

Erciyes Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi
Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

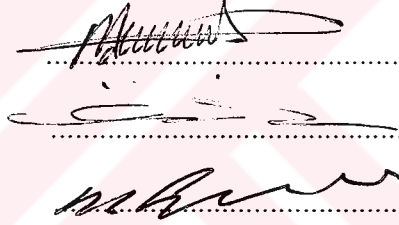
T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

12 / 02 / 2001

Danışman: **Prof. Dr. M.Şevki AYDIN**

Üye : **Prof. Dr. Ünver GÜNAY**

Üye : **Yard. Doç. Dr. Mustafa Çelikten**



ONAY:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

12 / 02 / 2001


Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ

T.C
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARI İKİNCİ KADEME DİN
KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME SORUNLARI

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANİSTON MERKEZİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

108651

DANIŞMAN

PROF.DR. M.ŞEVKİ AYDIN

HAZIRLAYAN

ALİ GÜNGÖR

KAYSERİ-2001

ÖNSÖZ

Cumhuriyet döneminde 1949 yılında, ilkokullara program dışı olmak üzere Din derslerinin konulmasıyla başlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinin okullarda öğretimi serüveni 1982 Anayasası ile zorunlu dersler arasında yer almasıyla sona erdi.

Her ne kadar seçmeli mi olmalı,zorunlu mu olmalı ,hangi yaş gurubuna verilmeli, haftalık ders saati sayısı kaç olmalı gibi konularda tartışmalar halen devam etmekte ise de artık dersin öğretimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına da ağırlık verilmelidir. Çünkü bu alanda yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır.

İnsan öğrendiklerinin büyük bir kısmını aile ve okul çevresinde edinir. İnsanın eğitim sürecinin amaçları,yöntemi, içeriği belirlenmiş ve özel bir çerçevede ve eğitimi meslek edinenlerin rehberliğinde gerçekleşen kısmına *Planlı Eğitim* denir.

Böyle bir eğitim sürecinde önce bazı soruların cevapları bulunur. “Niçin eğiteceğiz?” “Ne öğreteceğiz?”, “Nerede eğiteceğiz?” sorularının cevapları eğitimin amacı, içeriği, ortamı gibi boyutlarını ortaya koyar. “Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne kadar ulaşıldığını nasıl anlayacağız ?” sorusunun cevabı da eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutudur.

Bu çalışma ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetleri konusundaki bilgi ve uygulamaları ele alınıp incelenecektir. Bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölümde araştırma konusu genel hatlarıyla tanıtıldı. İkinci Bölümde araştırmanın yöntemi, uygulama ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapıldı. Üçüncü Bölümde uygulanan anketle ilgili bulgular değerlendirildi. Dördüncü Bölümde ise araştırmanın özetine sonuçlarına ve önerilere yer verildi

Değerli hocam Prof. Dr. M. Şevki AYDIN, konunun seçiminde anketlerin oluşturulmasında, tezin proje aşamasından son haline gelinceye kadar olan süreçte değerli zamanlarını verdiler, kendilerine teşekkür ediyorum. Tezin bütün aşamalarında konuları tartışarak yapıcı önerilerde bulunan araştırma görevlisi Süleyman AKYÜREK’in yakın ilgisini gördüm.

Anketi uyguladığımız okullarda gerekli kolaylığı gösteren idarecilere ve anketi kendilerine uyguladığımız meslektaşlarım olan D.K.A.B öğretmenlerine ve öğrencilere şükranlarımı arz ediyorum.

Ali GÜNGÖR
Kayseri-2000

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	II
KISALTMALAR	V
TABLolar.....	VI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

A. PROBLEM.....	1
1. Eğitim-Öğretim İçinde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	1
2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Ölçme ve Değerlendirme.....	4
B. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
C. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
D. DENENCELER.....	8
E. SINIRLIKLAR.....	9
F. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
G. TANIMLAR.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM VE UYGULAMA

A. YÖNTEM.....	12
B. EVREN.....	12
C. ÖRNEKLEM.....	12
D. ANKETİN GELİŞTİRİLİP UYGULANMASI.....	12
1. Anketin Hazırlanması ve Ön denemesinin Yapılması.....	12
2. Anketin Öğretmen ve Öğrencilere Uygulanması.....	13
E. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	14

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

A. KİŞİSEL DURUMLA İLGİLİ BİLGİLER.....	15
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	15
a) Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	15
b) Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu	16

2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri.....	16
a) Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	17
b) Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre Dağılımı.....	17
B. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDAKİ DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI.....	18
1. D.K.A.B Öğretmenlerinin Sınavları Planlama Durumları.....	19
a) D.K.A.B Öğretmenleri Sınavlarını Planlayarak Gerçekleştirme Durumları.....	19
b) Sınavların Hangi Amaçlarla Gerçekleştirileceğinin Planlanması.....	20
c) Sınavlarda Soru Sayısının Planlanması.....	23
d) Sınav Sorularının Zorluk Derecelerinin Tespit Edilmesi.....	25
e) Puanlama İle İlgili İşlemlerin Tespiti.....	28
f) Sınavda Yoklanacak Davranışlar ve Sınavın Kapsayacağı Konuların Listelenmesi.....	28
2. D.K.A.B. Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarının Nitelikleri ve Geliştirilmesi Konusundaki Durumları.....	31
a) Ölçme Araçlarının Güvenirliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	32
b) Ölçme Araçlarının Geçerliliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	39
c) Ölçme Araçlarının Kullanışlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	45
d) Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	47
e) Yazılı Yoklamalarla Ölçülmek İstenen Nitelikler.....	60
3. D.K.A.B. Öğretmenlerinin, Ölçme Araçlarının Hazırlanması, Çoğaltılması ve Uygulanması Konusundaki Durumları	65
4. Değerlendirme ve Not Verme.....	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

A. ÖZET	77
B. SONUÇ.....	80
C. ÖNERİLER.....	81
KAYNAKLAR.....	83
EKLER.....	86

KISALTMALAR

Age.	: Adı geçen eser.
Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
D.K.A.B.	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
f.	: Frekans
O.D.O.Y.D.E.Ö.P. Sempozyumu.	: Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu
s.	: Sayfa



TABLÖLAR

TABLO	SAYFA
1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	15
2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu.....	16
3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	17
4. Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre Dağılımı.....	17
5. D.K.A.B. Öğretmenleri Sınavlarını Planlayarak Gerçekleştirme Durumları.....	19
6. Öğretmenlerin Sınavları Gerçekleştirme Amaçları.....	20
7. Öğrencilere Göre Seviye Tespitine Yönelik Sınavlar Yapılma Durumu.....	22
8. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Yaptığı Sınav Sayıları.....	22
9. Sınavlarda Soru Sayısının Planlanması.....	23
10. Öğretmenlere Göre Sınav Sorularının Zorluk Dereceleri.....	26
11. Öğrencilere Göre Sınavlardaki Sorularının Zorluk Dereceleri.....	27
12. Öğretmenlerin Yıllık Ve Günlük Planlarından Sınavlarda Yararlanma Durumları.....	29
12/A. Öğretmenlere Göre Sınavların Güvenirliğini Artıran Etkenler.....	32
13. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Araçları.....	33
14. Öğrencilere Göre Sınav Sürelerinin Yeterlik Durumları.....	34
15. Öğrencilere Göre Sınav Sorularının Anlaşılma Durumları.....	35
16. Öğrencilere Göre Sınav Öncesi Kendilerini Rahat Hissetme ve Sınıfta Kalma Endişesi Hissetme Durumları.....	36
17. Öğrencilere Göre Soruların Puanlarının Sınav Kağıtlarında Bulunması Durumu.....	38
18. Öğrencilerin Alacakları Notları Doğru Tahmin Etme Durumları.....	39
19. Öğretmenlere Göre Sınavların Geçerliliğini Artıran Etkenler.....	40
20. Öğrencilere Göre Soruların Konuları Kapsayıcılığı.....	41
21. Öğrencilere Göre Son İşlenen Konuların Sınav Sorularındaki Oranı.....	41
22. Öğretmenlerin Her Yıl Sorduğu ve Öğrenciler Tarafından Önceden Bilinen Soruları Sorma Durumları.....	42
23. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Konular İşlenirken Sınav Sorusu Olabilecekleri Belirtme Durumu.....	43

24. Öğrencilere Göre Sınavdan Önce Bazı Sorular Yazdırılıp, Bir Kısımının Sınavlarda Sorulması.....	44
25. Öğretmenlere Göre Sınavların Kullanışlılığını Artıran Etkenler.....	46
26. Öğrencilere Göre D.K.A.B Derslerinde Uygulanan Sınav Türleri.....	48
27. Öğretmenlere Göre Kısa Cevap Gerektiren Sınavların Tercih Edilme Sebepleri.....	49
28. Öğretmenlere Göre Az Sorulu Uzun Cevaplı Sınavların Tercih Edilme Sebepleri.....	52
29. Öğrencilere Göre, Yazılı Sınavlarda, Yazılarının Güzelliğine Not Verilmesi	53
30. Öğretmenlerin Çoktan Seçmeli Testleri Tercih Nedenleri.....	55
31. Öğretmenlerin Sözlü Sınavları Tercih Etme Sebepleri.....	57
32. Öğrencilere Göre, Sözlü Notlarının Verilmesindeki Kriterler	59
33. Öğretmenlerin Yazılı Yoklamalarla Ölçmek İstedikleri Nitelikler.....	61
34. Öğrencilere Göre, Sınav Sorularının Ezber Bilgileriyle Cevaplanabilme Durumu	63
35. Öğrencilere Göre, Soruların Bazı Konuların Yorumlanmasıyla Cevaplanma Durumu.....	64
36. Öğrencilere Göre, Soruların Ayet ve Hadis Açıklaması Şeklinde Olma Durumu.....	64
37. D.K.A.B. Öğretmenlerinin Sınav Kağıtlarının Hazırlanmasında Dikkat Ettiği Hususlar.....	66
38. Öğrencilere Göre, Sınav Kağıtlarındaki Soruların Silintisiz ve Okunaklı Olma Durumu.....	67
39. D.K.A.B. Öğretmenlerinin Sınav Kağıtlarının Çoğaltılması Konusundaki Durumları.....	68
40. Öğrencilere Göre, Sınav Sorularının Fotokopi İle Çoğaltılarak Sınıfa Getirilme Durumu	69
41. Öğrencilere Göre, Sınav Sorularının Sınıfta Yazdırılması Durumu	69
42. Sınavların Uygulanmasında Dikkat Edilen Hususlar.....	70

43. Öğrencilere Göre, Soruların Birden Fazla Guruba Ayrılarak Sorulması Durumu.....	71
44. Öğrencilere Göre, Sınavlarda Öğrencilerin Birbirlerinin Kağıtlarına Bakma Durumları	72
45. Öğrencilere Göre, Sınavlarda Cevaplanamayan Konuların Yeniden İşlenmesi.....	74



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

A.PROBLEM

1.Eğitim-Öğretim İçinde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi:

İstendik davranış oluşturma mühendisliği olan eğitimin kendinden beklenen işgörüyü yerine getirebilmesi pek çok etkene bağlıdır. İstendik öğrenmelerin gerçekleşmesi ise, öğretimin, bireyin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi ve uygulanması ile mümkündür.¹

Bir konuda bilgi sahibi olmak başkadır, sahip olduğumuz bilgileri karşımızdakilere ilgi istek ve kabiliyetlerine göre, bilişsel, duyuşsal hazırbulunuşluklarını dikkate alarak uygun öğrenme ve öğretme ortamları düzenleyip öğretmek başkadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretimindeki başarı da iyi bir öğretim programının tespiti ve uygulanmasına bağlıdır.

