçtiğini gösterir. Böylelikle öğrenci ürünlerinin gelişimsel tarihi ile ilgili öğretmene bilgi verir ve öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasına imkân sunar.

²⁰ Bu bölüm içindekiler olarak isimlendirilir. Öğrencinin koymuş olduğu bütün çalışmaları kapsar.

²¹ Bu bölümde öğrenci yaptığı çalışmaların değerlendirmesini yapar. Dolayısıyla yaptığı çalışmalar ile ilgili kendi görüşlerine yer verir. Bu bölüm için neleri iyi yaptım, hangi alanlarda zayıfım, buradaki amacım neydi, neden bu çalışmayı seçtim, bunun daha fazla gelişmesini nasıl sağlayabilirim gibi sorular sorarak cevaplar verebilir.

gidemeyecektir (Tekindal, 2020: 133). Amacına göre bir portfolyoda şu madde veya materyaller yer alabilir: ders notları, yazılı ödevler, modeller, çizimler, otobiyografi, gazete veya magazin yazıları, bir kitap incelemesi, diyagramlar, tartışma ve grup proje raporları, fotoğraflar, ÖD'ler, resimler, mülakat ve gözlem kayıt notları, öğretmen kontrol ve değerlendirme listeleri, laboratuvar deney raporları, portfolyo içeriği ile ilgili veliye yazılan öğrenci mektupları, gelecek ile ilgili planlanan hedefler.

Portfolyoların ölçülmesi ve buna bağlı değerlendirmelerin yapılabilmesi için öğrenciler ve velilerin de bu sürece katılmaları önemlidir. Portfolyo ile ölçme ve değerlendirmenin nesnel bir biçimde yapılabilmesi için öğretmenle öğrencinin birlikte; portfolyonun hangi amaçla hazırlanacağına (Türkçe dersinde kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi), belirlenen amaca yönelik olarak portfolyoda ne tür çalışmaların yer alacağına, portfolyoda yer alacak çalışmaların hangi aşamada değerlendirileceğine, her çalışma için değerlendirme ölçütlerinin neler olacağına karar vermesi ve portfolyonun hazırlanması ve tamamlanması için çalışma planının hazırlanması gerekmektedir.

Portfolyoların değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir. Aşağıdaki tabloda genel anlamda bir portfolyo için değerlendirme ölçütlerinin yer aldığı kriterlere yer verilmiştir:

Tablo 4. Portfolyo Değerlendirme Ölçeği

Kriter	Gösterge	5	4	3	2	1
Bütünlük	Dosyada istenilen çalışmalar var mı?					
	Dosyaya konulan ürünler dönem boyunca kazanılması gereken becerileri yansıtıyor mu?					
Düzen	Çalışmalar için belirlenen başlıklar uygun mu?					
	İçindekiler bölümü çalışmalara uygun olarak hazırlanmış mı?					
	Çalışmaların yer aldığı kağıtlar düzenli ve temiz mi?					
Yansıtma	Dosyada yer alan çalışmalar öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgi veriyor mu?					

* Bahar vd. (2015) tarafından hazırlanan kitaptan uyarlanarak alınmıştır.

Yukarıda yer alan değerlendirme ölçeğine göre öğrencinin hazırladığı portfolyo istenilen kriterlerin tamamını karşılıyorsa 5 (mükemmel) puan alır. İstenilen kriterlerin hiçbirini karşılamıyorsa o zamanda da 1 (yetersiz) puan alır. Bu ikisi arasındaki puanlar ise portfolyonun niteliğine bağlı olarak değişir.

Analitik puanlama ölçekleri de portfolyoların değerlendirilmesinde kullanılabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus ister bütüncül isterse analitik puanlama ölçekleri tercih edilmiş olsun değerlendirme kriterleri öğrenciye muhakkak bildirilmelidir. Ayrıca öğrencinin bu kriterlerin geliştirilmesine katılım sağlaması da desteklenebilir. Portfolyo değerlendirmelerinde ilk olarak öğretmenlerin değerlendirmesi öne çıkabilir. Daha sonrasında ise ÖD, AD ve en sonunda da velilerin değerlendirme sürecinin bir parçası olması sağlanabilir. Böylelikle veliler çocuklarının kişisel gelişimlerini izleme, öğrenme öğretme sürecini yakından takip etme ve bu sürecin doğal bir elemanı olma şansını yakalayabilirler.

Portfolyaların geçerlik ve güvenilirliğine yönelik literatürde farklı görüşler vardır.²² Ancak güvenilirlik pahasına geçerliğin vurgulanması önerilmektedir (akt. Davis ve Ponnampuruma, 2005). Aynı zamanda gerekli önlemlerin alınması durumunda portfolyo değerlendirmenin güvenilirliğinin yine de kabul edilebilir bir seviyeye getirilebileceği görüşü literatürde yer almaktadır (Davis ve Ponnampuruma, 2005; Meeusa vd., 2009). Portfolya aracılığıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliğini arttırmak için şu beş öneri sunulmaktadır: 1. Ortak bir değerlendirme protokolü kullanmak 2. Ortak bir değerlendirme kriterleri kontrol listesinin kullanılması 3. Bütünsel işaretleme 4.

²² Öyle görünüyor ki literatür, portfolyo değerlendirmesinin geçerliliği konusunda ikiye bölünmüş durumda: yazarların kabaca yarısı portfolyo değerlendirmesinin geçerliliği konusunda ciddi çekinceler ifade ederken, diğer yarısı portfolyo değerlendirmesinin geçerliliği konusunda olumlu (Meeusa vd., 2009).

Değerlendiricilerin yeterli eğitimi 5. Çeşitli değerlendiricilerin kullanılması (Meeusa vd., 2009).

Geçerliğin görünüm, içerik, yapı, eşzamanlı ve öngörücü geçerlik gibi farklı kanıt toplama türleri bulunmaktadır. Portfolya değerlendirmesi, çeşitli ortamlarda (örneğin küçük grup) çeşitli niceliksel (örneğin, derecelendirme) ve niteliksel (örneğin, yorumlar ve yazılı raporlar) değerlendirme araçlarını kullanarak gerçek hayat performansını değerlendirme yeteneği nedeniyle yüksek görünüş geçerliliğine sahiptir. Aynı zamanda düzgün bir şekilde planlandığı takdirde, çeşitli öğrenme çıktıları genelinde müfredat içeriğinin temsili bir örneğini içerecek sağlam bir çerçeve sunabilir. Bu yönüyle içerik geçerliği de yüksek olma potansiyeline sahiptir. Diğer yandan öğrencilerin yansıtıcı yeteneğini ortaya koyması bakımında yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir (Davis ve Ponnampuruma, 2005). Portfolyaların eş zamanlı ve öngörücü geçerliğe sahip olduğu konusu ise çelişkilidir. Öğrenci performansını benzer ölçüde değerlendiren başka araçların bulunmaması, eşzamanlı geçerliğin ölçülmesini mümkün kılmamaktadır. Eğitim alanında geniş ölçekli ölçme ve değerlendirmeler kullanılmadığı için de gelecekteki performansını tahmin etmek için kullanılıp kullanılamayacağını tespit etmek mümkün görünmemektedir. Portfolya değerlendirmesinin değerlendiriciler arası güvenilirliğine ilişkin bugüne kadar elde edilen kanıtlar sonuçsuz kaldığı için portfolyanın güvenilirlik sorunu da bir endişe ve tartışma konusudur.

Portfolyo değerlendirmesi ile ilgili diğer bir husus da uygulanabilirliktir. Uygulanabilirlik; fizibilite, maliyet etkinliği ve kabul edilebilirliğin bir kombinasyonu olarak ele alındığında fizibilitesine ve maliyet etkinliğine ilişkin endişeler yalnızca öğretmenlerin zamanı ile değil aynı zamanda bütünsel bir portfolyo değerlendirme sürecini yürütmek için gereken altyapıyla da ilgilidir. Bu lojistikler arasında bireysel öğrenci notlarının kaydedilmesi için yeterli sekreterlik desteği, derecelendirmelerin geçerli olması ve portföy oluşturma denetiminin anlamlı olması için personel-

öğrenci iletişim süresi, portfolyoları okumak için sınav görevlisinin zamanı, sınav görevlilerinin portfolyoların sunulmasının ardından görüşmeler yapması ve sınav görevlilerine alıştıkları geleneksel sınavlardan temelde farklı olan bu yeni değerlendirme biçimine hazırlanmaları için brifing verilmesi gibi bir çok husus vardır. Ayrıca öğrenciler de özellikle gelişme amacıyla kendi performanslarını yansıtmaya yetenekleri konusunda brifing almaya ihtiyaç duyacaklardır. Bu ihtiyaca binaen öğrencilere yansıtıcı uygulama ve ÖD gibi çeşitli becerileri kazandıracak uygun bir öğrenci başlangıç programı gerekli olacaktır. Her ne kadar fizibilite ve maliyet-etkinlik endişeleri listesi göz korkutucu görünse de dünyanın bazı ülkelerinde yükseköğretim düzeyinde portfolyo değerlendirmesinin kullanıldığı bilinmektedir (Davis ve Ponnampuruma, 2005).

Öğrenci portfolyoları belirli bir konu alanının çeşitli kazanımlarına yönelik olarak öğrencinin gelişimi ve başarısı ile ilgili bilgi verir. Bu da öğrencinin gelecek öğrenmelerine rehberlik edecek zengin bir gelişim tablosu oluşmasını sağlar (Tekindal, 2020: 132; Kim ve Yazdyan, 2014). Ayrıca öğrencilerin zayıf ve kuvvetli yanlarını görmelerine yardım eder. Ürünün ve sürecin değerlendirmesine imkân verdiği için öğrenme süreci ve değerlendirme sürecinin entegrasyonu sağlanmış olur. Öğrencinin gelişimi konusunda daha çok bilgi verir. Öğrendiğinden sorumlu olma konusunda öğrenciyi cesaretlendirir. Hayat boyu gerekli olan becerilerin gelişmesine yardım eder. Tüm bunların yanı sıra portfolyo değerlendirmelerinin en önemli kazanımının öğrencilerin bağımsız birer düşünür olmaya teşvik edilmiş olması olduğu söylenebilir. Çünkü böylelikle öğrencilerin kendilerinde var olan becerilerini geliştirerek özgüvenlerinin artması sağlanabilir (Bahar vd., 2015; Davis ve Ponnampuruma, 2005).

Ancak yukarıda değinilen avantajların yanı sıra sınırlılıkları da mevcuttur. Diğer tekniklere göre içeriğe karar vermek daha zordur. Daha subjektif ve güvenilirliği daha düşüktür. Hatırlama ile ilgili becerilerin ölçülmesinde yetersizdir. Öğrenciler zayıf

yönleri ortaya çıkarmak konusunda isteksiz olabilir. Planlama ve zaman gerektirmesi nedeniyle öğretmenlere ek yük oluşturabilir. Saklama konusunda mekânsal sorunlar yaşanabilir. Ancak e-portfolyolar kısmen de olsa geleneksel kâğıt bazlı portföyün hacmi ve taşınabilirliği ile ilgili endişeleri gidermiştir (Davis ve Ponnampereuma, 2005). Ancak orijinal kâğıda dayalı portföyün dijital formatta uyarlanması olan elektronik portfolyo veya e-portfolyo, öğrencilere yalnızca bilgilerin toplanması ve sunulması için bir havuz sağlamakla kalmayıp daha yeni bir olgudur (Bhattacharya ve Hartnett, 2007). Ebeveynler bu tekniklere yabancı oldukları için daha şüpheli yaklaşabilirler. Öğrencinin ortaya koyduğu ürünlerin bizzat kendisi tarafından yapıp yapılmadığı soru işareti olabilir. Özellikle değerlendirme listelerinin uygun şekilde hazırlanmaması veya eğitimsiz değerlendiriciler tarafından kullanılması durumunda, değerlendiriciler arası kabul edilemeyecek derecede düşük güvenilirliğe neden olabilir (Bahar vd., 2015; Davis ve Ponnampereuma, 2005).

2.2.2.6. Proje

Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin değerlendirilmesinde başvurulacak başka bir araçta proje çalışmalarındır. Projeler, öğrencilerin istedikleri bir konuda araştırma, yeni bilgilere ulaşma, yorum yapma ve özgün düşünce üretme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen rehberliğinden yapılan çalışmalardır. Bireysel ya da grup olarak yapılabilirler. Bu çalışmalar performans görevlerinin daha ayrıntılı biçimi olduğundan ayrılan zaman daha uzun olur ve yoğun bir çalışma gerektirir. Grup etkinliği için de uygun olan bu teknik öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir. Ayrıca bilimsel düşünme becerilerinin, eleştirel düşünmenin, yaratıcılığın, iletişimin, ilgi ve motivasyonunun geliştirilmesi açısından da önemlidir (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014; Göçer, 2018: 110-112; Bahar vd., 2015: 82).

Proje çalışmasının değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir. Proje değerlendirmelerinde dikkate alınacak iki husus vardır: 1. Proje çalışmasının yapıldığı

süreç 2. Çalışma sonucunda ortaya çıkan ürün. Proje kapsamında öğrenciden ders dışından bir problemi kendi çabasıyla çözmesi, bir inceleme süreç ve sonucunu raporlaştırması, bir projeyi tasarlayıp sonuna kadar yürütmesi ve ortaya bir ürün koyması beklenir (Bahar vd., 2015: 88; Göçer, 2018: 111-112; Miller vd., 2009).

Öğrenci projelerinin nitelikli olarak planlanıp yürütülebilmesi için şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Proje çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları kapsamında üretilmesi ve düzenlenmesi
2. Araştırma merkezinde hayatın içinden meselelerin yer alması
3. Öğretmenin süreç içerisinde etkin rehberlik yapması
4. Çalışmanın öğrencileri bilgi yönünden yenilikçi ve estetik ürünler geliştirmeye teşvik etmesi
5. Değerlendirme aşamasında içerik kavrama, beceri geliştirme ve tutum değiştirme üzerine geri bildirim sağlanmasına özen gösterilmesi

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği yirminci maddesinin dördüncü fıkrasında ortaokul öğrencilerinin başarısının sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve projelerden alınan puanlara göre değerlendirileceği ifade edilmektedir. Ayrıca aynı yönetmelikte ortaokul öğrencilerinin öğretmen rehberliğinde ders yılında istedikleri ders ya da derslerden en az bir proje hazırlamaları zorunlu tutulmuştur (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

2.2.2.7. Performans Değerlendirme

Kişinin bir işi yaparken gösterdiği çaba performans olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde ise performans öğrencinin bir durumda öğrendiklerini kullanarak özgün bir yanıt ortaya koymasısıdır. Bu bağlamda performans değerlendirme öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla sınıf içinde veya dışında bir etkinlik yaptığı ya da bir ürün ortaya koyduğu zaman meydana gelmektedir. Performans değerlendirme daha çok üst düzey

zihinsel süreçlere ve bilginin yapılandırılmasına odaklanmaktadır. Performans değerlendirmede öğrencinin bilgi düzeyinin üzerine çıkarak yeni bilgiler üretmesi amaçlanmaktadır (Göçer, 2018: 103; Miller vd., 2009).

Performans değerlendirme için belirlenen görevler gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problem durumları olmanın yanı sıra öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmelidir (Kutlu vd., 2017: 32). Performans değerlendirmede ürünün yanı sıra sürece de odaklanılır. Öğrencinin günlük yaşamdaki problemi çözmek için bilgi ve becerilerini nasıl kullandığını göstermesine imkân sunar (Bahar vd., 2015: 93). Zaman zaman ev ödevleri ve performans görevlerinin birbirine karıştığı bilinmektedir. Ancak ev ödevleri ile performans görevleri farklı amaçlara hizmet etmektedir. Şöyle ki ev ödevleri öğrencilerin derste öğrendiği konuları pekiştirmelerini amaçlar. Performans görevleri ise okulda öğrenilen bilgilerin yaşam durumlarında nasıl kullanılacağını ve yeni bilgilere nasıl ulaşılacağını göstermeyi amaçlamaktadır. Mc Millan performans değerlendirmede iki tür performans görevi olduğundan bahsetmektedir²³: Birincisi araştırmaya dayalı genişletilmiş yanıtli ikincisi sınırlandırılmış performans görevleridir (akt. Kutlu vd., 2017: 32). Genişletilmiş yanıtli performans görevleri daha uzun zaman diliminde tamamlanan çalışmalardır. Bilginin toplanmasını, düzenlenmesini, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içerir. Bu tür performans görevleri öğrencilerin kendilerine verilen yeni bir problemi çözmelerini gerektirir. Yeni bir probleme özgün bir çözüm üretirken edinilen temel bilgi ve becerilerin üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirilmesi sağlanır.

Genişletilmiş yanıtli performans görevleri ihtiyaç duyulan bilgilerin edinilmesi sürecini de kapsamaktadır. Bu türdeki bir performans görevi için öğrencilere bir hafta ile bir ay gibi bir zaman dilimi verilebilir. Dolayısıyla öğrenci bu tür bir görevin büyük bir

²³ Performans görevleriyle ilgili farklı bir sınıflamada Oosterhof (2003) tarafından yapılmıştır (bk. Akt. Kutlu vd., 2017: 34).

bölümünü sınıf dışarısında tamamlamak durumundadır. Böyle bir durum aynı zamanda öğretmenin gerçek yaşam durumlarını içeren görevler vermesine imkân sunar. Ancak çalışmanın sınıf dışı olan bölümü olduğu için öğretmen rehberliği önemlidir. Bu nedenle öğrenciye performans görevi verilmeden önce öğretmenler öğrencinin yapacağı çalışmaları inceleyip geri bildirim vereceği zamanları belirlemelidir. Daha sonra belirlenen zaman dilimlerinde öğrenci ile görüşmeler yaparak öğrenciye rehberlik edilmelidir.

Sınırlandırılmış performans görevleri sınıf içerisinde öğretmen kontrolü altında gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu tür görevlerde çok fazla veri toplanmasına ihtiyaç yoktur. Bu tür görevlerde önemli olan hususlardan biri öğretmen kontrolünde olduğu için klasik sınavlarda olduğu gibi öğrencinin kendisini baskı altında hissetmemesinin sağlanmasıdır. Öğrenciler ihtiyaç duydukları zaman öğretmenlerinden yardım isteyebilmeli ya da kitaplarından istifade edebilmelidir (Kutlu vd., 2017: 33-34). Performans değerlendirme çalışmaları tanımlama, yönerge, görev ve puanlama olmak üzere dört bölümden oluşur²⁴ (Kutlu vd., 2017: 34-35; Göçer, 2018: 108).

2.2.2.8. Gözlem

Belirlenen olay, ilişki ya da nesnesinin sistematik olarak incelenmesi sürecine gözlem denir. Bu teknik öğrencinin bireysel ve grup etkinliklerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü davranışında kullanılabilir. Kendi başına ayrı bir teknik olarak

²⁴ 1. Tanımlama: Belirlenen performans görevinin hangi sınıf düzeyine, hangi derse ve dersin hangi konu ve kazanımlarına ait olduğunun tanımlandığı bölümdür. Bu bölümde beklenen öğrenme çıktıları ve puanlama yöntemine de yer verilebilir. 2. Görev: Bu bölümde öğrenciye çözüm bulması gereken günlük hayat içerisinde bir problem durumu sunulur ya da yapması gereken görevler belirtilir. 3. Yönerge: Bu bölümde öğrencinin görevi yaparken dikkat etmesi gereken hususlara yer verilir. 4. Puanlama: Bu bölümde puanlama kriterlerinin ve yönteminin ne olduğu ve nasıl olduğuna ayrıntılı şekilde yer verilir. Performans değerlendirmesi için geliştirilen dereceli puanlama anahtarları ve formlar bu bölümde bulunur.

kullanılabilmesinin yanı sıra diğer teknikler ile de kullanılabilecek bir özelliğe sahiptir (Göçer, 2018: 126; Bahar vd., 2015: 115). Literatürde tekniğin doğrudan (doğal) ve dolaylı (sistematik) olmak üzere iki türü²⁵ vardır. Doğal gözlem yaklaşımları, gözlemcinin belirli durumlara (örneğin bir sınıfa) girdiği ve önceden belirlenmiş ilgi çekici davranışlar olmaksızın olup biten her şeyi gözlemlediği tekniği ifade etmektedir. Yani davranışsal olayların, eğitimli veya tarafsız gözlemciler kullanılarak, meydana geldikleri anda doğal ortamlarında kaydedilmesi anlamına gelmektedir. Gözlemci birçok davranışın ve bunların meydana geldiği bağlamın tam bir tanımını yapar. Bu gözlem türünde verileri kaydetmenin en yaygın yolu görülen davranışların anekdotsal kaydı tutmaktır. Doğal gözlemin yorumlayıcı ve gözlemciden kaynaklı sınırlılıkları bulunmaktadır. Şöyle ki, uygulayıcı verileri aşırı yorumlama eğilimi veya sınırlı ve standartlaştırılmamış bir davranış örneğinden öğrenci davranış kalıplarına ilişkin çıkarımlar yapma eğilimindedir. Yine benzer şekilde gözlemci algıda seçicilik ile arama stratejilerini kullanmaya eğilimlidir (Hintze vd., 2003).

Sistematik gözlem yaklaşımlarının beş özelliği vardır: 1. Burada gözlemin amacı belirli davranışları ölçmek olur. 2. Gözlemlenen davranışlar önceden kesin bir şekilde operasyonel olarak tanımlanır. 3. Gözlem standart prosedürler doğrultusunda yapılır ve doğası gereği objektiftir. 4. Gözlem yeri ve zamanı seçimine dikkat edilir. 5. Verilerin puanlaması ve özetlenmesi standartlaştırılmıştır (Bir gözlemciden diğerine farklılık göstermez.). Okul psikolojisi uygulayıcıları öğrenci davranışlarını gözlemlemek için genellikle hem doğal hem de sistematik yaklaşımları kullanırlar (Hintze vd., 2003).

Günümüzde doğrudan gözlem yurt dışında okul psikologları tarafından en yaygın kullanılan değerlendirme prosedürlerinden biridir. 1000'den fazla okul psikolojisi uygulayıcısının katılımıyla yapılan bir araştırmada, yedi farklı değerlendirme

²⁵ Literatürde katılımlı (gözlemcinin gözlenen duruma dâhil olması ile) ve katılımsız (olayların gelişimine müdahale etmeden sadece dışarıdan bir izleyici) olarak da sınıflandırılmaktadır (Başol, 2019: 99).

kategorisinde (örn. yetenek/zekâ, sosyal/duygusal, görsel/motor) listelenen 26 farklı değerlendirme aracının yapılandırılmış olduğu bilinmektedir (Hintze vd., 2003). Bu araçlar genellikle tanılama amacıyla uzmanlar tarafından geliştirilen ve uygulanan araçlardır. Bunun yanı sıra eğitim öğretimin geliştirilmesi amacı ile öğrencilerin durumlarını belirlemek ve onlara gerekli geri bildirimi sağlamak amacıyla da bu teknikten faydalanılabilir. Bir öğretmenin öğrencisi hakkında durum değerlendirmesi yapabilmesi için ciddi anlamda gözlem yapması gerekir. Yapılan bu gözlemler sayesinde öğrencinin performansını anlamaya yönelik önemli ipuçları elde edilir.

Değerlendirme türlerinin her birinde olduğu gibi gözlemde de öğrencinin performansında süreç ve sonuç bakımından gerçekleştirilmesi beklenen gelişimler belirlenir. Belirlenen bu gelişimler gözleme elverişli davranış öğelerine indirgenir. Bunun için bir gözlem değerlendirmesinde ilk olarak söz konusu beceri alanı belirlenir. Daha sonra öğrencide belirlenen beceriyi süreç açısından gözlemlemek için gereken durum oluşturulur. En sonunda da o durumda beliren davranışları ölçmeye imkân sunan ölçekler hazırlanır (Göçer, 2018: 126).

Bir konuda ön gözlem notları tutulabileceği gibi düzenli olarak izleme gözlemleri de yapılabilir. Ayrıca anekdotların yanı sıra DPA ve kontrol listeleri de gözlem yaparken kullanılabilir (Başol, 2019: 99-100). Bunun yanı sıra ders esnasında öğrenciler hakkındaki bilgileri kaydetmek için yapılan gözlemler küçük kartlara yazılabilir ve bu kartlar bir tahtadan ya da kartondan pano üzerine konulabilir. Tüm sınıfla ilgili günlük notlar tutulabileceği gibi o gün seçilen birkaç öğrenciye has özel bir kart oluşturulup dosyalanabilir. Bu tekniğin mantığına uygun başka bir yöntem de konuların işlenme sürecinde uygulanabilir. Konuların işlenme sürecinde öğrencilerin davranışları takip edilir ve kaydedilir. Böylelikle öğrencilerin zaman içerisinde gösterdikleri gelişim düzeyleri kolaylıkla takip edilebilir.

Tablo 5. Öğrenci Gözlem Formu Örneği

Etkinliğin/Konunun/Kazanımın				
Adı:				
	Çok iyi	İyi	Orta	Zayıf
Davranışlar				
Zaman kullanımı				
Katılımda isteklilik				
Sınıflandırma becerisi				
Kavramları doğru kullanma				
Arkadaşları ile iletişim				
Yorumlar ve Öneriler:				

2.2.2.9. Görüşme

Değerlendirme sürecinde öğrencinin durumu hakkında bilgi toplamanın dolaylı yollarından birisi de görüşmedir. İki kişi arasında sözlü olarak fikir alışverişinde bulunulması anlamına gelen görüşme Türkçede mülakat olarak da isimlendirilir. Yüz yüze görüşme yapmak mümkün olduğu gibi günümüzde gelişen teknoloji sayesinde telefonla veya internet üzerinden de görüşmeler yapmak mümkündür.

Görüşmelerin en güçlü yönlerinden birisi bireyin hem ne söylediği hem de nasıl söylediğini anlama imkânı sunmasıdır (Başol, 2019: 100). Ayrıca dersin yapısı, kullanılan materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri vb. ile ilgili öğrencilerden geri bildirim almaya da imkân sunar. Böylelikle somut dönütlere dayalı olarak öğretim uygulamalarını düzenleme ve geliştirme fırsatı sunar (Bahar vd., 2015: 130).

Görüşmeler uygulanış şekline göre üçe ayrılır: 1. Yapılandırılmamış 2. Yarı yapılandırılmış 3. Yapılandırılmış. Belirli bir konuda yüz yüze konuşma şeklinde yapılan görüşmeler yapılandırılmamış görüşme olarak isimlendirilir. Dışarıdan bakanlar için sohbet izlenimi uyandırsa da belirli bir amaç doğrultusunda yapıldığında etkili sonuçlar elde edilmektedir. Yapılandırılmış görüşmeler ise belirli bir amaç için belirlenen bir konu ve standart formlar üzerinden gerçekleştirilir. Anket ve ölçeklerde yer alan kişisel bilgi formları yapılandırılmış görüşme örneğidir (Başol, 2019: 101). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise önceden hazırlanan açık uçlu sorular üzerinden yapılır. Bunun yanı sıra

görüşme sırasında konunun detaylandırılmasına ihtiyaç duyulduğunda açılımlayıcı sorular sorularak katılımcının duygu ve düşüncelerin alınmaya çalışılır (Başol, 2019: 102).

2.2.2.10. Öz Değerlendirme*

ÖD öğrencilerin kendi çalışmalarını ve öğrenmelerinin kalitesi üzerine derinlemesine düşündüğü ve bunları değerlendirdiği, açıkça belirtilen hedef veya kriterleri ne ölçüde yansıttığına karar verdiği, çalışmalarında güçlü ve zayıf yönleri belirlediği ve buna göre revize ettiği bir biçimlendirici değerlendirme türüdür (Spiller, 2012). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin aktif bir şekilde öncelikle kendi çalışmalarının uygunluğu ile ilgili kriterleri kendilerinin belirledikleri ve bu kriterleri karşılama durumları ile ilgili kararları yine kendilerinin verdikleri bir değerlendirme türüdür. ÖD’de ilk olarak öğrenciler nasıl değerlendirileceklerine karar vermeleri konusunda teşvik edilir. Daha sonra gerçekleşmesi amaçlanan öğrenme çıktılarının ve onlara ulaşıldığının göstergesi olacak kriterlerin belirlenmesi sağlanır. Bu süreç öğrencinin dahil edilmesi önemlidir. Ancak öğrencilere kriterler açık bir şekilde anlatılmalı ve ÖD’yi nasıl uygulayacaklarının açıklanması gerekir (Göçer, 2018: 135). Sosyal beğenirlik kaygısıyla öğretmeni yanıltma veya kendilerini gizleme eğiliminin azalması için ÖD’nin niçin yapıldığı, öğrencilere kazandıracağı nitelikler konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, ÖD ile yapılacak çalışmanın önemi ve işlevi öğrencilerle paylaşılmalıdır (Göçer, 2018: 137; Başol, 2019: 117-118).

Çalışmalarında öğrencilere iyi rehberlik edildiği takdirde öğrenciler sadece kendi çalışmalarını kritik etmekle kalmaz aynı zamanda onların kazanmaları gereken temel becerileri geliştirmelerine ve öğrencilerin ürün ve performanslarının değerlendirildiği standartları içselleştirilmelerine yardımcı olur. ÖD uygulamaları aracılığıyla öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilir. Ayrıca bu uygulamalar öğrencilerin eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olur.

ÖD çalışmalarının en önemli amaçlarından biri öğrenmeyi geliştirmektir. ÖD gibi öğrenciyi değerlendirme sürecine katan alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin değerlendirmeye değer verme, değerlendirmeye kriterlerini belirleme, eksikliklerini saptayabilme ve değerlendirme sürecinde öğrenme gibi birçok özelliği kazanmalarını da sağlar (Göçer, 2018: 136).

ÖD öğrencinin yargıda bulunma, değerlendirme standartlarını anlama ve geri bildirim vermenin birleşik eylemlerini içerdiğinden iletişim, eleştirel düşünme, iş birliği, ekip çalışması, öz yönetim ve farkındalık gibi bilişsel ve davranışsal becerilerin geliştirilmesi konusunda fırsatlar sunar. Bu beceriler öğrencilerin iş hayatına başladıklarında iş yerlerinin onlardan talep ettikleri becerilerdir. Bu nedenle ÖD'nin uygulanması öğrencilerin çalışmaya hazır ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmasına yardımcı olur. Ayrıca değerlendirme genellikle öğretmenlerin öğrenciler için yaptığı bir şey olarak kabul edilmekte ve bu nedenle öğrenciler öğretmenleri tarafından çalışmalarına yönelik eleştirilerin pasif alıcıları durumunda olur. Ancak ÖD bu ilişkiyi tersine çevirebilir ve öğrencileri aktif değerlendiriciler olma konusunda güçlendirilebilir (Adachi, Hong-Meng ve Dawson, 2018; Spiller, 2012).

ÖD kişinin kendi öğrenimindeki ilerlemeyi kontrol etme yönündeki doğal eğilimine dayandırılmaktadır. Daha fazla öğrenme isteği ise ancak öğrenilmesi gereken şeyin anlaşılmasından sonra mümkün olur. Eğer bir öğrenci öğrenmesini tanımlayabiliyorsa bu daha fazla öğrenmeyi motive edebilir. Böylelikle ÖD öğrencinin öğrenmeyi sahiplenmesini sağlar (Spiller, 2012).

2.2.2.11. Akran Değerlendirme*

Bir grup içerisinde bulunan bireylerin akranlarını değerlendirme süreci olarak tanımlanır. Bu teknik dönüt alıp verme, yansıtma ve diyaloga dayanır (Göçer, 2018: 137). Literatürde AD'nin izi Vygotsky'nin sosyal etkileşimin öğrenmedeki önemli rolünü vurgulayan sosyal gelişim teorisine dayandırılmaktadır. Bu teoriye göre çocukların

gelişimi bir topluluktaki akranları, öğretmenleri veya ebeveynleri ile etkileşim yoluyla sosyal düzeyde gerçekleşir. Zengin bir sosyal çevre öğrenci etkileşimini teşvik eder (Li vd., 2020).

AD birincil olarak akran gruplarıyla iletişim kurma, içsel konuşma ve ÖD becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Öğrenciye eleştiriye açık olma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi açısından da önemlidir. Öğrencinin kendine güvenini ve eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkiler. Öğrenciye fikirlerine değer verildiği duygusunu yaşatması açısından da önemli olan bu teknik öğrenciye ait olma hissi yaşatarak takım olma bilincini de geliştirme imkânı sunar (Başol, 2019: 120-121; Alzaid, 2017).

AD çoğunlukla grup çalışmaları ve ürün ile sürecin değerlendirildiği durumlarda gerçekleştirilmektedir. AD’de ilk uygulamaların nesnel bir şekilde gerçekleştirilebilmesi zor olabilir. Çünkü öğrencilerin sevdikleri arkadaşlarını değerlendirirken subjektif davranma olasılıkları yüksektir. Bu yüzden de öğretmenin AD uygulamasından önce öğrencilere AD’nin nasıl yapılması gerektiğini ve amacını açıklaması gerekir. Bu hususlara dikkat edilerek düzenli AD çalışmaları yapıldığında öğrencilerin objektif değerlendirme yapabildikleri görülecektir (Göçer, 2018: 138; Başol, 2019: 120). AD çalışmalarından elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimine katkı sunmak amacıyla kullanılabilir ancak notla değerlendirme yapılmaz (Göçer, 2018: 139).

Öz ve akran değerlendirmenin fırsatlarından birisi de geri bildirim verme ve alma becerisini geliştirmesine imkân sunmasıdır. Şöyle ki öz ve akran değerlendirmede öğrencilerin sadece olumlu değil aynı zamanda yapıcı geri bildirimler oluşturmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin akranlarından verilen geri bildirimleri alması, bunun üzerinde düşünmesi ve bunu gelecekteki çalışmalarını geliştirmesi için kullanması gerekir. Bu da empati ve güven gibi birden fazla becerinin geliştirilmesini gerektirir (Adachi, Hong-Meng ve Dawson, 2018).

Yeni yaklaşımlar öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif katılımını, öğrenen sorumluluğunu, üstbilişsel beceriler ve iş birlikçi bir öğretme ve öğrenme modelini vurgulamaktadır. Öğretmenin tüm gücü elinde tuttuğu ve tüm seçimleri yaptığı değerlendirme süreçleri öğrencinin vurgulanan bu yönlerden gelişim potansiyelini sınırlamaktadır. İletişim ve bilginin birlikte inşa edilmesini öğretme anlayışlarının temel bir parçası olarak gören öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme süreçlerine aktif katılımının önemini dikkate almaları gerekmektedir (Spiller, 2012).

Literatürde AD'nin geçerliği ve güvenilirliği üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmıştır (Li vd., 2020). AD'ye yöneltilen birçok eleştirinin arasında kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir değerlendirme sonuçları elde etmenin zorluğu yer almaktadır. Bu durum AD'nin başlı başına bir amaç olmaktan ziyade öğrenme sürecini iyileştirmenin bir yolu olarak görülmesini gerektirmektedir. Ayrıca değerlendirmenin amacının derinlemesine anlaşılması ve değerlendirmeye katılan öğrencilerin seviyelerinde tanıtım ve çeşitlilik yöntemlerinin kullanılması gibi AD sonuçlarının güvenilirliğini artırmaya yardımcı olan bazı etkili yöntemler bulunmaktadır (Alzaid, 2017).

Literatürde AD'yle ilgili bir dizi avantaj ve zorluk tanımlanmıştır. AD'nin avantajları, ilk olarak öğrenme sürecinde aynı zorlukları yaşayan akranlardan gelen geri bildirimlerin, bu zorlukların üstesinden gelmenin doğrudan yollarını önerebilmesi ve bunları öğrenciler tarafından doğal olarak kullanılan bir dilde formüle edebilmesidir. İkinci olarak, akranlarının çalışmalarını değerlendiren öğrenciler eleştirel düşünme gibi bilişsel açıdan zorlu faaliyetlerde bulunurlar. Üçüncüsü, öğrenciler diğer öğrencilerin çalışma örneklerini görme fırsatına sahip olurlar. Bu potansiyel olarak ÖD'ye yol açabilir: Kendi çalışmalarını akranlarınıninkiyle karşılaştırarak öğrencilerin kendi öğrenme başarıları üzerinde düşünceleri teşvik edilebilir. Dördüncüsü, akran değerlendirmesinin kabul edilmesi daha kolay olabilir çünkü yetişkinlerden gelen geri bildirimlere göre daha az otoriter olarak algılanır ve bu nedenle müzakereye açıktır. Beşinci olarak, akranlardan

gelen geri bildirimler öğretmenden gelen geri bildirimlerden daha hızlı, zamanında ve bireyselleştirilmiş olabilir çünkü bir sınıfta öğretmenlerden çok daha fazla öğrenci vardır (Grob, Holmeier ve Labudde, 2017).

Bahsedilen avantajların yanı sıra, literatürde AD'nin birtakım zorlukları da tespit edilmiştir: AD yaparken, öğrencilerin bir akranının performansını yargılaması gerekir. Bu, değerlendirilen alanda belirli bir düzeyde bilgi gerektirir. Ayrıca öğrencilerin yargılarını akranlarına iletmeleri ve iletişim becerilerinin gerekli olduğu öğrenme süreçleri hakkında yapıcı geribildirim vermeleri gerekmektedir. Üçüncüsü, alıcıların geri bildirimini eleştirel bir şekilde incelemesi ve gerçekleştirilecek eylemlere karar vermesi gerekir: Akran geri bildirim kusurlar içerebileceğinden, alıcıların bunu filtrelemesi ve ardından akranlarının önerilerini benimsemeye ve gözden geçirmeye ihtiyaç olup olmadığına karar vermeleri gerekir. Dördüncüsü AD, eğer iyi bir kalitede sağlanması gerekiyorsa, özellikle başlangıçta organizasyon, eğitim ve izleme için ders süresine mal olur. Son olarak, sosyal süreçler akranlar tarafından sağlanan değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini etkiler (Grob, Holmeier ve Labudde, 2017).

2.2.2.12. Grup Değerlendirme^{*26}

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasında yer alan grup değerlendirme, öğrencilerin belirli bir konu veya proje üzerinde ekip hâlinde çalışarak bilgi, beceri ve

²⁶ *Literatürde öz, akran ve grup değerlendirme çalışmalarının üç temel amacından bahsedilmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmektir. Bu yöntemler sayesinde öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumları gibi duyuşsal özellikleri artırılabilir. Ayrıca kendi başarılarına yönelik farkındalıkları geliştirilerek öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları da sağlanabilir. İkinci amaç öğrencilerin çalışmalarını objektif bir gözle değerlendirebilmelerine imkân sunmaktır. Bu teknikler kullanılarak öğrencilere çalışmaları duygu ve düşüncelerinden bağımsız değerlendirebilmeleri için ortamlar sağlanır. Ayrıca çalışmalara eleştirel bir gözle bakmaları sağlanır. Üçüncüsü ise öğrencilerin kendi başarılarını kendilerinin

yetkinliklerini sergilemelerine olanak tanır. Bu araç, grup üyelerinin belirli bir hedef doğrultusunda iş birliği içinde çalışması, görev paylaşımı yapması ve süreç boyunca performanslarının değerlendirilmesi sürecidir. Grup değerlendirmede amaç, bireysel değerlendirmeden ziyade öğrencilerin birlikte öğrenme ve ortak hedefe ulaşma süreçlerinin analiz edilmesidir. Bu bağlamda, grup değerlendirme araçları, takım çalışmasını ve kolektif başarının değerlendirilmesini merkezine alır (Göçer, 2018: 140).

Grup değerlendirme, öğrencilerin yalnızca bireysel bilgi seviyelerini ölçmek için değil, aynı zamanda iş birliği yapma, problem çözme ve etkin iletişim gibi becerilerini değerlendirmek için kullanılır. Bu nedenle grup değerlendirme, bireysel başarıya odaklanan geleneksel sınav yöntemlerinden farklıdır. Ne olmadığına gelince; grup değerlendirme, bireylerin sadece not almak için diğerleriyle aynı gruba dahil olduğu bir ortam değildir. Ayrıca, bireysel katkının göz ardı edildiği ya da yalnızca grup başarısının değerlendirildiği bir yöntem de değildir. Aksine, her bir bireyin katkısının ve takım içindeki rolünün dikkatle değerlendirildiği, sürece dayalı bir ölçme yöntemidir.

Grup değerlendirme, öğrencilerin bir ekip ortamında öğrenme sürecini deneyimlemesine olanak tanır ve bu yolla onların sosyal, duygusal ve iletişim becerilerinin gelişimini destekler. Özellikle mesleki yaşamda önemli bir yer tutan takım çalışması becerilerinin okul çağında kazanılmasını teşvik eder. Ayrıca, bireylerin bir ekipte nasıl katkı sunabileceğini öğrenmesine, grup içindeki rollerini keşfetmesine ve sorumluluk bilinci kazanmasına yardımcı olur. Öğrenciler, farklı bakış açılarıyla fikir alışverişinde bulunarak yaratıcı düşünme yetilerini geliştirir ve kritik düşünebilme kapasitelerini artırır.

algılamalarını sağlamaktır. Bu teknikler aracılığıyla öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri fark ettirilir. Zayıf yönlerini geliştirmelerine imkân sunulur (Göçer, 2018: 141; Bahar vd., 2015: 136; Başol, 2019: 120-121).

Grup değerlendirme, iş birliği yapabilme, sorumluluk üstlenme ve liderlik gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunur. Bu araç, her bireyin ekip içindeki rolünün değerlendirilmesine olanak tanıdığı için, bireysel başarının yanı sıra grup başarısının da objektif bir şekilde ölçülmesini sağlar. Ayrıca, grup içinde tartışma ve fikir alışverişi yapılırken, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri doğal olarak gelişir. Grup değerlendirme ayrıca, sınav kaygısı gibi bireysel değerlendirme yöntemlerinden kaynaklanan bazı olumsuz etkileri azaltabilir ve öğrencilerin değerlendirme sürecini daha olumlu bir şekilde deneyimlemelerine katkıda bulunur.