Program, kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirmek için düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütündür² diye tarif edilmektedir.

Programın tarifinden de anlaşılacağı gibi bir program genel olarak kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bu hedefleri gerçekleştirmek için düzenli eğitim durumlarını ve ölçme ve değerlendirmeden oluşan sınama durumlarını içerir. Yukarıda sayılan programın öğeleri birbiriyle sürekli ilişki içindedir. Bir öge ile ilgili yapılanlar diğerlerini de etkilemektedir.

Hedeflerin tespiti “Niçin eğitim?” sorusuna cevap vermektedir. Eğitim durumları ile, hangi öğrenme stratejilerinin kullanılacağı ve hangi etkinliklerin uygulanacağı tespit edilmektedir. Sınama durumları ise yukarıda sayılan etkinlikleri değerlendirmek için hangi yöntem ve araçların kullanılacağına ilişkin faaliyetleri içine alır.

Ölçme ve değerlendirme, sıralama yönüyle öğretim programlarında sonuncu unsur olarak yer almakla beraber sonuçları itibariyle diğer unsurlara dönüt görevi yapmaktadır. Dolayısıyla bir branşla ilgili olarak ölçme ve değerlendirme konusunun araştırılması, aynı zamanda öğretmenlerin planlama, hedef-davranış tespiti ve uygun öğretim süreçleri

¹ SENEMOĞLU Nuray, Gelişim Öğrenme Öğretim, s.1.

² SÖNMEZ Veysel, Program Geliştirme Öğretmen Elkitabı, s.6.

düzenlemedeki etkinliklerinin de araştırılması anlamına gelmektedir. Sınama durumları tümüyle ölçme ve değerlendirme ile ilgilidir.

Ölçme:Öğrencilerin belli bir alan veya konudaki gelişme ve başarılarını,uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi olarak tarif edilmektedir.

Değerlendirme:Öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyeti öğretim sürecinin izlenmesi anlamına gelmektedir. Bu izleme derslerin bitiminde, ortaya çıkan ürünü değerlendirmek gibi dar bir alanda olmayıp planlamadan itibaren öğretim sürecinin sonuna kadar zamanında dönüt görevini yaparak devam eden bir denetimdir.

İzlenemeyen bir süreç denetim altına alınamaz. Yüzyıllar boyunca eğitim ve özellikle öğretme-öğrenme süreçleri,bir "kapalı kutu" olarak kalmıştır. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin sonunda ürün ne olmuşsa onunla yetinilmek durumunda kalınmıştır.

Böylesine denetim dışı kalan öğretme-öğrenme süreçlerinden iyi ürünler alınabildiğinde bu sonuç, öğrencilerin "sanat" güçlerine bağlanmış; iyi ürünler alınamadığında ise öğrenciler, herkesin iyi bir "sanatkar"olmayabileceği gerekçesiyle bağışlanmışlardır.

İnsan,kendi güçlerini ve bunlardan da özellikle zihinsel olanları geliştirirken geçmişte ona ayak bağı olduğu düşünülebilecek olan birçok etken bugün artık ortadan kalkmıştır. Yüzyıllardır "kapalı kutu" olarak kalmış olan öğretme-öğrenme sürecinin kapağı aralanabilmiş; bu sürecin doğası, öğeleri ve işleyişi meydana çıkarılmıştır.³ Öğretme ve öğrenme sürecini denetim altına almak, gerekli dönütleri zamanında gerçekleştirebilmek için onu izlemek gerekir. İzleme araçlarının seçimi ve uygun olanların gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir.

Ölçme ve değerlendirme ile yalnızca öğretim amaçlarının gerçekleşme oranının tespiti hedeflenmemektedir. Bununla birlikte, öğrenciyi tanıma ve yönlendirme,öğretim etkinliğini kontrol,eğitim ortamını kontrol,eğitim problemlerinin tespiti ve çözüm yolları gibi fonksiyonları da vardır. Hepsinden önemlisi,muhteva ve eğitim durumlarına dönüt görevi ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre gerçekleştirilmektedir.

³ ÖZÇELİK D. Ali, Okullarda Ölçme ve Değerlendirme, s.V v.d.

Sınıftaki öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Böyle olunca da öğretmene bu konuda önemli sorumluluklar düşer. Gerçekten bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir derste başarıları ölçülüp değerlendirilecekse, o dersin öğretmeni, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla, bu işi yapacak en yetkili kimsedir. Onun için öğrenci başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları, pedagojik formasyon derslerinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Öğretmen bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme adıyla bilinen alanın bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır.⁴

Ölçme ve değerlendirme alanının bilgi, beceri ve tutumlarının bir öğretmene kazandırılması, bu alandaki uzmanların yetişmesi için gerekli eğitim kadar kapsamlı ve zor değildir, fakat, sınama-yanılma yoluyla kazanılabilecek kadar kolay veya bir folklör olmaktan ileri geçmeyen geleneksel uygulamaların öğrenilmesi ve onların gerektirdiği becerilerin kazanılması ile yetinilebilecek kadar da dar değildir. Bu bilgi ve beceriler, meslek öncesinde haftada birkaç saatlik bir yıl süreli bir dersle, meslek içinde de teksifi bir kursla, hatta meraklı öğretmenlerin kendi gayretleriyle kazanılabilir.⁵

Okullarda öğrencilerin sadece küçük bir bölümü her üniteye öğretilmeye çalışılan tüm yeni davranışları öğrenmekte; bir üniteden ötekine geçildikçe sadece bunlar dersin hedeflerinde kapsanan devimsel beceri, bilişsel güç ve duyuşsal özellikleri kazanmaktadır. Öğrencilerin geriye kalan büyük çoğunluğu, bir üniteye kendilerine öğretilmeye çalışılan davranışların büyük bir bölümünü öğrenmeden başka bir üniteye geçmekte; bunların ünitelerden üniteye birikerek yığılaştığı öğrenme eksiklikleri, daha sonraki öğrenmelerini imkansız hale getirmese bile çok güçleştirmektedir. Sonuçta öğrencilerin büyük bir bölümü dersin özel hedeflerine erişiremediği gibi hem bu öğrencilerin paha biçilmez okul yılları hem de eğitime ayrılan kıt kaynaklar boşa harcanmış olmaktadır.⁶

Öyleyse öğretim sürecinde yukarıda sayılan olumsuzlukların yaşanmaması için öğretmenlerin izleme testlerini ve erişim testlerini uygulamaları gerekir. İzleme testleri, ünite sonunda öğrenme eksiklerini tespit edip ortaya koymak ve diğer üniteye geçilmeden eksiklerin tamamlanması için uygulanır. Bundan dolayı bu test sonuçlarına not verilmez ve

⁴ TURGUT Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, s.4

⁵ TURGUT Fuat, a.g.e.s.5

⁶ ÖZÇELİK D. Ali, Okullarda Ölçme ve Değerlendirme, s.4

öğrenciler, eksiklerini tamamlayarak başarıyı yakalayabilecekleri konusunda cesaretlendirilirler. Erişi testleri ise birkaç ünite işlendikten sonra konuların hedeflerinin gerçekleşme düzeyini tespit için yapılır. Erişi testlerinin sonuçları öğrenciye not verme veya ilgilileri gelişmelerden haberdar etme amacıyla kullanılır.

Daima, bir ölçmeyi bir değerlendirmenin izlediği başka bir deyişle, ölçme işleminin bir değerlendirmeye hizmet etmek için yapıldığı, bunda da maksadın bir karar vermek olduğu bir gerçektir. Buna göre kararın doğru olabilmesi için doğru bir ölçmeye gerek vardır. Ölçme geçerli ve güvenilir olduğu halde değerlendirme için gerekli işlemler hatalı yapıldığından, değerlendirme yanlış olmuşsa, elbette ki karar da yanlış olacaktır. O halde değerlendirme, ölçme ile karar arasında önemli bir işlemdir⁷

2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Ölçme ve Değerlendirme:

Ölçme ve değerlendirme alanı bilgilerinin daha somut hale getirilmesine ihtiyaç vardır. Bundan dolayı bu alanla ilgili bilgiler verilirken bütün öğretmen adaylarının temel olarak bilgilendirilmesinden sonra hangi alanda öğretmenlik yapacak guruba bu bilgiler veriliyorsa, o alanla ilgili örneklerle ve uygulamalarla bu bilgiler daha cazip hale getirilmelidir. Aksi halde özellikle sözel alanla ilgili derslerin öğretmen adayları yabancı oldukları bazı matematiksel işlemler ve istatistik bilgileri arasında zorlanmakta , ölçme ve değerlendirme dersleri ve bu alanla ilgili konular itici hale gelmektedir.