Buna karşın, grup değerlendirme her zaman ideal sonuçlar doğurmayabilir. Öğrenciler arasındaki katkı dengesizliği, bazı öğrencilerin daha fazla sorumluluk alırken bazılarının pasif kalmasına yol açabilir. Ayrıca, bireysel performans ile grup başarısının ayrıştırılması zor olabilir ve bu durum adil bir değerlendirme yapmayı zorlaştırabilir. Grup dinamikleri veya bireyler arası uyumsuzluklar, grup içindeki iş birliği sürecini olumsuz etkileyebilir. Son olarak, grup değerlendirme uygulamasının öğretmenler için zaman alıcı olabilmesi ve değerlendirme sürecinin karmaşıkleşması gibi pratik sınırlamaları da bulunmaktadır.

2.2.2.13. Dereceli Puanlama Anahtarı

Uluslararası literatürde bir performansı değerlendirmek amacı ile geliştirilen ölçme aracına rubric denilmektedir. Bu araç Türkiye’de derecelendirme ölçeği, DPA, puanlama yönergesi, değerlendirme ölçeği olarak adlandırılmaktadır. Çoğunlukla araştırma raporları, projeler ya da portfolyolara ilişkin performansın ölçülmesinde, gözlem ve görüşmelerin kaydedilmesinde, ÖD, AD veya grup değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinde kullanılır.

DPA ile öğretim süreci sonundan kazanılması planlanan öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Kontrol listeleri ile arasındaki fark kontrol listelerinde kazanılması planlanan davranışın öğrencide

bulunup bulunmadığı belirlenirken dereceli puanlama anahtarında bu davranışın hangi düzeyde ve kalitede olduğu belirlenebilir. Bu anlamda kontrol listeleri iki kategori olarak düzenlenirken dereceleme ölçekleri en az 3 kategori olmak üzere farklı düzeylere sahip olabilir. DPA’da ölçülmek istenen niteliğin davranışsal göstergesi olacak kriterler ve varsa alt kriterler ile bu kriterlere karşılık gelen kategorileri yer alır (Tekindal, 2020: 145; Göçer, 2018: 145; Brookhart, 2013). DPA aracılığıyla öğrenci nereden puan kaybettiğini görme fırsatı yakalar. Eksikliklerinin farkına varan öğrenci bu farkındalığı çalışmalarına yansıtarak kendisini geliştirebilir (Göçer, 2018: 146).

Popham (2014) dereceli puanlama anahtarlarının aşağıda sıralanan üç bölümden oluştuğunu belirtmektedir:

1. Değerlendirme kriterleri: Bu kriterler kabul edilemez cevaplar ile kabul edilebilir cevapları belirlemek amacıyla oluşturulur.
2. Kriter tanımlamaları: Bu bölüm öğrencilerin değerlendirilmek istenen cevaplarındaki niceliksel farkları belirtmek amacıyla oluşturulur.
3. Puanlama stratejisi: Puanlama bütünsel²⁷ ya da analitik²⁸ şekilde yapılabilir. Değerlendirmenin amacı hangisinin kullanılacağını belirler (akt. Göçer, 2018: 145).

²⁷ Holistik (Genelleyici, Bütünsel) Değerlendirme: Belirlenen özellikleri bir puanla değerlendirmeyi amaçlar. Bu nedenle de bu değerlendirme aracı performansın farklı düzeylerini yüzeysel biçimde tanımlar (Göçer, 2018: 150).

²⁸ Analitik (Ayrıştırıcı, Çözümsel) Değerlendirme: Bu değerlendirme türünde öğrenciden beklenen performans alt beceri alanlarına bölünür. Her bir alt beceri alanı için ağırlıklandırma yapılarak ayrı notlandırma yapılır. Böylelikle elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin her bir alt beceri alanı ile ilgili zayıf ve güçlü yanları belirlenebilir ve bunlar öğrenciler ile paylaşılabilir (Göçer, 2018: 151). Bu DPA’lar kriterlere teker teker odaklanmak, davranışın hangi yönünde bir eksikliğin olduğunu tespit etmek açısından biçimlendirici değerlendirmeye daha uygundur.

Etkili bir DPA için uygun kriterler ve performans açıklamaları belirlenmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken husus belirlenen kriterler ve performans açıklamaları eğitim öğretim süreci sonunda kazanılması planlanan öğrenme çıktıları değildir. Kriterler ve kriterlere ait performans açıklamaları kazanılması planlanan davranışın göstergeleridir. Diğer değerlendirme araçlarında olduğu gibi DPA'nın kullanımını da değerlendirmenin amacı ve ölçülmesi planlanan davranışın niteliği belirler. Belirli amaçlarda ölçme ve değerlendirme yapmak için uygun bir teknik olan DPA diğer bazı amaçlar için uygun olmayabilir. DPA'lar tek başına kullanılabileceği gibi diğer bazı tekniklerle birlikte de kullanılabilir. Örneğin gözlem tekniği için geliştirilen bir DPA belirlenen davranışın ölçülmesine iyi bir çerçeve sunabilir. Bir öğrencinin herhangi bir çalışmasına yönelik elde edilen gözlemleri DPA'daki kriterler ve açıklamalarla eşleştirmek sınıf içi değerlendirmelerde ortaya çıkabilecek ani kararları önler (Nitko ve Brookhart, 2016).

DPA'lar eğitim öğretim sürecinin sonunda kazanılması planlanan davranışı yargılamayı değil tanımlamayı ve derecesini göstermeyi amaçlamaktadır. Analitik ve bütüncül DPA'ların bir takım kullanım avantaj ve dezavantajları vardır. Analitik DPA'lar öğretmene performans ile ilgili tanı koymaya imkân sunan bilgiyi sağlar. Öğrenciye davranışı ile ilgili geri bildirim sunar. Bu bakımdan biçimlendirici ölçme ve değerlendirme için uygun bir araçtır. Sınırlıkları ise bütüncül DPA'ya göre puanlamasının daha yavaş olması ve puanlayıcılar arası güvenilirliğinin sağlanmasının daha zor olmasıdır. Bütüncül DPA'ların avantajları ise puanlamasının analitik DPA'ya göre daha hızlı olması, puanlayıcılar arası güvenirliliğin sağlanmasının daha kısa sürmesi ve değer biçmeye yönelik amaçlar için uygun olmasıdır. Sınırlıkları biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye uygun olmaması ve verilen tek bir puan olması nedeniyle davranışın geliştirilmesi gereken noktaları ile ilgili bilgi vermemesidir.

Eğitim öğretim süreci içerisinde DPA'lar öğrencilere kazanmaları gereken davranış ile ilgili bilgi verdiği için önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim süreçlerine yardımcı olması, içerik ve öğrenme çıktılarının daha açık sunulmasına yardımcı olması öğretim ve değerlendirmeyi koordine etmesi ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olması açısından da önemli bir araçtır. Şöyle ki DPA oluşturmak veya seçmek için öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirileceği kriterlere odaklanması gerekir. Bu da öğretimin geliştirilmesine yardımcı olacak bir husustur. Öğretmenler tarafından iyi hazırlanmış olan DPA'lar görevin ve etkinliğin öğrenme hedefi ile karıştırılmamasına hizmet etmelidir (Nitko ve Brookhart, 2016).

Öğretmenler bir DPA hazırlarken öncelikle şu sorulara cevap aramalıdır. DPA tarafından değerlendirilecek olan davranışın iyi bir çalışma olduğunu gösteren kriterler nelerdir? Değerlendirme esnasında bakılması gereken unsurlar nelerdir? Ayrıca DPA'lar için seçilen ya da belirlenen kriterlerin tanımlanabilir ve gözlemlenebilir olmasına dikkat edilmelidir. DPA için oluşturulan kriterler birbirinden farklı olmalı ancak bir araya getirildiğinde ölçülmesi istenen davranışı yansıtmalıdır. Yine belirlenen kriterler bir dizi performans seviyesi üzerinden değerlendirilebilir olmalıdır. DPA için performans düzeyleri yazılırken öncelikle kaç tane seviyenin olması gerektiği belirlenir. Öğretmenin ne gözlemleyeceğini açıklayan bir dille yazılması gerekir. Böylelikle hem öğrenci hem de öğretmen tarafından ne anlama geldiği anlaşılır. Performans açıklamaları belirlenen görevin her bir düzeyini birbirinden ayırt edebilecek kadar farklı olmalıdır.

2.3. Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim sistemlerinin temel unsurlarından biri olan öğretmenler, yalnızca bilgiyi aktaran kişiler olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimlerine rehberlik eden, onları destekleyen ve toplumsal hayata hazırlayan eğitimciler olarak önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda, öğretmen yeterlikleri; nitelikli bir eğitim hizmeti sunulması, öğrenci başarılarının artırılması ve toplumsal gelişimin sağlanması açısından önemli bir

unsurdur. Bu bölümde öğretmen yeterliklerine geçmeden konunun daha derinlemesine sunulması açısından önce öğretmen ve yeterlik kavramlarının tanımları yapılmıştır.

Öğretmen, bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere aktaran, onların bireysel ve sosyal gelişimlerine rehberlik eden, eğitim-öğretim süreçlerini planlayan ve yöneten profesyonel bir eğitimidir. Öğretmenler eğitimin uygulayıcısı olduğu için eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle nitelikli öğretmen yetiştirme çabası her zaman toplumlarının gündemini meşgul etmiştir (Çelikten vd., 2005; Karataş, 2020).

Yeterlik, bir işi layıkıyla yerine getirebilmek ve işin sorumluluğunu üstlenebilmek için kişide var olması beklenen özelliklerdir. Buradan hareketle öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleğini verimli ve etkili bir şekilde yapabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler olarak açıklanabilir (MEB, 2017a).

Öğretmen yeterlikleri sınıf yönetiminden öğrenci gelişimini desteklemeye kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Öğretmenin donanımlı olması, sadece akademik başarının değil, aynı zamanda öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecinin de desteklenmesini sağlayan bir unsurdur. Bu nedenle öğretmen yeterlikleri geliştirilirken öğrencilerin nitelikli bir şekilde öğrenmelerinin sağlanması, mesleğin statüsünün iyileştirilmesine yardımcı olunması, belirlenen yeterliklerin izlenerek sonuçlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesine imkân sunulması önemlidir (Kazu ve Çam, 2019; Karataş, 2020).

Yaşanan değişimler bireylerin kişisel, mesleki ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine imkân sunacak şekilde eğitim sistemlerinin sürekli olarak gelişimini zorunlu hâle getirmiştir. 1970’li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde öğretmenlere yönelik standart veya yeterlik belirleme çalışmaları başlamıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde ise bu çalışmalar dünya geneline yayılmıştır.²⁹ Bu bağlamda 2000’li yıllarda

²⁹ Bu süreçte AB ülkeleri öğretmen yeterliklerinde ortak bir standart oluşturma ihtiyacı hissetmiştir. Bu kapsamda 2008 yılında Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul

Türkiye’de de dünyadaki eğilimlere paralel olarak birçok değişimin yanı sıra öğretmenin statüsü ve sahip olması gereken nitelikleri üzerine çalışmalar yürütülmüştür.³⁰ Bu bilgilerden hareketle Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve yenilenmesi ihtiyacının ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim alanına yansımalarının bir sonucu olduğu söylenebilir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018).

Türkiye’de öğretmenlerde aranan yeterliklerin belirlenmesi çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bu kapsamda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri tutum ve değerler, mesleki bilgi ve mesleki beceri olmak üzere 3 yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu 3 alan altında 11 alt yeterlik bulunmaktadır. İlgili yeterliklere yönelik ise 65 gösterge bulunmaktadır. Bu çalışmanın konu alanı olan ölçme ve değerlendirme mesleki beceri yeterlik alanının altında dördüncü sırada yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme yeterlik alanı öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını amacına uygun olarak kullanması ile ilgilidir. Ve ilgili metinde bu yeterlik alanına yönelik 5 gösterge bulunmaktadır (MEB,

etmiştir. Tavsiye niteliğinde olan bu kararlar üye ülkelerden ulusal yeterlik çerçevesi oluşturmaları istenmiştir. Türkiye’de buna uygun olarak çalışmalar yürütmüş ve 2015 yılında “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)”ni yürürlüğe koymuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda 2017 yılında yayımlanan “Öğretmen Strateji Belgesi”nde öğretmen yeterliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesine yer verilmiştir (MEB, 2017b).

³⁰ Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar 1998’de YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle başlatılmıştır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme standartları belirlenmiş ve yeterlikler dört başlık altında toplanmıştır: alan bilgisi, öğretim süreci, değerlendirme ve mesleki yeterlikler. MEB, 1999 yılında öğretmen yeterlikleriyle ilgili çalışmalara başlayarak, 2002’de bir komisyon tarafından hazırlanan "Öğretmen Yeterlikleri" belgesini yürürlüğe koymuştur. 2006’da daha kapsamlı bir çalışma yapılmış ve 6 temel yeterlik alanı oluşturulmuştur. Temel yeterliklere bağlı 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. 2017’de ise genel yeterlikler güncellenmiş, tutum ve değerler, mesleki bilgi ve mesleki beceri olmak üzere üç temel yeterlik alanı ve bunlara bağlı alt yeterlikler oluşturulmuştur. 2018’de "Özel Alan Yeterlikleri" kaldırılarak tüm öğretmenler için genel yeterlikler geçerli hâle getirilmiştir.

2017a). Gösterge ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili sahip olması gereken bilgi, beceri ve uygulamalarının hepsini kapsadığı görülmektedir. Ancak burada dikkatimizi çeken husus yeterlik ifadelerinin çok genel olması ve birden fazla duruma sahip olmayı ifade etmiş olmasıdır. Örneğin “... hazırlar ve kullanır.” ifadesi aslında öğretmenin sahip olması gereken iki beceriye işaret etmektedir. Zira öğretmen ölçme ve değerlendirme aracını kullanabilir ancak hazırlayamayabilir. Bu durumda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri baz alınarak oluşturulacak bir performans değerlendirmede bu yeterliklerin öğretmenlere güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili rehberlik edebilmesi için daha ayrıntılandırılması ve yalnızca bir beceriye hitap etmiş olması gerekir.

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecini izlemek, onların akademik gelişimlerini değerlendirmek ve eğitime yön vermek açısından eğitim süreçlerinin önemli bir bileşenidir. Bir öğretmen, öğrenci performansını etkili bir şekilde ölçebilmek için farklı değerlendirme yöntemleri kullanmalı ve bu sonuçları analiz edebilmelidir. Böylelikle gerçekleştirilen doğru ve adil bir değerlendirme süreci ile öğrencilerin öğrenme motivasyonu artacağı gibi, onların gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi de mümkün olacaktır.

Öğretmenler için hazırlanan ölçme ve değerlendirme yeterlik göstergelerinden de anlaşılmaktadır ki eğitim de ölçme sonrasındaki verilerin etkin kullanımı öğrenme öğretme süreçlerinin niteliği ve öğretmen becerileri açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmede tanımlanmaya çalışılan şey yalnızca öğrencilerin neler yapabildikleri olmamalı aynı zamanda neler yapamadıkları ve neden yapamadıklarına yönelik geri bildirimlerde sağlanmalıdır. Böylece öğrenme sürecindeki eksiklerin giderilmesi için öğrenciye fırsatlar sunulması, öğrencinin öğrenme sürecindeki ilerleyişi ile ilgili çoklu veri kaynağı içermesi ve öğretmenin öğrenme öğretme süreçlerini

nitelikli olarak planlayabilmesi açısından ölçme ve değerlendirmenin etkin kullanımı gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırmak için kritik bir öneme sahiptir. Ancak, güncel eğitim ihtiyaçları ve öğretmenlerin karşılaştığı yeni zorluklar göz önüne alındığında, öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesi gereken alanların hâlâ mevcut olduğu görülmektedir. Teknolojinin hızla eğitim alanında yayılması, öğrencilerin değişen öğrenme stillerine yöntem, teknik ve ölçme açısından uyum sağlama gibi konularda birçok öğretmen yeterli donanıma sahip olmamakta veya kendini geliştirebilmek için gereken destek mekanizmalarına erişememektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımında sürekliliğin sağlanması ve bu programların ihtiyaç odaklı, uygulamaya dayalı olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, mevcut değerlendirme sistemlerinde öğretmenlerin performanslarını kapsamlı bir şekilde ölçmek ve gelişim alanlarını belirlemek amacıyla objektif ve yapılandırılmış kriterlere dayalı değerlendirme süreçlerinin uygulanması gerekmektedir. Bu tür adımlar, öğretmenlerin kendi gelişimlerini daha iyi yönetmelerine, mesleki motivasyonlarını artırmalarına ve dolayısıyla öğrencilerin eğitim kalitesinin yükseltilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmenler ile ilgili yapılacak çalışmalarda³¹ temel bir referans metni olma özelliği taşıması beklenir. Ancak 14 Şubat 2022 tarihinde resmî gazetede yayımlanan “Öğretmenlik Meslek Kanunu”nda öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağına ayrılmış olmakla birlikte ilgili kariyer basamaklarında öğretmen yeterlikleri ile ilgili herhangi bir duruma atıfta bulunulmadığı görülmektedir. Hem uzman öğretmen

³¹ Bu çalışmalar şu şekilde özetlenebilir: 1. Öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde 2. Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarının geliştirilmesinde 3. Mesleğin statüsünün iyileştirilmesinde 4. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde 5. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde.

hem de başöğretmenlikte hizmet yılı, belirli bir saat eğitim programını (180-240 saat) tamamlamış olma, yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almanın kariyer ilerlemesinde yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ilgili derslerin ya da sınavların hangi becerileri esas alarak hazırlandığı konusunda herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca uzman ve başöğretmenlik için yapılan sınavın içeriğine bakıldığında soruların büyük oranda benzerlik arz ettiği görülmüştür. Bu da henüz Türkiye’de öğretmen yeterlikleri konusunda teori ve pratik arasında yeterli düzeyde bir koordinasyonun olmadığına göstergesi olarak yorumlanabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Ali Güngör (2001) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik durumları araştırılmıştır. Araştırma nicel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Yöntem olarak survey yöntemi kullanılmıştır. Veriler Kayseri il merkezindeki Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde ortaokulda görev yapan öğretmenler ile 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden alınmıştır. Geliştirilen anket 58 öğretmen ve 400 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemini tam olarak kavramadıkları, bu uygulamaları herhangi bir planlama doğrultusunda gerçekleştirmedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra DKAB öğretmenlerinin kendi derslerinin amacını tam olarak kavrayamadıkları, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu bu nedenle de sınavların geçerlik ve güvenirliğini tehlikeye soktukları, ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama ve değerlendirme aşamasında gerekli zamanı ayırmadıkları, devinişsel, duyuşsal ve bilişsel alana yönelik hedef yazma konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için üst düzey becerileri yoklayan soruları hazırlayamadıkları gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Halil Rençber (2010) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması Şanlıurfa il merkezindeki DKAB öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin 2004-2005 eğitim öğretim yılında güncellenen öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin tutum ve algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ilgili tutum ve algıları etkileyen faktörlerin tespit edilmesi de çalışmanın amaçları arasındadır. Çalışma verileri il merkezinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 114 DKAB dersi öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmenlere “DKAB Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları” adlı tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitim kursuna katılanlar katılmayanlara göre, kıdemi düşük olanlar fazla olana göre, kadın olanlar erkeklere göre, ilköğretim DKAB öğretmenliği mezunları ilahiyat fakültesi mezunlarına göre tutum düzeyi ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Alaaddin Çakmak (2011) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin DKAB dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler 58 farklı ilden 250 öğretmenin hazırlanan ankete geri dönütleri sayesinde elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%83) ilgili öğretim programının ölçme ve değerlendirme bölümünü kısmen veya tamamen bildiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarısından fazlası da (%64) alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili makale, rapor vb. kaynak okuduğunu belirtmiştir. Yine öğretmenlerin yarısından fazlası (%57) ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%87) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmede kendilerini yeterli görmüştür. Öğretmenlerin azınlık bir bölümü (%27) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini derslerinde hiç kullanmamıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini derslerde kullanmama nedeni olarak ise bu teknikleri iyi bilmemeleri

hususunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığının cinsiyet, kıdem, ortalama sınıf mevcudu, mezun olunan fakülte ve haftalık girilen ders saati değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığının öğretim programlarını tanıtım vb. seminerlere katılım, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile ilgili kitap, makale vb. kaynakları okuma ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin teknikleri kullanma düzeylerinde özel okulda görev yapan öğretmenler lehine bir durum olduğu tespit edilen diğer bir husustur.

Anıl Ulu (2011) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması Kahramanmaraş'ta görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin öğretim programında bulunan ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmadıkları ve uygulamada yaşanan sorun durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veriler Kahramanmaraş merkez ve Türkoğlu ilçesinde görev yapan 15 ilköğretim DKAB öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler genel olarak programın önerdiği ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye oranla daha sağlıklı bir ölçmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak uygulama esnasında veli, öğrenci, okul idaresi, öğretmen ve ders saatinden kaynaklanan problemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Önerilen tekniklerin hazırlanması ve uygulanması uzun zaman almaktadır. Ayrıca yüksek maliyetlidir. Dolayısıyla ilgili dersin mevcut saatinin bu uygulamalar için yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeni teknikler ile ilgili ek materyallere ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir.

Yusuf Bahri Gündoğdu (2013) tarafından yapılan çalışmada İstanbul'da görev yapan DKAB öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada

öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerinin cinsiyet, branş, hizmet süresi, kurum türü gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. 557 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma İstanbul'un 16 ilçesinde yürütülmüştür. Veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiş, frekans, yüzde, t testi ve varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmenleri öğrenci başarısını değerlendirme hususunda genel anlamda yeterli bulunmuştur.

Fatih Yazıcı ve Mustafa Sözbilir (2014) tarafından yapılan çalışma Erzurum'da görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Çalışmada 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu yöntemlerle ilgili yeterlikleri ile yöntemleri kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Erzurum'daki 474 ilköğretim öğretmeninden anket yoluyla veri toplanmış ve veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeylerinin kıdem, cinsiyet ve branş gibi demografik değişkenler açısından nasıl bir farklılık gösterdiği de incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini (çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri vb.) kullandığını ve bu yöntemlerde kendilerini yeterli hissettiklerini göstermiştir. Diğer yandan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de sıklıkla kullanmakta olan öğretmenler bu yöntemler konusunda kendilerini daha az yeterli hissettiklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle geleneksel ve alternatif yöntemlere yönelik yeterlik algısı ile kullanım sıklığı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Davut Işıkdogan (2014) tarafından yapılan çalışma Diyarbakır ve Şanlıurfa merkezde görev yapan DKAB öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin

ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir. Veriler, öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öncelikle kullanılan ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenler yeni yöntemlere daha olumlu yaklaşırken, kadın öğretmenlerin görüşleri nispeten daha olumsuzdur. Araştırma kapsamı içerisinde yer alan sınıf mevcudu, ders yükü ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre ise istatistiksel anlamda anlamlı bir tespit edilememiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Mehmet Yıldız (2015) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması Sivas il merkezi ve merkeze bağlı köylerde görev yapan DKAB dersi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmada DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım durumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmaya konu edilmiştir. Araştırma karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veriler 120 DKAB öğretmenine uygulanan anket ve bunların içerisinde seçilen 10 öğretmen ile yapılan mülakat ile elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumu yaş, cinsiyet ve mezun olunan bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına göre ise anlamlı bir değişiklik olmadığı ortaya çıkmıştır. Ortaokul DKAB dersi öğretmenlerinin sözlü sunum ve kavram haritası dışındaki teknikleri kullanma sıklıkları düşüktür. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini en çok ibadet öğrenme alanında kullanmaktadırlar. Bu teknikleri kullanırken sınıfta bulunan öğrencilerin

sayısının fazla olması, ders saatlerinin bu teknikleri kullanmak için yeterli olmaması, öğrenci ve velilerin teknikler hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmamaları gibi problemler yaşamaktadırlar. Tekniklerin kullanılmama nedenleri olarak zaman kısıtlılığı, kullanılmasının isteğe bağlı olması, öğretmenlerin teknikler hakkında bilgi eksikliği ve öğretmenlerin bu teknikler ile ilgili elde edilen sonuçların objektif olmayacağı düşüncesine sahip olmaları hususları tespit edilmiştir.

Yıldız ve Genç (2016) tarafından yapılan çalışma Sivas il merkezinde görev yapan DKAB öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmada DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarını incelemek, karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Araştırma verileri 147 DKAB öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak karma araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel veriler, öğretmenlere uygulanan anketler yoluyla elde edilip frekans ve yüzde yöntemleriyle analiz edilmiştir. Nitel veriler ise 10 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve betimsel analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, performans, proje, gözlem ve kavram haritası tekniklerinin kullanım durumları diğer tekniklere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım durumları cinsiyet, yaş ve mezun oldukları program değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bunlara ek olarak araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanımı esnasında sıklıkla karşılaştıkları sorunlar, hizmet içi eğitim, zaman ve kaynak eksikliği olarak tespit edilmiştir.

Pervin Karbeyaz (2018) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması Osmaniye il merkezi ve merkeze bağlı köylerde ilköğretim seviyesinde görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarını belirlemek, bu durumların bazı değişkenler ile ilişkisini ve teknikleri kullanırken karşılaşılan sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma karma

araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veriler 109 öğretmeninden alınan anket ve 10 öğretmenle yapılan görüşme ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokul DKAB dersi öğretmenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananların sayısının az olduğu, en çok açık uçlu soru, sözlü sunum ve kavram haritasının kullanıldığı, ez aza ise DPA, TDA ve YG tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumları ile öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alma durumları, mezun oldukları program ve görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Alternatif teknikler en fazla ibadet öğrenme alanında kullanılmaktadır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini sınıfta uygularken süre yetersizliği, kaynak eksikliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, yapılan ürünlerin değerlendirmesinin zaman alması ve konuya uygun soru yazımında bilgi ve tecrübe eksiklikleri olması gibi durumların bu araçları kullanma konusunda engel durumları olduğunu ifade etmişlerdir. DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmama nedenleri incelendiğinde, bu tekniklere yönelik yeterli bilgilerinin olmaması, ilgili tekniklerin kullanımının zorunlu olmaması ve sınıf mevcutlarının fazla olması nedenlerinin sunulduğu görülmüştür.

Umut Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada DKAB dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, iletişim becerileri ve materyal kullanımı konusundaki yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler gözlem ve anket yoluyla elde edilmiştir. Veri analizinde bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını gözlemleyerek materyal kullanımı ve iletişim becerilerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri daha az kullandığını ancak öğretmen merkezli yöntemlerin daha çok kullanıldığını göstermiştir. Öğretmen merkezli yöntemleri kullanan öğretmenler,

materyal kullanımı ve sınıf içi iletişim becerileri açısından daha yüksek puan almıştır. Bununla birlikte, öğrenci merkezli yöntemlerin kullanımının henüz yaygın olmadığı ancak bu yöntemlerin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Cingöz ve Akyürek (2021) tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak şekilde kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Kayseri'de görev yapan 12 DKAB öğretmeni ile yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla görüşmeler yapılmış, bu öğretmenlerden derslerinde yapılan gözlemler ve kullandıkları dokümanlar ile ilgili bilgiler alınmıştır. Elde edilen veriler NViVO yazılımı kullanılarak kodlanmış ve temalara ayrıştırılmıştır. Araştırma sonucunda, DKAB öğretmenlerinin çoğunun sınavlarda genellikle kavrama düzeyinde sorular sorduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik daha üst düzeyde (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) sorular sormakta yetersiz kalmışlardır. Ayrıca öğretmenler tarafından hazırlanan performans ödevleri ve gözlem teknikleri de eleştirel düşünme becerisine katkı sağlama konusunda yeterli bulunmamıştır.

Ayşe İnan Kılıç (2022) tarafından yapılan çalışmada DKAB ve meslek dersleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında gösterdikleri yeterlilikleri uygulama öğretmenlerinin gözünden değerlendirme amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik model ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Sinop il merkezinde çeşitli okul türlerinde görev yapan ve en az bir dönem boyunca öğretmen adaylarına rehberlik eden 21 DKAB ve meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Uygulama öğretmenlerinden bazıları öğretmen adaylarını alan bilgisi açısından yeterli bulurken bazıları adayların özellikle Kur'an-ı Kerim ve Mesleki Arapça derslerinde yetersizlik gösterdiğini

belirtmiştir. Adayların sınıf yönetimi becerileri ile ilgili iki farklı husus belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları sınıf yönetimi konusunda yeterli bulunmuşken, birçok uygulama öğretmeni adayların sınıf disiplini sağlama, öğrencilerle etkili iletişim kurma gibi konularda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun uygun öğrenme ortamı oluşturma becerilerini yetersiz bulunulmuştur. Özellikle materyal kullanımı ve öğrenci seviyesine uygun ders işleme konularında eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma için planlanan araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri, verilerin çözümlenmesi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik boyutları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini incelenmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre düzenlenmiştir.

Nitel araştırma insanların yaşadıkları tecrübeleri nasıl algıladıkları ve yorumladıklarını analiz etmek üzere geliştirilen araştırma yöntemlerinin genel adıdır (Güler vd., 2015: 30). Durum çalışmasını ise bir ya da daha fazla olayın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine analiz edildiği yöntem olarak tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk vd., 2017: 23; Johnson ve Christensen, 2014: 49). Durum çalışması araştırmaları bazı fenomenlerin bireysel deneyimlerine odaklanması nedeniyle fenomolojiye, keşfe dayalı bir teori geliştirme boyutuyla da kuram oluşturmaya kıyasla daha çeşitli konularda yürütülebilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014: 49). Araştırmalarda durum çalışmaları belirlenen bir durumu meydana getiren ayrıntıları görmek ve tanımlamak, ilgili duruma yönelik olası açıklamaları geliştirmek ya da ilgili durumu değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2017: 23). Bu çalışmada da DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini inceleyerek öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve becerileri belirleme, hangi alanlarda gelişim ihtiyaçları olduğunu ve güçlü ve zayıf yönleri konusundaki farkındalıklarını ortaya koyma amaçlandığından durum çalışması

deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri için çalışma grubunun belirlenmesinde ilk önce amaçlı örnekleme yöntemi sonra da uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede öncelikle evrenin özellikleri belirlenir. Daha sonra bu özellikleri bulunduran bireyleri örnekleme almaya çalışır (Johnson ve Christensen, 2014: 231). Uygun örneklemede ise araştırmacı kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen insanları çalışmaya dâhil eder (Johnson ve Christensen, 2014: 230). Bu kapsamda ilk aşamada şu kriterler belirlenmiştir:

- ✓ İlahiyat fakültesi, eğitim fakültesi DKAB öğretmenliği veya İslami ilimler fakültesinin herhangi birinden mezun olmak
- ✓ Hâlihazırda ilköğretim sınıflarında DKAB derslerine giriyor olmak
- ✓ Tercihen 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin hepsinde tecrübesi bulunmak
- ✓ Tercihen devlet ya da özel okulda en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmak
- ✓ Çalışmaya katılım hususunda herhangi bir engeli olmamak
- ✓ Bu araştırma kapsamında yapılan oturumların tamamına katılım sağlamak.

Yukarıdaki kriterlere sahip olan öğretmenlere ulaşabilmek amacıyla öncelikle ilgili ilçe zümre başkanlarına ulaşılmış ve çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Zümreleri ile kurmuş oldukları gruplarla paylaşılması amacıyla çalışmanın amacını ve gönüllülerde aranan kriterleri belirten bir mesaj oluşturulmuş ve dâhil oldukları gruplarda paylaşımları istenmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyenlerden araştırmacıya ulaşanlar ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmanın amacı anlatılarak her bir kriter konusunda tekrar teyit alınmıştır. Görüşme yapılan gönüllülerde kriterlerden en az bir tanesini karşılamayan öğretmenler çalışmaya alınmamıştır. Bu şekilde görüşme yapıp çalışmaya dâhil edilmeyen öğretmen sayısı 7'dir. Böylelikle ikinci aşamada

uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 15 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır.

Araştırmanın yapıldığı öğretmenler ile ilgili kişisel bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır. Öğretmenlere ile ilgili kişisel bilgiler gizlilik kurallarına uyularak sunulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada katılımcılar, bireyin kimliğinin açığa çıkmamasına özen gösterecek şekilde katılımcı sıralama numarası (K1, K2, K3 vb.) ile ifade edilmiştir.

Tablo 6. Katılımcı Kişisel Bilgileri³²

	Yaşı	EAF	ÇK	HY	ÖD	YLA	ÖDHEK
K1	41 ve üzeri	İlahiyat Fakültesi	Özel	11-20 yıl	Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Katılmadım
K2	31-40	Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği	Devlet	11-20 yıl	Lisans		Belirtilmemi ş
K3	31-40	İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği	Devlet	11-20 yıl	Lisans		Soru oluşturma ve geliştirme dairesi başkanlığı tarafından düzenlenen eğitimlere katılımlarım oldu.
K4	41 ve üzeri	İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği	Devlet	11-20 yıl	Lisans		Katılmadım
K5	25-30	İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği	Devlet	3-10 yıl	Yüksek Lisans	Felsefe ve Din Bilimleri	Katılmadım
K6	25-30	İlahiyat Fakültesi	Özel	3-10 yıl	Yüksek Lisans	Felsefe ve Din Bilimleri	Katılmadım
K7	25-30	İslami İlimler Fakültesi	Özel	3-10 yıl	Yüksek Lisans	Temel İslam Bilimleri	Katılmadım
K8	31-40	İlahiyat Fakültesi	Devlet	11-20 yıl	Yüksek Lisans	Felsefe ve Din Bilimleri	Katılmadım
K9	31-40	İlahiyat Fakültesi	Devlet	3-10 yıl	Lisans		Katılmadım
K10	31-40	İlahiyat Fakültesi	Özel	3-10 yıl	Lisans		Katılmadım
K11	41 ve üzeri	İlahiyat Fakültesi	Devlet	21 yıl ve üzeri	Lisans		Katılmadım
K12	41 ve üzeri	İlahiyat Fakültesi	Devlet	11-20 yıl	Lisans		Katılmadım

³² **K:** Katılımcı; **EAF:** Eğitim Aldığı Fakülte; **ÇK:** Çalıştığı Kurum; **HY:** Hizmet Yılı; **ÖD:** Öğrenim Durumu; **YLA:** Yüksek Lisans Alanı; **ÖHEK:** Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu.

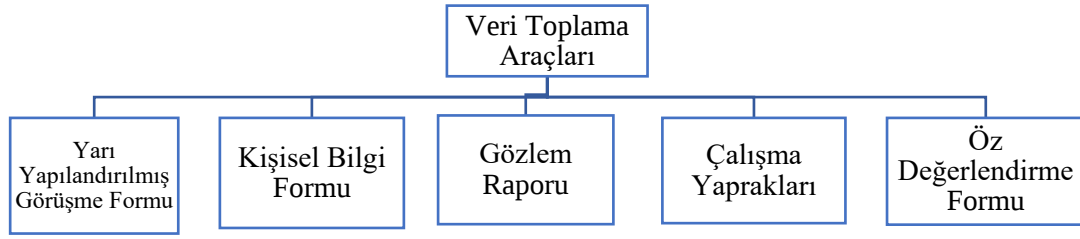
K13	25-30	İlahiyat Fakültesi	Devlet	3-10 yıl	Doktora	Felsefe ve Din Bilimleri	Katıldım
K14	31-40	İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği	Devlet	11-20 yıl	Yüksek Lisans	Felsefe ve Din Bilimleri	Katılmadım
K15	25-30	İlahiyat Fakültesi	Özel	3-10 yıl	Lisans		Katılmadım

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %27'si 41 ve üzeri (4 kişi), %33'ü 25-30 yaş arası (5 kişi), %40'ı (6 kişi) ise 31-40 yaş arasındır. Toplam 15 kişi olan çalışma grubunun 9'u ilahiyat fakültesi, 5'i ilahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği, 1'i İslami ilimler fakültesi mezunudur. 10'u devlet okullarında, 5'i ise özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. 7'sinin 3-10 yıl arası, 7'sinin 11-21 yıl arası, 1'inin ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesi vardır. 8'i lisans, 6'sı yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur.³³

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çoklu veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” rehberliğinde yapılan odak grup görüşmesi, çalışma planı dâhilindeki oturumların gözlemlenmesi sonucu elde edilen gözlem raporları, araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yapıtları ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen ÖD formu aracılığıyla toplanmıştır.

³³ Araştırma kapsamında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı'ndan alınan bilgilere göre 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde ilkököl ve ortaoköl düzeyinde toplam 2012 DKAB öğretmeni görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 236'ı özel, 1776'sı ise devlet okullarında çalışmaktadır. 1649'u lisans, 302'si yüksek lisans ve 15'i doktora mezunudur. 3-10 yıl görev süresi olan 960, 11-20 yıl görev süresi bulunan 637, 21 yıl ve üzeri görev süresi olan 415 öğretmen bulunmaktadır.



Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci ise kısaca şu şekildedir:

Odak grup görüşmesine rehberlik eden yarı yapılandırılmış görüşme formu: Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi Ek'6 da sunulan sorular üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sorular hazırlanmadan önce alan ile ilgili gerekli literatür tarama çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırma sorularından hareketle öğretmenlerin hâlihazırda ölçme ve değerlendirme ile ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması için 2 alan uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılarak son hâli verilmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlere toplam 10 soru yöneltilmiştir. Ayrıca bu sorulara, görüşme sürecinde ortaya çıkan konuyla direkt ya da dolaylı olarak ilişkili olabilecek açılımlayıcı sorular eklenmiştir.

Kişisel bilgi formu: Öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için yaş, mezuniyet, görev yapılan okul türü, kıdem, lisansüstü eğitim alma durumu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ile ilgili kişisel bilgilerine yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu geliştirilmiştir (bk. Ek 5).

Gözlem Raporu: Araştırmacı tarafından her oturum gözlemlenmiş ve araştırma kapsamında değerlendirilebilecek her türlü veri tespit edildiği anda sistematik bir şekilde A4 kağıdında kayıt altına alınmıştır.

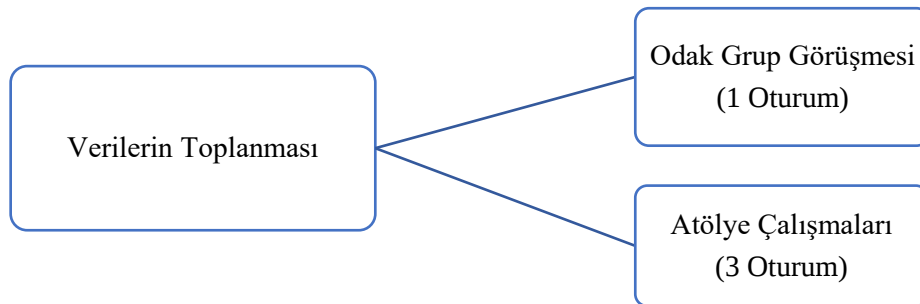
Çalışma Yaprakları: Araştırmada öğretmenlere dağıtılmak üzere sınıf, ünite, konu ve kazanımların yer aldığı, öğretmenlerin seçtikleri ölçme aracını geliştirecekleri, gerekçe ve zorlandıkları hususu ifade edecekleri 4, 5, 6, 7 ve. 8. sınıflar için oluşturulan çalışma

kâğıtları hazırlanmıştır. İlgili çalışma kâğıtları literatür baz alınarak din eğitimi ve ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı rehberliğinde geliştirilmiştir (bk. Ek 7).

ÖD Formu: Araştırmacı tarafından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıklarını tespit edebilmek amacıyla bu çalışma özelinde ÖYGM tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, İngiltere hükümeti tarafından oluşturulan Nitelikli Öğretmen Öğrenme ve Becerileri (QTLS), Eğitim Öğretim Vakfı (Education-Training Foundation) tarafından belirlenen mesleki standartlar, Amerikan Öğretmenler Federasyonu, Ulusal Eğitimde Ölçme Konseyi ve Ulusal Eğitim Derneği (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education ve National Education Association) iş birliğinde geliştirilen öğrencilerin eğitsel değerlendirmesinde öğretmen yeterliği metinleri baz alınarak ÖD formu geliştirilmiştir. İlgili form 2 alan ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulurak forma son hâli verilmiştir (bk. Ek 9).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamaya başlamadan önce verilerin elde edilmesi için gerekli olan yasal izinler Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan (Ek 1) ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (Ek 2). Veriler 1 oturumdan oluşan odak grup görüşmesi ve 3 oturumdan oluşan atölye çalışmaları ile elde edilmiştir.



Odak grup görüşmeleri ile bireylerin düşüncelerini özgürce söyleyebileceği bir ortam oluşturulur. Böylelikle grup dinamiğinin etkisi kullanılarak özenle planlanmış bir tartışma ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu rehberliği ile derinlemesine bilgi

edinme amaçlanır. Araştırmada bu yöntemin seçilmesinin nedeni bu tür verilerin zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olması ve farklı bakış açılarıyla derlenen zengin bir içerik elde etmeye elverişli olmasıdır (Altuna, 2021; Demir, 2017: 306-309; Güler vd., 2015: 127-128).

Odak grup görüşmesi ve atölye çalışmaları için araştırmacı tarafından Ek 3’te sunulan çalışma planı oluşturulmuştur. Çalışma planı oluşturulmadan önce DKAB (4-8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve programın her sınıf seviyesi için 5 ünite hâlinde yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili dersin öğretim programı incelendiğinde ünite başlıklarının 3 temel konu alanı (inanç, ibadet, ahlak) çerçevesinde oluşturulduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırma için ünite seçiminde her konu alanından en az 1 ünite olmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede 1 inanç, 2 ibadet ve 2 de ahlak ünitesi araştırma çalışma planına dâhil edilmiştir.

Araştırmacı çalışma gurubu ile genel bilgilendirme, atölye çalışmaları, çalışmanın yapılacağı tarih ve mekân gibi konularda iletişimin toplu hâlde sağlanabilmesi amacıyla bir iletişim grubu kurmuştur. Odak grup görüşmesi ve atölye çalışmaları için zaman ve mekân konusunda katılımcı öğretmenlerin hepsinin katılım sağlayabilmeleri öncelenmiştir. Bu nedenle araştırmacı her katılımcı ile tek tek görüşerek uygun olabilecek tarih ve saatleri belirlemiştir. Yine araştırmacı tarafından tüm öğretmenler için uygun olan tarih ve saatler esas alınarak bir çalışma takvimi oluşturulmuş ve katılımcı öğretmenlerin onayına sunulmuştur. Bu çalışmalar neticesinde 4.12.2023 tarihinde 09.00-17.15 saatleri arasında 4 oturumluk bir çalışma planı üzerinde mutabakat sağlanmıştır.