Ölçme ve değerlendirme konusu, eğitim öğretimde en az bir branş ile ilgilendirilerek ele alınıp incelenmelidir. Konu istatistiki bilgiler düzeyinde kalmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme söz konusu branşın öğretim bilgisi sürecine entegre edilmelidir.⁸

Öğrencilerin herhangi bir derste, gerçekleştirilmek istenen amaçlara ulaşp, ulaşamadıklarını öğrenmek için, söz konusu dersle ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşılıp, ulaşılmadığının ölçme araçları kullanılarak tespiti gerekir. Ancak bu işlemden önce yapılması gereken şey, o dersle ilgili genel amaçların ve ünitelerle ilgili özel hedeflerin tespiti ve bu hedeflerin gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesidir. Ancak bu konuda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri açısından iki önemli sorun ortaya çıkmaktadır. Birincisi, bir çok dersin ünite bazında hedef ve davranışları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından örnek işlenişleriyle birlikte yayımlanmış ve

⁷ YILMAZ Hasan, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.159.

⁸ COŞKUN Hasan, İlköğretim Öğretmen Elkitabı, s.22.

öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu durum eğitim ve öğretimimiz açısından sevindirici bir durum olmakla beraber, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili genel amaçlar ve İlköğretim 4,5.sınıflar ile 6,7,8.sınıflarda bu dersin öğretiminin amaçları açıklanmıştır, fakat ünite düzeyinde böyle bir çalışmanın bulunmaması bir eksikliktir. İkincisi ise bu alanın öğretmenlerinin diğer alan öğretmenleri de dahil olmak üzere dersleriyle ilgili belirlenen genel ve sınıf düzeyindeki amaçlarından hareketle müfredatlarını da dikkate alarak ünite düzeyinde hedef ve davranış yazabilecek bilgi ve beceriye sahip olmamalarıdır.

En azından ünite düzeyinde tespit edilmiş hedef ve davranışlar olmadığı zaman öğretmen, hangi amacın ne kadar gerçekleştiği konusunda değerlendirme yaparken sıkıntıya düşmektedir. Bunun neticesinde sadece kitaplardaki bilgilerin öğrenciye ne ölçüde aktarılabildiği gibi çok dar bir alanda ölçme ve değerlendirme yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu sebeple, yapılan alan araştırmalarında öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretiminden ne amaçladıkları konusunda farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır.⁹

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle ilgili hedeflerin yazılıp davranışa dönüştürülmesindeki zorluklardan biriside, bu dersin genel amaçları içerisinde duyuşsal alanla ilgili hedeflerin, diğer derslere nazaran daha çok yer alması ve bu hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir öğrenci davranışı şeklinde ifade edilebilmesinin zorluğudur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hedeflerinde sayılan değer, kavram ve alışkanlıkları öğrencinin önce anlaması sonra da benimsemesi istenmektedir. Burada istenilen “anlamak” bilgiyle ilgili olup, öğretmen elinden geldiğince bunu gerçekleştirmeye çalışır. Peki öğrencinin söz konusu değer ve kavramları benimsemesini nasıl sağlayacak ve aynı şekilde öğretimin sonunda bu davranışları öğrencinin kazanıp, kazanmadığını veya ne kadar kazandığını nasıl ölçecektir? Yani öğrencinin söz konusu değerleri benimseyip benimsemediğini nasıl bilecek ve aynı şekilde nasıl notla değerlendirecektir?¹⁰

⁹ Bkz, BİLGİN Beyza, Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri,s.111, SELÇUK Mualla, Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler, s.134.

¹⁰ AYDIN M. Zeki, “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı”, “O.D.O.Y.D.E.Ö.P. Sempozyumu, s.196.

Yukarıda söz konusu olan duyuşsal alanla ilgili hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir öğrenci davranışları şeklinde ifadesi ve bunların ölçülmesindeki zorlukları eğitim bilimciler de dile getirmektedir.

“ Bilişsel güçlerle duyuşsal özelliklerin ikisi de dolaylı olarak, işaretçileri aracılığıyla ölçülebilmektedir. Bu bakımdan aralarında önemli bir fark yoktur. Ancak başka yönlerden ele alındığında bu iki davranış türünün ölçülmesinde değişik yaklaşımlara gerek duyulmaktadır. Duyuşsal özelliklerin bilişsel güçler gibi belli koşullarda kişinin ne yapabileceği (maksimum performansı) ile değil, onun belli koşullarda kendi kendine bırakılması halinde ne yaptığı (tipik davranışı) ile ilgili olması, ölçmede değişik bir yaklaşımı gerektirmektedir..... Duygularla davranış eğilimlerinin ikisi de doğrudan gözleme elverişli olmayan örtülü niteliklerdir. Böyle olunca bunların, dolaylı olarak gözlenmesi gerekmektedir. Dolaylı gözlem, işaretçiler aracılığıyla, yani işaretçilere bakılarak yapılabilir.... Ancak belli koşullarda kendi haline bırakılan kişinin böyle bir durumda yaptıklarına ilişkin gözlemlerin, onun duygu ve eğilimleri hakkında geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için böyle gözlemlerin uzun süreli olması gerektiği görülmüştür..... Ancak bu yol kullanışlılığı sınırlı olan bir yoldur.”¹¹

Duyuşsal alanla ilgili hedeflerin gözlemlenmesindeki zorlukların yanı sıra bu alanla ilgili yapılan testlerde öğrenci cevaplarının samimiyeti ile ilgili endişeler de ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca dile getirilmektedir.

Bir öğrenci kendi duyuşlarını anlayıp değerlendiremezse, teste verdiği cevaplar geçersiz olacaktır. Kendi duyuşlarını anlayabilen bir diğer öğrenci, duyuşlarını açığa vurmak istemez veya kendini toplumda kabul gören duyuşlarla yüklü göstermek isterse, cevabını gerçekte olduğu gibi değil, başka bir yönde değiştirerek verecektir. Böyle gerçek dışı olarak cevaplandırılmış bir test de geçersiz olacaktır.¹²

Söz konusu zorluklarla beraber din eğitimi bilimcilerinin henüz program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarıyla bir araya gelerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hedef davranışlarının belirlendiği bir çalışmalarının olmaması da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin karşısında bir problem olarak durmaktadır. Bu konuda kılavuzluk yapacak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretimi ile ilgili bir çalışmaya çok fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

¹¹ ÖZÇELİK D. Ali. Okullarda Ölçme ve Değerlendirme, s.128-129

¹² TURGUT Fuat. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.159

D.K.A.B. dersiyle ilgili yapılacak program geliştirme çalışmalarının, planlama, öğretim metotları, araç ve gereç kullanılması, muhtevanın amaçları gerçekleştirilmede yeterliği ve ölçme ve değerlendirme gibi konularda yapılan alan araştırmalarına dayandırılması gerekmektedir. Yukarıda sayılan konularda alan araştırmaları yapılmış ve yapılmaktadır. Bu zamana kadar yapılan alan araştırmalarında D.K.A.B. öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili müstakil bir çalışma yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu araştırma bu konuya yönelik olacaktır.

Bu araştırma ile aşağıdaki soruya cevap aranacaktır. “ **İlköğretim Okulu İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin, Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlik Durumları Nedir?**”

Bu ana problemin alt problemleri şunlardır.

1. D.K .A.B. öğretmenleri sınavlarını planlayarak yapmakta mıdır?
2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini hangi amaçlarla gerçekleştirmektedirler?
3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, sınavlardan önce üniteleriyle ilgili, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedefler tespit edip, bunları gözlenebilir öğrenci davranışları şeklinde ifade edebilmekte midirler?
4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme araçlarının güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik gibi niteliklere uygunluğu konusundaki bilgileri yeterli midir?
5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, usulüne uygun ölçme araçları geliştirme ve uygulama konusundaki bilgi ve becerileri ne düzeydedir ?

B. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile ilköğretim okulları ikinci kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve becerileri hakkında veri toplanarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik durumları araştırılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır.

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri hangi amaçlarla ölçme ve değerlendirme yapmaktadırlar?
2. D.K.A.B. öğretmenleri sınavlarını planlayarak yapmakta mıdır?
3. D.K. A.B. öğretmenlerinin usulüne uygun test geliştirme ve uygulama konusundaki bilgi ve becerileri yeterli midir?

C. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili sorunlarını konu alan araştırmalar yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalar genel problemlerden oluşmuştur, planlama, eğitim durumları, muhteva ve ölçme, değerlendirmeyeyle ilgili konular genişlemesine ele alınmamış, konu başlığı ve birkaç paragraflık bilgiyle değinilmiştir.

Oysa ki bu araştırmayla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmedeki, sorunlarına D.K.A.B. dersi öğretmenlerinin uygulamaları ile ölçme, değerlendirme alanından gelen veriler doğrultunda geniş bir açıdan bakılmaya çalışılacaktır. Araştırma ile toplanacak verilere dayanılarak yapılan değerlendirmelerin;

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amaç ve işlevleri, ölçme araçlarının nitelikleri ve uygulanması gibi konularda yeni bilgiler kazandıracağı,

2. Yaptıkları ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yeniden gözden geçirmelerine imkan sağlayacağı,

3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında yararlanılacak bilgiler oluşturacağı,

4. D.K.A.B. öğretmeni yetiştiren kurumlara program hazırlayanlara ve programların uygulayıcılarına veri sağlayacağı,

5. D.K.A.B dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda yapılabilecek başka araştırmalara kaynak teşkil edeceği,

6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından konuyla ilgili yapılacak düzenleme ve çalışmalara faydalı olacağı umulmaktadır.

D. DENENCELER

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri genellikle sınama durumlarını daha önceden belirledikleri bir planlama çerçevesinde gerçekleştirmemektedirler.

2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri genellikle işleyecekleri konuların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki hedeflerini tam olarak tespit edip, bu hedefleri öğrenci davranışları şeklinde ifade edememektedirler.

3. D.K.A.B. öğretmenleri sınama durumlarında genellikle, geleneksel yazılı ve sözlü imtihanla yetinmekte, ölçme ve değerlendirmeden bunu anlamaktadırlar.

4. D.K.A.B. öğretmenleri, genellikle kullandıkları ölçme araçlarının güvenirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik gibi niteliklere sahip olmasına her zaman gereken önemi vermemektedirler

5. D.K.A.B. öğretmenleri ölçme ve değerlendirme sonuçlarını dönüt olarak yeterince kullanamamaktadırlar

6. Öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik yazılı ve sözlü imtihanların haricinde durum muhasebesi ve seviye tespitine yönelik sınavları yeterince yapmamaktadırlar.

E. SINIRLIKLAR

1. Araştırma “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Sorunları” ile sınırlıdır. Öğretim programlarının diğer unsurları olan dersin planlanması, muhteva ve öğretim süreçleri araştırma dışındadır. Ayrıca öğrencilerin başarı oranları ve başarıyı etkileyen durumlar gibi konular araştırılmamaktadır.

2. Araştırmadaki bulgular, uyguladığımız ankete katılan D.K.A.B. öğretmenleri ve öğrencilerin, sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3. Araştırma Kayseri il merkezindeki ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki D.K.A.B dersi öğretmenleri ve ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki öğrencilerle sınırlıdır.

F. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili müstakil eserler çok sayıda mevcuttur. Ayrıca program geliştirme alanıyla ilgili eserlerde de bir öğretim programının unsuru olması münasebetiyle ölçme ve değerlendirme konusu ele alınmaktadır. Ancak bir branşla irtibatlandırılmış ölçme ve değerlendirme konusunda müstakil eser yoktur. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin veya öğretim programlarının bir ögesi olarak ölçme ve değerlendirmeye yer veren eserlerde, değişik derslerle ilgili soru örnekleri, örnek ders işlenişlerinde değerlendirme bölümleri mevcuttur. Fakat Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersiyle ilgili bu tür çalışmalara yer verilmemiştir.

Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmedeki sorunlarının araştırılabilmesi için genel eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili eserler taranarak konuyla ilgili temel bilgiler elde edilmesi yoluna gidilmiştir. Bu arada program geliştirme konusuyla ilgili eserlerde de bir bölüm her zaman değerlendirmeye ayrıldığı için adı geçen alanla ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır.

D.K.A.B. dersinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili müstakil bir eser olmamakla beraber, din eğitimi ve öğretimi ile ilgili kaynaklarda az da olsa konuyla ilgili bölümler yer almaktadır. Bunlardan tarih itibariyle en eskiye dayananı ve diğer araştırmalara kaynaklık edeni Beyza BİLGİN'in "Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri" isimli eseridir. BİLGİN'in, yaptığı alan araştırmasında D.K.A.B. öğretmenlerine uyguladığı ankette konuyla ilgili iki soru sorulmuş ve alınan cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorulardan biri öğrencileri değerlendirmede dikkate alınan hususların neler olduğu diğeri de öğrencilerin başarı durumları hakkındadır

Mualla SELÇUK'un "Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler" adlı eserinde, görüşme yoluyla D.K.A.B. öğretmenlerine çeşitli sorular sormuştur. Bu görüşmelerde D.K.A.B. öğretmenlerine, yaptıkları sınav türleriyle ilgili bir soru ve değerlendirmesi mevcuttur. Din eğitimi ile ilgili eserler içerisinde konuyla ilgili en fazla bilgi, M. Şevki AYDIN'ın "Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları" isimli doktora çalışmasında yer almaktadır. Bu çalışmada, hangi tip sınavlar yapıldığı, öğretmenlerin sınavlarda neyi ölçmeyi amaçladıkları gibi konularda öğretmen ve öğrencilere soruları ve bunların yorumları vardır. Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakùltesinden iki öğretim üyesi, Mustafa Öcal ve M.Emin AY tarafından hazırlanan, "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" isimli kitapta sınav türleri bölümündeki soru örnekleri genellikle D.K. A.B. dersiyle ilgili olarak seçilmiştir. Soru örneklerinin bu dersin konularından seçilmesinin dışında bu eserin de D.K.A.B. dersindeki değerlendirme faaliyetleriyle bir ilişkisi yoktur. Yukarıda sayılan eserlerden farklı olarak bu araştırma ile, D.K.A.B. dersinde sınavların planlanması, ölçme araçlarının nitelikleri, sınav uygulamalarındaki soru tipleri ve öğretmenler tarafından tercih edilme sebepleri, sınavların geliştirilmesi, ölçme araçlarının çoğaltılması, uygulanması ve değerlendirme gibi konular araştırılmaktadır.

Konuyla ilgili ilk alan araştırması olmasından dolayı gerek Bilgin'in gerekse konumuza, eserlerinde yer veren diğer bilim adamlarının alan araştırmalarından, karşılaştırmalar yapma yönüyle yararlanılmıştır.

G. TANIMLAR:

Ölçme: Öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi.

Değerlendirme: Türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme.

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan resmi ve özel eğitim kurumları.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni: İlköğretim okullarının ikinci kademesinde(6.7.8.sınıflar)D.K.A.B. dersini okutan branş öğretmeni.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği: 31.08.1992 tarihinde 2365 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan ve bazı maddeleri değiştirilerek 12.09.1997 tarihinde 23108 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ve bütün ilköğretim kurumlarında uygulanan yönetmelik.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM VE UYGULAMA

A. YÖNTEM

Araştırmamız, bir alan araştırmasıdır. İzlenen yöntem, survey yöntemidir. Veriler ilgili yöntemle toplanmış ve toplanan verilerin analizi yapılarak açıklamalar ve değerlendirmelere gidilmiştir. D.K.A.B öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki sorunlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma için de yukarıda sayılan işlemler yapılmıştır. Araştırma için veriler iki kaynaktan sağlanmıştır: 1. İlgili literatür. 2. Geliştirilip uygulanan anket.

B. EVREN

Araştırma evrenini Kayseri il merkezindeki Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde bulunan bütün ilköğretim okulları, ikinci kademedede eğitim gören öğrenciler ve bu okulların ikinci kademesinde görev yapan D.K.A.B öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bölgede 170 ilköğretim okulu bulunmakta, 88 D.K.A.B öğretmeni görev yapmakta ve bu okulların ikinci kademesinde (6.7 ve 8.sınıflar) 39.905 öğrenci eğitim görmektedir. Bu bilgiler Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir.

C. ÖRNEKLEM

Anılan okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı fazla olmadığı için tamamının örnekleme alınması düşünülmüştür. Ancak zümre toplantılarında anket formları öğretmenlerin tamamına yakınına verilmiş olmasına rağmen, okulların geniş bir coğrafi alana yayılmış olması ve bazı okullara birkaç kez gidildiği halde anketlerin alınamamasından dolayı öğretmenlerin 58'i örnekleme alınmıştır. Bu okullardaki öğrenci sayısı fazla olduğu için bölgedeki okullardan, biri özel okul olmak üzere 7 tanesindeki değişik sınıflardan 400 öğrenci örnekleme alınmıştır. Evreni teşkil eden okullarda sosyo-ekonomik ve kültürel yönden üst düzey aile çocukları olduğu gibi, daha aşağı düzeyde olanlarda bulunmaktadır. İlgili bölgenin profilini yansıtması için yukarıdaki özellikler yönüyle üst düzey, vasat ve zayıf durumda olduğu gözlemlenen okullar örneklem için seçilmiştir.

D. ANKETİN GELİŞTİRİLİP UYGULANMASI

1. Anketin Hazırlanması ve Ön denemesinin Yapılması: D.K.A.B öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmedeki sorunlarını belirleyebilmek için, öğretmenlere ölçme ve

değerlendirmenin hangi kónularında sorular sormamız gerektiği sorusunun cevaplandırılabilmesi gerekiyordu. Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili kitaplar taranarak ideal bir ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgiler toplandı.

Toplanan bu bilgilere göre öğretmenlerin bu konudaki fikir ve uygulamalarını belirleyecek sorular hazırlandı. Sorular hazırlanırken öğretmenlerde yoklamayı düşündüğümüz özellikler için soruların nasıl sorulması gerektiği konusunda araştırma metotları ve istatistik alanındaki eserlerden yararlanıldı ve oluşturulan sorular konusunda tez danışmanı ile görüşüldü ve soruların ifade ediliş ve soruluş tarzında gerekli düzeltmeler yapıldı. Deneklerin açık uçlu soruları cevaplama konusundaki çekingenlikleri göz önüne alınarak sorular çoktan seçmeli ve derecelendirilmeli şeklinde hazırlandı, ancak öğretmen cevaplarını sınırlamamak için de bütün soruların cevap şıklarına açık uçlu cevap verilebilecek diğer seçeneği eklendi. Anket sorularına verilen cevapların objektif olması için öğrenci ve öğretmenlerden isim belirtmeleri istenmedi Böylelikle öğretmen ve öğrenciler için anket soruları ayrı ayrı hazırlandı(Bkz. Ek. II ve III).

Hazırlanan soruların örnekleme uygulanmasından önce, soruların anlaşılabilirlik düzeyini, cevaplama ve anketlerin değerlendirilmesindeki sorunları tespit etmek için ön deneme yapılması uygun görüldü. İlköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilere hazırlanan anketin uygulanabilmesi için valilikten izin alındı (Bkz. Ek. I).

Araştırmacının kendisi de İlköğretim okullarında görevli öğretmen olduğu için ön denemeyi kendi okulunda uygulayarak soruların anlaşılması ve cevaplama şekli konusunda öğrencilerin de görüşlerini aldı. Bu görüşmeler sonucunda 6.sınıf öğrencilerinin soruları anlama ve cevaplarmada sorunlar yaşadığı görüldü. Anket uygulamasının Kasım 1999'da yapılmaya başlandığı düşünöldüğünde 6. Sınıf öğrencilerinin, D.K.A.B öğretmenleriyle henüz birkaç aylık birlikteliklerinin olduğu, öğretmenlerinin sınav ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yeterince tecrübelerinin olmadığı da göz önüne alınarak bu öğrencilerin örnekleme alınmaması kararlaştırıldı.

2. Anketin Öğretmen ve Öğrencilere Uygulanması:

Öğrencilere anket uygulanacak okul idareleriyle görüşmeler yapıldıktan sonra tespit edilen sınıflardaki öğrencilere anket soruları dağıtıldı ve anketin yapılış amacı ve cevaplandırılması ile ilgili açıklamalar yapıldı. Anketlere isim yazılmadığı için soruları

rahatlıkla cevaplamaları istendi ve araştırmacı anket uygulanan öğrencilerin yanında bulundu ve anketler cevaplandırıldıktan sonra toplandı.