İlk oturumda yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı aracılığıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde araştırmacı ve katılımcılar arasında karşılıklı saygı içeren bir güven ortamı oluşturulması oldukça önemlidir. Ayrıca araştırmacının konuya hâkim olması da gerekir (Altuna, 2021; Demir, 2017: 306-309; Güler vd., 2015: 127-128). Bu kapsamda birinci oturuma başlamadan önce katılımcı

öğretmenler arasında sıcak ve samimi bir ortam oluşması için bir tanışma gerçekleştirilmiş, yapılan çalışmanın konusu ve amacı araştırmacı tarafından anlatılmış varsa sorular cevaplanmaya çalışılmıştır. Daha sonra her bir öğretmenden araştırmanın künyesini açıklayan, elde edilen verilerin yalnızca araştırma için kullanılacağını garanti altına alan bir onam formu ve gönüllü olarak katılım sağladıklarını beyan eden katılım kabul formlarını imzalamaları istenmiştir. Bu kapsamda odak grup görüşmesi ve atölye çalışmalarına başlamadan önce katılımcıların gönüllü olduğu, diledikleri takdirde araştırmının herhangi bir yerinde katılımı sonlandırabilecekleri güvence altına alınmıştır. İmzalanan formlar her bir katılımcı için hazırlanan dosyalar içinde diğer belgeler (kişisel bilgi formu, ölçme aracı geliştirme çalışma yaprakları, ÖD formu) ile 4. oturumun sonunda araştırmacıya teslim edilmiştir. Odak grup görüşmesi için hazırlanan sorulara geçmeden önce ses kaydı alınacağı katılımcılara hatırlatılmış ve sözlü olarak da tekrar izinleri alınarak araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan 3 ses kayıt cihazı açılmıştır. Araştırmacı daha önceden hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu rehberliğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili düşüncelerini ve uygulamalarını öğrenmeye yönelik sorular ile odak grup görüşmesini başlatmıştır. Görüşmenin başlaması ile araştırmacı aynı anda konuşulan hususlardaki dikkat çeken noktaları bir A4 kâğıdına yazmaya başlamıştır. Odak grup görüşmesinin moderasyonunu yürüten araştırmacı zaman zaman herkesin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceğini hatırlatarak konuşma konusunda çekingen davranan öğretmenleri düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmiştir. Ve oturum sonunda 107 dakikalık bir ses kaydı ile beş sayfalık bir raportör metni ortaya çıkmıştır.

Nitel araştırmalarda verilerin analiz süreci veri toplama süreci ile birlikte yürütülür. Bu nedenle veri toplama sürecinin başlamasıyla birlikte veri analiz süreci de başlar (Merriam, 2013). Araştırmacının veri toplama esnasında veriye ilişkin edindiği izlenimlerle süreci yönlendirmesi esastır. Potton (2014) veri toplama sırasında ortaya

çıkan anlayışları izleme ve kaydetmenin alan çalışmasının ve nitel analizin başlangıcının bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Bu anlayışla odak grup görüşmesi ve atölye çalışmaları devam ederken elde edilen veriler defaatle gözden geçirilmiştir. Böylelikle odak grup görüşmesi esnasında soruların genişletilmesi ya da daraltılması sağlanarak, atölye çalışmalarında ise gözlemler yapılarak ve sorulan sorular cevaplanarak sürece azami veri alınacak şekilde rehberlik edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ikinci oturumunda katılımcı öğretmenlere kişisel bilgi formu ile birlikte 4. sınıflar için hazırlanan çalışma yaprağı, üçüncü oturumunda 5 ve 6. sınıflar için hazırlanan çalışma yaprağı, dördüncü oturumunda ise 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Bu oturumlarda öğretmenlerden seçtikleri kazanımdan hareketle bir senaryo doğrultusunda alternatif ölçme aracı geliştirmeleri istenmiştir. Dördüncü oturumun sonunda her bir katılımcıdan toplamda 1 kişisel bilgi formu, 1 onam formu, 1 katılım kabul formu, sınıf bazlı 5 çalışma yaprağı ve 1 ÖD formu dosya hâlinde araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

Tablo 7’de araştırma kapsamında yapılan oturumlar ile ilgili genel bilgiler ve elde edilen veri dokümanları toplu olarak sunulmuştur.

Tablo 7. Odak Grup Görüşmesi ve Atölye Çalışmaları ile İlgili Genel Bilgiler

	Tarih	Çalışma Saati	Mekân	Katılımcı Sayısı	Çalışma Süresi	Elde Edilen Veri D.	Çalışmanın Türü
1. Oturum	4.12.2024	09:00-10:30	Toplantı s.	15	90 dk.	107 dk. ses kaydı (30 sayfalık word metni) 3 sayfalık raportör notu 15 adet kişisel bilgi formu	Odak grup görüşmesi
2. Oturum	4.12.2024	10:45-12:15	Toplantı s.	15	90 dk.	15 adet ölçme aracı	Atölye çalışması (4. sınıf)
3. Oturum	4.12.2024	13:30-15:00	Toplantı s.	15	90 dk.	30 adet ölçme aracı	Atölye çalışması (5 ve 6. sınıf)
4. Oturum	4.12.2024	15:15-17:15	Toplantı s.	15	90 dk.	30 adet ölçme aracı 1 sayfalık gözlem raporu 15 adet ÖD formu	Atölye çalışması (7 ve 8. sınıf)

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi elde edilen verilerin anlaşılır bir şekilde aktarılma sürecidir. Başka bir ifadeyle insanların neler söylediklerini ve araştırmanın neler gördüğünü açık ve doğru bir şekilde sunmasıdır (Merriam, 2013). Bu araştırma türünde veriler çoğunlukla betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenir. Önceden belirlenen temalara göre elde edilen verilerin yorumlanması betimsel analizi oluşturur. İçerik analizinde ise verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmak amaçlanır. Böylelikle verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılır ve belirli temalar çerçevesinde benzeyen veriler bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan hareketle bu araştırmanın verileri de içerik analizi yoluyla yorumlanmıştır. Veri analizi sürecinde Patton'ın (2014) izlencesi takip edilerek araştırmacı tarafından literatür esas alınarak geliştirilen temalar kod ve kategorilere ayrıştırılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Kod, kategori ve tema oluşumuna geçmeden önce öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen ses kaydı transkriptor uygulaması ile metne dönüştürülmüştür. Elde edilen metinde meydana gelebilecek eksik ve yanlışları düzeltme amacıyla ses kaydı dinlenerek metin iki kez incelemeyden geçirilmiş ve tespit edilen hatalar düzeltilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda toplam 30 sayfalık bir word belgesi elde edilmiştir. Elde edilen belge alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin ifade ettikleri hususlar esas alınarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler düzenli bir metin hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Dört oturum sonunda öğretmenlerden alınan kişisel bilgi formu ve sınıf bazlı çalışma yapraklarında yer alan bölümler excel dosyasına demografik bilgiler ve ölçme aracı verileri sayfa adıyla işlenmiştir. Demografik bilgilerin kaydı esnasında gizlilik kurallarına uyularak katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkmayacağı şekilde kodlama (K1, K2, K3 ...) kullanılmıştır. Yine demografik bilgilerin yer aldığı excel bölümü

içerisinde katılımcıların her birinin ayrı ayrı yaş, eğitim alınan fakülte, çalışılan kurum, hizmet yılı, öğrenim durumu, lisansüstü eğitim alma durumu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılım durumları ile ilgili veriler sınıflandırılarak işlenmiştir. Daha sonra katılımcılar ile ilgili genel durumun betimlenmesi ve analiz edilmesi için her bir başlığın içerisinde yer alan verilerin frekans dağılımları hesaplanmış, uygun görülen şekil ve tablolar eşliğinde bulgular bölümüne eklenmiştir.

Aynı şekilde her bir katılımcıdan 5 olmak üzere elde edilen toplam 75 ölçme aracı ile ilgili verilerde excel dosyasına katılımcı bazlı işlenmiştir. Ölçme aracı verilerinin yer aldığı excel bölümü içerisinde ölçme aracının türü, hazırlanan ölçme aracı, neyi ölçmek istediği, seçilme gerekçesi, ne zaman uygulanacağı ve hazırlama esnasında zorlanılan konular başlıkları altında sınıflandırma yapılarak elde edilen veriler excel dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra hazırlanan ölçme araçları ile ilgili genel durumun betimlenmesi ve analiz edilmesi için bazı başlıkların altında yer alan verilerin (hazırlanan ölçme aracı, öğrenmenin hangi boyutunu hedef aldığı, uygulama zamanı, hangi kazanıma yönelik olduğu) frekans dağılımları hesaplanmış, uygun görülen şekil ve tablolar eşliğinde bulgular bölümüne eklenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme aracı hazırlama becerilerine yönelik bulgular için genel bilgilerin yer aldığı excel dosyasından veriler çekilerek çapraz içerik analizleri yapılmıştır. Bunun için daha önceki excel dosyasına katılımcı bazlı yerleştirilen veriler ölçme aracı bazlı sınıflandırılarak ikinci bir excel dosyasına aktarılmıştır. Kavram haritası, TDA, KİT, gözlem, YG, ÖD, proje, AD, görüşme, DPA, performans değerlendirme, portfolyo ve diğer olmak üzere hazırlanan excel sayfalarına yalnızca ilgili ölçme aracı ile ilgili veriler çekilmiş daha sonra bu verilere yönelik betimsel ve içerik analizler yapılmıştır.

İçerik analizlerinde ölçme aracının uygulanma zamanı, seçilen kazanım, konu alanı, aracın seçilme gerekçesi ve karşılaşılan zorluklar temalarında incelemeler

yapılmıştır. Yine aynı bölümde hazırlanan ölçme araçları ile ilgili kişisel bilgilere dayalı bulgular bölümüne yer verilmiştir. Bu bölüm için öncelikle çalışmaların daha kolay yürütebilmesi için katılımcılardan alınan bütün belgeler katılımcı bazlı taranmış ve bir klasör içerisine alınmıştır. Daha sonra bütün çalışma yaprakları literatür esas alınarak katılımcı bazlı analiz edilmiş ve doldurulan ÖD formları katılımcı bazlı içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler yaş, mezuniyet, çalışılan kurum, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre sınıflandırılarak excel dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra bütüncül bir şekilde excel dosyasında yer alan veriler üzerinde içerik analizi yapılarak kişisel bilgilere dayalı bulgulara ulaşılmış ve araştırmanın ilgili bölümünde sunulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda geçerlik (validity) ve güvenirlik (reliability) kavramları çalışmanın bilimsel doğruluğunu ve güvenirliğini sağlamak açısından önem taşıyan iki kavramdır. Nitel araştırmalar doğası gereği subjektif yorumlara açık olsa da bu araştırmalarda da sağlam bir metodolojik yaklaşım ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu kapsamda nitel araştırmalarda bu iki kavramın nasıl ele alındığına dair sağlam bir çerçeve sunmak çalışmanın güvenirliğini artırır. Buradan hareketle bu bölümde bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine dair kanıtlar sunulmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları nicel araştırmalarla kıyaslandığında farklı yaklaşımlar ile ele alınır. Geçerlik, araştırmanın amacına uygun sonuçlar üretip üretmediği ve bu sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda geçerlik sağlamak için üçgenleme, katılımcı doğrulama, yoğun betimleme ve araştırmacı yansıtması gibi stratejiler kullanılır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın geçerliğini arttırmak için üçgenleme, yoğun betimleme ve araştırmacı yansıtması stratejileri kullanılmıştır.

Üçgenleme, farklı veri toplama yöntemlerinin (görüşme, gözlem, doküman analizi vb.) bir arada kullanılması ile elde edilen bulguların doğruluğunu destekleme anlamına gelir. Bu strateji ile aynı olguya farklı açılardan yaklaşarak sonuçların tutarlılığı sağlanır (Güler vd., 2015, s. 399-401; Merriam, 2013; Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada da odak grup görüşmesi, gözlem, çalışma yaprağı analizi ve katılımcıların kendilerini değerlendirmesine imkân sunan yöntemler birlikte kullanılarak bulguların doğruluğu ve tutarlılığı desteklenmeye çalışılmıştır.

Yoğun betimleme, araştırma bağlamının detaylı bir şekilde betimlenerek okuyucuların araştırma bulgularını daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bu sayede araştırmanın transfer edilebilirliği artırılır (Merriam, 2013; Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda bu araştırmada okuyucuların araştırma bulgularını daha iyi anlaması için araştırma bağlamı, yöntemi ve sonuçları detaylı bir şekilde betimlemeye çalışılmıştır.

Araştırmacı yansıtması, araştırmacının ön yargılarını ve konumunu sorgulayarak araştırma sürecindeki etkisini açık bir şekilde ifade etmesidir (Güler vd., 2015, s. 399-401; Merriam, 2013). Bu bağlamda veri toplama uygulamalarında ve verilerin yorumlanmasında araştırmacı objektif bir konumda kalabilmek adına tarafsız dil kullanımı, doğru bilgilendirme ve şeffaflığa özen göstermeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmanın inanırılığını artırmak için geniş bir literatür taraması yapılmış, birincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve araştırma bulguları başka araştırmalarla desteklenmiştir. Araştırmanın bütün süreçleri (literatür taraması, çalışma grubunun oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, bulgular, tartışma ve sonuç) din eğitimi ana bilim dalı ve ölçme ve değerlendirme ana bilim dalı uzmanları tarafından sürekli kontrol edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sürecinin şeffaf, tutarlı ve veriler ile sonuçların uyumlu olup olmadığı ile ilgilidir. Güvenirlik, aynı araştırma tekrarlandığında benzer sonuçların elde edilip edilemeyeceği sorusuna yanıt arar. Nitel araştırmalar,

dinamik ve değişken süreçlere odaklandığından nicel araştırmalardaki gibi tam anlamıyla tekrar edilebilirlik mümkün olmayabilir. Ancak detaylı protokoller ve kayıtlar, tutarlı kodlama ve tematik analiz ve araştırmacılar arası güvenilirlik gibi stratejiler ile güvenilirlik artırılabilir. Detaylı protokoller ve kayıtlar, veri toplama sürecinin ve analiz yöntemlerinin detaylı bir şekilde kaydedilmesi ve araştırmacının veri toplama sırasında izlediğı adımları ayrıntılı bir şekilde açıklamasıdır (Merriam, 2013; Marshall ve Rossman, 2016; Lincoln ve Guba, 1985). Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için detaylı protokoller yapılmış (bk. Ek 3, Ek 4) ve kayıtlar tutulmuştur. Veri toplama süreçleri, bu süreçler sonucunda elde edilen veriler ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tutarlı kodlama ve tematik analiz, farklı araştırmacıların aynı verileri benzer şekilde yorumlaması için net kodlama kriterlerinin geliştirilmesi, sürecin açık bir şekilde tanımlanması ve analiz sürecinde şeffaf olunması ile ilgilidir. Aynı veri setini birden fazla araştırmacının analiz etmesi ve yorumlaması ile araştırma bulgularının subjektif etkilerden arındırılması ile ilgilidir (Merriam, 2013; Marshall ve Rossman, 2016; Lincoln ve Guba, 1985). Bu bilgiler ışığında araştırmada kodlama kriterleri literatürden hareketle oluşturulmuş farklı araştırmacıların aynı verileri benzer şekilde yorumlamasına imkân sunulmuştur. Araştırma sürecinde atılan her adım ve yapılan her tercih gerekçeleriyle birlikte kaydedilmiş ve dışarıdan bir gözün araştırmayı değerlendirmesine olanak sağlanmıştır. Aynı konu üzerine yapılan araştırmalardaki veriler ile benzer sonuç üretip üretilmediğı hususunda da şeffaf olunmasına özen gösterilmiştir. Araştırma bulgularının subjektif etkilerden arındırılması için bulgular ve sonuç bölümü alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve gelen düzeltmeler ışığında yeniden değerlendirmeler yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizleri yapılarak ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Betimsel analiz sonucunda katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler ve katılımcılar tarafından hazırlanan ölçme araçları ile ilgili sayısal veriler isimli başlıklar oluşturulmuş, ilgili başlıklar altında ulaşılan bulgular sunulmuş ve elde edilen bulguların genel görünümü hakkında bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. İçerik analizi sonucunda ise araştırma sorularını temel alarak geliştirilen temalar doğrultusunda öğretmenlerin; ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve düşünceleri, ölçme aracı hazırlama becerileri, ilgili ölçme araçlarını seçme gerekçeleri, ölçme aracı hazırlarken zorlandıkları hususlar, ölçme aracı hazırlama becerilerine yönelik farkındalıkları, ölçme aracı hazırlama becerilerinin kişisel bilgilere göre nasıl değiştiği olmak üzere 7 başlık altında analizler yapılmış, elde edilen bulgular sunulmuş ve bu bulgulara yönelik araştırmacı yorumlarına yer verilmiştir. Ayrıca bu başlıklar arasında çapraz durum analizleri de yapılarak elde edilen bulgularda paralellik ya da birbirini destekleme durumları tespit edilmeye çalışılmış ve bu durumlara da özellikle vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından bazıları (kavram haritası vb.) eğitim öğretim süreçlerinde hem öğrenme öğretme tekniği hem de ölçme aracı olarak kullanılabilmektedir. Bu nedenle bu bölümde öğrenme öğretme tekniği olarak kullanılan materyal ile ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan materyal arasında bir ayrımı gidilme ihtiyacı ortaya çıkmıştır ve bu ayrımı ifade etmek amacıyla aşağıda tanımlaması yapılan kavramlar kullanılmıştır:

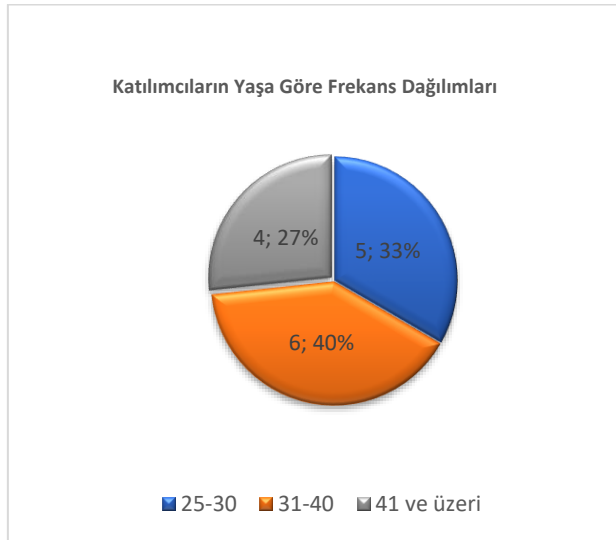
- ✓ Öğretim materyali: Öğretim sürecinde planlanan davranışların kazandırılması amacıyla öğrenme ve öğretme tekniği olarak kullanılan araçları ifade eder.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme aracı: Eğitimde öğrencilerin veya süreçlerin

başarısını, gelişimini ve etkinliğini değerlendirmek için kullanılan çeşitli yöntem ve araçları ifade eder.

4.1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri ile İlgili Veriler

Kişisel bilgi formunda katılımcılardan yaş, eğitim aldığı fakülte, çalıştığı kurum, hizmet yılı, öğrenim durumu, varsa yüksek lisans alanı ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılım durumuna yönelik bilgiler istenmiştir. Bu bölümde de ayrı ayrı bu bilgilere yönelik elde edilen sayısal veriler sunulacaktır.

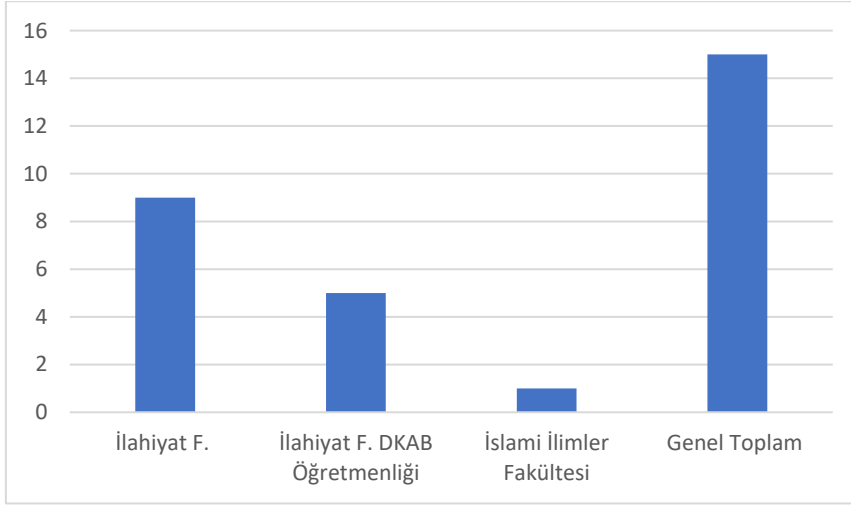
Aşağıda ilk olarak katılımcıların yaşa göre frekans dağılımları pasta grafiği ile sunulmuştur. Ayrıca pasta grafiğinde yaş dağılımlarının yüzde kaçta denk geldiği ile ilgili verilere de yer verilmiştir.



Grafik 1. Katılımcıların Yaşa Göre Frekans Dağılımı Pasta Grafiği

Yukarıda yer alan tablo ve pasta grafiği incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %27'sinin 41 ve üzeri (4 kişi), %33'ünün 25-30 yaş arası (5 kişi), % 40'ının (6 kişi) ise 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir.

İkinci olarak katılımcıların eğitim aldıkları fakülte ile ilgili bilgiler şu şekildedir (bk. Grafik 2):



Grafik 2. Katılımcıların Eğitim Aldıkları Fakültelere Göre Frekans Dağılımları

Yukarıdaki sütun grafiği incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 9'unun ilahiyat fakültesi, 5'inin ilahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği, 1'inin İslami ilimler fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çalıştığı kurum ile ilgili frekans dağılımı ise aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 8. Katılımcıların Çalıştığı Kurum ile İlgili Frekans Dağılımları

Çalıştığı Kurum	Frekans
Devlet	10
Özel	5
Genel Toplam	15

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmenlerden 10'u devlet, 5'i ise özel eğitim kurumlarında çalıştığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin hizmet yılı ile ilgili sayısal veriler aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 9. Katılımcıların Hizmet Yılı ile İlgili Frekans Dağılımları

Hizmet Yılı	Frekans
3-10 yıl	7
11-20 yıl	7
21 yıl ve üzeri	1
Genel Toplam	15

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 7'sinin 3-10 yıl arası, 7'sinin 11-21 yıl arası, 1'inin ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesi olduğu görülmektedir.

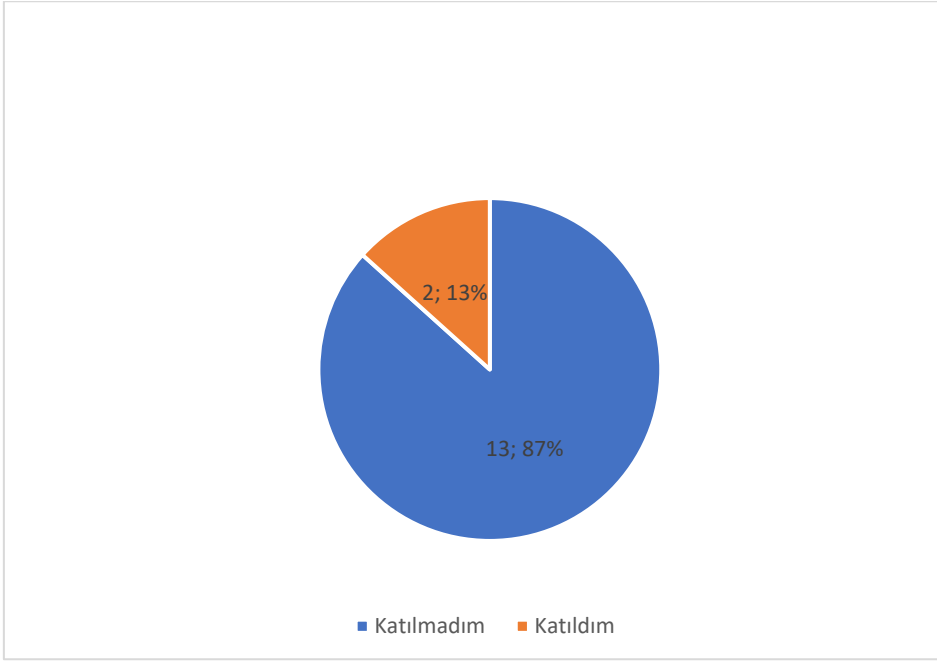
Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumu ve varsa yüksek lisans alanı ile ilgili sayısal veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Öğrenim Durumu ve Yüksek Lisans Alanı ile İlgili Frekans Dağılımları

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüksek Lisans Alanı	Frekans
Lisans	8	Felsefe ve Din Bilimleri	5
Yüksek lisans	6	Temel İslam Bilimleri	1
Doktora	1	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	1
Genel Toplam	15	Genel Toplam	7

Tablo 11 incelendiğinde araştırma çalışmamıza gönüllü olarak katılım sağlayan 15 öğretmenden 8'i lisans, 6'sı yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur. Aynı zamanda lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin yüksek lisans alanı ile ilgili verilerine baktığımızda 5'inin felsefe ve din bilimleri, 1'inin temel İslam bilimleri, 1'inin ise eğitim yönetimi ve denetimi alanında olduğunu görmekteyiz.

Son olarak kişisel bilgi formunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumları ile ilgili soru yer almaktadır. Bu soruya verilen cevaplar ise aşağıdaki pasta grafiğinde sunulmuştur:



Grafik 3. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılımları ile İlgili Frekans Dağılımı

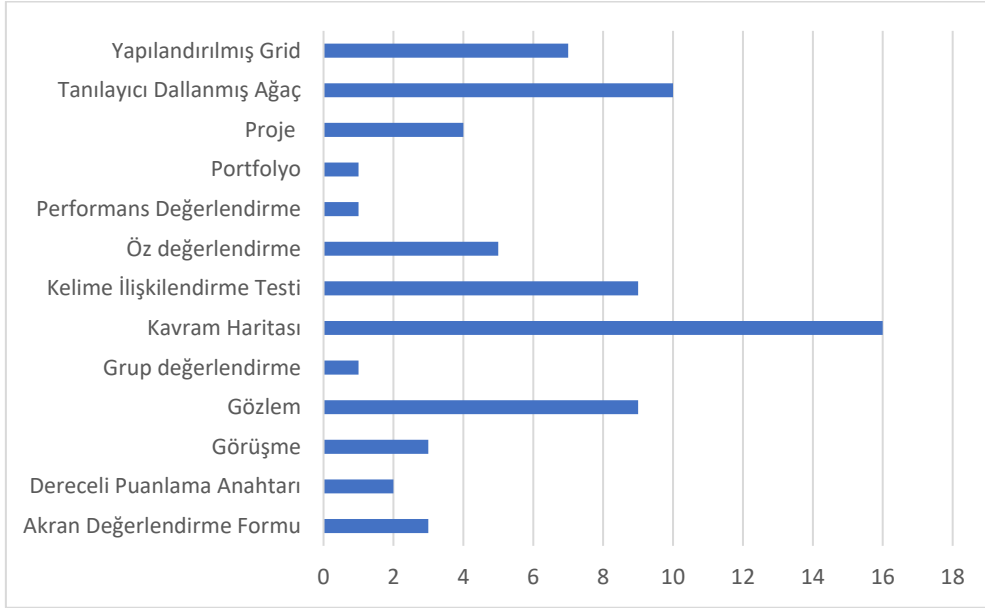
Bu bölümde son olarak Grafik 3'ü incelediğimizde araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin %87'sinin (13 kişi) ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, %13'ünün ise (2 kişi) ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılım sağladıkları görülmektedir.

4.2. Katılımcılar Tarafından Hazırlanan Ölçme Araçları ile İlgili Sayısal Veriler

Gönüllü olarak araştırmaya katılım gösteren 15 öğretmen 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde seçmiş oldukları bir kazanıma yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması yürütmüştür. Böylelikle her bir öğretmen 5 ölçme aracı geliştirerek toplamda 75 ölçme aracı elde edilmiştir. Elde edilen 75 ölçme aracı ile ilgili veriler adı, neye hitap ettiği, hangi kazanımı ölçmek istediği, seçilme gerekçesi, kazanımla ilişkisi, değerlendirme türü, öğrenmenin hangi boyutunu hedef aldığı ve hazırlama esnasında zorlanılan hususlar başlıkları altında sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir.

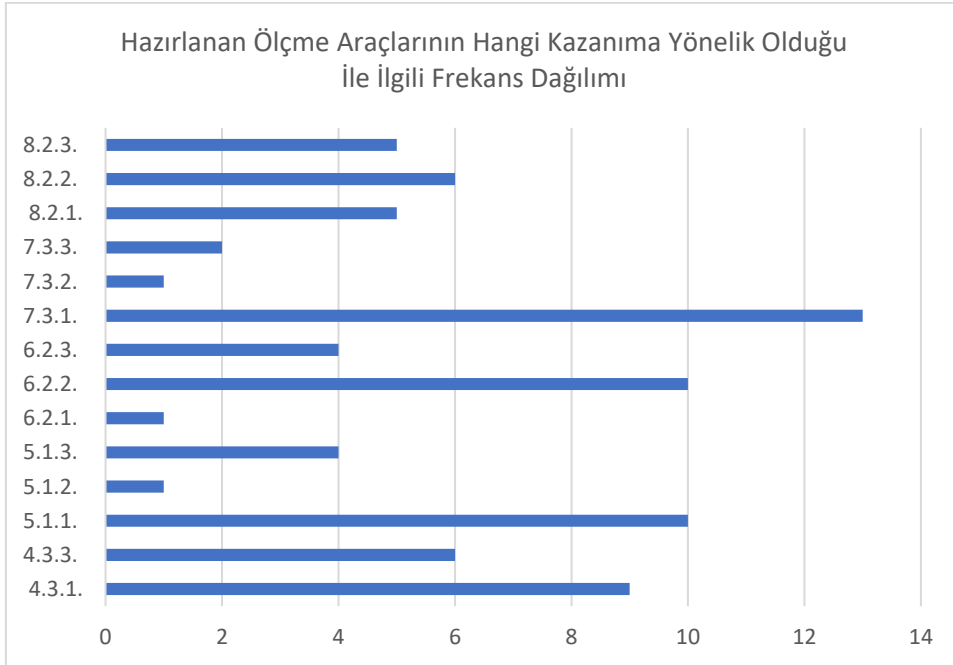
Sınıflandırılan ve analiz edilen veriler öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ölçme aracının kavram haritası (16) olduğunu, kavram haritasını TDA (10) ve KİT'in (9)

takip ettiğini göstermektedir. Grup değerlendirme, performans değerlendirme ve portfolyo ise en az tercih edilen ölçme araçları arasında yer almaktadır (bk. Grafik 4).



Grafik 4. Hazırlanan Ölçme Aracı Frekans Dağılımı

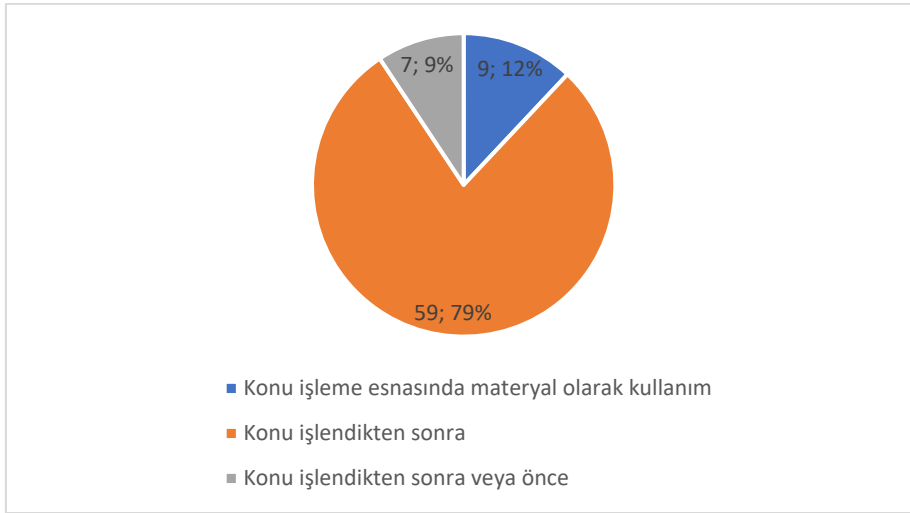
Öğretmenlerin hazırlamış oldukları ölçme aracının hangi kazanıma yönelik olduğu ile ilgili veriler Grafik 5’te yer almaktadır.



Grafik 5. Hazırlanan Ölçme Araçlarının Hangi Kazanıma Yönelik Olduğu ile İlgili Frekans Dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğretmenlerin en çok 7. sınıf düzeyindeki “Ahlak” ünitesinde yer alan “7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.” kazanımına yönelik ölçme aracı geliştirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bunu 5. sınıf düzeyindeki “İnanç” ünitesinde yer alan “5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın varlığı ve birliği arasında ilişki kurar.” kazanımı ile 6. sınıf düzeyindeki “İbadet” ünitesinde yer alan “6.2.2. Namazları çeşitlerine göre sınıflandırır.” kazanımı takip etmektedir.

Hazırlanan ölçme aracının uygulama zamanı ile ilgili veriler incelendiğinde büyük bir çoğunluğun konu işlendikten sonra uygulanacak şekilde tasarlandığı tespit edilmiştir.



Grafik 6. Ölçme Aracının Uygulama Zamanı ile İlgili Frekans Dağılımı

Hazırlanan ölçme araçlarının öğrenmenin hangi boyutunu hedef aldığı ile ilgili sonuçlar analiz edildiğinde ise büyük bir çoğunluğunun bilişsel alanı ölçme ve değerlendirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bilgi ve Düşüncelerine

Yönelik Bulgular

Bu bölümdeki bulgular katılımcılar ile gerçekleştirilen birinci oturumdaki odak grup görüşmesinden elde edilen veriler analiz edilerek oluşturulmuştur. Bu veriler ile öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi ve düşüncelerinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen metin analiz edildiğinde katılımcıların ölçme ve değerlendirme ile ilgili şu ana başlıklar üzerinde durduğu görülmüştür: 1. Ölçme ve değerlendirme anlayışı 2. Ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki yeri 3. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine duyulan ihtiyaç.

Katılımcılar, ölçme ve değerlendirmenin genellikle sınavlara dayalı olduğunu ifade etmekle birlikte sınıf içi dönütlerin ve öğrencilerin ders esnasında verdikleri tepkilerin de bir ölçme ve değerlendirme unsuru olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca kazanımlar konusunda öğrencilerin ne kadar başarılı olduklarını tespit etmede de ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılmakta olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcı ifadeleri:

“Biz program doğrultusunda yaptığımız genel bir ölçme ve değerlendirme şeklinde Hocam, kazanımlarda hedeflenen amaçlara ulaşılmış mı bunun tespiti.”

“Bence öğrencilerden gelen her dönüt, her cevap, bizim söylediğimiz her kelime ölçme değerlendirmedir. Çünkü ona göre ilerliyoruz.”

Katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bu yaklaşımları, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini yalnızca yazılı sınavlarla sınırlı görmediklerini, bunun ötesine geçerek öğrenme sürecini daha bütüncül bir şekilde ele almaya çalıştıklarını göstermektedir. Sınıf içi dönütler, öğrencilerin ders sırasında verdikleri sözlü veya davranışsal tepkiler, öğretmen açısından hem anlık geri bildirim alma hem de öğretim sürecini şekillendirme imkânı sunmaktadır. Bu, öğretmenin sezgisel değerlendirme becerilerinin önemli bir parçası olup, öğrencinin sadece bilgi düzeyini değil, derse katılımını, ilgisini ve anlama düzeyini de göz önünde bulundurmayı gerektirir. Ayrıca, öğretmenlerin programdaki kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde karşılandığını görmek için ölçme ve değerlendirme uygulamalarını sistemli biçimde kullanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını ve sorumluluk bilinciyle hareket ettiklerini göstermektedir. Ancak burada dikkat çeken

husus, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sadece sonuç odaklı değil, aynı zamanda süreci izlemeye ve yönlendirmeye yönelik olarak da işlevselleştirildiğidir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili pedagojik farkındalığa sahip olduğu ve değerlendirme süreçlerine çok yönlü bakabildiklerinin bir göstergesidir. Ancak ifade edilen diğer hususlar ile birlikte değerlendirildiğinde bu bütüncül yaklaşımın, sistem düzeyinde hâlâ sınav merkezli yapı tarafından gölgede bırakılması, uygulamada bazı sınırlılıklara neden olabilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin bu tür sezgisel ve süreç odaklı değerlendirme biçimlerini daha etkili şekilde kullanabilmeleri için hem zaman hem de yapısal destekle güçlendirilmelerinin gerektiği söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki yeri konusunda eğitimin merkezinde yer aldığını ancak daha çok sınavlara odaklanıldığını ve bu durumun öğrencileri sınav odaklı bir yaklaşıma yönelttiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgisinden ziyade sınavlardan yüksek not almanın hedeflendiği dile getirilmiştir.

Katılımcı ifadeleri:

“Gerek okuldaki sınavlar gerek LGS gibi üniversite sınavları gibi sınavlar tamamı öğrencilerin başarmak için ana hedefi olmuş. Yani ben şu konuyu öğreneyim bu konudan öğrendiklerim benim hayatıma neler katar noktasını çok düşünmüyorlar daha ziyade sınavda bu soruları yapabilir miyim onu ölçüyoruz. Biz şunu sormamız lazım eğitim bir süreç çocuklara belirli kazanımları elde etmelerini sağlayacak bir süreç. Ölçme ve değerlendirme sistemi buna hizmet ediyor mu? Bu bir sorun.”

“Ölçme ve değerlendirme eğitimin merkezinde konumlanmış ve şu anda öğrenciler bana hayatımda lazım olur düşüncesiyle değil de bu kazanımı ben edineyim bu gerçekten güzel bir şey değil de sınavda yüksek not alayım hedefine odaklanmış durumda.”

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri, eğitim sisteminin temel bir çelişkisini gözler önüne sermektedir. Ölçme ve değerlendirmenin eğitimin

merkezinde yer alması gerektiği düşüncesi, bu sürecin yalnızca bilgi düzeyini değil; tutum, beceri ve değer gibi çok boyutlu kazanımları da içermesi gerektiğini ima ederken, uygulamada bunun büyük oranda sınavlara indirgenmiş olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik ilgilerinden çok, sınavlardan yüksek not alma amacına odaklanmaları, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin amaç değil araç olarak konumlandırılması gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Bu durum hem öğrencinin içsel motivasyonunu zayıflatmakta hem de öğretmenleri pedagojik değerlerden uzaklaşarak sadece ölçülebilir başarıya yönelmektedir.

Katılımcılar, özellikle manevi değerler ve ahlaki konuların ölçülmesinin zor olduğu, klasik ölçme araçlarının bu alanlarda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazı davranışlarına yönelik kazanımların ölçülebilir olmadığını, daha çok gözlemle ve öğretmen öğrenci ilişkisiyle değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcı ifadeleri:

“Bizim alanımız bence her şeyden önce yüreğe değen bir alan. Biz hakikaten çocuklarda bir şekilde duygu yaratmaya çalışıyoruz ve aslında bizim o duyguyu da tamamen ölçme şansımız yok.”

“Şunu hiçbir zaman olarak ölçme şansım yok. Yani ben o çocukta aslında ne bıraktım. Hani bu mesela ölçülebilen bir şey değil.”

“Sınavları biraz merkeze koyuyoruz aslında bu yüzden de ahlak konularında biraz zorlanıyoruz.”

“Ben ölçülebileceğini düşünüyorum ama bizim ölçme araçlarımız ölçemez ve onu da sınıf içi performans uygulamaları belki yansıtabilir.”

“Bilgiyi ölçebiliyor sadece ya da öğretmeye çalışıyoruz ama karşılığının ne olduğunu hiçbir zaman bilmiyoruz yani öğretme düzeyinde kalıyor yani öğrettik ama eyleme döndü mü bilmiyoruz.”

Burada ifade edilen husus ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile sınırlandırmış oldukları söylenebilir. Zira gözlem alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla gözlem aracılığıyla da öğrenciye kazandırılmak istenen davranışın ölçülüp değerlendirilebilmesi mümkündür. Ve öğretmen bu yöntemi uygun kazanımlarda kullanabilir. Ancak alternatif ölçme aracı geliştirme aşamasında gözlemi tercih eden öğretmenlerin onu bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak değil de daha çok öğretim materyali olarak tasarlamış olmaları dikkat çeken bir husus olmuştur. Buradan hareketle katılımcıların gözlemin öğretim materyali ve ölçme aracı olarak kullanımı arasındaki farka yönelik bilgi ve uygulama eksiklikleri olduğu söylenebilir. Diğer yandan katılımcıların manevi değerler ve ahlaki kazanımların ölçülmesine ilişkin değerlendirmeleri, eğitimde duyuşsal alanın ölçülmesine yönelik önemli bir açmazı ortaya koymaktadır. Özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi gibi değer aktarımının ve karakter eğitiminin ön planda olduğu derslerde, öğrencinin içselleştirdiği tutumları ve davranış eğilimlerini standart testlerle belirlemek son derece sınırlı ve yüzeysel kalmaktadır. Bu tür değerlerin öğrencide ne derece yer ettiğini görmek; genellikle gözlem, öğrencinin günlük davranışları ve öğretmenle kurduğu etkileşim üzerinden sezgisel yollarla mümkündür. Katılımcılar, klasik ölçme araçlarının (çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar vb.) bu tür kazanımları anlamakta yetersiz kaldığını ve daha çok “bilgi” düzeyinde ölçüm yapabildiğini ifade etmiştir. Oysa ahlaki gelişim, bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasıyla değil, bu bilgiyi davranışa dönüştürme süreciyle tamamlanır. Bu dönüşüm süreci ise ancak uzun süreli gözlem, rehberlik, empati ve güvene dayalı öğretmen öğrenci ilişkisiyle anlaşılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin belirli bir farkındalıkla öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesine duyulan ihtiyacı ifade etmiş olduğu görülmektedir. Ancak bu çaba, sistem tarafından yeterince desteklenmediğinde öğretmenler yalnız bırakılmakta, değer temelli eğitimin ölçülmesi soyut ve belirsiz bir alanda kalmaktadır. Bu nedenle, duyuşsal kazanımları ölçmeye

yönelik daha niteliksel ve esnek ölçme araçlarının geliştirilmesi, öğretmen gözlemini sistemli hale getiren yapıların kurulması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Böylece ölçme ve değerlendirme, yalnızca "ne biliyor?" sorusuna değil, "nasıl yaşıyor?" sorusuna da yanıt arayan çok boyutlu bir sürece dönüşebilir.