Hangi ilköğretim okulunda D.K.A.B. öğretmeni bulunduğu konusunda sağlıklı bilgi alınamadığı için ilköğretim okulları sırasıyla gezilip öğretmenlere anketler dağıtıldı ve toplanması için uygun zamanlar tespit edildi ve öğretmenlerden toplanmaya başlandı. Bu arada öğretmenlerden bazılarıyla anket sorularının cevapları konusunda görüşmeler de yapıldı.

Bu arada öğretmenlerin toplu olarak bir araya gelme durumları araştırıldı. Her dönemin başında bütün branş öğretmenlerinin zümre toplantısı yapmalarından yararlanılarak anket soruları topluca dağıtıldı. Ancak öğretmenlerin zaman yetersizliği ve gelişigüzel cevaplamalarının olabileceği düşüncesiyle anketi alan öğretmenlerin okullarına gidilerek anketlerin toplanması sağlandı. Bazı okullardaki anketlerin toplanması için birkaç defa gidilen okullar olduğu gibi, okulların büyük bir coğrafi alana yayılmış olmalarından dolayı bazı anketler de toplanamadı.

E. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketler toplandıktan sonra cevaplar incelenerek bilgisayarla işlenmeye hazır hale getirildi. Bilgisayarda bulgular tablolar haline getirildi.

İstatistiksel işlem olarak her soruya verilen cevapların frekans ve yüzdeleri alındı. D.K.A.B öğretmenlerine sorulan soruların tamamının benzerleri öğrencilere de soruldu. Bu soruların cevapları da tablollaştırıldı ve aralarında karşılaştırmalar yapılarak yorumlamalara gidildi.

Öğretmenlerin Ölçme ve değerlendirme alanındaki sorunları çeşitli ana ve alt başlıklar altında yer aldı. Öğretmenlerin verdiği cevaplar öğrencilerinkiyle karşılaştırıldığı gibi öğretmenlerin değişik sorulara verdikleri cevaplarda karşılaştırılarak, yorumlamalar yapılırken diğer tablolardaki cevaplara atıflar yapıldı. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar mezun oldukları okullar ve kıdem gibi değişkenler yönüyle de incelendi, fakat sınavlara hazırlık, kullanılan sınav çeşidi ve sınav kağıtlarının çoğaltılması gibi konularda değişkenler arasında değerlendirmeyi gerektirecek anlamlı farklılıklar bulunamadığı için tablolarda bu değişkenlere göre cevaplar yer almadı.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin kişisel durumları ile, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri yeterliklerine ilişkin bulgular ve yorumları ele alınmaktadır.

A.KİŞİSEL DURUMLA İLGİLİ BİLGİLER

Burada, ankete katılan öğretmenlerin kıdem, mezuniyet ve öğrencilerin sınıf, cinsiyet gibi kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu özellikler proplemle ilgili çözümlemeler yapmada kullanılacaktır.

1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

a) Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Tablo 1.

	f	%
Cevapsız	4	6.90
İlahiyat Fakültesi	36	62.06
Yüksek İslam Enstitüsü	16	27.59
İslami İlimler Fakültesi	-	0.00
Lisans Üstü Eğitim	2	3.45
TOPLAM	58	100,00

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri üç kaynaktan yetişmiştir. Bunlardan biri olan İslami İlimler Fakültesi 10 yıllık bir zaman eğitim ve öğretime devam etmiş ve İlahiyat Fakültesine dönüştürülmüştür. Anketimize katılan öğretmenler içerisinde bu okul mezunu bulunmamaktadır. Yüksek İslam Enstitüleri de tıpkı İslami İlimleri Fakültesi gibi 1982 yılında İlahiyat Fakültesi haline dönüştürülmesine rağmen dönüşüm öncesi Din Eğitimi öğretmeni kaynağının büyük bir çoğunluğunu oluşturduğu için anketimize katılan öğretmenlerin % 27.59'unu oluşturmaktadır. Bundan önce yapılan anketlerde bu okul mezunları hep en büyük yüzdeyi

oluşturmakta iken¹³ günümüzde yerini İlahiyat Fakültesi mezunlarına bırakmıştır. İlahiyat Fakültesi mezunları anketimize katılan öğretmenlerin % 62.06 'sını oluşturmaktadır.¹⁴ Anketimize katılan öğretmenlerden %3.45'lik bir bölümünün yüksek lisanslarını tamamladıkları görülmektedir. Yaptığımız görüşmelerde bazı öğretmenler de lisans üstü eğitime devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek olması açısından sevindiricidir.

b) Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu

Tablo 2.

	f	%
Cevapsız	1	1.72
1-6 yıl	2	3.45
7-12 yıl	22	37.93
13-18 yıl	16	27.59
18 yıl ve yukarısı	17	29.31
TOPLAM	58	100 00

Öğretmenlerin % 37.93 gibi büyük çoğunluğunu 7-12 yıl kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır. 1-6 yıllık kıdeme sahip olanlar ise % 3.45 oranıyla en küçük gurubu oluşturmaktadır. 1-6 yıl kıdeme sahip olanların azlığı Kayseri'nin zorunlu hizmete dahil iller arasında yer almaması olsa gerektir. Ayrıca il merkezindeki okullarda daha önceden tamamlandığı için yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ihtiyacı bulunmamaktadır. Bu iki sebebin neticesinde Kayseri'ye ilk atamada öğrenim, sağlık, eş durumu gibi mazeret tayinleri hariç Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni verilmemektedir.

¹³ Bkz.BİLGİN Beyza, Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri.s.78, AYDIN M.Ş. Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları,s.39

¹⁴ 1998-1999 öğretim yılından itibaren ise İlköğretim okullarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri tek kaynaktan, İlahiyat Fakültelerinin "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü" mezunlarından yetişecektir. Bu bölümlere bazı İlahiyat Fakültelerinde öğrenci alınmıştır ve ilk mezunlarını 2001-2002 yılından itibaren verecektir.

2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

a) Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3.

	f	%
Cevapsız	54	13.50
Kız	173	43.25
Erkek	173	43.25
TOPLAM	400	100,00

Ankete katılan öğrencilerin %43.50'sini kız öğrenciler ve yine %43.50'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %13.50'si ise cinsiyetini belirtmemiştir.

b) Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre Dağılımı

Tablo 4.

	F	%
7.Sınıf	237	59.25
8.Sınıf	163	40.75
TOPLAM	400	100,00

Ankete katılan öğrencilerin % 59.25'ini 7.sınıf öğrencileri % 40.75' ini de 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçildikten sonra bazı okullar fiziki yetersizlik sebebiyle ikinci kademe öğrencisini bir yıl sonra alabilmiştir. Bundan dolayı bazı okullarda anketimizin yapıldığı dönemde 8.sınıf öğrencisi bulunmamakta veya diğer sınıflara oranla az sayıda bulunmaktadır. Okul idarecileri sekiz yıllık eğitime ilk geçildiği yıl öğrencilerini fiziki yönden uygun okullara yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Altıncı sınıf öğrencileri de hem soruları anlayıp sağlıklı cevaplar veremediklerinden hem de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına kısa bir zamandan beri muhatap oldukları için ankete dahil edilmemişlerdir.

B.DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDAKİ DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Uygulanan bir öğretimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması, ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi ile mümkün olur. Yapılan değerlendirmeler neticesinde öğrenciler hakkında bazı kararlar verilir. Verilen kararların isabetli olabilmesi bu kararlara dayanak olarak toplanan verilerin yeterli, hatasız olmasına ve doğru olarak yorumlanmasına bağlıdır.¹⁵

Öğretmenin isabetli kararlar verilmesindeki sorumluluğu, ölçme aracının niteliklerinde, amaca uygunluğu konusunda iyi seçim yapması ve bunları geliştirip, uygulayıp sonuçlarını doğru yorumlamasıdır.

Öğrenciler hakkında isabetli kararlar verebilmek, onların davranışlarının doğru olarak gözlenip ölçülebilmesi ile mümkün olur. Öğrenci davranışlarının nesnel olarak ortaya koyulabilmesi sınavlar yoluyla olur. Sınavların kararlara dayanak olabilmesi için de gelişigüzel uygulamalardan ziyade planlı, geçerli, güvenilir ve bilinçli olarak uygulanması gerekir.

Ölçme ve Değerlendirme faaliyetleri genel olarak, sınav durumlarının planlanması, gerekli niteliklere sahip ölçme araçlarının geliştirilmesi ve ölçme sonuçlarının değerlendirilmesi şeklinde yürütülmektedir. D.K.A.B. öğretmenlerinin bu üç konudaki yeterlikleri sırasıyla tespit edilerek yorumlanacaktır.

¹⁵ TURGUT M.Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, s. 1

1.D.K.A.B. Öğretmenlerinin Sınavları Planlama Durumları

a) D.K.A.B. Öğretmenleri Sınavlarını Planlayarak Gerçekleştirme Durumları

Tablo 5.

Sınavlarınızı planlarken aşağıdaki hangi hususları göz önünde bulunduruyorsunuz?	f	%
Sınavın amacını belirlerim	20	34.48
Soru sayısını tespit ederim	38	65.52
Soru tiplerini belirlerim	39	67.24
Sınavın kapsayacağı konuları listelerim	34	58.62
Soruların zorluk derecesini belirlerim	29	50.00
Puanlamaya ilişkin işlemleri tespit ederim	19	32.76
Planlama yapmam geçmiş yıllardaki sorularımı kullanırım	2	3.45
Tecrübeli olduğum için soruları sınavdan önce hemen hazırlarım	8	13.79
Sınavlar için teferruatlı plan yapmayı gerekli bulmuyorum	4	6.90

Öğretmenlerin % 6.89'luk bir bölümü sınavlar için teferruatlı planlama yapmayı gerekli bulmadığını ifade etmektedirler. % 3.44' ü ise planlama yapmayıp geçmiş yıllardaki sorularını kullandıklarını belirtmektedirler. Geçmiş yıllardaki sorular çok iyi hazırlanmış bile olsa kullanılması öğrencilerin, bu soruları elde ederek bütün konulara çalışacağı yerde sadece çıkmış sorulara çalışması neticesini doğurur, bu durum ise sınavların geçerliliğini zayıflatır. Öğretmenlerin %13.79' i ise tecrübeli oldukları için soruları sınavdan kısa bir süre önce hazırladıklarını belirtmişlerdir. Her sınıfta ve her yıl öğrenci seviyeleri değişkenlik gösterdiği, sınavın değişik amaçlarla yapıldığı, göz önüne alınırsa soru sayısını belirleme, soru tiplerini tespit etme, soruların kolaylık, zorluk dağılımını ayarlama gibi konuların aceleye getirilmesi, öğrenciler için hayati kararlara dayanak olacak sınavları hazırlamada tecrübe ile değil, diğer eğitim faaliyetlerimizde olduğu gibi sınavları da el yordamıyla yapmaya çalışmakla veya tembellikle açıklanabilir.