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri genellikle geleneksel sınav ve test yöntemlerinin yanı sıra, daha yaratıcı ve öğrenci katılımını artırıcı yöntemlere yönelimi destekler nitelikte olduğu şeklindedir. Katılımcılar, dijital oyunlar ve sürükle bırak tarzı etkinliklerle öğrencilerin öğrenme sürecini pekiştirici geri bildirimler sağlamanın mümkün olduğunu, bu tür alternatif ölçme yöntemlerinin, sadece bilgi düzeyini değil, kazanımların pekişip pekişmediğini değerlendirmek açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı ifadeleri:

“Mesela konu bittiği zaman orada güzel hani yarışma tarzı şeyler var ya da uygulamalar boşluk doldurma işte sürükle bırak ne bileyim çok güzel uygulamalar var.”

“Çocukları sırayla çıkarıyorum işte sorular var orada ya da oyun gibi uygulamalar sırayla yaptırıyorum. Hem çocukların çok hoşuna gidiyor hem de bilgilerini orada tekrar hatırlıyor.”

“İnternette çok sayıda materyal var hatta kısa süreli kullanımla bizde hazırlayabiliyoruz. Oradaki araçları kullanarak çocuklara yarışma yaptırıyorum.”

Katılımcıların ifadeleri öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarını ve öğrenci merkezli yaklaşım arayışlarını ortaya koymaktadır. Geleneksel sınav ve testlerin çoğunlukla bilgi düzeyini ölçmekle sınırlı kaldığını fark eden öğretmenler, öğrenmenin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor boyutlarını da içeren çok yönlü bir süreç olduğunu dikkate alarak farklı yöntemlere yönelmektedirler. Bu bağlamda dijital oyunlar, sürükle bırak etkinlikleri, grup yarışmaları gibi uygulamalar, öğrencilerin

derse aktif katılımını sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrenilen bilginin pekişmesini ve kalıcılığını da artırmaktadır. Katılımcıların bu yöntemlere dair olumlu değerlendirmeleri, alternatif ölçme araçlarının sadece ölçüm değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenmeyi daha eğlenceli ve anlamlı bir şekilde deneyimlemelerine olanak tanırken, öğretmene de kazanımların ne derece içselleştirildiğine dair daha somut ipuçları sunmaktadır. Özellikle görsel ve etkileşimli materyallerin kullanımı, günümüz öğrencisinin dijital alışkanlıklarıyla da örtüştüğü için öğrenmeye yönelik ilgiyi artırmakta ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun ortamlar sunmaktadır. Ancak diğer yandan alternatif ölçme yöntemi denilince akıllarına ilk olarak dijital birtakım uygulamaların gelmesi dikkat çekici bir husustur. Çünkü sürükle bırak tarzı etkinlikler eşleştirme ya da boşluk doldurma gibi geleneksel yöntemler arasında yer alan soru tarzlarının dijital araçlara aktarılmış hâlidir. Dolayısıyla aslında alternatif ölçme ve değerlendirme olarak değil de eğitimde teknolojinin kullanımına yönelik bir durum söz konusudur. Bu da öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları denilince belki de adından da hareketle genellikle kullanılan kalem kâğıt testi dışındaki uygulamaların akıllarına geldiğini göstermektedir. Yani öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme kavramına dair algılarının oldukça sınırlı olduğu ve bu kavramı genellikle dijital teknolojilerin kullanımıyla eşdeğer gördüklerini ortaya koymaktadır. Oysaki alternatif ölçme ve değerlendirme araçları; portfolyolar, öz değerlendirme formları, akran değerlendirmeleri, rubrikler, performans görevleri gibi daha derinlemesine öğrenmeyi hedefleyen, sürece odaklanan ve öğrencinin bireysel gelişimini izlemeye imkân tanıyan yöntemleri kapsar. Sadece soruların dijital ortama aktarılması, örneğin sürükle bırak, eşleştirme veya boşluk doldurma türündeki klasik soruların dijital hâle getirilmesi, değerlendirme yaklaşımında esaslı bir değişikliği temsil etmemektedir. Dolayısıyla bu durum, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının

amacını ve kapsamını tam olarak kavrayamadıklarını ve bu kavramı sadece teknolojik bir dönüşüm olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu alandaki farkındalıklarını artıracak hizmet içi eğitimlere ve uygulama örneklerine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Gerçek anlamda alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, problem çözme becerilerini ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik eden çok boyutlu araçları içermelidir.

Bütün bu değerlendirmeler din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin çok boyutlu bakış açılarını, bu bakış açıları doğrultusunda alana ilişkin oluşan ihtiyaçlarını ortaya koymakta ve eğitim sistemindeki ölçme anlayışının yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda;

- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sonuç ve süreç odaklı yöntemlerin birlikte kullanımı ile öğrenci gelişimini esas alan bir yaklaşımın benimsenmesi,
- Duyuşsal ve davranışsal kazanımları da ölçebilecek nitelikli, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi,
- Öğretmenlere bu araçları uygulama konusunda yeterli zaman, araç gereç, yönetsel destek ve rehberlik sağlanması,

gibi adımların atılması, eğitimde daha demokratik, kapsayıcı ve etkili bir ölçme ve değerlendirme anlayışının yerleşmesine katkı sağlayacaktır.

4.4. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Hazırlama Becerilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümdeki bulgular üç oturumluk atölye çalışması sonucunda katılımcılar tarafından geliştirilen her bir ölçme aracı için ayrı analizler yapılarak elde edilmiş ve sunulmuştur. Ölçme araçları ile ilgili bulgular sunulurken en çok tercih edilen ölçme aracından başlanarak bir sıralamaya gidilmiş ve örnekler verilmiştir.

4.4.1. Kavram Haritası Ölçme Aracı Hazırlama Becerileri

Katılımcılar ile yapılan atölye çalışmaları sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde her ne kadar çalışma konu alanı ölçme aracı ile sınırlandırılmış olsa da katılımcılar tarafından hazırlanan 16 kavram haritasının 9'unun öğretim materyali olma özelliği taşıdığı tespit edilmiştir. Kavram haritalarının öğretim materyali olarak kullanımının yaygın olduğu bilinmektedir (Başol, 2019: 91; Göçer, 2018: 130). Çalışma grubunda yer alan öğretmenler tarafından en çok tercih edilmesi de bu bilgi ile paralellik göstermektedir.

Kavram haritası hazırlama çalışması ile ilgili çalışma yapraklarındaki verilerden yola çıkarak elde edilen bilgilerden ilki, toplam 9 katılımcının çeşitli sınıf seviyelerinde bu aracı hazırlamayı tercih etmesidir. 5 katılımcı birden fazla sınıf seviyesinde aynı ölçme aracını kullanmayı tercih ederken 4 katılımcının yalnızca tek sınıf seviyesinde bu ölçme aracını hazırlamayı tercih ettiği görülmüştür (bk. Tablo 11).

Tablo 11. Katılımcıların Kavram Haritası Hazırlama Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Aracı	Ölçme Ölçme Uygulanacağı	Ne Zaman
K 1	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında	
	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında	
	7. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında	
K2	8. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra	
K3	5. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra	
	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra	
K6	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında	
	6. Sınıf	Kavram haritası	Konu işleme esnasında	
	8. Sınıf	Kavram haritası	Konu işleme esnasında	
K7	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra	
K9	8. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra	
K10	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında	
	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra	
K14	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra	

	5. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
K15	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra

Yukarıdaki veriler katılımcı öğretmenlerin ilkokul 4 ve ortaokulun her sınıf düzeyinde bu aracı kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin bu aracı kullanmadaki düşüncelerinin belirli bir öğrenci grubuyla sınırlı olmadığına bir göstergesidir. Ayrıca yukarıdaki tablodan anlaşılabileceği üzere 7 katılımcı ölçme aracı kullanma zamanını konu işleme esnasında kullanım şeklinde belirtirken kalan 9 katılımcı konu işlendikten sonra kullanım şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların kavram haritası hazırlarken tek tip bir materyal hazırlık çalışması yürüttüğü ise dikkat çeken hususlardan biri olmuştur. Şöyle ki kavram haritalarının balık kılçığı, örümcek ve sınıflama haritası, olaylar zinciri dizinleri, anlam çözümleme tabloları gibi çeşitleri (bk. Başol, 2019: 86; Göçer, 2018: 130; Doğan, 2023) bulunmasına rağmen bu aracı hazırlamayı tercih eden öğretmenlerin hiç birisinin böyle bir sınıflandırmaya gitmediği görülmüştür. Bunun nedeni katılımcıların kolay olanı tercih etmiş olması olabileceği gibi kavram haritası çeşitleri konusunda bilgi eksikliklerinin olabileceği şeklinde de yorumlanabilir.

Kavram haritası çalışması için seçilen kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 12. Kavram Haritası ile Kazandırılmak İstenen Kazanımlar ve Düzeyleri

	Sınıf Seviyesi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K 1	4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak
	6. Sınıf	6.2.3.	İbadet
	7. Sınıf	7.3.1. 7.3.3.	Ahlak
K2	8. Sınıf	8.2.3.	İbadet
K3	5. Sınıf	5.1.3.	İnanç
	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
K6	4. Sınıf	4.3.3.	İbadet
	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
	8. Sınıf	8.2.1.	Ahlak

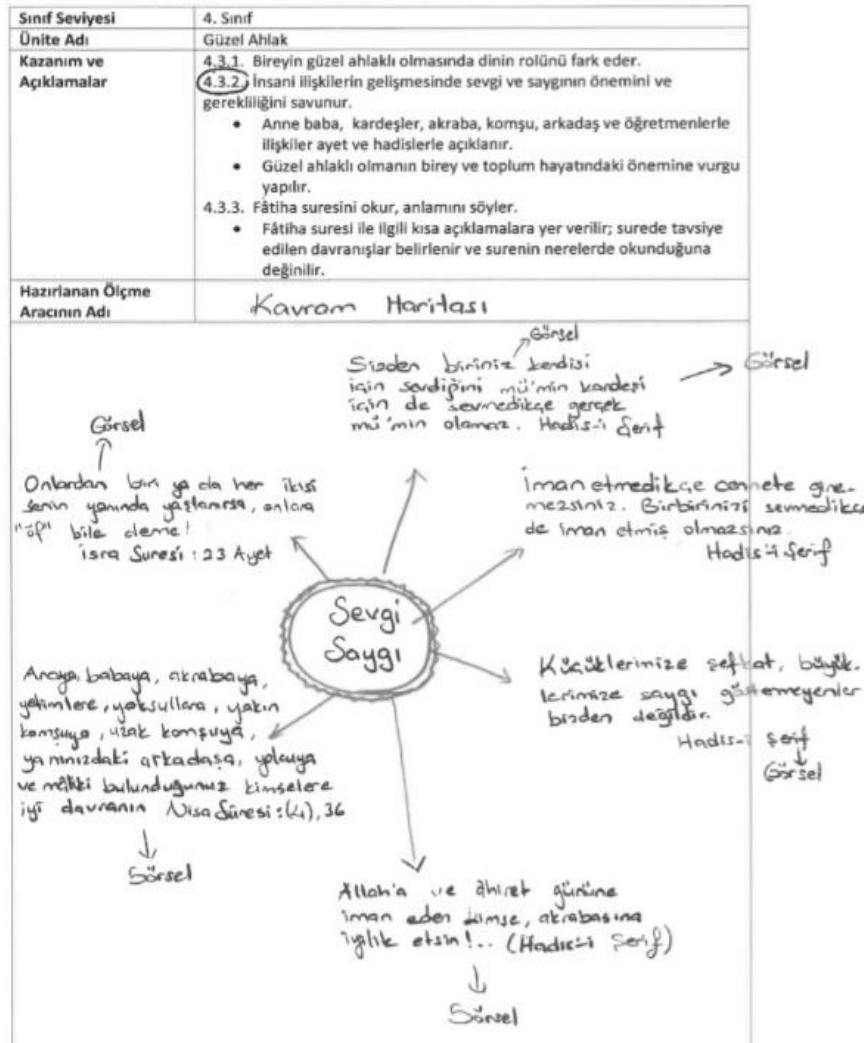
K7	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
K9	8. Sınıf	8.2.2. 8.2.3.	İbadet
K10	4. Sınıf	4.3.3.	Ahlak
	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
K14	4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak
	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç
K15	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet

Kazanım içerikleri değerlendirildiğinde bir kavramı oluşturan parçalar, bunların birbirleriyle bağlantıları, gruplandırılması ve neden sonuç bağlarına yönelik öğrenmelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında kavram haritası için daha çok ibadet (9) ile ilgili konu alanı kazanımlarının tercih edildiği görülmüştür. Onu ahlak (5) ve inanç (2) konu alanları takip etmektedir. Konu alanları ve kazanımların belirlenmesinde içeriklerin kavram öğrenimi ve sınıflandırması şeklinde olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Seçme gerekçeleri ile ilgili bulgular incelendiğinde elde edilen veriler de bu yorumu destekler niteliktedir.

Katılımcılar tarafından hazırlanan ölçme araçlarında dikkati çeken diğer bir husus da hazırladıkları materyalin ya da ölçme aracının tek bir kullanım şeklinde olmasıdır. Oysaki kavram haritalarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde birden fazla şekilde kullanımı mümkündür. Öğretmen herhangi bir konuda tamamı öğrenciye ait bir kavram haritası da yaptırabilir, birkaç ara veya çapraz bağlantı kelimesini doldurmayı gerektiren formatta bir harita oluşturacak şekilde bir değerlendirme de planlayabilir (Bahar vd., 2015; Doğan, 2023; Ruiz ve Shavelson, 1996). Ancak katılımcılardan hiç birisi kavram haritası hazırlamada böyle bir farklılaşmayı tercih etmemiştir. Buna ek olarak kavram haritaları değerlendirilirken öncelikle her bir ölçüt için ne kadar puan verileceğine karar verilmesi gerekmektedir.³⁴ Ancak bu konuda da katılımcıların herhangi bir ölçüt

³⁴ Geçerli önermeler, bağlar, örnekler ve örüntü çeşitleri puanlamada kriter olarak kullanılabilir (Başol, 2019: 91).

belirleme ve puanlamaya gitmediği tespit edilmiştir. Şöyle ki K1 tarafından oluşturulan kavram haritalarında seçilen kazanıma yönelik kavramlar tespit edilmiş ve grafiksel olarak her ayrıntısı katılımcı tarafından yazılan araçlar geliştirilmiştir. Ayrıca kavramı oluşturan parçalar ve bunların birbirleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme yapılması gerekirken bu amaçtan uzaklaşıldığı görülmektedir. Örneğin dördüncü sınıf seviyesinde merkeze sevgi ve saygı kavramları alınmış ve çevresine konu ile ilgili ayet ve hadisler yerleştirilmiştir (bk. Şekil 1).



Şekil 1. K1 tarafından geliştirilen kavram haritası

Yukarıdaki materyalde yalnızca merkezde iki kavram yer almakta ve çevresinde bununla ilgisi olduğu düşünülen ayet ve hadislere yer verilmiş bulunmaktadır. Yani oluşturulan materyalde kavramların nasıl gruplanması gerektiği, öncelik sonralık ilişkileri ya da neden sonuç bağlarını gösteren bir şema söz konusu değildir. Ama iki kavram ve o

kavramlar ile ilgili ayet ve hadisler vardır. Bu hâliyle geliştirilen materyal için metin olarak anlatılabilecek bir husus resimleştirilmiştir denilebilir.

Aynı şekilde K3 tarafından 5. sınıf seviyesinde geliştirilen kavram haritası da kavramı meydana getiren parçalar ve bunların birbirleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme tekniğinden ziyade bulmaca tarzında bir etkinlik özelliğinde hazırlanmıştır. Buna ek olarak geçerli önermeler, bağlar, örnekler, örüntü çeşitlerinin puanlanması ve geri bildirim verilmesi ile ilgili bir durum da söz konusu değildir (bk. Şekil 2).

Sınıf Seviyesi	5. Sınıf
Ünite Adı	Allah İnancı
Kazanım	5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar. 5.1.2. Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder. 5.1.3. Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Kavram Haritası

Kazanım: 5.1.3
"Allah'ın Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir."

Çizdiğiniz her bir yaprığa Allah'ın "Rahmân" isminin yansımalarına bir örnek, ortasına ise "Rahîm" isminin yansımalarına örnek yerleştirilecektir.

- Allah'ın yağmuru ve gınesi herkese vermesi
- Allah'ın her canlıya rızıkını yaratması
- Allah'ın, iman eden kullarına ahirette merhamet etmesi
- Allah'ın insanlara doğruyu göstermesi için peygamberler/ vahiy göndermesi

1. Verilen örnekleri yukarıdaki yığma düzeninde yerleştiriniz.

2. Boş kalan alana kendiniz uygun bir örnek yazınız.

(Bu çalışmada çizdiğiniz dallarına fazla olmamak şartıyla eklemek mümkündür.)

Şekil 2. K3 tarafından geliştirilen kavram haritası

Diğer bir durumda K3 tarafından 6. sınıf düzeyinde hazırlanan kavram haritasının boşluk doldurma sorusu gibi hazırlanmış olmasıdır (bk. Şekil 3).

Sınıf Seviyesi	6. Sınıf
Ünite Adı	Namaz
Kazanım	6.2.1. İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. - Namazın insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine de değinilir. 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır. - Farz, vacip ve nafile namazlar kısaca ele alınır. 6.2.3. Namazın kılışına örnekler verir. - Namazın farzları, ezan ve kamek kısaca ele alınır. - Namazların kılışında beş vakit, cuma, bayram, cenaze ve teravih namazlarına yer verilir. - Camilerin toplumsal fonksiyonuna ve cemaatle namazın önemine de kısaca değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Kavram Haritası

Kazanım: 6.2.2
 "Namazları çeşitlerine göre sınıflandırır."

Aşağıdaki tabloda namaz türleri ve bu namaz türlerine ait örnekler verilmiştir.

Buna göre soru soru bulunan yerlere uygun kavram ve namaz çeşitini yazınız.

Namaz Türü	Farz	?	Nafile
Örnekler	• ?	• Bayram namazı	• Sünnet namazları
	• Beş vakit namaz	• Vitr namazı	• ?
	• ?		• ?

Şekil 3. K3 tarafından geliştirilen kavram haritası

Tespit edilen yukarıdaki durumlar katılımcıların zihninde kavram haritasının ölçme aracı olarak kullanımına yönelik net olmayan ya da karıştırılan hususların olduğunu açık bir şekilde göstermektedir. Zira katılımcıların kavram haritası hazırlık çalışmalarında isminden de yola çıkarak bir kavram seçtiği ve bu kavramı anlatmaya yönelik bir görselleştirme tekniği kurguladığı görülmüştür. Ancak geliştirilen materyallerde kavramı oluşturan parçaları, bunların bir hiyerarşi doğrultusunda sıralanması ve bunların birbirleriyle bağlantıları, bu bağlantıların adlandırılması, ilgili bölümlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik kriterlerin belirlenmesinin ihmal edildiği görülmektedir. Bunlardan hareketle geliştirilen kavram haritalarında amaçtan daha çok tekniğin görselleştirme yanından faydalandığı söylenebilir.

Sonuç olarak tüm bu değerlendirmeler ışığında hazırlanan materyallerin herhangi bir şekilde öğrencilerin öğrenme durumunu tespit, değerlendirme ve öğrenme eksikliklerine yönelik geri bildirim verme niteliklerinden uzak olduğu söylenebilir. Bu da bizi katılımcıların kavram haritasını bir ölçme aracı olarak geliştirme ve kullanmaları konusunda yetersiz oldukları, daha önce de ifade edildiği gibi bir öğretim materyali olarak kullanmanın ötesine geçilemediği sonucuna götürmektedir.

4.4.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde toplam 9 katılımcının çeşitli sınıf seviyelerinde 10 tane TDA hazırladığı görülmüştür. K7 bu tekniği kullanmayı iki sınıf seviyesinde tercih ederken diğer katılımcılar yalnızca bir sınıf seviyesinde bu tekniği kullanmayı tercih etmişlerdir (bk. Tablo 13).

Tablo 13. TDA'nın Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K1	8. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K2	7. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K5	6. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K6	5. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K7	5. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
	8. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K8	4. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K9	4. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K10	8. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra
K12	5. Sınıf	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Konu işlendikten sonra

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ölçme aracının uygulama zamanını bütün katılımcıların konu işlendikten sonra şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. TDA çalışması için seçilen kazanımlar ise şu şekildedir:

Tablo 14. TDA ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K1	8. Sınıf	8.2.2.	İbadet
K2	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
K5	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
K6	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç
K7	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç
	8. Sınıf	8.2.2.	İbadet
K8	4. Sınıf	4.3.3.	İbadet
K9	4. Sınıf	4.3.3.	İbadet
K10	8. Sınıf	8.2.2.	İbadet
K12	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında TDA için daha çok ibadet (6) ile ilgili konu alanı kazanımlarının tercih edildiği görülmüştür. Onu inanç (3) ve ahlak (1) konu alanları takip etmektedir.

K1 ve K12 dışındaki katılımcıların geliştirmiş oldukları TDA aracının; amaç, içerik ve teknik yönden kısmen eksiklikler olması ile birlikte literatürde yer alan ölçme aracının genel özelliklerini taşıdığı görülmüştür. K1 tarafından geliştirilen aracın ise şekilsel olarak TDA aracına benzediği ancak içerik ve teknik açıdan birçok hatasının olduğu tespit edilmiştir. Şöyle ki TDA tekniğinde araç, bir önerme ile başlamaktadır (Doğan, 2023; Başol, 2019: 92-93). Ancak K1 tarafından geliştirilen araç, bir soru ile başlamış ve bütün kademelerde oluşturulan dallar bu soruya cevap niteliğinde kurgulanmıştır. Buna ek olarak TDA’da her bir önerme ya doğru ya da yanlış olmalıdır (Başol, 2019: 92-93; Demir, 2021). Ancak K1 tarafından geliştirilen araçta ilk ifade önerme olmadığı ve soru olduğu için doğruluğu ya da yanlışlığına göre hareket etmek mümkün değildir. Dolayısıyla öğrencinin ilk önermeye verdiği yanıtı göre farklı önermelere ilerlemesi durumu da söz konusu olamamaktadır. Şekil açısından incelendiğinde üçüncü aşamada 4, dördüncü aşamada ise 8 önerme olması gerekirken

dördüncü aşamada 5 önerme yazıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca geliştirilen araçta herhangi bir yönerge, puanlama ve geri bildirimde yoktur (bk. Şekil 4).

Sınıf	8. Sınıf
Ünite	
Kazanımlar	8-2.2. Zekat ve Sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar. - Zekatın nisap miktarı, zekat vererek ve zekat verilecek kişiler fikri ayrıntılara girmeden öğrenci seviyesi gözetilerek ele alınır
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Tanılayıcı Dallanmış Ağac

Şekil 4. K1 tarafından geliştirilen TDA

Aynı şekilde K12 tarafından 5. sınıf düzeyinde geliştirilen aracın amaç, içerik ve teknik açıdan literatürde anlatılan TDA'dan uzak olduğu söylenebilir. Çünkü 5. sınıf materyalinde birbirinden bağımsız üç doğru yanlış önermesi vardır. Bu hâliyle materyal geleneksel doğru yanlış sorusuna örnek teşkil etmektedir (bk. Şekil 5). Ayrıca seçilen kazanımın bu araç ile nasıl ölçülebileceği hususu da ayrı bir soru işareti oluşturmaktadır.

Sınıf Seviyesi	5. Sınıf
Ünite Adı	Allah İnancı
Kazanım	5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar. 5.1.2. Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder. 5.1.3. Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Tanıyıcı Dallanmış Ağaç
Öğrencilerden hazırlanan sorulara verdikleri doğru ve yanlış cevaplarla sorulara ulaşmaları saplıdır D-4 Güneş her zaman doğudan doğar. () Evren kendi kendine var olmuştur. () Her varlık mutlaka belli bir düzende ve belli amaç için yaratılmıştır. ()	

Şekil 5. K12 tarafından geliştirilen TDA

Kalan 7 katılımcı tarafından geliştirilen TDA araçlarında ise birkaç istisna ile birlikte ortak olarak eksik olduğu tespit edilen hususlar şunlardır: 1. Puanlama yapılmaması 2. Her bir ifade de yapılan hatanın hangi yanlışlığı ortaya çıkardığı ile ilgili bir belirleme yapılmaması 3. Öğrenciye bilgi verecek bir yönerge hazırlanmaması. İstisna olan durumlardan ilki K5 tarafından geliştirilen materyalde yalnızca puanlama yapılmış olması (bk. Şekil 6), K9 ve K10 tarafından geliştirilen materyallerde ise öğrenciye bilgi veren bir yönergenin de hazırlanmış olması durumudur.

Sınıf Seviyesi	6. Sınıf
Ünite Adı	Namaz
Kazanım	6.2.1. İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. - Namazın insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine de değinilir. 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır. - Farz, vacip ve nafile namazlar kısaca ele alınır. 6.2.3. Namazın kılınışına örnekler verir. - Namazın farzları, ezan ve kamet kısaca ele alınır. - Namazların kılınışında beş vakit, cuma, bayram, cenaze ve teravih namazlarına yer verilir. - Camilerin toplumsal fonksiyonuna ve cemaatle namazın önemine de kısaca değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Tanışıklık Dellenmiş Ağaç
7. Sınıf müfredatından A, B, C, D, E, F, G, H kısımları. 10 p Vitr Namazı ve Bayram Namazı verilir Tevât Namazı ve Akk Namazı nakle namazlarıdır Teravih namazı nafile namazlar dır Beş vakit namaz ve Cuma namazı nafile namazlardır Farz Namazlar Farz-ı ayn ve Farz-ı kifaye olarak 2'ye ayrılır Cenaze Namazı Farz-ı ayn namazıdır Namazlar hükmüyle bakıldığında 3'e ayrılır	

Şekil 6. K5 tarafından geliştirilen TDA

4.4.3. Kelime İlişkilendirme Testi Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde toplam 7 katılımcının çeşitli sınıf seviyelerinde 9 tane KİT hazırladığı görülmüştür. Ancak bu araçlar arasında 5. sınıf seviyesine yönelik herhangi bir araç yer almamaktadır. K7 ve K13 bu aracı iki sınıf seviyesinde kullanmayı tercih ederken diğer katılımcılar yalnızca bir sınıf seviyesinde bu aracı kullanmışlardır (bk. Tablo 15).

Tablo 15. KİT Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K4	6. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
K5	8. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
K7	4. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
	7. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
K9	6. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
K12	8. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
K13	6. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
	7. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme
K14	7. Sınıf	Kelime Testi	İlişkilendirme

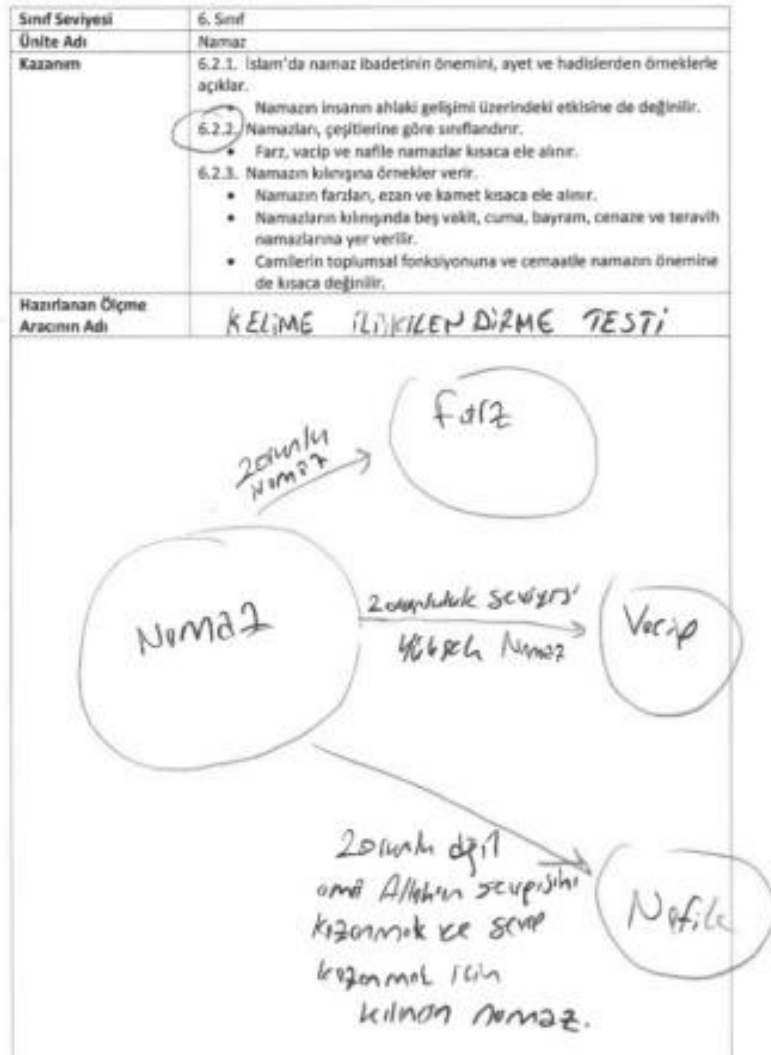
Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcılardan yalnızca birinin geliştirdiği aracı konu işlendikten sonra ya da önce diğerlerinin ise konu işlendikten sonra uygulanacağını ifade ettikleri görülmektedir. KİT çalışması için seçilen kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 16. KİT ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K4	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
K5	8. Sınıf	8.2.2.	İbadet
K7	4. Sınıf	4.3.3.	İbadet
	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
K9	6. Sınıf	6.2.3.	İbadet
K12	8. Sınıf	8.2.2.	İbadet
K13	6. Sınıf	6.2.3.	İbadet
	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
K14	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında KİT için daha çok ibadet (6) ile ilgili konu alanı kazanımlarının tercih edildiği görülmüştür. Onu ahlak (3) konu alanı takip etmekte olup inanç konu alanı için ise bu aracın kullanımının tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Katılımcılar tarafından hazırlanan KİT'lerin, aracın temel dayanak noktasından uzak bir şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. Şöyle ki KİT'lerinin mantığında birbiriyle ilişkili olan kavramların anlamsal bellekte birbirine yakın olduğu bu nedenle de ilk verilen kavramla en üst düzeyde ilişkisi olan kavramın önce yazılan kavram olduğu vardır. Örneğin K4 tarafından geliştirilen araçta merkezde bir kavram ve bu kavrama bağlı üç kavram verilmiştir. Daha sonra kavramlar arasındaki bağlar ve önermeler ok işareti ile gösterilmiştir (bk. Şekil 7).



Şekil 7. K4 tarafından geliştirilen KİT

Yukarıdaki hâliyle geliştirilen materyal daha çok kavram haritasına benzemektedir. Buradan hareketle katılımcının zihninde kavram haritası ile KİT arasında bir bilgi karmaşası olduğu söylenebilir. Ayrıca oluşturulan materyalde herhangi bir ölçme

ve değerlendirme durumu da söz konusu değildir. Daha çok bilginin görsel olarak öğrenciye sunulması yani bir öğretim materyali olma özelliği bulunmaktadır.

K5, K12 ve K14 tarafından geliştirilen materyallerde diğer örnekler olarak sunulabilir. Bu katılımcılar geliştirdikleri materyallerde, bazı kavramlar seçmiş ve öğrenciden seçilen kavramların ilişkili olduğu kavramları bulmasını istemiştir. Bu hâliyle materyaller daha çok geleneksel yöntemlerden eşleştirme çalışmasına benzemektedir. Buradan hareketle katılımcıların zihninde KİT ve eşleştirme arasında da bir bilgi karmaşası olduğu söylenebilir (bk. Şekil 8).

Sınıf Seviyesi	8. Sınıf
Ünite Adı	Zekât ve Sadaka
Kazanım	8.2.1. İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar. 8.2.2. Zekât ve sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar. - Zekâtın nisap miktarı, zekât verecek ve zekât verilecek kişiler fihi ayrıntılara girilmeden öğrenci seviyesi gözetilerek ele alınır. 8.2.3. Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder. - İnfak kültürünün önemine, - Zekâtın fakirlik ve sosyal adaletsizliğin çözüm yollarından biri olduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Kelime ilişkiledirme Testi

Aşağıdaki kavramlarla ilişkili kelimeleri seçiniz

① Zekât
farz, sunnet, nisap, namaz, vacip

② Nisap
vacip, altın, 80 gr, kabe, nakit para

③ Öşür
1/10, koyun, toprak ürün, deve 1/20

④ Koyun / Keçi
Zekât, sunnet, 1/40, hac

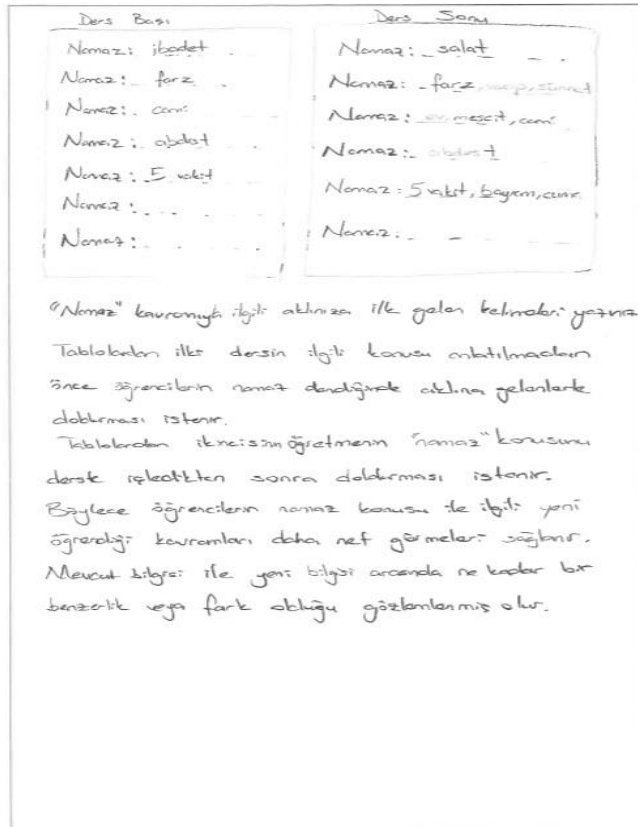
⑤ Tervîe / 60
Yoksul, zengin, düşkün, hasta, Borçlu, Yozlu

Şekil 8. K5 tarafından geliştirilen KİT

K5, K12 ve K14 tarafından geliştirilen materyaller, katılımcıların bu aracı geliştirirken tekniğin adından yola çıkarak böyle bir materyal geliştirmiş olduğu sonucunu da ortaya koymaktadır. Çünkü geliştirilen materyallerde yazılan kavramlar

arasında bir ilişki belirtme durumunun söz konusu olduğu görülmektedir. Son olarak geliştirilen araç ile seçilen kazanımın ölçülebileceği hususu da ayrı bir soru işareti oluşturmaktadır.

Bu bölümde diğer katılımcılardan farklı olarak K9 tarafından 6. sınıf seviyesinde geliştirilen aracın literatürde yer alan tekniğin özelliklerini taşıdığı tespit edilmiştir. Şöyle ki KİT’lerde temel dayanak anlamsal bellekteki yakınlıklarına göre kavramların zihinde de birbirilerine yakın olduğudur (Yücel ve Özkan, 2015). K9 da buradan hareketle öğrencilere “namaz” kelimesini vermiş, onlardan hem konu anlatımından önce hem de konu anlatımından sonra bu kelime söylendiğinde akıllarına hangi kelimelerin geldiğini yazmasını istemiştir. Hatta çağrışımsal yanıtlar verilmemesi ve kavramdan uzaklaşılması için aynı uyarıcı kelimeyi her satırda tekrar yazmıştır (bk. Şekil 9).



Şekil 9. K9 tarafından geliştirilen KİT

4.4.4. Gözlem Aracı Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde toplam 5 katılımcının çeşitli sınıf seviyelerinde 9 tane gözlem aracı hazırladığı görülmüştür. K11 beş sınıf seviyesinde

de bu aracı kullanmayı tercih ederken diğer katılımcılar yalnızca bir sınıf seviyesinde bu aracı kullanmıştır (bk. Tablo 17).

Tablo 17. Gözlem Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Aracı	Ölçme	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K4	4. Sınıf	Gözlem		Konu işlenme aşamasında
K5	5. Sınıf	Gözlem		Konu işlendikten sonra veya önce
K11	4. Sınıf	Gözlem		Konu işlendikten önce veya sonra
	5. Sınıf	Gözlem		Konu işlendikten sonra
	6. Sınıf	Gözlem		Konu işlendikten önce veya sonra
	7. Sınıf	Gözlem		Konu işlendikten önce veya sonra
	8. Sınıf	Gözlem		Konu işlendikten sonra
K13	8. Sınıf	Gözlem		Konu işlendikten sonra
K15	5. Sınıf	Gözlem		Konu işleme esnasında

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların bu aracı kullanım zamanı ile ilgili 3'ünün konu işlendikten sonra, 2'sini konu işleme esnasında kalan 4'ünün ise konu işlenmeden önce ve sonra uygulanacağını ifade ettikleri görülmektedir. Gözlem çalışması için seçilen kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 18. Gözlem ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K4	4. Sınıf	4.3.3.	İbadet
K5	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç
K11	4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak
	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç
	6. Sınıf	6.2.3.	İbadet
	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
	8. Sınıf	8.2.1.	İbadet
K13	8. Sınıf	8.2.3.	İbadet
K15	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç

Yukarıdaki tabloda yer alan kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında gözlem için daha çok ibadet (4) ile ilgili konu alanı kazanımlarının tercih edildiği görülmüştür. Onu inanç (3) ve ahlak (2) konu alanı takip etmektedir.

K5 tarafından 5. sınıf düzeyinde geliştirilen senaryo incelendiğinde kazanım doğrultusunda öğrencilerin okul bahçesine çıkarıldığı ve etraflarını gözlemlmelerinin istendiği görülmektedir (bk. Şekil 10).

Sınıf Seviyesi	5. Sınıf
Ünite Adı	Allah İnancı
Kazanım	5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar. 5.1.2. Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder. 5.1.3. Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Gözlem. / Kazanımı farklılıkları sora veya dnce

(elni_20@hotmail.com) oturum açtı

(Öğrencilerinizden candan dnan konularını isteyebilirsiniz, veya müsait olması durumunda bahçeye çıkartınız)

Çocuklara, Etraflarına baktığınızda neler görüyorsunuz? sorusunu sorunuz.

Dikkatlerini celerle iğin sorularla oılar yönlendirebilirsiniz

• Gece olmasa görüyorsunuz neler olur?

• Kış mevsiminde neler olur, baharda neler olur? vs.

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre bsa tür sorular sorulabilir.

Tüm bu gözlemlerden, farklılıkları Allah tarafından yaratıldığı söylenir.

(Kazanım dnceyi yapınca farklılık oluşturm, ayrıca çocuklara her yıl okula gelirken etraflarını incelemesini söyleyebilirsiniz.

Kazanım sonrası yapılırsa hem banyu kavrayıp kavranmadıklarını öğretilir, hem de pekiştirme oluruz)

Şekil 10. K5 tarafından geliştirilen gözlem

Bu hâliyle gözlem tekniğinin bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak değil eğitim öğretim süreci içerisinde bir öğretim materyali olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum kavram haritasında olduğu gibi katılımcıların zihninde öğretim materyali ile ölçme aracı arasındaki farka yönelik bilgi ve uygulama eksikliğini göstermektedir.

Tespit edilen diğer bir husus ise K13 tarafından geliştirilen senaryoda öğrencilerden aile bireyleri ile mülakat yapmalarının istenmiş olmasıdır (bk. Şekil 11). Burada mülakat tekniğinin ölçme ve değerlendirme aracı değil bir öğretim materyali olarak kullanım durumu söz konusudur. Ancak katılımcı tarafından isminin neden gözlem olarak belirtildiği soru işareti oluşturmaktadır.

Sınıf Seviyesi	8. Sınıf
Ünite Adı	Zekât ve Sadaka
Kazanım	8.2.1. İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar. 8.2.2. Zekât ve sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar. • Zekâtın nisap miktarı, zekât verecek ve zekât verilecek kişiler fihri ayrıntılara girilmeden öğrenci seviyesi gözönüne alınır. 8.2.3. Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder. • Infak kültürünün önemine, • Zekâtın fakirlik ve sosyal adaletsizliğin çözüm yollarından biri olduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Gözlem
8.2.3. Aile Raporları → Sınıf olarak öğrencilere aileleriyle zekât, infak, sadaka kavramlarının önemi ve toplumsal alanları ilgili hâlelerinde konuşmaları istenmiştir. Öğrenciler aileleriyle mülakat gerçekleştirilmiştir. Sorular; 1) Toplumsal alanda eşitsizlik durumunda hangi kavramlar buna etki eder? 2) Zekât kimlere farzdır? 3) Infak ve sadakanın farkları nedir? 4) Fakirlik ve din denince aklınıza hangi kavramlar gelir. Cevaplardan bir örnekle; 1) Zekât, sadaka gibi dini vacibeler sosyal eşitsizliği önlemek için düşünülmüştür. Bunun en iyi örneğini Hz. Muhammed sav. vermiştir.	

Şekil 11. K13 tarafından geliştirilen gözlem

K4 tarafından hazırlanan gözlem senaryosu incelendiğinde ise kazanım ile ilgili gözlenebilir bir performansın izlendiği, öğrenci yanlışlarında geri dönütlerin verilerek düzeltmelerin yapıldığı görülmüştür (bk. Şekil 12).

Sınıf Seviyesi	4. Sınıf
Ünite Adı	Güzel Ahlak
Kazanım ve Açıklamalar	4.3.1. Bireyin güzel ahlakı olmasında dinin rolünü fark eder. 4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. - Anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır. - Güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemine vurgu yapılır. 4.3.3. Fâtîha suresini okur, anlamını söyler. Fâtîha suresi ile ilgili kısa açıklamalara yer verilir; surede tavsiye edilen davranışlar belirlenir ve surenin nelerinde okunduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	GÖZLEM
1- Akıllı telefonda Fâtîha suresini güzel okuyan bir öğrenciye sınıfda Fâtîha suresi dinlenir yetkili mütadit (bu sırada öğrenciler de okunmasını ya da ezmesini dinlerler.) 2- Bu sırada video linki de öğrenciler gönderilir ekrana yüklenir. 3- Eldeki video öğrencilerden okunması istenir. Bu sırada okuyuşu dinleyen A kişisinin okuyuşu dinletilir. Pesininde yanlış telaffuzlar yapan B kişisinin okuyuşu dinletilir. 4- Öğrenciden yanlış okuyan B kişisinin yanlışları belirlenir istenir. 5- Öğrencinin yaptığı hatalar da doğru okuyuşu A ve B kişisinin okuyuşu dinletilerek karşılaştırma yapılması istenir.	

6- Bu sırada öğrencinin varsa eksiklikleri, yanlışları düzeltilir.
--

Şekil 12. K4 tarafından geliştirilen gözlem

Yukarıdaki geliştirilen gözlem senaryosu incelendiğinde seçilen kazanımın bu teknik ile ölçme ve değerlendirmeye oldukça uygun olduğu görülmektedir. Katılımcının bu kazanım için gözlem aracını seçmiş olması bilinçli bir farkındalığın sonucu olarak yorumlanabilir. Zira bu ve benzeri kazanımlar için gözlemin birçok DKAB öğretmeni tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Ancak diğer katılımcıların geliştirmiş oldukları gözlem senaryolarından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin uyguladıkları yöntemin gözlem olduğunun bilincinde olmadıkları ya da bilinçli bir şekilde gözlem aracını kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Geliştirilen gözlem senaryolarında dikkat çeken diğer bir husus ise kazanım dışı birçok davranışında kazandırılmaya çalışılmış olmasıdır. Bu da katılımcıların geliştirmeyi seçmiş oldukları aracın amacını belirleme konusunda zayıf oldukları ve zaman zaman kazanımdan uzaklaştıklarını göstermektedir.

4.4.5. Yapılandırılmış Grid Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde toplam 7 katılımcının çeşitli sınıf seviyelerinde 7 tane YG hazırladığı görülmüştür. 4 ve 8. sınıf seviyelerinde bu aracın hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Her bir katılımcı yalnızca bir sınıf seviyesinde YG hazırlamayı tercih etmiştir (bk. Tablo 19).

Tablo 19. YG Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K1	5. Sınıf	Yapılandırılmış Grid	Konu işlendikten sonra
K2	6. Sınıf	Yapılandırılmış Grid	Konu işlendikten sonra
K6	7. Sınıf	Yapılandırılmış Grid	Konu işlendikten sonra
K8	6. Sınıf	Yapılandırılmış Grid	Konu işlendikten sonra
K9	5. Sınıf	Yapılandırılmış Grid	Konu işlendikten sonra
K10	5. Sınıf	Yapılandırılmış Grid	Konu işlendikten sonra
K12	7. Sınıf	Yapılandırılmış Grid	Konu işlendikten sonra

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların ölçme aracının kullanım zamanı olarak konu işlendikten sonra uygulanacağını ifade ettikleri görülmektedir. YG çalışması için seçilen kazanımlar ise şu şekildedir:

Tablo 20. YG ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K1	5. Sınıf	5.1.3.	İnanç
K2	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
K6	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
K8	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet
K9	5. Sınıf	5.1.3.	İnanç
K10	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç
K12	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında YG için 3 inanç, 2 ibadet ve 2 de ahlak konu alanından kazanım tercih edildiği görülmüştür.

Katılımcılar tarafından geliştirilen materyaller incelendiğinde K1, K6 ve K12 tarafından geliştirilen araçların literatürde yer alan YG'den farklı olduğu görülmüştür. Örneğin K1 tarafından geliştirilen YG'de iki kavramın yer aldığı kutucuk, bu kavramlara yönelik bir soru ve bu soruya cevap niteliği oluşturacak alt alta beş ifadeye yer verildiği görülmektedir (bk. Şekil 13).

Sınıf Seviyesi	5. Sınıf
Ünite Adı	Allah İnancı
Kazanım	5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar. 5.1.2. Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder. 5.1.3. Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Yapılandırılmış Grid

RAHMAN	RAHİM
— Aşağıdaki verilen maddelerden hangisi Allah'ı Teala'nın "Rahman" hangisi Rahim isminin yansımasıdır? 1- Dünya hayatında, mü'min-kâfir gözetmeksizin, mahlukatın hepsine merhametle muamele etmesi 2- İradesini doğru kullanan kullarına iman, ibadet, hidayet saadeti kazandırması 3- Dünyada yarattığı bütün varlıklara karşılıksız nimet vermesi 4- Allah'ı Teala'nın kullarını affetmesi 5- Allah'ı Teala'nın kullarına sabır vermesi	

Şekil 13. K1 tarafından geliştirilen YG

Yukarıdaki hâliyle geliştirilen araç daha çok geleneksel yöntemlerden eşleştirme sorularına örnektir. Çünkü YG'de 9, 12 veya 16 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanmalı, kutucuklar sırasıyla numaralandırılmalı, sorular yazılmalı, ardından oluşturulan boş tablodaki kutucuklara sorunun cevabı veya cevapları rastgele yerleştirilmeli ve tüm kutucuklar doldurulmalıdır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra uygulama yönergesi hazırlanmalı, yönergede öğrencilerin soruları nasıl cevaplayacakları ve cevaplarını

yazacakları yer belirtilmelidir (Göçer, 2018: 124; Başol, 2019: 94; Bahar vd., 2009; Daşdemir, 2016). Ancak bu hususların hiç birisi Şekil 13’de görseli verilen materyalde yer almamaktadır.

K6 tarafından 7. sınıf düzeyi için geliştirilen YG’de 9 kutucuk oluşturulmuş bunlara bazı kavramlar yerleştirilmiş ve alfabetik numaralandırma yapılmıştır. Tablonun altında sorular yerine kavramların anlamına yönelik ifadelere yer verilmiştir (bk. Şekil 14).

Sınıf Seviyesi	7. Sınıf
Ünite Adı	Ahlaki Davranışlar
Kazanım	7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. Kazanımında; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır. 7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Yapılandırılmış Grid

Ahlak a	Dostluk b	dürüstlük c	öz denetim d
Sabır e	Saygı f	sorumluluk g	Vatanseverlik h
Yardımseverlik k			

A. Terimler ile ilgili örnek cümleler yazılıp, örnek cümlelerin hangi kavramlar ile ilişkilendirildiği istenilir.

Örneğin a) Her Halkı Sahibine hakkını ver.

a) Ahlağı olmayanlar, yolda ahlak da yoktur.

Şekil 14. K6 tarafından geliştirilen YG

Yukarıdaki hâliyle geliştirilen materyal YG’den ziyade geleneksel yöntemlerden eşleştirme sorularına benzemektedir. Buna ek olarak öğrencilerin soruları nasıl cevaplayacakları ve cevaplarını yazacakları yer ile ilgili herhangi bir yönerge de bulunmamaktadır. Yine puanlama ve geri bildirimle yönelik de herhangi bir ayrıntıya yer verilmediği görülmektedir.

K12 tarafından 7. sınıf düzeyinde hazırlanan YG'de 4 kavram belirlenmiş ve öğrencilerden bu kavramlara yönelik örneklerin yazılması istenmiştir (bk. Şekil 15). Bu hâliyle geliştirilen materyal YG değildir.

Sınıf Seviyesi	7. Sınıf
Ünite Adı	Ahlaki Davranışlar
Kazanım	7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. Kazanımda; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır. 7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Yaptırlandırılmış Grid

Konuya ilgili kavramlar tahtaya yazılır. Alt kısma sırayla öğrencilerden kavramla ilgili davranış örneği söylenesi istenir.

Adalet -	Sorumluluk	- Sabır	- Saygı
Arkadaşlar arasında problem oblişiminde çözümüne katkısında bulunmak.	Ödevlerimizi zamanında yapmak.	Kardeşlerimizin yaramezliklarına sabretmek.	İnsanlar karışırken sözlerini kesmemek.

Şekil 15. K12 tarafından geliştirilen YG

K2, K8, K9 ve K10 tarafından geliştirilen araçların ise birkaç eksiğin olması ile birlikte literatürde yer alan YG'in özelliklerini taşıdığı görülmüştür. Şöyle ki geliştirilen materyallerde 9 ya da 12 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanmıştır. Hazırlanan tablolar sırasıyla numaralandırılmıştır. Tablonun altına sorular yazılmış ve cevapları kutucuklara karışık olarak yerleştirilmiştir. Kutucuklara karışık olarak yerleştirilen kavramların bir ya da birkaçının sorulara cevap olmasına dikkat edilmiştir. Ancak hazırlanan materyallerde

öğrencilerin soruları nasıl cevaplayacakları, cevaplarını nereye yazacakları ile ilgili bir yönerge, bilgi eksikliklerini, kavramsal bağlantılarını, kavram yanlışlarının ortaya çıkaracak bir geri bildirim ve puanlama olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf Seviyesi	6. Sınıf
Ünite Adı	Namaz
Kazanım	6.2.1. İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. - Namazın insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine de değinilir. 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır. - Farz, vacip ve nafil namazlar kısaca ele alınır. 6.2.3. Namazın kılışına örnekler verir. - Namazın farzları, ezan ve kamet kısaca ele alınır. - Namazların kılışında beş vakit, cuma, bayram, cenaze ve teravih namazlarına yer verilir. - Camilerin toplumsal fonksiyonuna ve cemaatle namazın önemine de kısaca değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	

Yapılandırılmış Grid

6 2 2 Namazları çeşitlerine göre sınıflandırır

1. Cuma Namazı	2. Bayram Namazı	3. Tebrik Namazı
4. Küsur Namazı	5. Vitr Namazı	6. Akşam Namazı
7. Sabah Namazı	8. Cenaze Namazı	9. Teravih Namazı

Aşağıdaki soruları tabloya göre cevaplandırınız.

1) Farz olan namazlar hangileridir?
(,)

2) Vacip olan namazlar hangileridir?
(,)

3) Sunnet olan namazlar hangileridir?
(,)

Şekil 16. K8 tarafından geliştirilen YG

4.4.6. Öz Değerlendirme Formu Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde toplam 5 katılımcının 4, 5 ve 7. sınıf seviyelerinde 5 tane ÖD formu hazırladığı görülmüştür (bk. Tablo 21). Hazırlanan araçların uygulama zamanı ise konu işlendikten sonra olarak ifade edilmiştir.

Tablo 21. ÖD Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K4	7. Sınıf	Öz değerlendirme	Konu işlendikten sonra
K5	4. Sınıf	Öz değerlendirme	Konu işlendikten sonra
K8	7. Sınıf	Öz değerlendirme	Konu işlendikten sonra
K9	7. Sınıf	Öz değerlendirme	Konu işlendikten sonra
K13	5. Sınıf	Öz değerlendirme	Konu işlendikten sonra

ÖD formu çalışması için seçilen kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 22. ÖD ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K4	7. Sınıf	7.3.2.	Ahlak
K5	4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak
K8	7. Sınıf	7.3.3.	Ahlak
K9	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
K13	5. Sınıf	5.1.1.	İnanç

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında ÖD için 4 ahlak ve 1 inanç konu alanından kazanım tercih edildiği görülmektedir.

Katılımcılar tarafından geliştirilen ÖD formları incelendiğinde öğrencilerin kendi davranışları ile ilgili değerlendirme yapabilmesine imkân sunan bir formatta hazırlandığı tespit edilmiştir. Literatürde ÖD, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna yönelik kriterleri kendilerinin belirlediği ve bu kriterlerin ne kadarını karşıladıkları ile ilgili kararları yine kendilerinin verdikleri bir değerlendirme türü olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2018: 135). K4, K5, K9 ve K13 tarafından geliştirilen ÖD formalarında ölçütler katılımcılar tarafından belirlenirken K8 tarafından 7. sınıf düzeyinde geliştirilen materyalde öğrencinin kendi davranışlarının uygunluğuna ilişkin ölçütlerinde öğrenciler tarafından belirlenen bir kurgunun oluşturulmuş olduğu görülmüştür (bk. Şekil 17).

Sınıf Seviyesi	7. Sınıf
Ünite Adı	Ahlaki Davranışlar
Kazanım	7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. Kazanımda; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır. 7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	
Ö2 Değerlendirme 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir. 1) Ölçülü olmayı ifade eden davranışlara ilişkin bir anket tablosu oluşturun. 2) Bu tabloda en az 7 madde bulunmalı. Her madde- nin karşısında "az", "orta", "çok" şeklinde davranış- larınızın sıklığını ifade eden bir kutucuk bulunmalı. 3) Davranış sıklıklarınızı ifade eden bu tabloyu doldurduktan sonra "az" ve "orta" düzey olanlara ilişkin gerekçelerinizi değerlendiriniz.	

Şekil 17. K8 tarafından geliştirilen ÖD

Katılımcılar tarafından geliştirilen ÖD formlarında kazandırılmak istenenin ne olduğuna dair bir yönerge sunulmamış olması eksik bir husus olarak ifade edilebilir. Zira öğrencinin ÖD için ölçütleri çok net bir biçimde anlaması ve ÖD'yi nasıl yapacaklarının açıklanması önemlidir (Göçer, 2018: 135).

4.4.7. Proje Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde toplam 2 katılımcının 4, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde 4 tane proje hazırladığı görülmektedir (bk. Tablo 23). Hazırlanan proje senaryolarından dördünün de konu işlendikten sonra uygulanacağı ifade edilmiştir.

Tablo 23. Proje Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Aracı	Ölçme Ölçme Uygulanacağı	Aracının Ne Zaman
K3	4. Sınıf	Proje	Konu işlendikten sonra	
	7. Sınıf	Proje	Konu işlendikten sonra	
	8. Sınıf	Proje	Konu işlendikten sonra	
K15	8. Sınıf	Proje	Konu işlendikten sonra	

Proje çalışması için seçilen kazanımlar ise şu şekildedir:

Tablo 24. Proje ile İlgili Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K3	4. Sınıf	4.3.1.	Ahlak
	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
	8. Sınıf	8.2.1.	İbadet
K15	8. Sınıf	8.2.3.	İbadet

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında proje için 2 ahlak ve 2 ibadet konu alanından kazanım tercih edildiği görülmektedir.

K3 tarafından hazırlanan proje senaryoları incelendiğinde amaca hizmet edebilecek şekilde bir kurgu yapıldığı tespit edilmiştir (bk. Şekil 18). Şöyle ki aşamalı olarak hazırlanan projelerde çeşitli görevler yer almakta ve bu görevleri yerine getirirken öğrencilerin bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerinin, iletişimin, ilgi ve motivasyonunun geliştirilmesine katkı sunabileceği anlaşılmaktadır. Ancak geliştirilen projelerde herhangi bir yönerge bulunmamakla birlikte ölçme ve değerlendirme aşamalarına da yer verilmemiştir. Yani değerlendirme kriterlerinin neler olacağı ve geri

dönütlerin nasıl yapılacağı ifade edilmemiştir. Bu nedenle öğretmenin süreç içerisine etkin rehberlik yapmasının olumsuz etkileneceği varsayılabilir.

Sınıf Seviyesi	8. Sınıf
Ünite Adı	Zekât ve Sadaka
Kazanım	8.2.1. İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar. 8.2.2. Zekât ve sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar. • Zekâtın nisap miktarı, zekât verecek ve zekât verilecek kişiler fihi ayrıntılara girilmeden öğrenci seviyesi gözetilerek ele alınır. 8.2.3. Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder. • Infak kültürünün önemine, • Zekâtın fakirlik ve sosyal adaletsizliğin çözüm yollarından biri olduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Proje
Kazanım: 8.2.1 "İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar." Proje Adı 1. Aşama: Paylaşma ve yardımlaşma ile ilgili bes ayet bulunur. • • • • 2. Aşama: Paylaşma ve yardımlaşma ile ilgili bes hadis bulunur. • • • • 3. Aşama: Paylaşma ve yardımlaşma ile ilgili İslam kaynaklarından/İslam kaynaklarından bes örnek yapınız. • • • • 4. Aşama: İslam dini paylaşma ve yardımlaşma ile ilgili bir uygulamada bulunması olsaydı, günümüzde toplumdaki yardımlaşmalardan hangileri devam eder veya etmezdi?	

Şekil 18. K3 tarafından geliştirilen proje

K15 tarafından 8. sınıf düzeyinde hazırlanan proje senaryosunda ise konu ve amaç belirlenmiş ancak nasıl değerlendirileceğine yönelik herhangi bir hususa değinilmemiştir (bk. Şekil 19). Ayrıca proje konusunun öğrenci seviyesinin üzerinde olması da ayrı bir husustur. Şöyle ki 8. sınıf öğrencisinin zekât uygulaması yapılan ve yapılmayan bölgeleri tespit ederek bir araştırma yapmasının imkânı üzerine düşünülmesi gerekir.

Sınıf Seviyesi	8. Sınıf
Ünite Adı	Zekât ve Sadaka
Kazanım	8.2.1. İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar. 8.2.2. Zekât ve sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar. - Zekâtın nisap miktarı, zekât verecek ve zekât verilecek kişiler fihhi ayrıntılara girilmeden öğrenci seviyesi gözetilerek ele alınır. 8.2.3. Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder. - İnfak kültürünün önemine, - Zekâtın fakirlik ve sosyal adaletsizliğin çözüm yollarından biri olduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı -	PROJE
<u>PROJE KONUSU</u> : Zekat uygulamasının yapıldığı bölgelerin ve zekat uygulamasının yapılmadığı bölgelerin araştırmasını yapar. İki bölge arasındaki fakirlik oranı sosyal adaletsizlik arasındaki orantıyı ortaya koyar. <u>PROJENİN AMAÇI</u> : Zekat uygulamasının yapıldığı toplumlarda sosyal adaletsizliğin olmadığını ya da zekatın istemin yardımlaşma dayandırmaya dayalı ibadetlerinin toplumdaki yansımalarını kontrol ederek ortaya koymak. <u>PROJENİN KISITLILIKLARI</u> : Karşılaştırma yapabilmek için belirlenen lokasyonların araştırılması bireysel görüşmeler seçilmesi kısıtlı olarak olabilir. Bireysel olarak insanların görüşlerini almak zor olabilir (Zekatın bireysel önemini anlamak için yapılan görüşmeler)	

Şekil 19. K15 tarafından geliştirilen proje

Araştırma kapsamında hazırlanan hiçbir projede puanlama ölçeği hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca projenin değerlendirmesine yönelik kriterler ile ilgili herhangi bir bilgilendirme ya da yönerge de yoktur. Oysaki projelerin objektif değerlendirilebilmeleri için açık bir yönerge yazılması ve kriterler belirlenerek puanlama ölçeklerinin kullanılmasında fayda görülmektedir (Bahar vd., 2015: 88; Göçer, 2018: 111-112).

4.4.8. Akran Değerlendirme Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde toplam 3 katılımcının 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde 3 tane AD formu hazırladığı görülmüştür (bk. Tablo 25). Hazırlanan formların hepsinin uygulama zamanı konu işlendikten sonra şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 25. AD Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K5	7. Sınıf	Akran Değerlendirme Formu	Konu işlendikten sonra
K8	5. Sınıf	Akran Değerlendirme Formu	Konu işlendikten sonra
K12	6. Sınıf	Akran Değerlendirme Formu	Konu işlendikten sonra

AD formu çalışması için seçilen kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 26. AD Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kodu	Kazanımın Konu Alanı
K5	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
K8	5. Sınıf	5.1.3.	İnanç
K12	6. Sınıf	6.2.2.	İbadet

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında AD için 1 ahlak, 1 inanç ve 1 ibadet konu alanından kazanım tercih edildiği görülmektedir.

K5 tarafından 7. sınıf seviyesinde hazırlanan AD formu incelendiğinde 10 maddelik bir değerlendirme formunun hazırlandığı ve değerlendirilmek üzere iki arkadaş isminin seçilmesinin istendiği görülmektedir (bk. Şekil 20). Burada dikkat çeken husus geliştirilen araç ile seçilen kazanımın ölçülmesinin ve değerlendirilmesinin zor olmasıdır. Öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla bu kazanım yerine üçüncü kazanım seçilmiş olsaydı teknik daha işlevsel olabilirdi. Bu durum katılımcının ölçme aracı seçiminde kazanımı ihmal ettiğini göstermektedir.

Sınıf Seviyesi	7. Sınıf
Ünite Adı	Ahlaki Davranışlar
Kazanım	7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. Kazanımda; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır. 7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Akron <i>değerlendirme formu</i>

1. Arkadaşım

2. Arkadaşım

Arkadaşlarımla uygun olan özelliklere + atıyorum:

	1 Arkadaşım	2 Arkadaşım
1. Arkadaşım çevresine ve bana karşı dindirdir.		
2. Arkadaşları arasında adaletlidir.		
3. Yemeğin olmadığıda yemeğini benimle paylaşır.		
4. Ödevlerini zamanında yapar ve bana da örnek olur.		
5. Zor zamanlarında omuz dostlarımla paylaşabiliriz.		
6. Okulda ki eşyaları (sıra, tahta, kâğıtlar) temiz ve güzel kullanır.		
7. Öğretmenlerine ve büyüklerine karşı saygılıdır.		
8. Haksulığa uğrayan arkadaşını yal-nırlı bırakmaz.		
9. Yere çöp atmaz.		
10. Kitap almadan başkasının eşyasını kullanmaz.		

Şekil 20. K5 tarafından geliştirilen AD

K8 ve K12 tarafından hazırlanan AD formları ise amaç, içerik ve teknik yönden literatürde yer alan AD'den uzaktır. Şöyle ki K8 tarafından 5. sınıf düzeyinde hazırlanan AD kurgusu öğrencilerin arkadaşları ile görüşme yapması, bunları not alması ve yorumlaması şeklindedir (bk. Şekil 21).

Sınıf Seviyesi	5. Sınıf
Ünite Adı	Allah İnancı
Kazanım	5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar. 5.1.2. Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder. 5.1.3. Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	

Akran Değerlendirme

5.1.3. Kazanım

Sınıf arkadaşlarınız ve okuldaki diğer sınıflardaki 5. sınıf öğrencilerine sormak üzere 5 soru hazırlayınız. Bu sorular Allah'ın Rahmân ve Rahîm esmalarının ne anlama geldiğine, günlük hayatta Allah'ın Rahmân ve Rahîm esmalarıyla karşılaştığımız örnekler üzerine olsun.

Aldığınız cevapları öğrencilerin söylediği şekliyle yazıp altına kendi yorumlarınızı ekleyin.

En az 3 kişiyle bu görüşmeyi yapın.

Görüşme sonucu hazırladığınız metinleri bir sonraki dersimiz için hazır edin.

Şekil 21. K8 Tarafından Hazırlanan AD

Bu hâliyle AD değil görüşmenin öğretim tekniği olarak kullanımı durumu söz konusudur. Çünkü AD bir grup içerisinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirme sürecidir. AD'nin temelini dönüt alıp verme sonucu oluşan yansıtma ve diyalog oluşturmaktadır (Göçer, 2018, s. 137). Bu diyalog K8 tarafından kurgulanan şekliyle akran fikrini sormaya yönelik bir diyalog değil kazandırılmak istenen davranışın düzeyi ve niteliği ile ilgili olmalıdır. K12 tarafından 6. sınıf düzeyinde geliştirilen senaryoda ise öğretmen öğrenciden başka bir öğrenci seçmesi ve ona sorular sormasını istemektedir (bk. Şekil 22). Bu hâliyle K12 tarafından oluşturulan araçta AD değildir.

Sınıf Seviyesi	6. Sınıf
Ünite Adı	Namaz
Kazanım	6.2.1. İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. - Namazın insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine de değinilir. 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır. - Farz, vacip ve nafil namazlar kısaca ele alınır. 6.2.3. Namazın kılınışına örnekler verir. - Namazın farzları, ezan ve kamet kısaca ele alınır. - Namazların kılınışında beş vakit, cuma, bayram, cenaze ve teravih namazlarına yer verilir. - Camilerin toplumsal fonksiyonuna ve cemaatle namazın önemine de kısaca değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Akron Değerlendirme
Öğrencilerden ilgili kazanımın anlatıldığı bölümden 5 soru ve cevabını yazması istenir. İstediği bir arkadaşına hazırladığı sorulardan istediği bir soruyu seçip sorması istenir. Sorular ve Cevapları: 1. Farz namaz nedir? Çünce Allah'ın kesin olarak yapmamızı kesin olarak yapmamızı emrettiği namazlara farz namaz denir. 2. Farz namazlar kaç kere yapılır? Farzı Ayn ve Farzı Kifaye olarak ikiye ayrılır.	

Şekil 22. K12 Tarafından Hazırlanan AD

4.4.9. Görüşme Formu Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde K2, K4 ve K13 olmak üzere toplam 3 katılımcının 4 ve 5. sınıf seviyesinde 3 tane görüşme hazırladığı görülmektedir (bk. Tablo 27). Ayrıca katılımcıların ilgili aracı kullanma zamanı olarak konu işlendikten sonra, konu işleme esnasında ya da konu işlendikten önce ve sonra şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Tablo 27. Görüşme Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Aracı	Ölçme Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K2	4. Sınıf	Görüşme	Konu işlendikten önce ve sonra
K4	5. Sınıf	Görüşme	Konu işlenme esnasında ya da konu işlendikten sonra
K13	4. Sınıf	Görüşme	Konu işlendikten sonra

Görüşme çalışması için seçilen kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 28. Görüşme Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K2	4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak
K4	5. Sınıf	5.1.2.	İnanç
K13	4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında görüşme için 2 ahlak, 1 inanç konu alanından kazanım tercih edildiği görülmektedir.

K2 tarafından geliştirilen senaryo incelendiğinde ölçme aracı olarak kullanılan görüşmenin mantığından uzak olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen araçta daha çok öğrencilere ders öncesi ve sonrasında işlenen kazanıma yönelik sorular hazırlanmış ve bu sorular yöneltilmiştir (bk. Şekil 23).

Sınıf Seviyesi	4. Sınıf
Ünite Adı	Güzel Ahlak
Kazanım ve Açıklamalar	4.3.1. Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder. 4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. - Anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır. - Güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemine vurgu yapılır. 4.3.3. Fâtiha suresini okur, anlamını söyler. - Fâtiha suresi ile ilgili kısa açıklamalara yer verilir; surede tavsiye edilen davranışlar belirlenir ve surenin nerelerde okunduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Görüşme Tekniği (2 - sorulu)
Kazanım soyut ve öğrencinin hayatıyla ilişkili olduğu için görüşme tekniği seçildi. Öğrencilere ilk önce genel hayatıyla ilişkili sorular soruldu. Daha sonra konu ayet ve hadislerle açıklanarak daha ayrıntılı sorular sorulmuştur. Ders öncesi sorular 1. Anne ve Babamıza karşı sevgisini nasıl gösterirsiniz? 2. Komşuluk ilişkileri önemli mi? Hiç komşunuz olmasaydı eksikliği hissedermiydiniz? 3. Kardeşlerinizle ilişkinizde sizi en mutlu eden ve en mutsuz eden anınızı paylaşarmısınız? Kardeşlik deyince aklınıza neler geliyor? 4. En sevdiğiniz öğretmeniniz hangisi? Bu öğretmeninizi sevmeye sebebiniz nedir? 5. Arkadaşlarınızla ilişkinizde neye dikkat edersiniz? Ders sonrası sorular 1. Anne ve babamıza iyi davranmak dinimizin bize vermiş olduğu bir görev midir?	

Şekil 23. K2 tarafından geliştirilen görüşme

Yukarıdaki hâliyle geliştirilen materyal açık uçlu soruların öğrencilere yönlendirilmesi şeklinde değerlendirilebilir. 2 aşamalı olarak kurgulanan görüşmede 1. aşamada öğrenci hazırbulunuşluğuna yönelik sorulara yer verilirken 2. aşamada kazanımın elde edilip edilmediğine yönelik sorulara yer verilmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere bu hâliyle materyal daha çok geleneksel yöntemler arasında yer alan açık uçlu sorulara örneklik teşkil etmektedir. Görüşme tekniğinde yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer alır. Ancak hazırlanan senaryoda yalnızca soruların yönlendirilmesi söz konusudur. Herhangi bir şekilde geri dönüt verme ya da puanlamaya yönelik değerlendirmelerden bahsedilmemektedir. Ayrıca görüşmede tüm

öğrencilere aynı anda aynı soruların yöneltilmesinden ziyade birebir soruların yöneltilmesi durumu söz konusudur.

K4 tarafından 5. sınıf düzeyinde geliştirilen görüşme tekniğinde kazanım kapsamında bir durum belirlemesi yapılmış ve bu minvalde görüşmede öğretmen rehberliğinin de yer aldığı bir senaryo kurgulanmıştır. Ayrıca öğrenciye gerekli geri dönütler yapılarak tespit edilen öğrenme yanlışları da düzeltilmeye çalışılmıştır. Herhangi bir puanlama söz konusu değildir ancak geliştirilen materyal biçimlendirici ölçme ve değerlendirme de olması gereken temel hususları içermektedir (bk. Şekil 24).

Sınıf Seviyesi	5. Sınıf
Ünite Adı	Allah İnanç
Kazanım	5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar. 5.1.2. Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder. 5.1.3. Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	GÖRÜŞME

Birinci görüşmede Allah'ın her şeyin yaratıcısı olduğunu
dini bilginin birleştiren öğrenciden bazı dini örnekler
petitmesi istenir.

İkinci görüşmede öğrencinin petirdiği örnekler üzerinde
eleme ve seçme yapar ve doğru olanı seçer.

Üçüncü görüşmede ise öğrencinin örnekler üzerinde
ulastığı fikirleri dinleyerek önce uygunluğunu kontrol
etmek, gerektiğinde ise önce ulastığı fikirleri
mesnette yol göstermek.

Sonuç kısmında ise doğru olarak ulaşılan fikirleri
tespit edip öğrenciye söylemek. Eksik kalmış yerleri
de öğrenciye ise öğretmenle öğrenciye birlikte
fikirleri dinlemek ve seçmek.

Şekil 24. K4 tarafından geliştirilen görüşme

K13 tarafından 4. sınıf düzeyinde hazırlanan görüşme senaryosu incelendiğinde bazı eksikler ile birlikte görüşme mantığına uygun bir senaryo hazırlandığı görülmüştür (bk. Şekil 25).

Örneğin:

direkt alınan kişi ve değerler.	Biraylar, kişiler, nesneler.
Kirpınlıklar, Traumalar, İletişim sorunları	Varlıklar, hayaller.

→ Öğrenci aitalipi nemi öğretmenine gelip anlatır. Neden ve hayır, neyle, varlıklar, kullandıklarıdır.

→ Öğrenci, sevgi ve saygıyı ele alarak, öğretmenini, arkadaşlarını aileye anlatma geleneği, öğretilir. Ya da Peygamberimizin güzel ahlakının toplumda yayılmasına örnek vererek ailer.

→ Öğretmen görüşme sırasında şu soruları sorar:

- 1- Bu şekilde sevgi ve saygıyı öğrettiğinizde, neyle, kişi ve varlıklar tanımlanmaktadır?
- 2- Aile, akraba ve komşularının olumsuz davranışlarını neyle öğrettiniz?
- 3- İyi bir birey nasıl olmalı?
- 4- Dinimizin öğrettiği sevgi ve saygı kurallarını neyle öğrettiniz?

Şekil 25. K13 tarafından geliştirilen görüşme

Şöyle ki öğrencilere bir etkinlik yaptırdıktan sonra öğretmen tarafından hazırlanan sorular yöneltilmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir hususa değinilmediği görülmektedir. Bu da daha çok ders sonrasında öğrenciye kazanıma yönelik hazırlanan açık uçlu soruların yöneltilmesi şeklinde değerlendirilebilir. Buradan hareketle görüşme tekniğinin bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak katılımcıların zihninde net olmadığı daha çok yöntem ve teknik ile ve yalnızca açık uçlu soruların sorulması ile sınırlandırıldığı söylenebilir.

4.4.10. Dereceleri Puanlama Anahtarı Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde K10 ve K15 olmak üzere toplam 2 katılımcının 7. sınıf seviyesinde 2 tane DPA hazırladığı görülmektedir (bk.

Tablo 29). Hazırlanan ölçme araçlarının uygulama zamanı konu işlendikten sonra şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 29. DPA Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K10	7. Sınıf	Dereceli Puanlama Anahtarı	Konu işlendikten sonra
K15	7. Sınıf	Dereceli Puanlama Anahtarı	Konu işlendikten sonra

DPA çalışması için seçilen kazanımlar ise şu şekildedir:

Tablo 30. DPA Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanım	Konu Alanı
K10	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak
K15	7. Sınıf	7.3.1.	Ahlak

Kazanımlar konu alanlarına göre sınıflandırıldığında ise DPA için iki katılımcının da ahlak alanından aynı kazanımı tercih ettiği görülmüştür.

K10 tarafından 7. sınıf düzeyinde hazırlanan DPA'nın amaç ve içerik açısından eksik olduğu tespit edilmiştir (bk. Şekil 26). Bu hâliyle geliştirilen anahtar gözlem ile kullanıldığı ve bu ünitenin 3. kazanımına yönelik olduğu taktirde anlamlı olacaktır. Ayrıca teknik olarak geliştirilen DPA, öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesine imkân sunacak şekilde oluşturulmuş, 6 ölçüt ve 4 düzey belirlenmiştir.

Sınıf Seviyesi	7. Sınıf
Ünite Adı	Ahlaki Davranışlar
Kazanım	7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. Kazanımda; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır. 7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Ölçütler	Dereceler			
	GÜÇLÜ	İYİ	ORTA	ZAYIF
1. Adalet duygusu gelişmiş				
2. Arkadaşlarıyla iyi dostluk ilişkisi kurabilmesi				
3. Öz denetim becerileri gelişmiş				
4. İhtiyaçlarına karşı saygılı				
5. Saygı, işin sorumluluğunu alabilmesi				
6. Yardıma ihtiyacı olanlara yardım ile desteklenmesi				

Şekil 26. K10 tarafından geliştirilen DPA

K15 tarafından 7. sınıf düzeyinde geliştirilen DPA’da gözlem ile birlikte kullanılmak üzere geliştirilen bir puanlama anahtarıdır. Ölçütler belirlenmiş ve mükemmel ile geliştirilmeli arasında dördü bir derecelendirme yapılmıştır (bk. Şekil 27). Eksik olan husus ise öğrencinin ilgili derecede olduğunu belirlemek için göstermesi gereken performansın yazılmamış olmasıdır. Ayrıca seçilen kazanıma yönelik davranış ölçme konusunda uygun bir araç değildir. Bu hâliyle geliştirilen materyal daha çok üçüncü kazanımı ölçmeye hizmet etmektedir.

Sınıf Seviyesi	7. Sınıf
Ünite Adı	Ahlaki Davranışlar
Kazanım	7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. Kazanımda; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır. 7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	KEFCELE PUANLAMA ANAHTARI

Gösterilecek Öğrenci Kazanımları	Hiçbir Zaman	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde adaletli davranışlar sergiler	✓			
Diz etkileri olmadan ne yapması gerektiğinin farkında olur (Öz denetim)				✓
Dürüst davranışlar sergiler.			✓	
Sorumluluk sahibidir.		✓		
Vatan bilinci durumudur Vatanseverdir	✓			
Çevresine karşı saygılıdır.			✓	
Sorumlu sevgi duygusunu yaşar		✓		

→ Amacımız öğrencide olmasını istediğimiz duyguların ne derece gösterilebildiği davranışlarda sergilenip sergilenmediğini göstermek.

Şekil 27. K15 tarafından geliştirilen DPA

4.4.11. Grup Değerlendirme Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde K8 tarafından 8. sınıf seviyesinde grup değerlendirme aracı hazırlandığı görülmektedir (bk. Tablo 31). İlgili aracın uygulama zamanı ise konu işlendikten sonra olarak ifade edilmiştir.

Tablo 31. Grup Değerlendirme Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K8	8. Sınıf	Grup değerlendirme	Konu işlendikten sonra

Grup değerlendirme çalışması için seçilen kazanım şu şekildedir:

Tablo 32. Grup Değerlendirme Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K8	8. Sınıf	8.2.3.	İbadet

Grup değerlendirme için seçilen kazanım ibadet alanına ait bir kazanımdır. Ancak K8 tarafından 8. sınıf düzeyinde hazırlanan grup değerlendirme senaryosu amaç, içerik ve teknik yönden literatürde yer alan grup değerlendirmeden uzaktır. Çünkü oluşturulan kurguda öğrencilerin arkadaşları ile bir grup çalışması yapması ve bu çalışma sonucunda elde ettikleri sonucu arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir (bk. Şekil 28). Oysaki grup çalışması aşamasından sonra genel olarak grubun edindiği başarı ve bu başarıda grup üyelerinin hangi düzeyde katkı sunduğu ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almayı içeren bir senaryo kurgulanmalıdır (Göçer, 2018: 140). Bu hâliyle geliştirilen materyalin grup çalışması tekniğinin öğretim yöntem ve tekniği oluşuna örnek teşkil eden bir araç olduğu söylenebilir. Bu durumun KİT’te olduğu gibi tekniğin literal anlamda adına takılarak da ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü adından hareketle grup içerisinde yapılan bir çalışma söz konusudur.

Sınıf Seviyesi	8. Sınıf
Ünite Adı	Zekât ve Sadaka
Kazanım	8.2.1. İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar. 8.2.2. Zekât ve sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar. • Zekâtın nisap miktarı, zekât verecek ve zekât verilecek kişiler fihri ayrıntılara girilmeden öğrenci seviyesi gözetilerek ele alınır. 8.2.3. Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder. • İnfak kültürünün önemine, • Zekâtın fakirlik ve sosyal adaletsizliğin çözüm yollarından biri olduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	
Grup Değerlendirme 8.2.3. Kazanım YÜRGE Sınıfta 4 ayrı grup oluşturulur Her bir grup zekatla fakirlik ve sosyal adaletsizliğe sunulan çözüm yollarını çeşitli örnekler üzerinden değerlendirir. Dersin sonunda grup başkanı çıkardığı soruları maddeler halinde sınıfa duyurur. Her grubun elde ettiği sorular dinlendikten sonra sınıfta genel bir değerlendirme yapılır. Tüm sınıfta kabul edilen sorular tahtaya yazılır.	

Şekil 28. K8 tarafından geliştirilen grup değerlendirme

4.4.12. Performans Değerlendirme Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde yalnızca 1 katılımcının (K12)

4. sınıf seviyesinde performans değerlendirme aracı hazırladığı görülmektedir (bk. Tablo 33). İlgili aracın uygulama zamanı ise konu işlendikten sonra olarak ifade edilmiştir.

Tablo 33. Performans Değerlendirme Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K12	4. Sınıf	Performans Değerlendirme	Konu işlendikten sonra

Performans değerlendirme çalışması için seçilen kazanım ise şu şekildedir:

Tablo 34. Performans Değerlendirme Seçilen Kazanım Bilgileri

Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K12 4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak

Kazanım konu alanlarına göre sınıflandırıldığında performans değerlendirme için katılımcının ahlak alanından bir kazanım tercih ettiği görülmektedir. K12 tarafından 4. sınıf düzeyinde hazırlanan performans değerlendirmenin amaç, içerik ve teknik açıdan literatürdeki araç ile örtüşmediği tespit edilmiştir. Çünkü geliştirilen senaryoda ayet ve hadis metinleri bir bölümü boşluk bırakılarak verilmiş ve boşluğun doldurulması istenmiştir (bk. Şekil 29). Bu hâliyle materyal geleneksel boşluk doldurma sorusudur.

Sınıf Seviyesi	4. Sınıf
Ünite Adı	Güzel Ahlak
Kazanım ve Açıklamalar	4.3.1. Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder. 4.3.2. İnsanî ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. - Anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır. - Güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemine vurgu yapılır. 4.3.3. Fâtiha suresini okur, anlamını söyler. - Fâtiha suresi ile ilgili kısa açıklamalara yer verilir; surede tavsiye edilen davranışlar belirlenir ve surenin nelerinde okunduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	4.3.2. Performans Değerlendirme
Konuyla ilgili ayet ve hadisler önceden belirlenir. Öğrenci liste sırasına göre, belirlenen ayet ve hadislerden rastgele çekilip öğrencilerden ayette boş bırakılan yerü uypun bir şekilde tamamlamaları istenir. "Rabbim! Beni büyütip yetistirdikleri gibi sende merhamet et." (İsra Suresi 24. ayet) "Ey mümin hanımlar! Sizden biri yanık bir koyun parçası dahi olsa ikron ettiğı şeyi küçümsemez." (Hudatta) " aaktan tok yatan bızden değilidir." (Hadis-i Şerif)	

Şekil 29. K12 tarafından geliştirilen performans değerlendirme

4.4.13. Portfolyo Hazırlama Becerileri

Çalışma yapraklarındaki bilgiler analiz edildiğinde K15 olmak üzere yalnızca 1 katılımcının 4. sınıf seviyesinde portfolyo aracı hazırladığı görülmektedir (bk. Tablo 35). İlgili aracın uygulama zamanı ise konu işlendikten sonra olarak ifade edilmiştir.