Geçmiş yıllardaki sorularını kullanan ve tecrübeli oldukları için sınavdan kısa süre önce soruları hazırlayanları da sınavları planlamayanlar kategorisine alacak olursak %24.12'lik bir bölümün sınavları planlamadan gerçekleştirdikleri görülmektedir. Sınavlarını planlayarak gerçekleştiren öğretmenlerin %34.48'i sınavın amacını belirlediğini, %65.51' i soru sayısını tespit ettiğini, %67.24' ü soru tipini belirlediğini,

sınavın kapsayacağı konuları listelediğini, %58.62'si soruların kolaylık ve zorluk dağılımı ayarladığını, %32.75'i de puanlamaya ilişkin işlemleri gerçekleştirdiğini belirtmektedirler.

Planlama yapan öğretmenlerin sınavlarını planlarken nelere dikkat ettikleri ile ilgili cevapları ve yorumları aşağıdaki tablolar ve yorumlarında görülecektir. Aşağıdaki tablolar incelendiği zaman öğretmenlerin planlamayla ilgili yukarıda saydıkları özellikleri hem yukarıda sayılan oranlarda, hem de bilinçli olarak yapmadıkları gibi durum ortaya çıkmaktadır ki bu durum, öğretmenlerin genellikle sınama durumların önceden belirledikleri bir planlama doğrultusunda yapmadıklarını belirttiğimiz denenceyi doğrular niteliktedir.

Öğretmenlerin, %34.48'i sınavın amacını belirlediğini ifade etmektedirler. Bütün eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de başarının anahtarı iyi bir planlamadır. Sınavlar planlanırken ilk yapılacak şey sınavların hangi amaçlarla yapıldığının tespit edilmesidir.

b) Sınavların Hangi Amaçlarla Gerçekleştirileceğinin Planlanması

“Bir kez ölçülecek olanın ne olduğu belirlendikten sonra, onun *nasıl ölçüleceği* sorusu daha kolay ve daha doğru olarak cevaplandırılabilir.”¹⁶

Öğretmenlerin Sınavları Gerçekleştirme Amaçları

Tablo 6.

D.K.A.B derslerinde sınavlarınızı hangi amaçlarla gerçekleştiriyorsunuz?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dönem başında seviye tespiti için yapıyorum	34	58.62	9	15.51	5	8.62	10	17.24
Ünite bitimi öğrenme eksiklerini tespit için yapıyorum	8	13.79	29	50.00	17	29.31	4	6.89
Sınıf geçme-kalmaya dayanak olması için yapıyorum	13	22.41	17	29.31	16	27.58	12	20.68

Tablo 5 'de öğretmenlerin % 34.48' i sınavlarını planlarken sınavın amacını tespit ettiklerini belirtmişlerdi. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu tablo 5' de görüldüğü gibi sınavlarını hazırlarken soru sayısını tespit, soruların zorluk derecelerini ayarlama, sınav konularını tespit gibi planlama faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

¹⁶ TURGUT M. Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, s.1

Sınavların amacını tespit ederim diyenlerin azlığı (%34.48) diğer planlama faaliyetlerinin öğretmenler tarafından pek bilinçli şekilde yapılmadığını göstermektedir. Çünkü, sınavların nitelikleri ve yukarıda sayılan planlama faaliyetleri sınavın amacına göre yapılmalıdır.

Öğretmenlerin %50.00'si ünite sonlarında sınav gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunlara izleme testi denilmektedir ve öğrencilerin öğrenme eksiklerini tespit ve rehberlik etmede olumlu işlevler yerine getirmektedir. Fakat öğrencilerin %27.50' si her ünite sonunda sınav yapıldığını belirtmektedir (Bkz.Tablo 8). Öğretmenlerin cevaplarıyla (%50.00) öğrencilerin cevapları (%27.50) arasındaki bu fark öğrencilerin ünite sonlarında sözlü olarak yapılan değerlendirmeleri sınav olarak düşünmemelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları sınavlarda öğrenciler tarafından cevaplanamayan konuları yeniden işledikleri öğrencilerin % 62'si tarafından dile getirilmektedir(Bkz. Tablo 45). Sınav sonucunda tespit edilen öğrenme eksiklerinin giderilmesi için, iyi anlaşılmayan konuların yeniden işlenmesi öğretmenler açısından olumlu bir durumdur. Ancak bunun dönem sonuna bırakılmadan ara sınavları daha sık yaparak gerçekleşmesi gerekir. Çünkü işlenen ünite ile değerlendirme arasına giren süre ve konular öğrenme eksiklerinin tespit ve telafisini zorlaştırır. Öğretmenlerin %29.31'lik bölümü sınıf geçme kararı için sınavlar gerçekleştirdiklerini söylemektedirler. Öğretmenlerin, sınavları öğretimin bir amacı değil aracı olarak görmeleri gerekir ki bunu öğrencilere anlatıp sınav korku ve heyecanlarını giderebilsinler. Bu açıdan bakılınca öğretmenlerin neredeyse üçte birinin (%29.31)sınavları sınıf geçme-kalmaya dayanak için gerçekleştirdiklerini birinci dereceden yaptıklarını belirtmeleri düşündürücüdür. Öğretmenlerin, %15.51'i dönem başında seviye tespiti için sınavlar yaptıklarını belirtmektedirler. Bu durum öğrencileri tanıma ve öğretimi ona göre düzenleme açısından önemlidir.

Eğitim durumları düzenlenirken öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınmadan yapılan faaliyetler öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi zorlaştırır. Özellikle konular arasında aşamalılık ilişkisi yüksek olması halinde durum daha da güçleşir. Bunlar düşünüldüğü zaman öğretmenlerin dönem başında seviye tespiti için değerlendirme yapma oranı (%15.51) çok düşük kalmaktadır. Yukarıdaki veriler, öğretmenlerin seviye tespiti ve öğrenme eksiklerini tespiti yönelik sınavlara gereken önemi vermediklerini belirttiğimiz denenceyi doğrular niteliktedir.

Öğrencilere Göre Seviye Tespitine Yönelik Sınav Yapılma Durumu

Tablo 7.

D.K.A.B. derslerinde öğretim yılı başında bilgi seviyesini ölçmeye yönelik sınavlar yapılır	f	%
Cevapsız	12	3.00
Her zaman yapılır	42	10.50
Bazen yapılır	124	31.00
Hiçbir zaman yapılmaz	222	55.50
Toplam	400	100.00

Öğrencilerin %10.50'si öğretmenlerini teyit ederek derse başlamadan, bilgi seviyelerini tespit için sınavlar yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %31.00'ı da bazen yapıldığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin sınavları öğretimin bir aracı olarak görmeleri ve sınav sonuçlarını ona göre kullanmaları gerekir. Fakat öğretmenlerin seviye tespiti için sınav gerçekleştirme oranlarının azlığı (%15.51) öğrencilerinin daha önceki öğrenme konusundaki yaşantılarını pek önemsemediklerini göstermektedir.

Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Yaptığı Sınav Sayıları

Tablo 8.

Yazılı ve sözlü sınav sayıları	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
Her ünitenin sonunda sınav yapılır.	110	27.50	126	31.50	153	38.25	11	2.75	400	100.00
Her dönem iki yazılı sınav yapılır.	311	77.75	60	15.00	19	4.75	10	2.50	400	100.00
Her dönem bir sözlü sınav yapılır.	145	36.25	152	38	82	20.50	21	5.25	400	100.00

Öğrencilerin % 77.75'i her dönem iki yazılı sınav yapıldığını, % 15'i bazen yapıldığını belirtmektedir. İlköğretim Kurumları yönetmeliğine göre D.K.A.B öğretmenleri her dönemde en az iki yazılı sınav yapmak ve bir adet sözlü notu vermek mecburiyetindedirler. Tablo 8 incelendiği zaman sınav sayılarının yönetmeliğe uygun olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin cevaplarından ünite sonlarında ve dönem başlarında da sınav yapıldığına ilişkin görüşlerini de dikkate aldığımızda (Bkz. Tablo 7,8) öğretmenlerin yönetmelikte istenenden fazla sınav yaptıklarını söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin % 50' si her ünitenin sonunda her zaman sınav yaptıklarını söylemektedirler. Bu sınavlardan maksatları sözlü olarak birkaç öğrenciyle yaptıkları değerlendirmeler olsa gerektir. Çünkü her sınıfta 8-9 ünite bulunmaktadır.

Sınav sayısı ve sınavlardaki soru sayısının çok olması ve geniş zamana yayılması yapılan ölçme ve değerlendirmelerin, dolayısıyla verilecek kararların isabetli olması demektir. Öğretmenler yazılı sınavların haricinde ders kitaplarındaki ünite sonlarındaki değerlendirme sorularından yararlanabilirler.

Hangi amaçlarla sınav yapıldığı sorumuza verilen cevaplardan diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler, seviye gurupları oluşturmak için sınavlar yaptıklarını, öğretme maksatlı sınavlar yaptıklarını belirtiyorlar. Bir öğretmen de köylerdeki öğrencilerle şehir okullarındaki öğrencileri bilgi yönüyle karşılaştırmak maksadıyla sınav yaptığını belirtmektedir.

c) Sınavlarda Soru Sayısının Planlanması

Tablo 9.