Tablo 35. Portfolyo Sınıf Düzeyi ve Kullanım Zamanı ile İlgili Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K15	4. Sınıf	Portfolyo	Konu işlendikten sonra

Portfolyo hazırlık çalışması için seçilen kazanım şu şekildedir:

Tablo 36. Portfolyo Seçilen Kazanım Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K15	4. Sınıf	4.3.2.	Ahlak

Kazanım konu alanına göre sınıflandırıldığında ise katılımcının ahlak alanından bir kazanım tercih ettiği görülmektedir. K15 tarafından 4. sınıf düzeyinde hazırlanan portfolyo ile kazanıma yönelik öğrenci davranışlarına örneklik teşkil edecek yansıtma becerisi ile oluşturulmuş materyallerin yer alması kurgusu bulunmaktadır. Buna yönelik portfolyonun amacı belirlenmiş ve portfolyoda bulunması istenilen hususlar ifade edilmiştir (bk. Şekil 30).

Sınıf Seviyesi	4. Sınıf ✓
Ünite Adı	Güzel Ahlak
Kazanım ve Açıklamalar	4.3.1. Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder. 4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. - Anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır. - Güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemine vurgu yapılır. 4.3.3. Fâtiha suresini okur, anlamını söyler. - Fâtiha suresi ile ilgili kısa açıklamalara yer verilir; surede tavsiye edilen davranışlar belirlenir ve surenin nerelerde okunduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	PORTFOLYO



Şekil 30. K15 tarafından geliştirilen portfolyo

Geliştirilen portfolyo ile öğrencinin gelişimi hakkında öğrenciye, öğretmene, okula ve veliye geribildirimlerde bulunulması sağlanabilir. Ancak değerlendirme aşaması için birtakım eksikliklerin olduğu söylenebilir. Şöyle ki portfolyonun amacı belirlenmiş, belirlenen amaca yönelik portfolyoda ne tür çalışmaların yer alacağına karar verilmiş ancak çalışmaların hangi aşamada değerlendirileceği ve her çalışma için değerlendirme ölçütlerinin neler olacağı hususlarına yer verilmemiştir. Bu durum da portfolyonun yalnızca hazırlanması ancak bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaması durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda da oluşturulan materyalin amaca hizmet etme durumu sorgulanabilmektedir.

4.5. Öğretmenlerin İlgili Ölçme Aracını Seçme Gerekçelerine Yönelik Bulgular

Bu bölümdeki bulgulara katılımcıların geliştirmiş oldukları her bir araç için sundukları gerekçelerin analiz edilmesi ile ulaşılmıştır. İlgili araçlara yönelik analiz ve değerlendirmeler yapılabilmesi için öncelikle seçilen ölçme aracının amaç, üstünlükleri ve katılımcıların ifadelerinden hareketle kategoriler oluşturulmuş daha sonra kategorilere yönelik katılımcıların ifadeleri arasında eşleştirme ve yorumlama yapılmıştır. Bütün bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcıların bazı ölçme araçlarını seçme gerekçeleri, ilgili ölçme aracının amacına uygunken bazılarının, ilgili ölçme aracının amacı ile ilgili olmadığı görülmüştür (bk. Ek 10). Bunun nedeni katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını seçme ve geliştirme konusunda birden fazla konuda bilgi karışıklığı olmasından kaynaklıdır. Nitekim geliştirilen ölçme araçlarındaki eksikliği tespit edilen hususlar bu yorumu destekler niteliktedir.

Çalışma yapraklarındaki, öğretmenlerin kavram haritasını seçme gerekçelerine yönelik bilgiler analiz edildiğinde dört kategorinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Kavram haritasının amacı ve üstünlükleri temel alınarak oluşturulan kategoriler şu şekildedir: 1. Kavramların iyi anlaşılabilmesi 2. Kavramlar arası ilişkinin tespit edilebilmesi ve sınıflandırılabilmesi 3. Kavramları görselleştirmenin öğrenimi kolaylaştırması 4. Eğlenceli olması (bk. Cautinho, 2014; Göçer, 2018; Bahar vd., 2015; Doğan, 2023).

Tablo 37. Katılımcıların Kavram Haritasını Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Kavramların anlaşılması	K1 “Namazın kılınışını öğretirken etkili bir yöntem olduğu düşünüldüğü için” K3 “Soyut olan kavramların daha iyi anlaşılabilmesi ve bu iki kavram arasındaki küçük farkın da ölçülebilmesi için bu araç tercih edildi.” K6 “Fatiha suresini bir bütün olarak görebilmelerini sağlamak. Ve Fatiha suresinin anlatımında verilmek istenilen mesajları ve davranışları anlamak”

	K7 “Öğrenci ilgili kavramları şema hâlinde göreceği için ayırt etme ve anlama kolaylaşır.” K15 “Namazın çeşitleri rekâtları kavramlardan oluştuğu için kavram haritası bu kazanımın öğretilmesi konusunda uygun olacaktır.”
Kavramlar arası ilişkinin tespiti ve sınıflandırılması	K3 “Kavramların sınıflandırılabilmesinin bu yöntemle daha rahat olacağı için bu araç tercih edildi.” K3 “Soyut olan kavramların daha iyi anlaşılabilmesi ve bu iki kavram arasındaki küçük farkın da ölçülebilmesi için bu araç tercih edildi.” K6 “Bir bütün olarak namazın çeşitlerini görebilmek ve sınıflandırabilmek”
Görselleştirmenin öğrenimi kolaylaştırması	K9 “Görsel hafızayı destekleyici tablo/harita gibi bir ölçme ve değerlendirme aracı ile işitsel öğrenme süreci görsel öğrenme ile de desteklenmiş olur.” K10 “Bütünün şema ile görülmesini sağlıyor. Görsel olduğu için kavramlar arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlıyor.” K10 “Somut olarak konuyu daha anlaşılır hâle getirmek için bu aracı seçtim. Hem görsel hem işitsel duyuya hitap ettiği için.”
Eğlenceli olması	K14 “4. sınıf yaş grubunun görsel ile zenginleştirilmiş çalışmaları zevk ile yapması” K14 “Görsel ile desteklenmiş bir çalışmasının öğrenci için daha zevkli olması”

Yukarıdaki tabloda yer alan kategoriler ve bunlara yönelik ifadeler göstermektedir ki kavram haritası aracının seçilmesinde öğretmenler genellikle bu aracın kullanım amaçlarını göz önünde bulundurmuştur.

TDA seçme gerekçeleri incelendiğinde bazı katılımcılar (K6, K8, K9, K10) yanlış bilginin ortaya çıkarılması gibi bu aracın kullanım amaçlarına uygun bir gerekçe ifade ederken bazı katılımcılar genel bir gerekçe ifadesi kullanmış (K1, K2, K12) bazıları ise (K5, K7) aracın kazanımı edindirmede kullanışlı olmasını seçme gerekçesi olarak ifade etmiştir (bk. Tablo 38).

Tablo 38. Katılımcıların Kavram TDA Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Yanlış bilginin ortaya çıkartılması	K6 “Aşama aşama öğrencilerin evrenin var oluş sebebini kazandırmak” K8 “Kazanıma ilişkin bilgileri takip ederken yanlış bilgileri de ayıklayabilmek.”

	K9 “Bu aracı seçme nedenim öğrencinin doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilmesini sağlamak. Doğru bilgiyi zihninde pekiştirerek problem çözme becerisini artırmaktadır.” K10 “Genelden ayrıntıya doğru gidilmiş bir tanılayıcı dallanmış ağaçta öğrencinin hangi kavramlarda yanlışının olduğu daha kolay tespit edilir.”
Genel gerekçe ifadeleri	K1 “Konunun pekiştirilmesinde uygun bir yöntem olması” K2 “Konunun doğru yanlış sorularıyla ölçmeye uygun olması” K5 “Namaz sınıflandırmalarını kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için” K12 “Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarla bütünü görmeleri sağlanmak istenmiştir.”
Kullanışlılık	K7 “Tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi ile birçok kavramı bir arada verilebilecek olması”

Yukarıdaki tabloda yer alan kategoriler öğretmenlerin TDA aracının kullanım amaçları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları dolayısıyla da uygulama aşamasında farklı amaçlar için de seçim yaptıklarını göstermektedir.

Katılımcıların KİT seçme gerekçeleri incelendiğinde kavramlar arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması (K4, K5, K9, K13, K14) ve konunun daha iyi pekiştirilmesi (K7, K12) hususlarına değindikleri görülmektedir. Ancak değinilen bu hususların seçilen aracın amaç ve mantığından uzak olduğu görülmektedir (bk. Tablo 39).

Tablo 39. Katılımcıların KİT Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Kavramlar arası ilişkilerin daha iyi anlaşılması	K4 “Bu kazanım için kavram haritası ile kavramlar arasındaki ilişki gösterilerek daha etkili olur düşüncesindeyim.” K5 “İşlediğimiz konuda bahsi geçen kavramları zihinlerinde ilişkilendirmeleri gerekmektedir.” K9 “Öğrencilerin namaz konusu ile ilgili yeni öğrendiği kavramları daha net görmeleri sağlanır. Mevcut bilgisi ile yeni bilgisi arasında ne kadar bir benzerlik ve fark olduğu gözlemlenmiş olur.” K13 “Kelimelerle ilişki kurma öğrencinin zihninde konuyu bir bütün hâlinde anlamasına yarar.” K13 “Kelimelerin konunun özünü vermesi ve ilişki kurdurarak bütüncül anlayışı kolaylaştırması” K14 “Güzel ahlaki tutum ve davranışlarla ilgili tanımların zaman zaman birbiri ile karıştırılması nedeniyle eşleştirme yöntemi kullanılmıştır.”

Konunun pekiştirilmesi	K7 “Öğrenci Fatiha suresinde gördüğü dinî kavramları gündelik yaşantısında kullandığı kelimelerle bağdaştırır. Surede verilmek istenen mesajı daha idrak eder.” K7 “Güzel ahlaki davranışları sadece kavramsal olarak değil hayatlarındaki olaylarla ilişkilendirmesi kalıcı öğrenimi pekiştirir.” K12 “Kavramlara örnekler vermelerini isteyerek konunun daha iyi pekiştirilmek istemesi.”
-------------------------------	---

Yukarıdaki tablodaki bulgular katılımcıların hem yöntemin hazırlanması hem de uygulamasında bilgi eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Hazırlanan ölçme araçlarına bakıldığında katılımcıların zihinlerinde ölçme aracı ve öğretim materyali arasındaki ayrımın da net olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların gözlem aracını seçme gerekçeleri incelendiğinde konunun daha iyi kavratılması ve öğrencilerde farkındalık oluşturmaya odaklanıldığı görülmektedir (bk. Tablo 40).

Tablo 40. Katılımcıların Gözlem Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Konunun daha iyi kavratılması	K4 “Sure veya duanın gözlem yapılarak daha iyi yapılacağını düşünüyorum.” K5 “... Kazanım sonrası yapılırsa hem konuyu kavrayıp kavramadıklarını öğreniriz hem de pekiştirmiş oluruz.” K11 “Sevgi ve saygı kavramı insan ilişkileri içerisinde hayat bulur. Bu kavramlar ancak insan ilişkileri gözlemlenerek en iyi şekilde kavranabilir.” K11 “Öğrencinin ihtiyaç sahibi birine yardım etmenin ne kadar güzel bir duygu olduğunu yaşayarak öğrenmesi.” K13 “Ergenliğe girmekte olan öğrencilerin yetişkinlerle olan iletişiminin sağlanması ve dinî bilgileri konusunda tecrübelerini dinlemesi.” K15 “Bu aracın seçilme amacı gördükleriyle gördüklerindeki ahenk düzenle bu düzenin yaratıcısı arasında ilişki kurmak. Gördüklerinden gözlemlediklerinden hareketle görmediği âleme dair tahayyül oluşmasını, fikir oluşmasını sağlamak.”
Farkındalık oluşturma	K5 “Sosyal ortamla ilişkilendirmek için kazanım öncesi yapılırsa farkındalık oluşturur...” K11 “Evrendeki mükemmel düzen ile onu yaratanın Allah olduğu gerçeğini gözlemleyerek deneyimlemek öğrenciler için şimdiye kadar tatmadıkları bir duygu hissetmelerine vesile olabilir. Allah'ın varlığı ve birliğini onun kurduğu düzeni inceleyerek bizzat fark etmek.”

K11 “Hayatın ayrılmaz bir parçası olan namaz ibadetini öğrencinin bizzat deneyimleyerek görmesi ve namazın kendisinde bıraktığı duyguları aktarması.”

K11 “Öğrencilerin bu kazanımda edindikleri bilgi ve kanaatin toplumda karşılığı olup olmadığının farkına varmaları. Yani İslam ahlakının Müslüman toplumunda hak ettiği karşılığı bulup bulmadığını gözlemlmeleri ve bunun sebepleri üzerine kafa yormalarıdır.”

Yukarıdaki tabloda dikkati çeken husus K4 dışındaki katılımcılar tarafından geliştirilen gözlem senaryolarında gözlemin ölçme aracı değil öğretim materyali olarak kullanım özelliklerine sahip olmuş olmasıdır. Örneğin bir önceki bölümde sunulan, K5 tarafından 5. sınıf düzeyinde geliştirilen senaryoda kazanım doğrultusunda öğrenciler okul bahçesine çıkarılmış ve etraflarını gözlemlmeleri istenmiştir. Bu durum katılımcıların zihninde öğretim materyali ile ölçme aracı arasındaki fark konusunda bilgi ve uygulama eksikliğini göstermektedir. Katılımcılar tarafından sunulan gerekçede bu durumu destekler niteliktedir.

Katılımcıların YG aracını seçme gerekçeleri analiz edildiğinde bilgiler arası ilişki kurma (K2, K6), bilgilerin pekiştirilmesi (K8), yanlışların fark ettirilmesi (K12), tablo okuryazarlığı (K9), uygulama ve değerlendirmenin kolaylığı (K10) hususlarının vurgulandığı görülmektedir (bk. Tablo 41).

Tablo 41. Katılımcıların YG Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Bilgiler arası ilişki kurma	K2 “Kavramların ve alt başlıkların olması, bu başlıkların farklı sorularla birleşebiliyor olması, cemaatle kılınan namazlar denildiğinde farz ve vacip namazlardan ekliyor olmamız” K6 “Yaptığımız davranışların hangi terimle ilişkili olduğunu anlarız” K9 “Bu aracı seçme sebebim öğrencimin tablo okuma verilen öncül ile istenen cevap arasında ilişki kurma becerisini artırarak konu ilgili kavramları daha kolay hatırlamasını sağlamaktır.”
Bilgilerin pekiştirilmesi	K8 “Farz, vacip ve sünnet olan namazların bilgilerini pekiştirme ve tasnif etme becerisini geliştirmek için.”
Yanlışların fark ettirilmesi	K12 “Öğrencilerin doğru örneği verirken yaptıkları yanlışları fark etmelerini sağlamak”

Uygulama ve değerlendirmenin kolaylığı	K10 “Öğretmenin değerlendirmesi daha kolay, zaman açısından da rahatlık sağlıyor. Öğrenci konuyu mevcut bilgilerle ilişkilendirdiği için düşünmeye teşvik ediyor.”
---	---

Yukarıdaki tabloda yer alan ilk üç tema YG aracının amaçları arasında yer almaktadır. Şöyle ki YG de öğrencilerin yanıtları, bilgi düzeylerini, bilgi eksikliklerini, kavramsal bağlantılarını veya kavram yanılgılarının ortaya çıkarır. Bu nedenle YG öğretmenlere, öğrencilerin zihinlerinde var olan bilişsel yapının zayıf ve güçlü yönlerini belirleme fırsatı sunabilmektedir (Daşdemir, 2016). Son tema ise YG tekniğinin avantajları arasında yer alan bir hususu vurgulamaktadır (bkz. Bahar vd., 2015).

Katılımcıların ÖD aracını seçme gerekçeleri analiz edildiğinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye imkân sunması (K4, K5, K8, K9) ve sınıfa rehberlik (K13) hususunun vurgulandığı görülmektedir (bk. Tablo 42).

Tablo 42. Katılımcıların ÖD Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Kendini değerlendirmeye imkân sunması	K4 “Bireysel değerlendirmede etkili olacağını düşündüm.”
	K5 “İşlediğimiz konunun günlük hayattaki uygulama alanlarını görmelerini sağlamak ve istedik davranışlara dikkat çekmek amacıyla seçilmiştir.”
	K8 “Kişinin kendi tutumlarının farkına varabilmesine imkân tanınması”
	K9 “Sevgi, saygı, dostluk, sabır vb. gibi kavramlar bilgi düzeyinden ziyade davranışa dönüştürülmesi gereken (kişilik/karakter hâline getirme) kazanımlardır. Bu sebeple öğrencinin kendisini değerlendirmesi istenerek ilgili kavramlara hayatında ne düzeyde yer verdiğini görmesi, kendine karşı dürüst olması ve geliştirmesi gereken tutum ve davranışlarının farkına varması sağlanır.”
Sınıfa rehberlik	K13 “5. sınıf öğrencilerinin pasif katılımcı bireyler olmasından dolayı henüz somutlaştırma dönemlerinde olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu süreçte verici olan öğretmenin sürekli öz değerlendirmede bulunarak sınıfı yönlendirir.”

Yukarıdaki tablodaki ilk tema ile ilgili ifadeler incelendiğinde katılımcıların gerekçelerinin ÖD’nin amacı ile örtüştüğü söylenebilir. Şöyle ki öz, akran ve grup

değerlendirmenin üç amacı vardır. Birincisi bu teknikler aracılığıyla öğrencinin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu bağlamda bu teknikler ile öğrencilerin derse olan ilgi ve tutum gibi duyuşsal özellikleri geliştirilebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi başarıları ile ilgili farkındalıkları arttırılarak öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları sağlanabilir. İkincisi bu teknikler ile öğrencilerin çalışmaları objektif bir şekilde değerlendirmesi ve üçüncüsü öğrencilerin kendi başarılarını algılamaları amaçlanır. Böylelikle öğrencilerin çalışmaları duygu ve düşüncelerinden bağımsız değerlendirmeleri için ortam hazırlamak ve çalışmalara eleştirel gözle bakmaları sağlanabilir. Ayrıca kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeleri ve bu farkındalık sayesinde zayıf yönlerini geliştirmeleri sağlanabilir (Göçer, 2018: 141; Bahar vd., 2015: 136; Başol, 2019: 120-121). İkinci temadaki ifadenin de ÖD yapıldıktan sonraki dönüt sürecine hizmet ettiği düşünülmektedir.

Katılımcıların proje aracını seçme gerekçeleri analiz edildiğinde somutlaştırabilmeye imkân sunması (K3), araştırma becerisinin geliştirilmesi (K3) ve saha çalışması yapmaya imkân sunması (K15) hususlarının vurgulandığı görülmektedir.

Tablo 43. Katılımcıların Proje Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Saha çalışması yapmaya imkân sunması	K15 “Bu konuyla ilgili proje hazırlanmasının bu aracın seçilme sebebi zekâtın bireysel ve toplumsal faydasını zekâtın uygulanmadığı bölgelerin sosyal yapısıyla kıyaslayarak ortaya koymak. Bireysel görüşmelerle saha çalışması yapmak.”
Somitlaştırabilmeye imkân sunması	K3 “Soyut ve sınıf düzeyinin üzerinde bir kazanım için somutlaştırabilmek önemli. Bunu da örtük öğrenme ile ve öğrencinin daha yoğun katılımı ile sağlanması amaçlanmıştır.” K3 “Soyut olan kavramı öğrencinin somutlaştırabilmesi ve artık bu sınıf düzeyinde yoğun kullandıkları sosyal medyayı olumlu amaçlar için yönetebilmeyi sağlamaları için bu araç seçildi.”
Araştırma becerisinin geliştirilmesi	K3 “Öğrencilerin ayet ve hadisleri kendilerinin araştırarak ve bu sonuç üzerinden fikir yürüterek kazanımı ne kadar kavrayabilmeleri amaçlandığı için bu araç tercih edildi.”

Yukarıdaki tabloda ifade edilen ilk iki husus proje çalışmalarının amaçları arasında yer almamaktadır. Şöyle ki öğrenci merkezli bir ölçme ve öğrenme yöntemi olan projeler ile bilimsel düşünme becerilerinin, eleştirel düşünmenin, yaratıcılığın, iletişimin, ilgi ve motivasyonunun geliştirilmesi amaçlanır (Göçer, 2018: 110-112; Bahar vd., 2015: 82). Ancak sunulan gerekçeler incelendiğinde ifade edilen amaçlara yönelik olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların AD aracını seçme gerekçeleri analiz edildiğinde öğrencilerin aktif rol alması (K12) ve eleştirel düşünceye açık olması (K5, K8) hususunun vurgulandığı görülmektedir.

Tablo 44. Katılımcıların AD Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Öğrencilerin aktif rol alması	K12 “Öğrencilerin dersin kazanımlarını ölçmede etkin rol almasını sağlama”
Eleştirel düşünceye açık olma becerisi	K5 “Öğrencilerin birbiri üzerinden kendisini görebilmesini sağlamak amacıyla seçtim.” K8 “Öğrencilerin akranlarının görüşlerini de öğrenip kendi yorumlama becerilerini geliştirmek ve farklı düşüncelere saygı duyma becerisi geliştirmek.”

Yukarıda ifade edilen hususların AD’nin amacına hizmet eden hususlar olduğu söylenebilir. Şöyle ki AD akran gruplarıyla diyalog, içsel konuşma ve ÖD becerilerinin gelişmesine birincil derecede katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencide eleştiriye açık olma becerisini geliştirmesi bakımından önemli olduğu bilinmektedir (Başol, 2019: 120-121).

Katılımcıların görüşme aracını seçme gerekçeleri analiz edildiğinde soyut konu olması (K2, K13) ve öğrencilerin bu yöntem ile daha iyi kavrayacaklarına (K4) vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 45. Katılımcıların Görüşme Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Soyut konu olması	K2 “Soyut bir konu ve konunun ölçme aracı ile ilişkilendiriliyor olması.” K13 “Bu metodun seçilmesinin en temel nedeni 4. sınıf öğrencilerinin somutlaştırarak duygularını ifade etmeleridir.”

Öğrencinin kavraması kolaylaştırması	K4 “Diyalog süreci ile bu kazanımın daha iyi bir şekilde öğrencilere kazandırılacağını düşündüm.”
---	--

Yukarıdaki ifadelerden katılımcıların bir ölçme aracından ziyade bir öğretme aracı olarak bu yöntemi tercih etmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca görüşme tekniğinin soyut olan konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak gibi bir amacı bulunmamaktadır. Bu teknik çoğunlukla dersin yapısı, materyaller ve kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri vb. ile ilgili öğrencilerden sözel geri bildirim almak ve bu geri bildirimlere dayalı olarak eğitim öğretim süreçlerini geliştirmek amacıyla kullanılır (Bahar vd., 2015: 130) belirli temalar çerçevesinde benzeyen veriler bir araya getiril.

Katılımcıların DPA aracını seçme gerekçeleri analiz edildiğinde öğrenci eksiklerinin meydana çıkması (K10) ve kazanımın ne derece elde edildiğine (K15) vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 46. Katılımcıların DPA Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Öğrenci eksiklerinin tespiti	K10 “Eksik ya da tamamlaması gereken alanların görülmesini sağlar. Hangi konularda daha başarılı hangi konularda desteğe ihtiyacı var anlamış oluruz.”
Kazanımın ne derece elde edildiği	K15 “Bu aracı seçme amacımız öğrencide oluşmasını istediğimiz veya var olan duyguların davranışlar üzerinde etkisinin olup olmadığı yani davranış düzeyinde sergileyebiliyor mu ne derece bunu gözlemlemek ve geliştirmesi gereken tarafların üzerinde durmak.”

Yukarıdaki ifadeler ile DPA’nın kullanım amacının örtüştüğü görülmektedir. Şöyle ki bu araç ile belirli bir öğretim süreci sonunda kazanılması planlanan davranışın farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirmesi amaçlanır (Tekindal, 2020: 145; Göçer, 2018: 145).

Katılımcının grup değerlendirme aracını seçme gerekçesi analiz edildiğinde iş birliği içerisinde çalışmaya vurgu yapıldığı görülmektedir ki bu husus grup değerlendirme aracının amaçlarıyla örtüşmektedir.

Tablo 47. Katılımcıların Grup Değerlendirme Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçe	Katılımcıların İfadeleri
İş birliği içerisinde çalışma	K8 “Birlikte düşünüp ortak sonuçlara varabilme, sonuçları değerlendirme, farklı görüşleri anlama, grup çalışmalarında sosyal beceriler geliştirme gibi becerileri geliştirmek.”

Katılımcının performans değerlendirme aracını seçme gerekçesi analiz edildiğinde öğrenmeye katkı sunmaya vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 48. Katılımcıların Performans Değerlendirme Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçe	Katılımcıların İfadeleri
Öğrenmeye katkı sunması	K12 “Konuyla ilgili ayet ve hadis öğrenmeleri sağlanmak istenmiştir.”

Katılımcının portfolyo aracını seçme gerekçesi analiz edildiğinde öğrencinin kendi kendisini değerlendirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 49. Katılımcıların Portfolyo Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçe	Katılımcıların İfadeleri
Öğrencinin kendi kendisini değerlendirme	K15 “Seçtiğim ölçme aracı portfolyo amacım vermek istediğim değerle var olan mevcut durum arasında fark var mı varsa ne kadar bunu tespit edip eksikleri öğrencinin kendisinin değerlendirmesini sağlamak. Kendi videoları kendi davranışlarını izleyerek anlatarak kendisinin farkına varmasını sağlamak ve olması gereken mevcut durumu fark edip ikisi arasındaki farkı gidermeye çalışmak.”

4.6. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Hazırlarken Zorlandıkları Hususlara

Yönelik Bulgular

Bu bölümdeki bulgulara katılımcıların geliştirmiş oldukları her bir araç için yazdıkları zorlanma nedenlerinin analiz edilmesi ile ulaşılmıştır. İlgili araçlara yönelik analiz ve değerlendirmeler yapılabilmesi için seçilen ölçme aracının sınırlılıklarından ve katılımcıların ifadelerinden hareketle kategoriler oluşturulmuş daha sonra kategorilere yönelik katılımcıların ifadeleri arasında eşleştirme ve yorumlama yapılmıştır. Ancak

DPA, grup değerlendirme, performans değerlendirme ve portfolyo geliştirme çalışması yapan katılımcılardan hiç birisi ilgili ölçme aracını hazırlarken zorlandığı herhangi bir husus belirtmediği için bu araçlara yönelik herhangi bir bulgu bölümde yer almamaktadır. Bütün bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcılar tarafından ölçme ve değerlendirme araçları geliştirirken en çok zorlandıkları hususların ifade yazımı, uygulama ve objektif değerlendirme başlıkları altında toplandığı görülmüştür (bk. Ek 10). Bu hususlar seçilen ölçme aracının sınırlıkları arasında yer alan hususlar olabileceği gibi özellikle ifade yazım ve uygulama güçlüğü gibi hususların bir takım bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Nitekim geliştirilen ölçme araçlarındaki tespit edilen hususlar bu yorumu destekler niteliktedir.

Çalışma yapraklarındaki, öğretmenlerin kavram haritası hazırlarken zorlandıkları hususlar analiz edildiğinde kazanım ifadelerini anlamaya yönelik zorluklar ve değerlendirme açısından yetersizliğin vurgulandığı görülmektedir. Bu hususlardan ilki olan “kazanım ifadelerini anlamaya yönelik zorluk” kullanılan araçtan ziyade öğretim programı ile ilgili bir durumu ifade etmektedir ki bu hususta öğretmenlerin dersin kazanımlarına yönelik hazırlayacakları bir materyal ya da değerlendirme aracında öğretim programlarının açık ve anlaşılır olmasının yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken program okuryazarlığının önemini vurgulamaktadır. İkinci husus olan “değerlendirme açısından yetersizlik” ise kavram haritasının sınırlıklarından hareketle oluşturulan bir tema olmuştur (bk. Bahar vd., 2015; Doğan, 2023; Coutinho, 2014).

Tablo 50. Katılımcıların Kavram Haritası Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Kazanım ifadelerini anlamaya yönelik zorluklar	K3 “Kazanımın her iki kavrama (Rahman ve Rahim) da örnek isterken bunun farklı olduğunu bilerek mi yoksa genel olarak mı istediği net değil. Bu yüzden örneği mi farkı mı ölçeceğimi ne anlayamadım.” K3 “Örnek istenen kazanımlar genelde açık uçlu sorular cevaplara daha uygun oluyor. Bu da bir ölçme aracından ziyade sınıf içi ölçmeye öğretmene daha çok yönlendiriyor.”

Değerlendirme açısından yetersizlik	K6 “Günlük hayattaki tecrübeleri kavram haritasında yerleştirmek. Aslında örnek olarak yerleştirilebilir. Lakin sureyi bir bütün olarak görmede ve konu dışına çıkma gibi problemler söz konusu olabilir.” K6 “Sınıflandırma aşaması oluştururken zorlandım. Balık kılçığı metodu uygulamak isterken tek başlıkta sınıflandırdım.” K6 “İçerik olarak ve çeşitlilik sunarken yetersizlikler olabilir ve öz değerlendirme olarak teorik kalabilir.”
--	---

Yukarıdaki tablodaki ifadeler incelendiğinde “değerlendirme açısından yetersizlik” teması ile ilgili kavram haritasının özelliklerinden kaynaklı hususlar olduğu gibi katılımcıların değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu da söylenebilir. Zira literatürde kavram haritasının değerlendirilmesi ve puanlamasına yönelik çeşitli yöntemlerden bahsedilmektedir (Rice, Ryan ve Samson, 1998; Bahar vd., 2015; Coutinho, 2014). Hazırlanan çalışma yaprakları incelendiğinde katılımcıların bu yöntemleri kullanmadığı gibi kendi amaçları çerçevesinde bir değerlendirme modeli ya da kriteri de belirlemedikleri görülmektedir. Ayrıca daha önce de ifade ettiğimiz gibi katılımcılar tarafından hazırlanan ölçme araçları incelendiğinde çoğunun ölçme aracı değil öğretim materyali özelliklerinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin zihninde kavram haritasının materyal ve ölçme aracı olarak kullanımı arasındaki farka yönelik bir bilgi ya da ayırım olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Zira katılımcılardan, senaryo kurgusunu ders esnasında materyal olarak kullanım şeklinde hazırlayanlarda konu işlendikten sonra kullanım şeklinde hazırlayanlarda (birkaç örnek hariç) yönerge, ölçme bölümü, ara bağlantılar, çapraz bağlantılar, ara ve çapraz bağlantıların adlandırılması, önermeler vb. gibi ölçme aracında olması gereken birçok hususa çalışma yapraklarında yer vermediği tespit edilmiştir. İlgili çalışmalarda yalnızca kavramlar ve seçilen kavramların bir hiyerarşi doğrultusunda sıralandığı görülmektedir.

Katılımcıların TDA hazırlama esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde şans başarısı (K5), ifade yazımı güçlüğü (K2, K6, K8) ve öğretim amacından uzaklaşma (K8) hususlarına değinildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından belirtilen

bu hususların kavramın sınırlıkları arasında yer alan hususlar olduğu görülmektedir (bk. Bahar vd., 2015; Başol, 2019; Doğan, 2023).

Tablo 51. Katılımcıların TDA Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Şans başarısı	K5 “Öğrencilerin soruları bilinçli cevaplamama ihtimali olabilir.”
İfade yazım güçlüğü	K2 “Soruları yazarken yanlış cevaplı soruları bulup yazmakta zorlandım.” K6 “Yol haritası belirlenirken içerikte zorlandım.” K8 “...Ve yanlış bilgiyi yazarken kazanımdan uzaklaşmamaya çalışmak zorlandığım noktalar arasında.”
Öğretim amacından uzaklaşma	K8 “Yanlış bilgileri verirken öğrencide yanlış bilgiyi pekiştirme kaygısı duydum...”

Katılımcıların KİT hazırlama esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde ifade yazımı güçlüğü (K13) ve uygulama (K4, K5, K13) hususlarına değinildiği görülmektedir. Ancak ifade edilen hususların KİT hazırlama ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Çünkü ölçme ve değerlendirme ve tanı amaçlı kullanılabilen KİT’nin en büyük avantajı kolay hazırlanması ve uygulamasının çok zaman almamasıdır (Bahar vd., 2015; Çetinkaya vd., 2020).

Tablo 52. Katılımcıların KİT Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
İfade yazım güçlüğü	K13 “Kelime bulutunun ilişkisi, Soru hazırlamada titizlik”
Uygulama güçlüğü	K4 “Vacibin farza yakın olup sünnete (nafileye) uzakmış gibi algılanma sorunu. Veya bir şey ya farzdır ya da sünnetin düşüncesine öğrencinin takılabilmesi durumu söz konusu olursa zorluk yaşanabilir.” K5 “Anlaşılır olma hususunda endişeliyim.” K13 “Kelimelerin seçilmesi ve tanımlanmasının yapılması, öğrencilerin cevapladıkları sorular arasındaki bağlantıyı bulmalarının sağlanması.”

Katılımcıların gözlem aracı hazırlama esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde uygulama güçlüğü (K4, K11) ve öğrenci katılım gönüllülüğü (K11, K13) hususlarına değinildiği görülmektedir.

Tablo 53. Katılımcıların Gözlem Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Uygulama gücü	K4 “Öğrencilerin hazırlıklı gelmeme ihtimalinden kaynaklı kıyaslama yapamama durumu söz konusu olabilir.” K11 “Kız öğrencilerimizin bu deneyimi yaşayabilmeleri için daha merkezi ve bayanlara yer ayrılmış olan bir cami bulmak zorunda olmaları” K11 “Zamana yayılarak yapılması gereken bu gözlemde öğrenciler zorlanabilir.”
Öğrenci katılım gönüllülüğü	K11 “Öğrenciler gözlem yapmada çekingen davranabilir. Gözlemlerini yazılı ifade etmede isteksiz olabilirler.” K11 “Öğrenciler daha önce hiç böyle bir gözlem böyle bir bakış açısıyla çevrelerinde gözlem de bulunmadıkları için böyle bir gözlem etkinliği yapmaktan imtina edebilirler.” K11 “Öğrencileri böyle bir yardım kuruluşunun faaliyetlerine katılmaya ikna etmek. Öğrencilerde böyle bir faaliyete karşı ilgi uyandırmak.” K11 “Aile bireylerinin ikna edilmesi konusunda öğrencilerin desteklenmesi. Öğrencilerin öz güven probleminin aşılması konusu.”

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde bir ölçme aracı değil materyal olarak kullanımına yönelik zorlukların ifade edildiği söylenebilir.

Katılımcıların YG hazırlama esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde ifade yazım gücü (K6) hususuna değinildiği görülmektedir. Bu ifadenin de tekniğin sınırlıklarından olan “öğretmenler için biraz zahmetli olması” hususu ile örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 54. Katılımcıların YG Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
İfade yazım gücü	K6 “Örnek cümleler hazırlarken kapsam dışına ve aktarılmak istenen mesaja uyma konusunda sıkıntılar yaşanabilir.”

Katılımcıların ÖD formu hazırlama esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde objektif değerlendirme (K4, K5) ve öğrenci seviyesine uygun ifade yazımının zorluğu (K8, K13) hususuna değinildiği görülmektedir.

Tablo 55. Katılımcıların ÖD Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Objektif olmama kaygısı	K4 “Toplumsal yönü ile ilgili tespitlerde zorlanma olabilir.” K5 “Soruları cevaplarken öğrencilerin tarafsız yanıtlamama durumunu göz önünde bulundurmak”
İfade yazım gücü	K8 “Öğrenci açısından anlaşılır olma durumuna uygun öngöründe bulunmak bahsi geçen formda zorlayıcı unsurlar yer alıyor.” K13 “Öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak kelime ve cümlelerin kullanımı, aşırı soyut ve zihnin alamayacağı varlıklar âleminin anlatılması veya büyüklüğü, soyut cümlelerin somutlaştırılmasındaki zorluk.”

Katılımcılar tarafından belirtilen hususlar ÖD’nin sınırlıkları arasında yer alan hususlar arasındadır. Ancak ÖD de amaç öğrenciyi değerlendirme sürecine katmak, eksikliklerini saptayabilme, değerlendirmeye değer verme, kendi değerlendirmesinde objektif olabilme ve değerlendirme çalışmaları sırasında öğrenme gibi hususlarıdır (Göçer, 2018: 136). Dolayısıyla bu tekniği amacına uygun olan konu ve kazanımlarda kullanmak oldukça önem arz etmektedir.

Katılımcıların proje hazırlama esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde soyut kavramların ölçümünün zor olması (K3) hususunun vurgulandığı görülmektedir (bk. Tablo 56).

Tablo 56. Katılımcıların Proje Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Soyut kavramların ölçümü	K3 “Ahlak konuları ile ilgili ölçmenin genel zorlukları, kazanımın sınıf düzeyi için fazla soyut olması.” K3 “Soyut kavramlarla ilgili ya da davranışlarla ilgili ölçmenin genel zorluğu. Ayrıca kazanımda yer alan örnek verir ifadesini ölçme aracı karşılarsa da bu davranışın öğrencide yerleşmesinin ölçmeye alınamaması.”

İfade edilen yukarıdaki husus ise zaten kazanımdan kaynaklı olan bir durumdur. Bu durumu gidermek için seçilebilecek yöntemler kavram haritası, kelime ilişkilendirme testleri gibi daha çok kavram öğretimine hizmet edebilecek araçlar olurken katılımcı tarafından proje çalışmasının seçilmesi ise manidardır. Hatta kazanım ile ilgili ifade edilen “bu davranışın öğrencide yerleşmesi” durumu gözlem gibi başka bir yöntem ile

ölçülmesi ve değerlendirilmesinin amaca daha uygun olacağı düşünülürken projenin seçilmiş olması katılımcılarında ölçme ve değerlendirmenin amacı ve ölçme araçlarının hizmet ettikleri durumlar hususunda kafa karışıklığına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların AD esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde objektif olma kaygısı (K5) ve ifade yazım zorluğu (K8) hususunun vurgulandığı görülmektedir.

Tablo 57. Katılımcıların AD Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Objektif olmama kaygısı	K5 “Sonucu yalnızca öğretmende görebilir. Daha objektif olur.”
İfade yazım güçlüğü	K8 “Yanlış bilgileri verirken öğrencide yanlış bilgiyi pekiştirme kaygısı duydum. Ve yanlış bilgiyi yazarken kazanımdan uzaklaşmamaya çalışmak zorlandığım noktalar arasında.”

Yukarıdaki ifadelerden ilki tekniğin sınırlıkları arasında yer alan hususlardan biridir. Ancak AD çalışmaları belirli aralıklarla yapıldığında bir süre sonra öğrencilerin objektif bir şekilde akranlarını değerlendirmeye başladıkları görülebilir (Göçer, 2018: 138; Başol, 2019: 120). Ayrıca AD çalışmaları notla değerlendirilmemelidir çünkü bu çalışmalar ile öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Dikkati çeken diğer bir husus ise K8 tarafından hazırlanan AD formunun aslında görüşme olarak hazırlanmış olmasıdır. Bu da katılımcının ilgili araçlara yönelik zihin karışıklığı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların görüşme aracı geliştirme esnasında karşılaştıkları zorluklar analiz edildiğinde konu içeriğinin soyut olması (K2), öğrenci hazırbulunuşluğu (K4) ve uygulama esnasındaki zorluklara (K13) vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 58. Katılımcıların Görüşme Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Konu içeriğinin soyut olması	K2 “Konunun soyut olması, öğrenci yaş aralığının küçük olması.”
Öğrenci hazırbulunuşluğu	K4 “Öğrencinin düşünme aşamasında hazırbulunuşluğunun bilinmiş olması lazım.”
Uygulama güçlüğü	K13 “Öğrencilerin konuşma ve görüşme esnasında dikkatlerinin dağılması, öğrencilerin somutlaştırma eylemlerinin resme yansması.”

Bir önceki ölçme aracında olduğu gibi burada da katılımcılar ilgili aracı seçme gerekçelerine de ilgili aracı hazırlarken zorlandıkları hususa da aynı durumu ifade etmişlerdir. Oysaki yöntemi seçme gerekçesi eğer soyut konuyu daha kolay öğretmek ise ölçme aracını hazırlarken zorluk yaşamamaları çünkü başka yöntemler varken o kazanım için en uygun yöntemi seçtikleri düşünülmektedir. Bu çelişki nedeniyle katılımcıların zihninde ölçme araçlarının amacı, neye hizmet ettikleri gibi hususlarda bir bulanıklık olduğu ifade edilebilir.

4.7. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Hazırlama Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Bu bölümdeki bulgulara ulaşmak için katılımcıların hazırladıkları ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile doldurdıkları ÖD formlarından elde edilen bulguların birlikte analiz edilmesi ile ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusunda kendilerini değerlendirirken yeterince objektif olmadığı ya da tam bir farkındalığa sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu bulgular öğretmenlerin kendi yeterlik durumu algıları ile dışarıdan gözlenen yeterlik durumu arasında fark olduğunu da göstermektedir. Bu farklılık, öğretmenlerin yeterlik durumlarının belirlenmesinde kendileri dışındaki kaynaklardan da yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

K1 tarafından hazırlanan üç ölçme aracı türünde de hem amaç hem içerik hem de teknik olarak birçok hususun eksik olduğu tespit edilmiştir. Katılımcının formasyon

sahibi olması ve 11 yıl üzeri mesleki deneyimi olmasına rağmen ortaya çıkan bu durum öğretmen yeterlikleri açısından dikkat çekici bir husus olmuştur. Daha dikkat çeken diğer bir husus ise katılımcı tarafından doldurulan ÖD formudur. Katılımcının bu formdaki maddelerden yalnızca “Ölçme aracının geçerliği için taşınması gereken özellikleri biliyorum.” ifadesine “kısmen” cevabını verdiği diğer ifadeler ise “evet” cevabını verdiği görülmektedir. Bu da katılımcının ölçme ve değerlendirme alanında geliştirmeye ihtiyaç duyulan yanlarına yönelik bir farkındalığının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

K2 tarafından hazırlanan toplam dört ölçme aracından üçünün kısmen yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. K1 tarafından geliştirilen ölçme araçlarına nazaran K2 tarafından literatüre daha uygun ve nitelikli ölçme aracı geliştirilmesinde K2’nin eğitim fakültesi DKAB öğretmenliği mezunu olması neden olarak sunulabilir. Bu da doğal ve diğer diğer özelliklerden bağımsız olarak eğitim fakültesi programlarının öğretmen ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırmada daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Zira mesleki deneyim açısından K1 ile benzer kategoride olan K2 yüksek lisans mezuniyeti açısından da K1 ile benzerlik arz etmektedir. Burada farklılaşan husus ise K2’nin yaşının daha küçük olmasıdır. K1 den farklı olarak K2’nin ÖD formunda ise toplam da 14 maddeye “kısmen” cevabı verdiği görülmektedir. Bu da katılımcının ölçme ve değerlendirme alanında geliştirmeye ihtiyaç duyulan yanlarına yönelik farkındalığı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

K3 tarafından hazırlanan toplam iki ölçme aracının bu konuda ek eğitimler almış olmasına rağmen kısmen yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. K1’e göre K3’ün literatüre daha uygun ölçme araçları geliştirmesinde ilahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği mezunu olması ve konu ile ilgili eğitimler almış olması neden olarak sunulabilir. Zira mesleki deneyim açısından K1 ve K2 ile aynı kategoride lisansüstü eğitim açısından ise farklı kategoride yer almaktadır. ÖD formunda toplam da 5 maddeye “kısmen” cevabı verdiği görülmektedir. Lisansüstü eğitimi almış olan K1 ile

kıyaslandığında geliştirmeye açık yanları konusunda K3'ün farkındalığının daha iyi olduğu söylenebilir.

K4 tarafından hazırlanan 4 ölçme aracından 3'ünün yeterli olduğu birinin ise tamamen yanlış olduğu tespit edilmiştir. Burada K4'ün ilahiyat fakóltesi DKAB öğretmenliği mezunu olması önemli bir değişken olabilir. Ayrıca ÖD formunda da toplam da 5 maddeye “kısmen” cevabı verdiği görölmektedir. Bu da katılımcının ölçme ve değerlendirme alanında geliştirmeye ihtiyaç duyulan yanlarına yönelik farkındalığı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu yapabilmemizin en önemli göstergelerinden birisi özellikle formda yer alan ve araştırmanın ana çatısını oluşturan “Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme aracı hazırlayabiliyorum.” maddesine verdiği kısmen yanıtıdır.

K5 tarafından hazırlanan beş ölçme aracından gözlem ve KİT dışındaki materyallerde kısmen yeterli olduğu ancak bu iki materyalde bilgi karışıklıklarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcının ÖD formunda toplam 5 maddeye “kısmen” cevabı verdiği görölmektedir. Dikkatimizi çeken husus ise “Ölçme ve değerlendirme araçlarını biliyorum.” ifadesine “kısmen” derken “Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme aracı hazırlayabiliyorum.” ifadesine evet cevabı vermesidir. Çünkü bireyin herhangi bir konuda uygulama yapabilmesi için öncelikle o konunun bilgisine sahip olması gerekir. Oysaki katılımcının ifadesinde bu duruma aksi olan bir durum söz konusudur. Tüm bunlardan hareketle katılımcının ölçme ve değerlendirme alanında geliştirmeye açık yanlarının olduğunu kabul ettiği ancak bunun hangi noktada olduğu hususunda sorun yaşadığı konusunda farkındalık eksikliği olduğu söylenebilir.

K6 tarafından hazırlanan ölçme aracı türlerinin amacına hizmet etmesi ve literatürde anlatılan teknik ile örtüşmesi hususunda birden fazla hususta yetersizlik olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen katılımcı tarafından doldurulan ÖD formundaki

ölçütlerden yalnızca “Ölçme ve değerlendirme araçlarını biliyorum.” ifadesine kısmen cevabının verildiği görülmektedir. Bu durum K5 de belirttiğimiz çelişkili durumun yanı sıra katılımcının bildiği ve bilmediği hususlarda yeterli farkındalığa sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

K7 tarafından geliştirilen ölçme araçlarından TDA dışındaki araçların birden fazla hususta eksiği olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak katılımcı tarafından doldurulan ÖD formunda 13 madde de kendini “kısmen” yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Bu da konu ile ilgili gelişime açık yönlerine yönelik farkındalığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu yapabilmemizin en önemli göstergelerinden birisi özellikle formda yer alan ve araştırmanın ana çatısını oluşturan “Ölçme ve değerlendirme araçlarını biliyorum.” ve “Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme aracı hazırlayabiliyorum.” maddelerine verdiği kısmen yanıtıdır. Ayrıca bu farkındalığa sahip olmasında yaşının küçük olmuş olması etkili olabilecek bir değişken olarak sunulabilir.

K8 tarafından geliştirilen TDA, YG ve ÖD formlarının literatüre uygun hazırlandığı ancak grup değerlendirme ve AD kurgularında katılımcının zihninde karışıklıklar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı tarafında doldurulan ÖD formunda da toplam 8 madde de “kısmen” cevabının verildiği dolayısıyla konuyla ilgili geliştirilmeye açık yanlarının olduğu farkındalığına sahip olduğu söylenebilir.

K9 tarafından geliştirilen materyallerin kısmi eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı tarafından doldurulan ÖD formunda 7 maddeye kısmen cevabının verildiği görülmektedir. Bu da katılımcının ölçme ve değerlendirme alanında geliştirmeye ihtiyacı olan hususlar olduğunun farkında olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özellikle “Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme aracı hazırlayabilirim.” maddesine kısmen cevabını vermesi bir önceki yorumu kuvvetlendirmektedir.

K10 tarafından geliştirilen araçlardan DPA ve kavram haritaların diğer iki araca göre daha iyi olduğu ancak diğerlerinde birden fazla hususta eksiklik olduğu tespit edilmiştir. K10 tarafından doldurulan ÖD formunda ise katılımcının “Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme aracı hazırlayabiliyorum.” ve “Geçerli ve güvenilir ölçme aracı hazırlayabiliyorum.” maddelerine kısmen cevabını vermesi geliştirmesi gereken konularda farkındalığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

K11 tarafından bütün sınıf seviyelerinde gözlem tekniğinin tercih edilmesi dikkat çeken bir husus olmuştur. Hazırlanan gözlem senaryolarında ise daha çok gözlemin bir öğretim materyali olarak kullanımına yönelik senaryolar geliştirildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra K11 tarafından doldurulan ÖD formunda yalnızca iki maddeye kısmen cevabını vermiş olması konu ile ilgili farkındalığı hususunda soru işareti oluşturmaktadır.

K12 tarafından geliştirilen bütün materyallerde birden fazla hususta eksiklikler olduğu, K12’nin zihninde geleneksel yöntemler ile alternatif yöntemler arasında bilgi karışıklığı olduğu tespit edilmiştir. K12 tarafından doldurulan ÖD formunda da birbiriyle çatışan durumlar olmakla birlikte 12 maddeye kısmen cevabı verdiği görülmektedir. Bu da eksiklerinin farkında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

K13 tarafından geliştirilen öğretim materyallerinde ÖD dışındaki materyallerin ölçme ve değerlendirme aracı olarak birden fazla hususta eksiktir. Katılımcının zihninde öğretim materyali ve ölçme ve değerlendirme aracı arasındaki ayrım konusunda yeterli farkındalığı olmadığı, KİT gibi araçları ise farklı anlamlandırdığı görülmektedir. Ayrıca K13 tarafından doldurulan ÖD formunda da 5 madde de kısmen ifadesinin yer aldığı ancak bazı ifadelere verilen cevaplar arasında ise çelişki olduğu görülmüştür.

K14 tarafından geliştirilen materyaller incelendiğinde seçilen materyal türlerinden yola çıkılarak katılımcının zihninde soru işaretleri ve bilgi karmaşalarının olduğu tespit edilmiştir. Doldurulan ÖD formunda ise katılımcının 6 maddeye kısmen 1 maddeye ise

hayır cevabını verdiği görülmektedir. Bu formdan hareketle katılımcının bilmediği hususların farkında olduğu ve öğrenmeye açık olabileceği söylenebilir.

K15 tarafından geliştirilen materyallerden bazılarının öğretim materyali gibi hazırlandığı bazılarının ise ölçme aracı olarak birden fazla hususta eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. K15 tarafından doldurulan ÖD formu incelendiğinde yalnızca bir maddede kısmen cevabının yer aldığı görülmektedir. Bu da katılımcının ölçme ve değerlendirme alanında geliştirmeye ihtiyaç duyulan yanlarına yönelik bir farkındalığının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Hazırlanan Ölçme Araçları ile İlgili Kişisel Bilgilere Dayalı Bulgular

Araştırma kapsamında hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcılara yaş, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum, hizmet yılı, lisansüstü eğitim alma durumu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumları sorulmuştur. Katılımcılar tarafından geliştirilen çalışma yaprakları ve doldurulan öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular yaş, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum, hizmet yılı, lisansüstü eğitim alma durumu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu özelliklerine göre analiz edilmiş ve yorumlar ile birlikte bu başlık altında sunulmuştur.

Yaşa Göre

Çalışma grubunda 25-30 yaş arası 5, 31-40 yaş arası 6, 41 ve üzeri yaşta 4 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından geliştirdikleri araçlar incelendiğinde ve bulgular yaşa göre karşılaştırıldığında 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin geliştirdikleri araçların literatürde tanımlanan ilkeler ile daha uyumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlik ölçme ve değerlendirme yeterliği açısından orta yaşın önemini göstermekle birlikte yaş ile birlik edinilen tecrübenin önemini de yordayabilir.

ÖD formundaki veriler incelendiğinde ve yaşa göre kıyaslandığında yukarıdaki sonuca benzer şekilde 31-40 yaş arasında bulunan öğretmenlerin kendilerini

değerlendirmede daha nesnel davrandığı gözlemlenmiştir. Bilgi, uygulama ve farkındalık arasındaki ilişkisel durum göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu sonuç beklenen bir durum olmaktadır ve yukarıdaki veri ile paralellik göstermektedir.

Mezun Olunan Bölüme Göre

Çalışma grubunda ilahiyat fakültesi mezunu 9, ilahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği mezunu 4, eğitim fakültesi DKAB öğretmenliği mezunu 1 ve İslami ilimler fakültesi mezunu 1 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından geliştirdikleri araçlar incelendiğinde ve bulgular mezun olunan bölüme göre karşılaştırıldığında İlahiyat Fakültesi DKAB öğretmenliği ve Eğitim Fakültesi DKAB öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin geliştirdikleri araçların literatürde tanımlanan ilkeler ile daha uyumlu olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucun mezun olunan bölümlerin amaçları açısından değerlendirildiğinde beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü ilahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği ve eğitim fakültesi DKAB öğretmenliği lisans bölümlerinin hedef ve programları öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma odaklıdır.

ÖD formundaki veriler incelendiğinde ve mezun olunan bölüme göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusunda kendilerini değerlendirmelerinde mezun olunan bölüme göre daha nesnel bir biçimde yansıttıklarına dair belirgin bir durum gözlemlenmemiştir. Bu sonuçta çalışma grubunda öğretmen yeterlikleri farkındalığı hususunda mezun olunan bölümden ziyade diğer özelliklerin daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışılan Kuruma Göre

Çalışma grubunda 10 devlet okulunda, 5 özel okulda çalışan öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından geliştirdikleri araçlar incelendiğinde ve bulgular çalışılan kuruma göre karşılaştırıldığında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin literatürde tanımlanan ilkeler ile daha uyumlu

araçlar geliştirdiği görülmüştür. ÖD formundan elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin farkındalıklarını çalıştıkları kuruma göre daha nesnel bir biçimde yansıttıklarına dair belirgin bir durum gözlemlenmemiştir.

Hizmet Yılına Göre

Çalışma grubunda 3-10 yıl arası hizmet yılına sahip 7, 11-20 yıl arası hizmet yılına sahip 7 ve 21 yıl üzeri hizmet yılına sahip 1 öğretmen bulunmaktadır. Bulgular hizmet yılına göre karşılaştırıldığında ve katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından analiz edildiğinde herhangi bir grubun literatürde tanımlanan ilkelere daha yakın araçlar geliştirdiğine dair bir durum gözlemlenmemiştir. Bu da çalışma grubunda alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından hizmet yılının etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Şöyle ki hizmet yılı arttıkça tecrübenin artması ve buna bağlı olarak da öğretmen yeterliklerinde artış olması beklenen bir durum olabilir ancak bu sonuç çalışma grubu için hizmet yılının bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Öğretmenler tarafından alışlagelmiş yöntemlerin tercih edilmesi, alternatif yöntemlerin kullanımının daha yeni olması gibi nedenler bu sonuca sebep olmuş olabilir. Öğretmenler sınıf ortamında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmadıkları için hizmet yılının artışı bu konudaki bilgilerinde ve tecrübelerinde bir artışa neden olmayabilir.

ÖD formundaki veriler incelendiğinde ve hizmet yılına göre karşılaştırıldığında ise 11-20 yıl arası hizmet yılı olanların kendilerini daha nesnel değerlendirdiği gözlemlenmiştir.

Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre

Çalışma grubunda 8 lisans, 6 yüksek lisans ve 1 doktora mezunu bulunmaktadır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından geliştirdikleri araçlar incelendiğinde ve bulgular lisansüstü eğitim alma durumuna göre karşılaştırıldığında

lisans mezunu öğretmenlerin literatürde tanımlanan ilkelerle daha uyumlu ölçme ve değerlendirme aracı geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Şöyle ki lisans mezunu olan öğretmenlerin ilgili ölçme araçlarını geliştirme konusunda daha iyi oldukları, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ise bu noktada lisans mezunlarına kıyasla olumlu bir durum ortaya koymadığı görülmüştür. Elde edilen bu veri doğrultusunda çalışma grubunda öğretmenlik mesleği için kişisel özellikler ile lisans eğitiminin öneminin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik yapılmayan yüksek lisans ya da doktora eğitimlerinin öğretmen yeterliklerini geliştirmeye katkısının olup olmadığı konusu üzerinde durulabilir. Bu nedenle kariyer basamakları belirlenirken öğretmenlik mesleğinde yüksek lisans ya da doktora yapmış olmak şartının mesleği iyi bir şekilde icra edip etmemeye etkisi konusu değerlendirmeye alınabilir.

ÖD formundaki veriler incelendiğinde ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre kıyaslandığında yukarıdaki gibi lisans eğitimi alan öğretmenlerin kendilerini değerlendirme hususunda daha nesnel oldukları gözlemlenmiştir. Şöyle ki lisans mezunu olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusunda farkındalıklarının daha iyi olduğu, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ise bu konuda lisans mezunlarına kıyasla olumsuz olarak ifade edilebilecek sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Bilgi, uygulama ve farkındalık arasındaki ilişkisel durum göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu sonuç beklenen bir durum olmaktadır ve yukarıdaki veri ile paralellik göstermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre

Çalışma grubunda yer alan 15 katılımcıdan yalnızca birisi soru hazırlama ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katıldığını ifade etmiştir.³⁵ İlgili katılımcının alternatif

³⁵ 2018-2023 yılları arasında öğretmenler için MEB tarafından ölçme ve değerlendirme ile ilgili toplamda 93 hizmet içi faaliyeti gerçekleştirilmiştir (Bu sayıya 2020 yılının eğitim programına ulaşamadığı için dahil edilmemiştir.). Yapılan faaliyetlerin isimleri şu şekildedir:

1. Ölçme ve değerlendirme kursu
2. Açık uçlu soru hazırlama kursu
3. Uygulamalı soru hazırlama kursu

ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından geliştirdiği araçlar incelendiğinde ve bulgular diğer katılımcıların bulguları ile karşılaştırıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin literatürde yer alan ilkelere daha uygun araç geliştirdiğine yönelik herhangi bir durum gözlemlenmemiştir. Katılmış olduğu hizmet içi eğitim programının alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili olmaması nedeniyle bu durumun olası bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca ÖD formundaki veriler incelendiğinde de hizmet içi eğitim alan öğretmenin kendisini daha nesnel bir şekilde değerlendirdiği bir durumdan bahsetmek mümkün olmamıştır.

-
4. Uygulamalı ölçme ve değerlendirme kursu
 5. Sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerine yönelik e-izleme değerlendirme modülü eğitimi kursu
 6. Ölçme ve değerlendirmede yenilikçi yaklaşımlar semineri
 7. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme semineri
 8. İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme: Öğrenme biçimleri ve olumlu geri bildirim uygulama eğitimi semineri
 9. Çevrimiçi öğrenmede ölçme ve değerlendirme semineri
 10. Test hazırlama teknikleri kursu
 11. Test geliştirme teknikleri kursu
 12. PISA uygulamalarına hazırlık ve ölçme ve değerlendirme semineri
- Yukarıda isimleri sıralanan programların bazılarında belirli bir tekniğe odaklanıldığı görülürken bazılarının ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel çerçeveyi kapsadığı görülmektedir. Genel çerçeveyi kapsayan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin programı incelendiğinde geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hepsi ile ilgili konu ve kazanımların yer aldığı görülmüştür (ÖYGM, 2024).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile ilköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yeterlik durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırma verileri için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme ve uygun örnekleme olmak üzere iki basamaklı bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve sonuç olarak 15 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Veriler dört oturumluk bir çalışma ile toplanmıştır. İlk oturumda gerekli bilgilendirmeler yapılarak katılımcı gönüllülüğü teyit edilmiş ve gerekli evraklar doldurulmuştur. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları yardımı aracılığıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumda katılımcılara, içerisinde kişisel bilgi formu, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri için hazırlanan çalışma yaprakları ve ÖD formunun yer aldığı bir dosya dağıtılmıştır. İki, üç ve dördüncü oturumlarda öğretmenlerden sınıf düzeyinde seçtikleri kazanımdan hareketle bir senaryo doğrultusunda alternatif ölçme aracı geliştirmeleri istenmiştir. Bu şekilde odak grup görüşmesinden elde edilen ses kaydı, oturumlardan elde edilen gözlem raporu, çalışma yapraklarından elde edilen veriler ve ÖD formları analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Toplam 15 kişi olan çalışma grubunun 9'u ilahiyat fakültesi, 5'i ilahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği, 1'i İslami ilimler fakültesi mezunudur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %27'si 41 ve üzeri (4 kişi), %33'ü 25-30 yaş arası (5 kişi), % 40'ı (6 kişi) ise 31-40 yaş arasındadır. 10'u devlet, 5'i ise özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. 7'sinin 3-10 yıl arası, 7'sinin 11-21 yıl arası, 1'inin ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesi vardır. 8'i lisans, 6'sı yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur.

Çalışma sonunda analiz edilen verilerden elde edilen bulgular 4. bölümde sunulmuştur. Bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ise şu şekildedir:

- Katılımcılar genel olarak; ölçme ve değerlendirmenin daha çok sınav merkezli olduğu ancak bu anlayışın eğitimin farklı alanlarındaki eksikliklerini tamamlamadığı, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulduğu, bu yöntemlerin daha yaratıcı, öğrenci katılımını artırıcı, öğrencilerin derin ve kalıcı öğrenmelerine olanak sağlayacak yöntemler olduğu gibi literal bilgilerden haberdardır.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırmalar olduğu görülmüştür. Güngör (2001) tarafından yapılan araştırmada DKAB dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirmeyi ünite sonunda öğrenme eksiklerini tespit etme, öğrencilerin geçme ve kalmalarına dayanak olması amacıyla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2020) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ölçme ve değerlendirme kavramının öğretmenler için öncelikle not verme işlemi olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu durum ölçme ve değerlendirmenin daha çok sınav merkezli olduğu bilgisi ile paralellik göstermektedir. Çeşitli araştırmalarda ifade edilen bu hususlar öğretmenlerin genellikle ölçme ve değerlendirme türlerinden (düzey belirleme, tanılama, biçimlendirme) haberdar oldukları ancak eğitim öğretim süreci içerisinde daha çok düzey belirleyici olan sınav merkezli çalışmaları tercih ettiklerini göstermektedir.³⁶ Böyle bir durumun varlık nedeni öğretmenlerin alışagelmış oldukları yöntemleri uygulamayı tercih etmiş olmaları olabileceği gibi ulusal sınavların başarı ölçütünün de puan bazlı sıralama olmuş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bu durumda ihmal edilen husus ulusal sınavlarda amacın seçme ve yerleştirme olmasıdır. Bu nedenle ulusal sınavlarda düzey belirlemenin ön plana çıkıyor olmuş olması doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Elbette ki sınavın neyi ölçüyor olduğu ve neye göre

³⁶ Yazıcı ve Sözbilir (2014) tarafından geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel teknikleri kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

yerleştirdiği önemlidir ancak bu başka bir kapsamın tartışma alanı içerisindedir. Oysaki sınıf içerisindeki lme ve değerlendirme uygulamalarında eğitimin niteliğinin arttırılması ve öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için amaç düzey belirlemenin ötesine geçerek biçimlendirme işlevinin daha etkin kullanılmasını gerektirmektedir. Nitekim bu gereklilik ve ihtiyaç öğretmenler tarafından da ifade edilmektedir. Ancak araştırma sonucundan elde edilen diğer bulgularda göstermiştir ki sınıf içi uygulamalarda lme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi konusunda gerek bilgi ve uygulama eksikliği gerek alışkanlıklar gerekse de bu çeşitliliği oluşturmanın sınırlıkları hususları öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir.

- Katılımcı ğretmenler tarafından en çok geliştirilmesi tercih edilen lme aracı kavram haritası (16) olmuştur. Kavram haritasını TDA (10) ve KİT (9) takip etmiştir. Grup değerlendirme, performans değerlendirme ve portfolyo ise en az geliştirilmesi tercih edilen lme araçları arasında yer almıştır.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmakla birlikte farklı sonuçlar olan çalışmalara da ulaşılmıştır. şöyle ki Yıldız ve Genç (2016) tarafından yapılan araştırmada kavram haritası açısından bu sonuca paralel sonuçlar elde edildiği ancak performans değerlendirme açısından ise farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür.³⁷ akmak (2011), Kılıç (2014), Yazıcı ve Sözbilir (2014), Karbeyaz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bir durumdan bahsetmek mümkündür.³⁸ Bu sonuçlar bir bütün olarak karşılaştırıldığında öğretmenlerin en az

³⁷ öğretmenler tarafından en çok kullanılan lme ve değerlendirme tekniği %90,8 ile sözlü sunumdur. Sözlü sunumu sırasıyla kavram haritası (%86,7), proje görevi (%85,8) ve performans görevi (%68,3) takip etmektedir. Öğretmenler tarafından en az kullanılan teknik ise %16,7 ile öz ve akran değerlendirme olmuştur.

³⁸ Karbeyaz (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler tarafından en çok tercih edilen teknikler kavram haritası, proje, gözlem ve performans değerlendirme olduğu ifade edilmektedir. Yazıcı ve Sözbilir (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler tarafından performans ve projenin en çok, YG ve TDA

kullandığı teknikler olan portfolyo, DPA ve AD tekniklerini bilme yeterliklerinin de düşük olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin yeterli düzeyde bilmediği teknikleri kullanmayı tercih etmediği sonucuna ulaşılabilir. Hatta Yazıcı ve Sözbilir (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bazı alternatif yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının bu yöntemlerin kullanım sıklığını düşürdüğü ifade edilmektedir.³⁹

Diğer bir husus olarak bazı araştırmalarda farklı sonuçların tespit edilmiş olmasının bu araştırmada elde edilen sonuçların atölye çalışmaları esnasındaki materyaller ile sınırlı olması nedeniyle olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmalarda genel olarak öğretmenlere eğitim öğretim sırasında en çok hangi araçları kullandıklarına yönelik sorular sorulduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenler tarafından daha çok performans değerlendirme ve proje yöntemlerinin tercih edilmesinin nedeni ilköğretim yönetmeliğinde zorunlu tutulmuş olmasıdır. Yıldız ve Genç (2016) tarafından yapılan araştırmada bu hususa değinilmiş ve 2014'te İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikte ölçme ve değerlendirmede performans görevine yer verilmemesinin bu tekniğin kullanım oranını azalttığı ifade edilmiştir. Bu durumda Yönetmelik'in

yöntemlerin daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Kılıç (2014) tarafından ilköğretimin ilk kademesinde görev yapan öğretmenler ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin performans değerlendirme, çoktan seçmeli test, doğru yanlış, portfolyo, yazılı yoklama ve proje araçlarını kullandıkları bulgusu yer almaktadır. Çakmak (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin en çok kullanmayı tercih ettiği teknik performans değerlendirme olmuştur. Onu tartışma ve sözlü sunum takip etmektedir. Öğretmenler tarafından en az kullanılması tercih edilen teknik ise portfolyo olmuştur. Onu dereceli puanlama anahtarı ve AD tekniği takip etmektedir.

³⁹ Işıkdöğün (2014), Genç ve Yıldız (2016) ve Karbeyaz (2018) tarafından yapılan araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan öğretmenlerin bu teknikleri kullanmama nedenlerinden biri de bu teknikler ile ilgili bilgi eksikliklerinin olmasıdır. Yani öğretmenler yeterli düzeyde bilmedikleri teknikleri kullanmayı tercih etmemektedirler.

öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumlarını etkilediği, Yönetmelik'te yer alan tekniklerin daha çok kullanılmasının tercih edildiği ancak Yönetmelik'te yer almadığı durumlarda ise öğretmenlerin kendi isteklerine bağlı olarak daha çok kavram haritasını seçmeyi tercih ettiği söylenebilir. Bu durumu destekleyen Yazıcı ve Sözbilir (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin alternatif yöntemleri kullanmak zorunda oldukları için tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yalnızca öğretim programı tarafından zorunlu tutulan performans değerlendirme ve proje gibi alternatif yöntemleri diğerlerine nazaran daha sık kullandıkları ifade edilmektedir. Bu araştırmada elde edilen diğer sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda hem ölçme ve değerlendirme aracı hem de öğretim yöntem ve tekniği olarak kullanılabilen kavram haritasının ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanımı konusunda ciddi eksiklikler olmuş olması da öğretmen yeterlikleri açısından konunun diğer bir boyutunu oluşturmaktadır. Bütün bu sonuçlar öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi yeteri kadar benimsemediği, eğitim öğretim sürecine katkılarının farkında olmadığı ve bu yöntemleri yalnızca yönetmeliği uygulamış olmak için uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir.

- Katılımcılar DKAB dersinin 3 konu alanı (inanç, ibadet ve ahlak) ile ilgili de alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmiş ancak inanç ve ahlak alanında soyut konular olması gerekçesiyle ibadet alanına göre daha çok zorlanmışlardır.

Genç ve Yıldız (2016) tarafından yapılan araştırmada bu sonucu destekleyen sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. Şöyle ki ilgili araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin en çok ibadet öğrenme alanında kullanıldığı ortaya çıkmıştır. İbadet alanını ahlak, Hz. Muhammed, inanç ve din kültür öğrenme alanlarının takip ettiği ifade edilmiştir. Bu çalışma 2018 öğretim programı değişikliği çalışmasından önce yapıldığı için alanlar konusunda çeşitlilik olduğu görülmektedir. Ancak bu çeşitlilik

öğretmenlerin bu teknikleri en çok ibadet alanında kullanılmayı tercih etmesi durumunu değiştirmemektedir. Karbeyaz (2018) tarafından yapılan araştırmada da alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin en fazla ibadet alanında kullanıldığı ifade edilmektedir. Bunun sebebi olarak da bu öğrenme alanının daha somut bir yapıya sahip olmasından kaynaklı olabileceği belirtilmektedir. Bu araştırmada da öğretmenler zorlandıkları hususlar arasında bazı konuların soyut olması durumunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla soyut konuların öğretiminin ve ölçme değerlendirmesinin zorluğu nedenlerden biri olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak bu araştırmada elde edilen sonuçlar göstermiştir ki öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi eksiklikleri de bazı konu ve kazanımlarda ölçme aracı hazırlama hususunda zorlanmalarına neden olmuştur. Çünkü katılımcılardan bazıları geliştirilen ölçme değerlendirme aracı ile seçilen kazanımın ölçme ve değerlendirmesinin yapılıp yapılamayacağı hususunu ihmal etmiştir. Bu nedenle de bazı alternatif ölçme ve değerlendirme araçları avantajları ve sınırlıkları bakımında ilgili konularda daha çok tercih edilebilecekken bilgi eksikliği nedeniyle katılımcıların zorlandığı görülmüştür. Zira Çakmak (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini yeterince bilmediği için kullanmayı tercih etmediği gerekçesi diğer kullanmama nedenlerinin iki katına yakın bir oranda olduğu belirtilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıp kullanmama tercihlerini, sahip oldukları bilgi ve becerinin büyük oranda etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmeyeyle ilgili birden fazla konuda bilgi karışıklığı ve eksikliği vardır. Bu araştırmada elde edilen bilgi karışıklığı ya da eksikliği olan hususlar şu şekilde özetlenebilir:
 - Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin her birinin kullanım amaçlarına yönelik yeterli bilgiye sahip olunmadığı.

- Hem ğretim materyali hem de lme aracı olarak kullanılabilen tekniklerde katılımcıların bu iki tekniğın özellikleri ve aralarındaki farka dair bilgi ve uygulama eksikliğinin olduğu.
- Alternatif lme ve değerlendirme araçları geliştirirken çoğunlukla yönerge, değerlendirme kriterleri, geri bildirim veya puanlama bölümlerinin hazırlanmadığı.
- KİT ile kavram haritası, eşleştirme ve doğru yanlış tekniklerinin birbirine karıştırıldığı.
- YG ile eşleştirme ve açık uçlu soru tekniğinin birbirine karıştırıldığı.
- AD ile mülakat tekniğinin birbirine karıştırıldığı.
- Gözlem ve mülakat tekniğinin birbirine karıştırıldığı.
- Performans değerlendirme ile boşluk doldurma tekniğinin birbirine karıştırıldığı.
- Bazı teknikleri kullanırken tekniğın amacı ve özellikleri yerine adından hareketle bir lme aracı geliştirilmeye çalışıldığı.
- Geliştirilen lme ve değerlendirme aracı ile seçilen kazanımın lme ve değerlendirmesinin yapılp yapılamayacağı hususunun ihmal edildiği.

Bu sonuca yönelik literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde genellikle öğretmenlerin kendi algısından hareketle yeterli düzeylerine yönelik çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Örneğın akmak (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%46) alternatif lme ve değerlendirme tekniklerini bilmede kendilerini yeterli bulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%41) kendilerini kısmen yeterli bulurken azınlık bir kısmı (%13) kendilerini bu teknikleri bilmede yeterli bulmamıştır.⁴⁰ Bu sonuçlar bize öğretmenlerin yaklaşık yarıdan fazlasının bu alanda

⁴⁰ Altıntaş (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin süreç merkezli lme ve değerlendirme

gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar katılımcı öğretmenlerin özellikle hangi konularda daha çok gelişime ihtiyaç duydukları ile ilgili bir sonuç ortaya koymaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin dışarıdan gözlenen yeterlik düzeyine yönelik Cingöz ve Akyürek (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun performans değerlendirmesinde eleştirel düşünmeyle ilgili ölçütleri yeteri kadar dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde gözlem tekniğini kullanırken de öğrenci davranışları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi ihmal ettikleri görülmüştür. Bu ve benzer durumlar öğretmenlerin süreç merkezli ölçme ve değerlendirmenin boyutları arasındaki bütünlüğü sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca aynı çalışmada DKAB dersinde değer öğretimine yönelik performans ödevi verdiğini söyleyen öğretmenlerin genellikle hatırlama ve ezberleme ile ilgili performans ödevleri verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda bu araştırmada ulaşılan “geliştirilen ölçme ve değerlendirme aracı ile seçilen kazanımın ölçme ve değerlendirmesinin yapılıp yapılamayacağı hususunun ihmal edildiği” sonucu anlam açısından paralellik göstermektedir.

Bütün bu değerlendirmeler ışığında katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirme hususunda birden fazla alanda bilgi ve uygulama eksikliğinin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak hâlihazırdaki öğretmenlerin eğitim sistemindeki geleneksel yaklaşımın bir çıktısı olması, alışagelmış oldukları

araçlarını etkili bir şekilde uygulayamadıkları ve bu araçları yeteri kadar bilmedikleri tespit edilmiştir. Yıldız ve Genç (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin gözlem formu oluşturamadıkları ve bu teknik ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı diğer yandan öğrencilerin objektif değerlendirme yapamayacaklarını düşündüklerinden dolayı bu tekniği kullanmayı tercih etmedikleri ifade edilmektedir. Yine Akyürek (2012) tarafından yapılan diğer bir araştırmada DKAB dersi öğretmenlerinin süreç merkezli ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve uygulama eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. Koç (2010) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde DKAB dersi öğretmenlerinin süreç merkezli ölçme araçlarını benimseme ve uygulama konusunda sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

yöntemleri uygulamayı tercih etmiş olmaları, ulusal sınavlarda düzey belirlemenin ön plana çıkıyor olması ile sınıf içi uygulamalarda da biçimlendirmeden ziyade düzey belirlemeye yönelinmesi, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeterince tanınmaması ve hâlihazırdaki sistem içerisinde bu tekniklerin zaman ve kaynak gereksinimleri, paradigma değişimlerinde öğretmenin merkeze alınmaması ve bu nedenle de öğretmenler tarafından yeniliklerin eğitim öğretim sürecine neler kazandırabileceğinin yeteri kadar benimsenmemesi, öğretmen yetiştiren kurumlarda alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterince uygulama çalışmalarının yapılmaması ve öğretmenlerin bu uygulamalara maruz kalmamış olması gibi çeşitlilik arz eden hususlar olduğu bilinmektedir (Yıldız ve Genç, 2016; Karbeyaz, 2018).

Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmekte zorlanmasında bireysel yetersizliklerden sistemsel sorunlara kadar uzanan geniş bir yelpazede değerlendirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Şöyle ki öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazandıkları üniversite eğitimleri sırasında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl tasarlanıp kullanılacağı konusunda yeterli bilgi ve beceri kazanmamış olmaları onların bu araçları geliştirme konusunda kendilerini güvensiz hissetmelerine yol açabilmektedir.

Diğer yandan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi zaman ve çaba gerektirmektedir. Bu da öğretmenlerin yoğun iş yükü olması nedeniyle bu tür çalışmalara yeterli zaman ayırmalarını engelleyebilmektedir. Bazı öğretmenler ise yıllardır süregelen geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine alışmış ve bu yöntemlerin dışına çıkmaya gerek duymamaktadır. Ayrıca, eğitim sisteminin genellikle sınav sonuçlarına dayalı bir başarı anlayışını desteklemesi, öğretmenleri alternatif yöntemlerden uzaklaştırmaktadır. Bu durum, yenilikçi değerlendirme araçlarının benimsenmesini engellemektedir.

- Katılımcıların ölçme ve değerlendirme araçları geliştirirken en çok zorlandıkları hususlar; ifade yazımı, uygulama ve objektif değerlendirme olmuştur. Bu hususlar seçilen ölçme aracının sınırlıkları arasında yer alan hususlar olabileceği gibi özellikle ifade yazımı ve uygulama güçlüğü gibi hususların bir takım bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür.

Genç ve Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları zorluklar olarak performans değerlendirme gibi araçlarda nota dönüştürme konusunda nesnel olamadıkları, bazı araçların (gözlem, kavram haritası gibi) hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin zor olduğu gibi hususlara değinildiği görülmektedir. Rençber (2010), Çakmak (2011), Işıkdogan (2014), Yıldız (2015) ve Karbeyaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama, uygulama ve değerlendirmede zorlandıkları tespit edilmiştir. İfade edilen bu hususlar bu araştırmada elde edilen yukarıdaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Ancak daha önce de ifade edildiği üzere karşılaşılan bu zorlukların bir kısmı seçilen aracın sınırlıkları arasında yer alırken bir kısmı öğretmenlerin konu hakkında yeterince bilgi ve tecrübeye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır.

- Katılımcılar tarafından geliştirilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçları sahip oldukları özelliklere göre sınıflandırılarak değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:
- 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin çalışma yapraklarının literatürde yer alan alternatif ölçme araçlarının niteliklerini daha çok taşıdığı
- İlahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği ve eğitim fakültesi DKAB öğretmenliği mezunlarının çalışma yapraklarının literatürde yer alan alternatif ölçme araçlarının niteliklerini daha çok taşıdığı

- Lisans mezunu olan öğretmenlerin çalışma yapraklarının literatürde yer alan alternatif ölçme araçlarının niteliklerini daha çok taşıdığı

Gündoğdu (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim bulgularına göre ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu duruma rağmen öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarının düşmesi dikkat çekmektedir. Işıkdogan'ın (2006) yaptığı araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar lisans mezunu olan öğretmenlerin ilgili ölçme araçlarını geliştirmede daha iyi olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Birden fazla çalışmada ortaya çıkan eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin yeterliklerinin düştüğü yönündeki sonuç acaba öğretmenler akademik çalışmalara yöneldikçe ölçme ve değerlendirme gibi bilgi ve zaman gerektiren uygulamalara yeteri kadar vakit ayırmıyor ya da bu çalışmalarını yeteri kadar önemsemiyorlar mı sorusunu akla getirmektedir. Ayrıca lisans mezunu olan öğretmenlerin ilgili ölçme araçlarını geliştirmede daha iyi oldukları, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ise bu noktada lisans mezunlarına kıyasla olumlu yönde bir fark göstermediği sonucu doğrultusunda öğretmenlik mesleği için kişisel özellikler ile birlikte lisans eğitiminin önemi vurgulanabilir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik yapılmayan yüksek lisans ya da doktora eğitimlerinin öğretmen yeterliklerini geliştirmeye katkısının olup olmadığı hususu da farklı bir soru işareti oluşturmaktadır. Bu nedenle kariyer basamaklarını belirlerken öğretmenlik mesleğinde yüksek lisans ya da doktora yapmış olmak şartının mesleği iyi bir şekilde icra edip etmemeye etkisi konusu değerlendirmeye alınması gereken bir husus olmaktadır.

- Katılımcıların öz değerlendirme formu sonuçları ile geliştirdikleri çalışma yaprakları birlikte değerlendirildiğinde bazı katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusunda kendilerini değerlendirirken yeterince nesnel olamadıkları, kendi kendilerini değerlendirmeleri ile dışarıdan

gözlemlenen sonuçların tutarlı olmadığı tespit edilmiştir. Sahip olunan özelliklere göre ilgili durum şu şekilde özetlenebilir:

- 31-40 yaş arası öğretmenlerin öz değerlendirme formu ve çalışma yapraklarının birbiri ile daha çok örtüştüğü
- 11-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin öz değerlendirme formu ve çalışma yapraklarının birbiri ile daha çok örtüştüğü
- Lisans mezunu olan öğretmenlerin öz değerlendirme formu ve çalışma yapraklarının birbiri ile daha çok örtüştüğü

Kaya (2018) tarafından din derslerine giren öğretmenlerin mesleki yeterlilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrenme öğretme boyutu yeterlikleri düşük bulunmuştur. Engin (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istedikleri konular arasında tekniğine uygun farklı formatta soru yazma ve öğrenci düzeyine uygun ve öğrenmelerini geliştirici değerlendirme etkinlikleri şeklinde iki konu başlığı ön plana çıkmıştır. Geri kalan alanların çoğunluğunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim talebinde bulunmadıkları ifade edilmektedir. Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile ilgili farklı sonuçlar olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, öğretmenlerin kendi yeterlik durumları algıları ile dışarıdan gözlenen yeterlik durumları arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yeterlik durumlarına yönelik kendi algıları önemlidir ancak bunun tek başına bir değerlendirme kriteri olarak kabul edilmemesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterlik durumlarının belirlenmesinde kendilerinden başka kaynaklardan yararlanılması gerekliliği önem arz etmektedir. Şöyle ki bu araştırmada uygulanan ÖD formu ve çalışma yaprakları bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin kendi sahip oldukları yeterlikleri tanıma ve değerlendirme hususunda eksik oldukları görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde kendileri dışında kaynaklardan da faydalanılmasının gerekliliğini göstermektedir. Çünkü farklı kaynaklardan elde edilen

bilgiler sayesinde öğretmenler kendilerini daha iyi tanıma imkânı bulacaktır. Aynı zamanda bu veriler öğretmenlere, hizmet içi eğitim programı düzenleyicilerine ve öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik etme niteliği taşıyacaktır. Bu veriler sayesinde, öğretmenler eksik ve geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu fark edecek, bunların hangi hususlarda olduğunu görebilecek ve kendilerini bu doğrultuda geliştirebileceklerdir.

Yukarıda elde edilen sonuçlar öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme aracı geliştirirken yaşadıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları gelişim alanlarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında bu sonuçlara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirmede çeşitliliği benimsemesi ve kullanması için alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin bu yöntemler ile ilgili yeterlik duygularını arttıracak öğretim etkinlikleri ve öğrenme yaşantıları düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini artırmak, bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermek için yapılandırılmış eğitim programları ve detaylı eğitim modülleri geliştirilebilir. Bu modüller aracılığıyla her teknik için detaylı örnekler verilerek öğretmenlerin bu tekniklerin doğru kullanımını pekiştirmeleri sağlanabilir. Diğer yandan geliştirilecek bu eğitim programında özellikle her bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinin amacı, kullanım süreci ve geri bildirim verme yöntemleri üzerine öğretmenlere daha derinlemesine bilgiler verilmesi ve uygulamalar yapılması sağlanabilir. Yine bu program kapsamında öğretmenlerin ölçme aracı ve öğretim materyali arasındaki farkı daha net anlamalarını sağlayacak öğrenme yaşantılarına yer verilebilir. Özellikle sahip oldukları becerilerde eksik oldukları hususları fark

edecekleri ve uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacakları simülasyonlar, örnek olay ve ÖD çalışmalarıyla pratik yapma fırsatları sunulabilir.

- Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile ilgili öğretmenlerin kullanabileceği geçerli ve güvenilir örnek alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, kılavuzlar ve dijital kaynaklar hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin kendi geliştirdiği ölçme araçlarını paylaşabileceği ve meslektaşlarından geri bildirim alabileceği çevrimiçi platformlar veya mesleki ağlar oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin kendi yeterliliklerini daha nesnel değerlendirebilmeleri için öz-değerlendirme rubrikleri ve geri bildirim mekanizmaları geliştirilebilir. Ölçme araçları geliştirme sürecinde dışarıdan uzmanlardan geri bildirimler alınarak öğretmenlerin kendi eksikliklerini görmeleri sağlanabilir. Böylelikle öğretmenler eksik ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark edebilir ve kendilerini bu doğrultuda geliştirmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temel alınarak performans değerlendirme çalışmaları yürütülebilir. Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde çeşitli kaynaklardan faydalanılması önerilebilir. Çünkü çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler sayesinde öğretmenler kendilerini daha iyi tanıma ve geliştirme fırsatı yakalar. Böylelikle öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine imkân sunularak bu doğrultuda hizmet içi eğitim çalışmaları oluşturulabilir.
- Öğretmenlik mesleği yeterlikleri için lisans eğitimi önem arz etmektedir. Çünkü var olan sistemde öğretmenler lisans eğitimi ile mesleki yeterliklerin temelini almaktadır. Dolayısıyla MEB ve YÖK iş birliği içerisinde lisans eğitimine kabul ve lisans eğitimi programları konusunda veriye dayalı çerçeve kurallar geliştirebilir.

- Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında lisansüstü eğitim alma durumlarının mesleki yeterlikleri geliştirmeye sunduğu katkı açısından değerlendirilmesine yönelik kapsamlı araştırma çalışmaları yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Adachi, C., Tai, Hong-Meng J., Dawson, P. (2018). Academics perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>
- Akın, S. ve Özdoğan, S. S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 54(1), 269-311.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci görüşleri* (Yayın No. 335190) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyürek, S. (2012). İmam-hatip meslek dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterliklerine ilişkin algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-47.
- Alıcı, D. ve Çıtak, G. (2019). Değerlendirme yaklaşımlarında kavram tartışmaları. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. ve Çakır, G.S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 17-49.
- Altıntaş, M. E. (2016). *Öğretmenler gözüyle değerler eğitimi* (1. baskı). Mostar Basım Yayın Dağıtım.
- Altuna, O. K. (2021). *Odak grup görüşmeleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Alzaid, J. M. (2017). The effect of peer assessment on the evaluation process of students. *International Education Studies*, 10(6), 159-173. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p159>

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. USA.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students*. Washington, DC: National Council on Measurement in Education.
- Arık, R.S., Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 163-196.
- Arıkan, S., Çelen, Ü., Çıkrıkçı, R. N., Demir, S. B., Gülleroğlu, H. D., Gültekin, S. ve Kilmen, S. (2022). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Atılğan, H. (Ed.). (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Aydın, F. ve Karakırık, E. (2009). A diagnostic study of computer application of structural communication grid. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 1303-1318.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (7. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştürk, S. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başokçu, T. O. (2021). Ölçme süreç ve sonuçlarının nitelikleri: Ölçme hatası, güvenirlik, geçerlik ve kullanışlılık. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 32-72). PEGEM Akademi.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.

- Bıkmaz, B. Ö. (2021). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri I-II. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 182-241). PEGEM Akademi.
- Bhattacharya, M. ve Hartnett, M. (2007). E-portfolio Assessment in Higher Education. 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. 10-13.
- Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşmenin insani yüzü*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD Member Book.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD Member Book.
- Brookhart, S. M. ve McMillan, J. H. (2020). *Classroom assessment and educational measurement*. National Council on Measurement in Education (NCME). Taylor & Francis Group.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). PEGEM Akademi.
- Büyüktokatlı, N. ve Bayraktar, Ş. (2016). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 4, 103-126.
- Büyükturan, E.B. ve Demirtaşlı, N. Ç. (2012). Çoktan seçmeli testler ile yapılandırılmış gridlerin psikometrik özellikleri bakımından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 395-415.
- Cingöz, O. ve Akyürek, S. (2021). DKAB öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünme eğitimiye katkı sağlayacak şekilde kullanma durumları. *Bilimname XLIV*, 1, 241-280. <http://dx.doi.org/10.28949>
- Cinoğlu, M. (2009). What does the PISA 2003 mean for Turkey? *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 43-50.

- Creswell J. W. (2014). *Araştırma deseni*. S. B. Demir, (Çev. Ed.) (4. baskıdan çeviri), Eğiten Kitap.
- Croasdell, D. T., Freeman L. A. ve Urbaczewski A. (2003). Concept maps for teaching and assessment. *Communications of the Association for Information Systems*, 12, 396-405. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01224>
- Coutinho, E. (2014). Concept maps: Evaluation models for educators. *Journal of Business and Management Sciences*, 2(5), 111-117. <https://doi.org/10.12691/jbms-2-5-4>
- Çakmak, A. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri* (Yayın No. 296221) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetinkaya, F. Ç., Sönmez M. ve Topçam, A. B. (2020). A formative assessment example: Word association test. *International Education Studies*, 13(8), 103-117. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n8p103>
- Çetin, B., Akbaş, U., Teker, G. T., Şahin, M. G., İlhan, M., Özkan, Y. Ö., Atalmış, E. H., Gürel, S. ve Akbay, L. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1). 95-107.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bil*, 22, 184–197.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Millî Eğitim*, 186, 72-84.

- Daşdemir, İ. (2016). Views of pre-service biology teachers on structured grid. *Journal of Turkish Science Education*, 13(4), 237-247.
<https://doi.org/10.12973/tused.10182a>
- Davis, M. H. ve Ponnemperuma G. G. (2005). Portfolio assessment. *JVME*, 32(3), 279-284.
- Demir, O. Ö. (2017). Nitel araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 287-316). Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Derman, A. ve Eilks I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, 902-913. <https://doi.org/10.1039/c6rp00084c>
- Deveci, H., Çengelci K., T. ve Gürdoğan B., Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 101-124. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.732>
- DiMartino, J., Castaneda, A., Brownstein, M., ve Miles, S. (2007). Authentic assessment. *Principal's Research Review*, 2(4), 1-8.
- Doğan, N. (2021). Temel kavramlar. Nuri Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 2-28). PEGEM Akademi.
- Doğan, N. (2021). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I-II. Nuri Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 114-178). PEGEM Akademi.
- EARGED. (2003). *TIMSS 1999 üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması: Ulusal rapor*.
https://timss.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/07140242_timss_1999_ulusal_raporu.pdf (Erişim tarihi:11.09.2024)
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının “AIDS” kavramı konusundaki bilişsel yapıları: Bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar*

Dergisi, 183(183), 267-306. <https://doi.org/10.20296/tsad.52345>

Engin, T. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim ihtiyaçları* (Yayın No. 571639) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.

Gliner, J. A., Morgan, G. A. Ve Leech N. L. (2023). *Uygulamada araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.

Grob, R., Holmeier, M. ve Labudde, P. (2017). A teacher perspective on benefits and challenges of peer assessment. ESERA 2017 Conference, Dublin, Ireland.

Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Gündoğdu, Y. B. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri (İstanbul örneği). *Millî Eğitim*, 198, 237-258.

Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R. ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.

Güngör, A. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları* (Yayın No. 108651) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.

Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul

- özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (39)172, 163-180, Geniş Ölçekli Test Uygulamaları Özel Sayısı.
- Işıkdogan, D. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 165-181.
- Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme aracılığıyla öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72
- Jacobson, W., Sleicher, D. ve Maureen, B. (1999). Portfolio assessment of intercultural competence. *Int. J. Intercultural Rel*, 23(3), 467-492.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar)*. S. B. Demir (Çev. Ed.) (4. baskıdan çeviri), Eğiten Kitap.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). Eğitim sisteminde kalitenin artırılması özel ihtisas komisyon raporu.
- Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir örneği). *Millî Eğitim*, 189, 71-86.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karbeyaz, P. (2018). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Osmaniye ili örneği)* (Yayın No. 527103) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karbeyaz, P. (2018). DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16), 201-225.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 2(2). 245-257.

- Kaşkaya, A. (2012). Öğretmen yeterlikleri kapsamında yapılan araştırmaların konu, amaç, yöntem ve sonuçları açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 789-805.
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55, 78-110.
- Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 557-574.
- Kazu, İ. Y ve Çam, H. (2018). Öğretmen yeterlikleri. 1. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi (ILTER Congress). 860-870.
- Kazu, İ. Y. ve Çam, H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1349-1367.
- Keskin, E. ve Örgün, E. (2015). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla sürdürülebilir turizm olgusunun kavramsal analizi: Ürgüp örneği. *Turizm ve Gastronomi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 30-40.
- Kılıç, M. Y. (2020). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4 (14), 31-50.
- Kılıç, A. İ. (2022). Uygulama öğretmenlerine göre DKAB ve meslek dersleri öğretmen adaylarının yeterlikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 63-88
- Kızılabullah, Y. (2004). *Din öğretiminde planlama ve değerlendirme* (Yayın No. 141424) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırımcılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi* (Yayın No. 228203) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, Y. ve Yazdian, L. S. (2014) Portfolio assessment and quality teaching. *Theory Into*

- Practice*, 53(3), 220-227. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916965>
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Koç, A. (2022). *Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme*. NEÜ Yayınları.
- Kostava, Z. ve Radoynovska B. (2008). *Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2(2), 209-231.
- Kostava, Z. ve Radoynovska B. (2010). Motivating students' learning word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*. 4(1), 63-98.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. Ve Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Marshall, C. ve Rossman, G. (2016). *Nitel araştırma tasarımı* (6. baskı). SAGE, Thousand Oaks.
- MEB. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> (Erişim tarihi: 11.09.2024)
- MEB. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf (Erişim tarihi: 11.09.2024)

- MEB. (2024). *TIMSS-Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması*.
<https://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3> (Erişim tarihi: 11.09.2024)
- MEB. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni.
- Meeus, W., Petegem, P. T ve Nadine, E. (2009) Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413. <https://doi.org/10.1080/02602930802062659>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.) (3. Baskıdan Çeviri). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miller, M. D., Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Pearson Education LTD.
- Narkunienė J. ve Ulbinaitė A. (2018). Comparative analysis of company performance evaluation methods. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6 (1), 125-138.
- Nitko, J. A. ve Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirmesi (Educational assessment of students)*. B. Bıçak, M. Bahar, S. Özel (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- OECD. (2024). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA)*.
<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (Erişim tarihi: 11.09.2024)
- Okur, M. ve Azar, A. (2011) Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 387- 400.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayları, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* (Yayın No. 211808) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017a). *Din kültürü ve ahlak*

bilgisi öğretmenini özel alan yeterlikleri.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretimparYa_15.pdf (Erişim tarihi: 14.06.2022)

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.*

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi: 14.06.2022)

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2018). *Türkiye’de öğretmen yeterliklerini belirleme ve geliştirme süreci.*

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2024). *Hizmet içi eğitim planları.* <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28> (Erişim tarihi: 10.10.2024)

Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve Değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi.* (Yayın No. 349958) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özyılmaz, Ö. (2022). *Türk millî eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri.* PEGEM Akademi.

Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13(4).

Polat, G. (2013). Determination of the cognitive structures of year secondary school students through word association test techniques. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(1), 97-120.

Popham, W. J. (2014). *Classroom assessment: What teachers need to know* (7. Baskı).

Pearson Education Ltd.

Resmî Gazete. (2022). *Öğretmenlik meslek kanunu*.

<https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTip=5>

Rençber, İ. H. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algıları*. (Yayın No. 262280) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Rice, D. C., Ryan, J. M. ve Samson, S. M. (1998). Using concept maps to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete?. *Journal of Research in science teaching*. 35(10), 1103-1127.

Ruiz-Primo, M. A. ve Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 569–600.

Ruiz-Primo, M. A., Schultz, S., Li, M. ve Shavelson, R. J. (2001). On the validity and reliability of the concept map method for science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 260–278.

Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.

Sağlam, A., Devecioğlu, Y. ve Arslan S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.

Semerci, Ç., Gündoğdu, K., Sezgin, F., Demircioğlu, G., Köse, E., Yılmaz, A., Çepni, S., Bayrakçeken, S. ve Yücel, C. (2015). *Ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Pegem akademi.

Spiller, D. (2012). Assessment matters: Self-Assessment and peer assessment. *Teaching*

Development Unit, 1-18.

Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2011). Developing of the concept cartoon, animation and diagnostic branched tree supported conceptual change text: Gas pressure. *Eurasian J. Phys. Chem. Educ.*, Jan (Special Issue), 25-33.

Şahin, Ç. ve Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.

Şekerci, A. R. (2015). Development of diagnostic branched tree test for high school chemistry concepts. *Oxidation Communications*, 38(2A), 1060-1067.

Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması. Nitel Bir Çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 149-168.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (Erişim tarihi: 14.06.2022)

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318> (Erişim tarihi: 14.06.2022)

Taşdere, A. ve Ercan F. (2011). An alternative method in identifying misconceptions: structured communication grid. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2699-2703.

Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA’da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye’nin karşılaştırılması (Yayın No. 495543). [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Tekindal, S. (2019). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Tuğluk, M. N. ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 810-841.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Ulu, A. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile programın önerdiği tekniklerin karşılaştırılması (Kahramanmaraş örneği)* (Yayın No. 302163). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Urak, C. ve Şahin, M. (2023). Singapur eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin karşılaştırılması. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 2(1), 33-45.
- Wu, H. Y, Lin, Y.K. ve Chang, C. H. (2011). Performance evaluation of extencion education centers in universities based on the balanced scorecard. *Evaluation and Program Planning*. 34, 37-50.
- Vodovozov, V. ve Raud Z. (2015). Concept maps for teaching, learning, and assessment in electronics. *Education Research International*, 1-9.
<http://dx.doi.org/10.1155/2015/849678>
- Yakar, L. (2021). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri III. N. Doğan (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 246-269). PEGEM Akademi.
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayın No. 278397). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri:

- Erzurum örnekleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 164-196.
- Yenen, E. T. ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, H. İ. (2023). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin temel alındığı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç, tutum ve bilgi düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45–66.
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)* (Yayın No. 415758). [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M. ve Genç, M. F. (2016). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 45, 45-80. <https://doi.org/10.29288/ilted.304761>
- Yücel, E. Ö. ve Özkan, M. (2015). Determination of secondary school students cognitive structure and misconception an ecological concepts through word association test. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 660-674.
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği* (Yayın No. 273565). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 845230
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

01.03.2023

Sayın Nihal SOYDAŞ

İlgi: 17/02/2023 tarihli başvurunuz.

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 20/02/2023 tarihli toplantısında alınan 05/66 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir. Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 20/02/2023
Toplantı Sayısı : 05
Karar Sayısı : 66

66- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nihal SOYDAŞ**'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri" başlıklı tezi ile ilgili 17.02.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nihal SOYDAŞ**'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
20/02/2023

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK-2. Araştırma İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-89128686
Konu : Araştırma İzni

07.11.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 23.10.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-1123513 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Nihal SOYDAŞ'ın "**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin İncelenmesi**" başlıklı çalışması kapsamında İlimiz Merkez ilçelerine bağlı ilkokul ve ortaokullarda yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Burhan İNAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek : Uygulama Araçları (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi :
9 Merkez İlçe MEM

Adres :

Telefon No :

E-Posta :

Kap Adresi : mebu@milli.kap.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Bilgi için: Eren ÖZBER

Unvan : Memur

İmza Adresi : Faks:

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evsok.meb.gov.tr> adresinden 3662-3401-35d2-9f26-f8b4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Aydınlatılmış Onam Formu

GÖNÜLLÜ ÖĞRETMENLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Araştırmanın Adı: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi

A. Giriş Bölümü

“Sayın gönüllü,

Doktora tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

B. Bilgilendirme Bölümü

1. Çalışmanın Amacı

Araştırmada ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yeterlik durumları ve yapılan çalışma sonrasındaki değişimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulgular ile;

- ✓ Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını inceleyerek uygulayıcı ve politika belirleyicilere öneriler sunma,
- ✓ Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile bu konuda alınacak önlemlere dikkat çekme,
- ✓ Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme süreçlerinde karşılaşılan problemleri, sebeplerini ve çözüm önerilerini tespit etme,

- ✓ Araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutma ve ilgili literatüre katkı sağlama amaçlanmaktadır.

2. Çalışmaya katılma koşulları

Araştırmaya gönüllü, kolay erişebilir ve araştırmaya katılmak isteyen ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri dâhil olacaktır.

3. Çalışma kapsamında yapılacak uygulama

Bu çalışmada veriler 8 oturumdan oluşan odak gurup görüşmeleri ile elde edilecektir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, çalışma planı dâhilindeki oturumların gözlemlenmesi sonucu oluşan değerlendirme raporları ve oturumların ses kayıt raporları ile toplanacaktır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan formda; yaş, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim alma durumu ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu olmak üzere 5 öğretmen niteliği yer almaktadır. Oluşturulan formun ilk oturumda katılımcılar tarafından doldurulması istenecektir. Araştırmanın ilk oturumunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerini ve bilgilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacaktır. İkinci oturumda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik kısa bilgilendirmeler yapıldıktan sonra belirlenen ünitelere yönelik etkinlik üretim çalışmalarına geçilecektir. Araştırmacı tüm bu çalışmalar esnasında süreçler ile ilgili gözlemlerini kayıt altına alacaktır. Ayrıca tüm bu oturumlar esnasında ses kaydı alınacaktır. Oturumlarda ortaya çıkan etkinlikler, süreç gözlem raporları ve ses kayıt raporları ayrıca veri olarak analiz edilecektir.

Odak grup görüşmeleri için araştırmacı tarafından aşağıdaki tabloda sunulan çalışma planı oluşturulmuştur. Çalışma planı oluşturulmadan önce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve programın her sınıf seviyesi için 5 ünite hâlinde yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili dersin öğretim programı

incelendiğinde ünite başlıklarının 3 temel konu alanı (inanç, ibadet, ahlak) çerçevesinde oluşturulduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırma için ünite seçiminde her konu alanından en az 1 ünite olmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede 1 inanç, 2 ibadet ve 2 de ahlak ünitesi araştırma çalışma planına dâhil edilmiştir.

	Çalışma Konuları	Ünite Adı	Konu Alanı
1. Oturum	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Farkındalık Çalışması		
2. Oturum	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri İle İlgili Bilgilendirme		
3. Oturum	4. Sınıf Öğretim Programı 3. Ünite Kazanımlarına Yönelik Atölye Çalışması	Güzel Ahlak	Ahlak
4. Oturum	5. Sınıf Öğretim Programı 1. Ünite Kazanımlarına Yönelik Atölye Çalışması	Allah İnancı	İnanç
5. Oturum	6. Sınıf Öğretim Programı 2. Ünite Kazanımlarına Yönelik Atölye Çalışması	Namaz	İbadet
6. Oturum	7. Sınıf Öğretim Programı 3. Ünite Kazanımlarına Yönelik Atölye Çalışması	Ahlaki Davranışlar	Ahlak
7. Oturum	8. Sınıf Öğretim Programı 2. Ünite Kazanımlarına Yönelik Atölye Çalışması	Zekât ve Sadaka	İbadet
8. Oturum	Değerlendirme Raporunun Oluşturulması		

4. Araştırmaya dahil edilecek gönüllü sayısı

Araştırmaya 6 gönüllü dahil edilecektir.

5. Bir gönüllünün bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için harcayacağı süre

Her bir gönüllünün her bir oturum için yaklaşık 90 dakika ayırması gerekmektedir.

6. Gönüllülerin araştırmaya katılmaları hâlinde risk durumu

Gönüllülerin araştırmaya katılmaları hâlinde karşılaşılabilecekleri herhangi bir risk bulunmamaktadır.

7. Gönüllülerin araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda karşılaşılabilecekleri olumsuz sonuçlar

Gönüllülerin araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri yada araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz durum ile karşı karşıya kalmaları söz konusu değildir.

8. Gönüllülere ücret ödenip ödenmemesi durumu

Araştırmaya katılacak gönüllülerden herhangi bir ücret talep edilmeyecek ve kendilerine herhangi bir ücret ödemesi de yapılmayacaktır.

C. Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Araştırma sürecinde ses kaydı alınacak ve oturumlarda araştırmacı tarafından gözlemler yapılacak olup ilgili raporlar veri olarak analiz edilecektir. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız hâlinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

D. Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Araştırma süresince ses kaydı alınmasını ve gözlemler yapılarak rapor tutulmasını kabul ediyorum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım.

Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, oturumlarda ses kaydı alınmasını ve gözlem raporları tutulmasını, ilgili verilerin gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

E. İmza Bölümü

İmza/Tarih

İmza/Tarih

Gönüllünün Adı/Soyadı

Araştırmacının Adı/Soyadı

Not: İlgili form iki kopya hâlinde hazırlanacak, imzalı kopyalardan biri katılımcıya teslim edilecektir.

EK-4. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi” adıyla, Nihal Soydaş tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılı tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yeterlik durumları ve yapılan çalışma sonrasındaki değişimlerin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara Merkez İlçeleri

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O Odak grup görüşmesi

O diğer

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nihal Soydaş

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-5. Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız:

(1) 25-30

(2) 31-40

(3) 41 ve üzeri

2. Mezun olduğunuz fakülte:

(1) İlahiyat Fakültesi

(2) Eğitim Fak. DKAB Öğretmenliği

(3) İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği

(4) İslami İlimler Fakültesi

3. Görev yaptığınız okul türü:

(1) Devlet

(2) Özel

4. Mesleki kıdeminiz:

1) 3–10 yıl

(2) 11-20 yıl

(3) 21 yıl ve üzeri

5. Eğitim durumunuz

(1) Lisans

(2) Yüksek Lisans

(3) Doktora

6. Lisansüstü eğitim aldığınız bölüm (bir önceki soruda iki ya da üçü işaretleyenler cevaplayacaklar)

(1) Ölçme ve değerlendirme

(2) Temel İslam Bilimleri

(3) Felsefe ve Din Bilimleri

7. Daha önce ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılma durumunuz:

EK-6. Odak Grup Görüşmesini Yönlendiren Sorular

1. Eğitimde ölçme ve değerlendirme denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?
2. Eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmada ölçme ve değerlendirmenin rolü ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. Derslerinizde daha çok hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapıyorsunuz?
4. Sıklıkla kullandığınız ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri nelerdir?
5. Ölçme ve değerlendirme araçları hazırlarken en çok hangi hususlara dikkat edersiniz?
6. Alternatif ölçme ve değerlendirme denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?
7. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumunuz ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
8. Alternatif ölçme ve değerlendirmenin avantajları ve dezavantajları hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Alternatif veya geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçerken hangi hususları göz önünde bulundurarak tercihte bulunuyorsunuz?
10. Öğretme ve öğrenme süreçlerini düzenlerken ölçme ve değerlendirme süreçlerinden elde ettiğiniz sonuçları nasıl kullanıyorsunuz?

EK-7. Araştırmada Kullanılan Çalışma Yaprağı Örneği

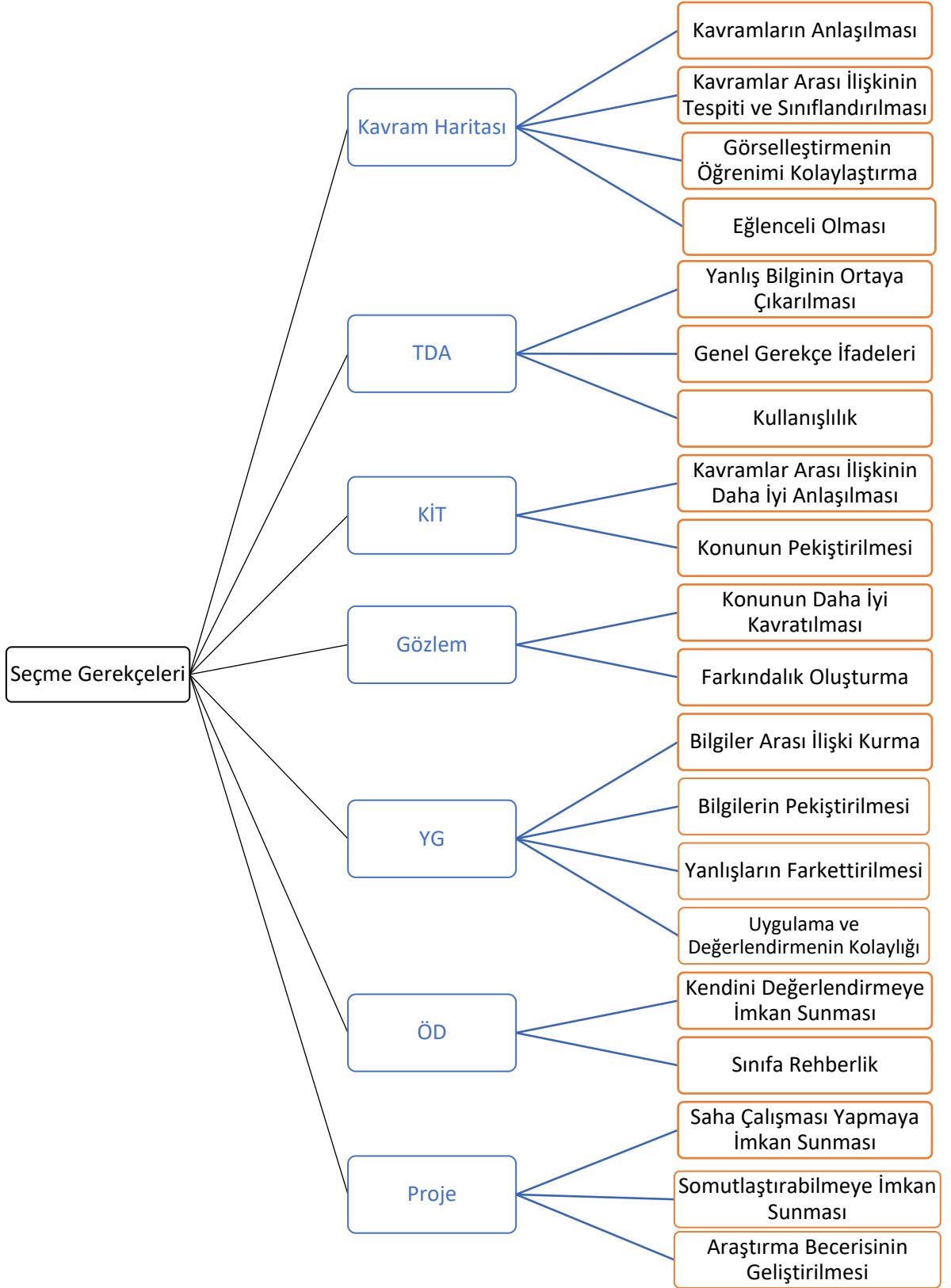
Sınıf Seviyesi	4. Sınıf
Ünite Adı	Güzel Ahlak
Kazanım ve Açıklamalar	4.3.1. Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder. 4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. • Anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır. • Güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemine vurgu yapılır. 4.3.3. Fâtiha suresini okur, anlamını söyler. • Fâtiha suresi ile ilgili kısa açıklamalara yer verilir; surede tavsiye edilen davranışlar belirlenir ve surenin nerelerde okunduğuna değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	
Bu aracın seçilme sebebi (Gerekçe):	
Varsa hazırlarken zorlandığınız hususlar:	

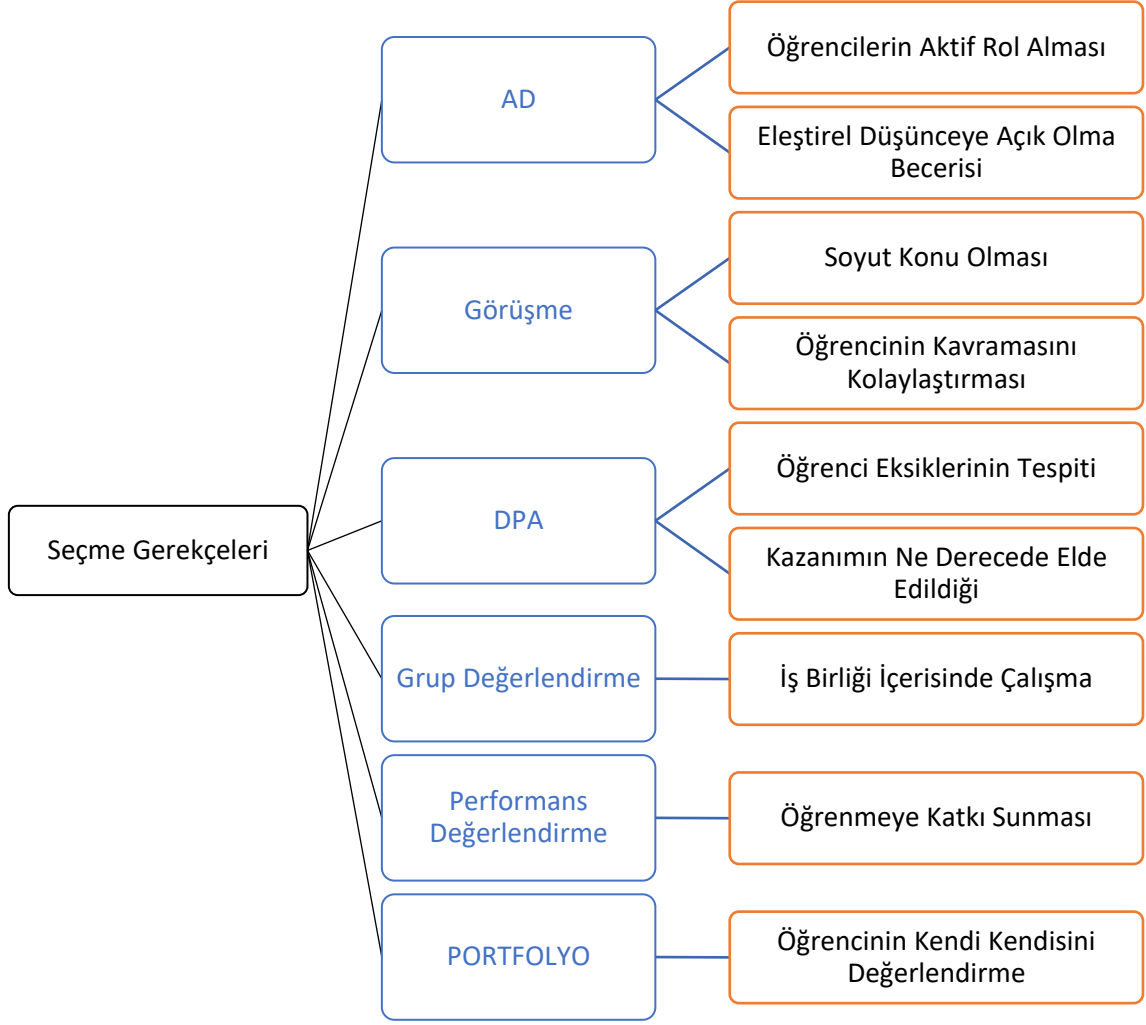
EK-8. Öz Değerlendirme Formu

Ad Soyad: Tarih: Çalışmanın Adı: Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Öz Değerlendirme Formu				
Yönerge: Formu doldururken ölçüt ifadesine tamamen katılıyorsanız evet, tamamen katılmıyor ve bu konuda bilginiz olmadığını düşünüyorsanız hayır, aslında bilginizin olduğunu düşünüyor ancak eksikleriniz olduğunu düşünüyorsanız kısmen cevabını işaretleyiniz. Ölçüt maddelerinin sizde bulunma durumu ile ilgili ifade etmek istediğiniz herhangi bir husus var ise onu da açıklamalar bölümüne yazabilirsiniz.				
Ölçüt	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Alanımı tanıyorum.				
Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini biliyorum.				
Ölçme ve değerlendirme araçlarını biliyorum.				
Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme aracı hazırlayabiliyorum.				
Hazırladığım ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabiliyorum.				
Ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecindeki işlevini biliyorum.				
Ölçme ve değerlendirmenin amaçlarını ayırt edebiliyorum.				
Ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı yöntemleri kullanabiliyorum.				
Ölçme ve değerlendirmede sonuç odaklı yöntemler kullanabiliyorum.				

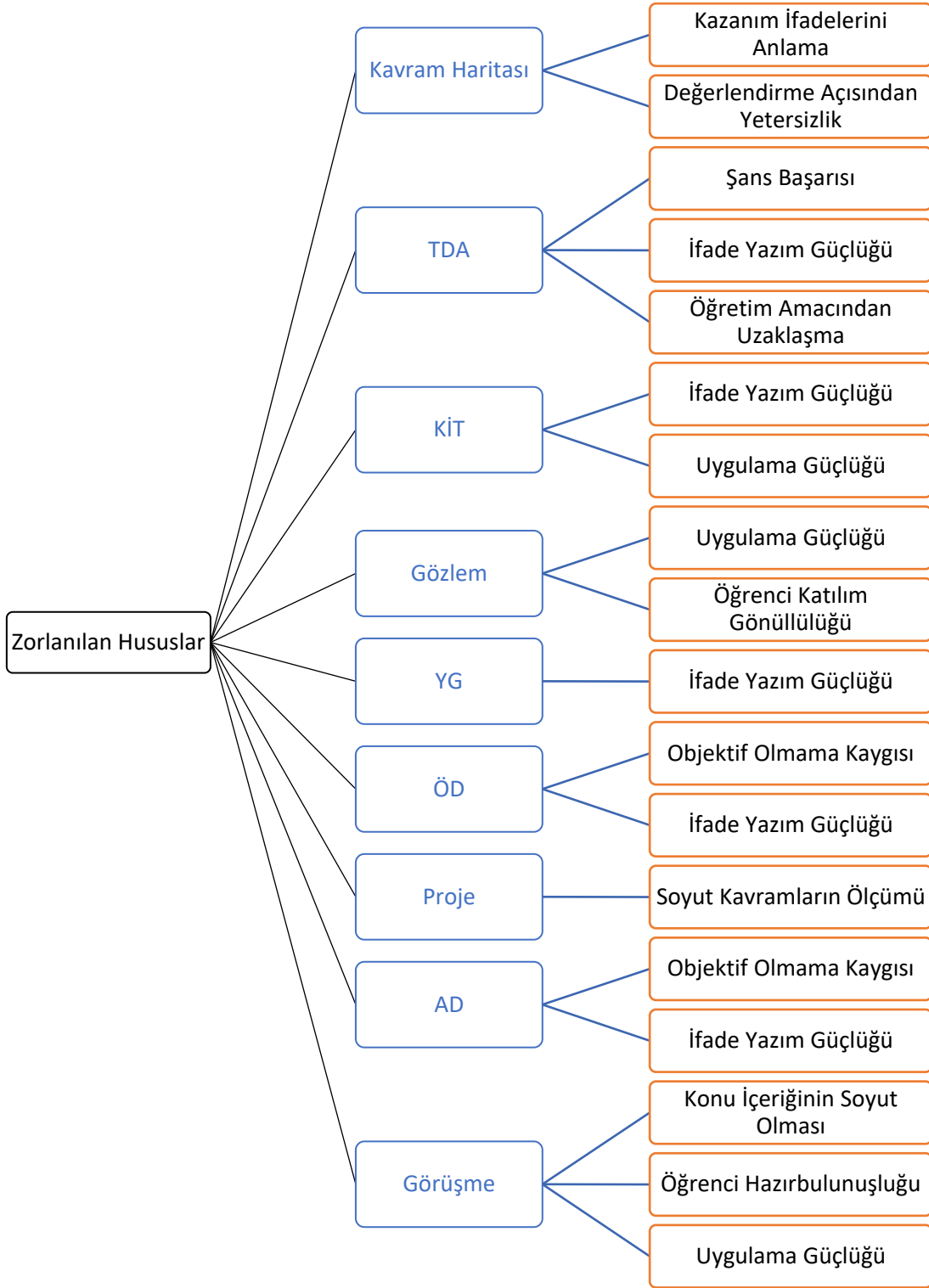
Ölçüt	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Süreç odaklı yöntemlerin sonuçlarından faydalanabiliyorum.				
Sonuç odaklı yöntemlerin sonuçlarından faydalanabiliyorum.				
Ölçme aracının geçerliliği için taşıması gereken özellikleri biliyorum.				
Ölçme aracının güvenilirliği için taşıması gereken özellikleri biliyorum.				
Ölçme ve değerlendirme sürecinin hatalardan olabildiğince arınık bir şekilde gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenleri biliyorum.				
Geçerli ve güvenilir ölçme aracı hazırlayabiliyorum.				
Hazırladığım araçları kullanabiliyorum.				
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlayabiliyorum.				
Doğru ve yapıcı geri bildirim sağlıyorum.				
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme eksiklerini tespit edebiliyorum.				
İlgili tespitler doğrultusunda öğretme ve öğrenci süreçlerini geliştirebiliyorum.				

EK-9. Öğretmenlerin Ölçme Aracını Seçme Gerekçeleri





EK-10. Ölçme Aracı Geliştirme Esnasında Karşılaşılan Zorluklar



EK-11. Araştırmacı Öz Geçmişi

Adı ve Soyadı : Nihal Soydaş
Görevi : Millî Eğitim Uzmanı
Bildiği Yabancı Diller : Arapça, İngilizce

EğİTİM BİLGİLERİ

Lisans

Mezun olunan üniversite Cumhuriyet Üniversitesi
Mezun olunan fakülte İlahiyat Fakültesi

Mezun olunan üniversite Anadolu Üniversitesi
Mezun olunan fakülte/bölüm İktisat Fakültesi/Kamu Yönetimi

Yüksek Lisans

Mezun olunan üniversite Cumhuriyet Üniversitesi
Mezun olunan fakülte Sosyal Bilimler Enstitüsü
Mezun olunan bölüm Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi)

Mezun olunan üniversite Gazi Üniversitesi
Mezun olunan fakülte Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mezun olunan bölüm Eğitim Yönetimi

Doktora

Mezun olunan üniversite Ankara Üniversitesi
Mezun olunan fakülte Sosyal Bilimler Enstitüsü
Mezun olunan bölüm Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi)

ESERLER

Bilimsel Çalışmalar

Yüksek Lisans Tezi Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alevilik ile İlgili Bilgiler Konusunda Öğrencilerin Düşünceleri (Sivas Örneği)

Doktora tezi DKAB Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi

Uzmanlık Tezi Eğitimde Yönetici Atama Modeli ve Dünya Ülkeleri Analizi (Güney Kore, Almanya, Japonya, Kanada ve İsviçre Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinde Eğitim Yöneticisi Atama Politika ve Uygulamaları)

Makale Farklı Ülkelerin Eğitim Bakanlıklarının Örgüt Yapılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Kitap Çalışmaları

Yazar Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler 8 Öğretim Materyali
978-975-11-3943-6

Yazar Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler 8 Ders Kitabı
978-975-11-4019-7

Bölüm Yazarı Tasarım Beceri Atölyesi Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Rehber

Bölüm Yazarı İmam Hatip Okulları Yönetici Rehberi

Editör Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler İslam 1 Ders Kitabı
978-975-11-6679-1

Editör Hz. Muhammed'in Hayatı 12 Ders Kitabı 978-975-11-3951-1

Editör Peygamberimizin Hayatı 5 Ders Kitabı 978-975-11-4564-2

Editör Akaid Ders Kitabı 978-975-11-4159-0

Editör Tefsir Ders Kitabı 978-975-11-6670-8

Editör Fıkıh Ders Kitabı 978-975-11-6681-4

Editör Hitabet ve Mesleki Uygulama Ders Kitabı 978-975-11-6682-1

Editör Fıkıh Okumaları Ders Kitabı 978-975-11-5265-7

Hazırlayan İmam Hatip Okulları Başarılı Örnekler Sergisi 978-975-11-7321-8

Rapor Çalışmaları

Kurum Raporu SADÂ Programı 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu

Kurum Raporu HİKMET Projesi 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu

PROJE BİLGİLER

SADA Kùltür, Sanat ve Edebiyat Programı/Din Öğretimi Genel Müdürlüğü-Proje Yürütücüsü

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretim Tercihlerini Etkileyen Faktörler
Araştırma Projesi/Din Öğretimi Genel Müdürlüğü/Genç Akademisyenler Derneğı-Araştırmacı

TYMM Çerçevesinde Dönüştürücü Öğretmen Profili Olarak İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri
Öğretmeni/Din Öğretimi Genel Müdürlüğü/Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakùltesi-Proje
Yürütücüsü

ÖZET

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sistemi içerisinde öğrenci başarısını belirleme ve eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitliliğe gidilmesi bireylerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini daha adil bir şekilde ortaya koymak açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile ilköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma ile alternatif yöntemler ile ilgili öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve becerileri belirleme, güçlü ve zayıf yönleri konusundaki farkındalıklarını ortaya koyma hedeflenmektedir.

DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri için çalışma grubunun belirlenmesinde ilk önce amaçlı örnekleme yöntemi sonra da uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle ikinci aşamada uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 15 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmada çoklu veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” rehberliğinde yapılan odak grup görüşmesi, çalışma planı dâhilindeki oturumların gözlemlenmesi sonucu elde edilen gözlem raporları, araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yapıtları ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen ÖD formu aracılığıyla toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: din kültürü ve ahlak bilgisi, öğretmen, yeterlik, öğretmen yeterliği, alternatif ölçme ve değerlendirme.

ABSTRACT

Measurement and assessment play an important role in determining student achievement and improving the quality of education within the education system. For this reason, it is important to diversify measurement and evaluation processes in order to reveal the different learning styles and abilities of individuals in a fairer way.

This study aims to examine the alternative assessment and evaluation competencies of primary school religious culture and ethics teachers. The study aims to determine the knowledge and skills of teachers about alternative methods and to reveal their awareness of their strengths and weaknesses.

This research, which aims to examine the alternative measurement and evaluation competencies of primary school religious culture and ethics course teachers, was organized according to the case study design from qualitative research methods. In determining the study group for the data of the research, first purposeful sampling method and then appropriate sampling method were used. Thus, 15 teachers selected by convenience sampling method in the second stage were included in the study group.

Multiple data collection tools were utilized in the study. The data were collected through focus group interviews guided by the “Semi-structured Interview Form” developed by the researcher, observation reports obtained as a result of observing the sessions within the study plan, worksheets prepared by the researcher, and a self-evaluation form developed by the researcher.

Key Words: religious culture and ethics, teacher, competence, teacher competence, alternative assessment and evaluation.