Sınavlarda soru sayısını tespit ederken hangi faktörleri göz önünde bulundurursunuz ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınav süresini,	25	43.10	11	18.97	8	13.79	14	24.14
Sınavlardaki soru tipini,	43	74.14	6	10.35	8	13.79	1	1.72
Soruların zorluk derecesini,	33	56.90	6	10.35	10	17.24	9	15.51
Öğrenci seviyesini,	6	10.34	25	43.10	17	29.31	10	17.24
Sınavın yapılış amacını,	32	55.17	8	13.79	8	13.79	10	17.24
Değerlendirmede geçecek süreyi,	54	93.10	0	0.00	0	0.00	4	6.89

Öğretmenlerin % 43.10'luk bir bölümü soru sayısını tespit ederken sınav süresini göz önüne alma seçeneğine hiçbir işaret koymamışlardır. İlköğretim kurumları yönetmeliğinin, öğrenci başarısının değerlendirilmesiyle ilgili bölümünde sınav süresine sınırlama getirilmiştir ve yazılı sınavların bir ders saatini aşamayacağı hükmü yer almaktadır. Soruları yazdırmak için geçecek süre bu zamanının dışında tutuluyorsa da öğretmenlerin

büyük bir çoğunluğu soruları fotokopi ettirerek getirdiği için, sınavlarını gerçekleştirmek için kullanabilecekleri süre kırk dakikalık bir zamanla sınırlıdır.

Test kuramcıları arasında cevaplama süresinin her öğrencinin bütün sorulara ulaşmasına yetecek uzunlukta olması doğrultusunda güçlü bir eğilim vardır.¹⁷ Bu görüş şu gerekçelere dayanmaktadır. Soruları cevaplama hızı öğretimin birincil hedefi değildir. D.K.A.B. dersinin hedefleri arasında ise böyle bir hedeften söz etmek mümkün değildir. Kaldı ki, bir çok beceri alanında soruları cevaplama hızıyla cevapların doğruluğu arasında yüksek bir ilişki de yoktur.

Fakat günümüzde Öğrenci seçme sınavı, fen liseleri sınavları gibi öğrenci hakkında verilen çok önemli kararlar, öğrencinin adeta zamanla yarıştığı çoktan seçmeli testler ile elde edilen sonuçlara dayandırılmaktadır. Bunun neticesinde öğretmenler, öğrencileri çoktan seçmeli soru çözme konusunda yetiştirmeye yönelmektedirler. Bu durum zaman zaman eğitim öğretimin amaçlarının ikinci plana itilerek, test sorusu çözen insan yetiştirme amacının ön plana çıktığı eleştirilerini doğurmaktadır.¹⁸

Öğrencilerin %86.00' ı D.K.A.B. derslerinde yapılan sınavların sürelerinin yeterli olduğunu belirtmektedirler(Bkz.Tablo 14). Bazı öğrencilerde sınav korkusu ve kuşkuğu vardır. Buna bir de zamanın yetmeyeceği endişesi eklenince bir çok öğrenci gerçek başarısını gösteremeyebilir. Öğrencilerin %74' ü D.K.A.B. derslerinde yapılan sınavlar öncesi kendilerini rahat hissettiklerini belirtmişlerdir(Bkz.Tablo 16).

Sınav sürelerinin yeterli olması ve öğrencilerin sınav öncesi kendilerini rahat hissetmeleri D.K.A.B. derslerindeki sınavların güvenilirliğini de artırıcı bir faktördür. Fakat sınav için verilen sürenin fazla olması durumunda, soruları erken bitiren öğrencilerde konuşma, kopya verme gibi olumsuz bazı davranışlar ortaya çıkabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Sınavlarda soru sayısı belirlenirken dikkate alınacak bir diğer konu da sınavların kullanılış amacıdır. Öğrenciler hakkında önemli kararlar alınmasına dayanak teşkil edecek sınavlar, öğrenme eksiklerini tespit için yapılan sınavlardan daha fazla güvenilir olmalı ve daha fazla sorulu olmalıdır. Öğretmenlerin %44.82' si soru sayısını belirlerken sınavın yapılış amacını dikkate aldığını belirtmektedir. Bunlardan %13.79'u bunu birinci dereceden dikkate aldığını belirtmektedir ki bu düşük bir orandır.

¹⁷ TEKİN Halil, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.95

¹⁸ YILMAZ Hasan, Eğitimde ölçme ve Değerlendirme, s.92

Soru sayıları belirlenirken soruların zorluk derecesi, soru tipleri, öğrenci seviyesi gibi faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerde gözlenmesi beklenen davranışların hangi soru tipi ile ve kaçar defa yoklanacağını tespiti sınavların güvenilirlik ve geçerliği açısından da önemlidir. “Yoklanacak davranışlar doğrudan gözleme elverişli değilse, bu tip örtülü davranışların, doğrudan gözleme elverişli olan *işaretçilerine* bakılması, onların bu tür işaretçiler aracılığı ile gözlenmesi gerekir. Hedefleri tanımlayan davranışların testte yoklanacak öge veya işaretçi çeşidini artırmak testin geçerliğini artırıcı bir önlemdir. Öge veya işaretçilerin bir test içindeki yoklama sıklıklarını artırmak ise daha çok testin güvenilirliğini artırıcı bir önlemdir.”¹⁹ Öğretmenlerin % 89.66’ ı soru sayısını tespit ederken öğrenci seviyesini dikkate aldığını belirtmektedir, bu durum her seviyedeki öğrencinin bütün sorulara ulaşabilmesine fırsat verecek bir sonuç doğurması açısından olumlu bir yaklaşımdır. Soru tipini dikkate alanların oranı ise % 25.86 gibi düşük bir rakamdır. Oysa ki çoktan seçmeli bir soruyu cevaplamada geçecek süre ile doğru yanlış tipi bir soruyu veya bir konunun yorumlanmasını isteyen bir soruyu cevaplamada geçen süre aynı değildir. Soruların zorluk derecesini soru sayısını tespitte dikkate aldığını öğretmenlerin % 43.10’ u ifade etmektedir. Soru sayısını tespit için değerlendirmede geçecek süreyi dikkate aldığını söyleyen öğretmen oranının az oluşu (%6.89) hem de bunu üçüncü dereceden dikkate aldıklarını belirtmeleri, onların sınavları değerlendirme için zaman harcamaktan kaçınmamaları anlamına gelmektedir. Soru sayısının neye göre belirlendiği sorumuza, diğer seçeneğini işaretleyerek cevap veren iki öğretmenden biri sınav yönetmeliğinin, diğeri de soruların bütün konuları kapsayıp kapsamadığının etkili olduğunu belirtmiştir.

Görülüyor ki bir sınavda bulunması gereken soru sayısı pek çok etkene bağlıdır. Bundan dolayı sorunun sayısının kaç olacağını kesin olarak belirlemek oldukça zordur. Öyleyse öğretmenler bu konu da geçmiş tecrübelerinden yararlanarak sınav hazırlıkları yapmalıdırlar.

d) Sınav Sorularının Zorluk Derecelerinin Tespit Edilmesi

Sınavlar planlanırken dikkate alınması gereken bir husus da soruların zorluk derecelerinin ayarlanmasıdır. Bir sınavda olması gereken özelliklerden birisi de sınavların

¹⁹ ÖZÇELİK D. Ali, Okullarda Ölçme ve Değerlendirme, s.97-99

ayırt edicilik özelliğidir. Sınavlar bilenle bilmeyeni olduğu gibi, az bilenle çok bileni de ayırt edici bir niteliğe sahip olmalıdır.

Öğretmenlere Göre Sınav Soruların Zorluk Dereceleri

Tablo 10.

Sınavlarınızda soruların zorluk dereceleri nasıldır ?	f	%
Soruların hepsi aynı zorluktadır.	2	3.44
Sınavlarda kolay,normal ve zor soruları eşit sayıda sorarım.	52	89.67
Soruların kolay ve zor olup olmadığına dikkat etmem	1	1.72
Başarının yüksek olmasını istiyorsam kolay sorarım	3	5.17
Toplam	58	100.00

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%89.67) sınav sorularının kolay normal ve zor sorulardan oluştuğunu belirtmektedirler. Bu şekilde hazırlanan bir sınavın neticesinde öğrenciler az bilen, bilen ve çok bilen olarak ayrılabilir. Öğretmenlerden sorularının aynı zorlukta olduğunu belirtenlerin (%3.44) ve “soruların kolay ve zor olup olmadığına dikkat etmem” diyenlerin az oluşu(% 1.72) yaptıkları sınavlarının ayırt edicilik özelliğine sahip olmasını önemseyemediğini göstermektedir. Ancak, diğer şıkkını işaretleyen veya “başarının yüksek olmasını istiyorsam kolay sorarım” görüşünü dile getiren bazı öğretmenlerin sınavlarının ayırt ediciliğini zedeleyici bu tutumlarını dersi sevdirmekle izah etmeleri ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından pek hoş karşılanamaz. Tabi ki her öğretmen öğrencilerini motive etmek ve başarıyı artırmak için dersini sevdirmeye çalışacaktır. Ancak bunu yaparken çalışkan öğrencilerin çalışmayanlarla aynı notu aldıkları için dersten soğuyabileceği de unutulmamalıdır. Öğrenciler değerlendirmeler neticesinde başarılı ve başarısız diye bir ayırma tabi tutulmaktadır. Bununla birlikte başarılı olanlar için orta, iyi ve pekiyi gibi derecelerle ayrı bir sınıflama daha mevcuttur. Bu dereceleme sınavların ayırt edicilik özelliğinin neticesinde gerçekleşebilir. Başka şıkkını işaretleyen öğretmenler (%3.44) zorluk ve kolaylığın kişiye göre değiştiğini veya soruların zorluk kolaylık durumunun öğrencilere göre olduğunu belirtmektedirler. Sınavlarını planlarken geçmiş sınav deneyimlerinden yararlanmayan veya sınavlar için bir planlama yapmayı gereksiz bulanlar için soruların zorluk ve kolaylık derecesini tespit etmek de güç bir durumdur.

Çoktan seçmeli testler gibi objektif sorularda, soruların güçlük derecesini hesaplamak mümkündür. Soruların güçlük derecesi, soruyu doğru cevaplayan öğrenci sayısının soruyu cevaplamaya çalışan öğrenci sayısına bölümüyle bulunur. Bu sayı 0 ile 1 arasında çıkacaktır ve elde ettiğimiz sayı sıfıra yaklaştığı oranda soruların zor, bir'e yaklaştığı oranda da soruların kolay olduğu anlaşılır. Başarıyı ölçmeyi ve öğrenme eksiklerini tespit etmeyi amaçlayan bir sınavın ortalama güçlük derecesinin orta düzeyde (0,50) olması beklenir.²⁰

Öğretmenler yaptıkları sınav neticelerinden yararlanarak kolay, vasat ve zor sorular oluşturup bunları sınavlarında kullanabilirler. Sınavlardaki soruların güçlük dereceleriyle ilgili genel kabul gören dağılım oranları şöyledir: Soruların % 10'u çok kolay, %20'si kolay, %40'ı vasat, %20' si zor ve % 10'u çok zor sorulardan meydana gelmelidir. Böyle bir başarı testi iyi bir ölçme aracıdır.²¹

Öğrencilere Göre Sınavlardaki Soruların Zorluk Dereceleri

Tablo 11.

Sınavlardaki, sorular Hangi zorluktadır ?	Her zaman		Bazen		Hiçbir Zaman		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınav sorularının hepsi kolaydır	80	20.00	248	62.00	57	14.25	15	3.75	400	100.00
Sınav sorularının hepsi zordur	52	13.00	231	57.00	106	26.50	11	2.75	400	100.00
Hem kolay hem zor Sorular vardır	221	55.25	148	37.00	21	5.25	10	2.50	400	100.00

Öğrencilerin yarısından fazlası (% 55.25) sınavlarda her zaman hem zor, hem kolay sorular bulunduğunu belirtmişlerdir. Soruların her zaman kolay olduğunu %20.00'lik bir gurup işaretlemiş ve soruların her zaman zor olduğunu işaretleyenlerin oranı ise % 13.00'de kalmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin cevaplarına uygun olarak sınavların kolay ve zor sorulardan oluştuğunu belirtmişlerdir.

²⁰ YILMAZ Hasan, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.52

²¹ YILMAZ, A.g.e., s.53

Bu verilerin ışığında öğretmenlerin sınavlarda ayırt ediciliğe önem vererek sorularının güçlük derecelerini ayarladıklarını söyleyebiliriz.

e) Puanlama İle İlgili İşlemlerin Tespiti (Puan Anahtarının Hazırlanması)

Sınav planları yapılırken soruların puanlamalarına ilişkin konularda da bazı kararlar vermemiz beklenir. Puanlamaya ilişkin verilecek kararlar şüphesiz kullandığımız soru tipine göre değişecektir. Sınav tiplerine göre puanlama yöntemi ve soruların puan değerleri değişiklik gösterir. Objektif puanlanabilen sınavların güvenilirliği daha yüksektir. Yazılı yoklamalarda mutlaka puanlama anahtarı hazırlanmalıdır. Sınavlardaki öğrenci cevaplarının nasıl puanlanacağı ana hatlarıyla sınavlardan önce belirlenmelidir.

Tablo 5' e bakıldığı zaman öğretmenlerin %32.75' inin puanlamaya ilişkin işlemleri planladıklarını görebiliriz. Fakat öğretmenlerin %65.75'inin her zaman, sınavları uygularken soruların puan olarak değerini yazılı olarak sınav esnasında öğrencilere mutlaka bildirdiklerini öğrenci cevaplarından anlıyoruz(Bkz. tablo 17). Bu verilere göre öğretmenlerinin çoğunun, soruların doğru cevaplarının yer aldığı, hangi cevaba ne kadar puan verileceğinin gösterildiği bir puanlama anahtarı hazırlamayıp, yalnızca soruların puan değerlerini tespit ettiklerini söyleyebiliriz.

f) Sınavda Yoklanacak Davranışlar ve Sınavın Kapsayacağı Konuların Listelenmesi (Belirtke tablosu)

Sınav öncesinde işlenen konuların bir listesinin çıkarılması, konuların dengeli biçimde sınavda yer almasında etkilidir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 34.maddesinde “öğretmenler sınav sorularını düzenlerken, öğretim yılı başında ders programlarına uygun olarak hazırlanan yıllık ders planlarındaki amaç ve konuları göz önünde bulundururlar” hükmü yer almaktadır. Sınavlarda bütün konulardan soru bulunması ve soru dağılımının dengeli bir şekilde yapılması sınavların geçerliğini de artırıcı bir önlemdir. Bu da öğretmenler tarafından sınav öncesinde Belirtke Tablosu hazırlanmasına en azından işlenen konuların listelenip bu listelerden sorular tespit edilmesine bağlıdır. Belirtke tablosunun hazırlanabilmesi için dersin hedef davranışlarının konu bazında hazırlanmış olması gerekir.

Bir eğitim programında yer alan hedef davranışlarla, program içeriğinin iki boyutlu bir çizelge üzerinde gösterilmesine *Belirtke Tablosu* diğer bir tanımla Hedef-İçerik çizelgesi denilmektedir. Belirtke Tablosu hazırlanırken genelde üst tarafta yer alan yatay boyuta önce hedefler ve bu hedefleri gerçekleştireci davranışlar yazılır. İçerik boyutuna konu

başlıkları ve alt başlıklar yazılır. Programın hedef-içerik ilişkisini kurmak için ilgili davranışlarla konu başlıklarının kesiştiği yere çarpı (X) işareti konulur. Bu çarpı konulan yerler eğitim ihtiyacı bakımından önemli davranışları boş bırakılan yerler ise önemsizleri işaret etmektedir.²²

Öğretmenlerin Yıllık Ve Günlük Planlarından Sınavda Yararlanma Durumları

Tablo 12.

Yıllık ve günlük planlarınızdan sınavlarda nasıl yararlanırsınız ?	f	%
Sınav öncesi işlenen konuları listelerim.	27	46.55
Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçebilecek en kritik soruları planlarımdaki değerlendirme sorularından seçerim.	28	48.28
Sorularımın kitapta veya müfredat programlarında konu başlığı olarak bulunmasına dikkat ederim.	34	58.62

Belirtke tablosu hazırlamak, gözlemleyebildiğimiz kadarıyla sadece D.K.A.B öğretmenlerinin değil bütün öğretmenlerin yabancı oldukları bir konu olduğu için onlara, “sınavlar öncesi belirtke tablosu hazırlıyor musunuz ?” gibi bir sorunun pek anlamlı olmadığı düşünüldüğünden, sınav öncesi işlenen konuların listelenilmesi ve günlük planların değerlendirme bölümünde hazırladıkları sorulardan seçmeler yapıp yapmadıkları sorulduğu zaman, öğretmenlerin %46.55’i, sınav öncesi işlenen konuları listelediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 48.28’i konular işlenirken ve ünite sonlarında hazırladıkları değerlendirme sorularından yararlandıkları cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %58. 62’si sorularının kitapta veya müfredatta konu başlığı olarak bulunmasına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınav öncesi işlenen konuları listelemeleri bütün konuları kapsayıcı sorular sormalarına vesile olması bakımından önemlidir. Ders veya ünite sonundaki değerlendirme sorularından yararlanmaları bu sorulara ünite sonlarında öğrencilerin verdikleri cevaplarla yani izleme testlerinin sonuçlarıyla dönem sonundaki erişim testi sonuçlarını karşılaştırmaları bakımından yararlı sonuçlar verebilir.

Ancak öğretmenlerin çoğunun, sorularının kitapta veya müfredatta konu başlığı olarak bulunmasına dikkat etmeleri onların dersin hedeflerinden çok muhtevanın öğrenciye aktarımını amaçladıklarını göstermektedir. Bu veriler neticesinde D.K.A.B.

²² DEMİREL Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, S.126

öğretmenlerinin konuların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki hedeflerini tam olarak tespit edemedikleri konusundaki denencemiz doğrulanmış olmaktadır. Hatta gözlemlediğimiz kadarıyla öğretmenlerin bir kısmının dersin hedeflerinden bile haberdar olmadıklarını söyleyebiliriz.

Bir programa bağlı olarak yapılan öğretimde, öğrencinin başarısı yoklanacaksa, öğrencilerden, neleri ne kadar öğrenmelerinin beklendiği de bilinmesi gerekir. Bir derste nelerin öğrenileceğini ve ne derinlikte öğrenileceğini, müfredat programlarında gösterilen hedefler tayin eder.

Öğretmenler hedefler konusunda kararsızlığa düşebilir veya kendilerin yetersiz hissedebilirler. Böyle hallerde öğretmen, programın “ öğretmen kılavuzu” gibi yardımcı kaynaklarından yararlanabilir.²³ Ancak D.K.A.B. öğretmenleri böyle bir imkana da sahip değildir. Öğretmenlerin ellerinde D.K.A.B. dersi müfredat programında 6,7,8. Sınıflar için 27 ünite ve bunların altında 134 konu başlığının bulunduğu bir konular listesi bulunmaktadır. Aynı sınıflar için 14 tane de genel amaç yazılmıştır.²⁴ Bir dersin programında konusuz hedefler sıralamak ne derece eksik kalırsa, hedefsiz konular sıralamak da o kadar eksik kalır.

Müfredat programında “ Namaz nasıl kılınır ?”, “Orucun şartları” gibi konu başlıkları sıralamakla bu konuların hangi davranış basamağına kadar öğrenileceği tespit edilmiş olmaz. “Konu başlıkları hedef olamaz; çünkü bu tür anlatımlar davranışa dönüştürülemez.”²⁵

Ankara ilinde 1964-65 öğretim yılında yapılmış olan bir program geliştirme seminerinde bu konularla ilgili sorunlar şöyle sıralanmaktadır.

“Programın amaçları ile muhteva arasında bir bağlantı var mıdır ?

1.Amaçlar çok geneldir. Muhteva işlenirken amaçlar gerçekleşmemektedir.

2.Amaçların muhteva ve metotlar vasıtası ile nasıl gerçekleştirilebileceğine dair bir el kitabına ihtiyaç vardır.

3.Program taslağında amaçlarla muhteva arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır, fakat yeterli değildir. Zira gerekli taksonomi tam anlamı ile kurulamamıştır.”²⁶

²³ TURGUT Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları,s.119

²⁴ Bkz. İlköğretim Okulu Programı, s.556-570, M.E.Bakanlığının 2356 sayılı Tebliğler Dergisi

²⁵ SÖNMEZ Veynel. Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, s.29

²⁶ VARİŞ Fatma, Eğitimde Program Geliştirme, s.208

Otuz beş yıl önce dile getirilen bu sorunların D.K.A.B. dersi için halen geçerliğini koruması düşündürücü bir durumdur.

2. D.K.A.B Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarının Nitelikleri ve Geliştirilmesi Konusundaki Durumları

Eğitimde öğrenciler hakkında verilen birçok önemli karara dayanak olan ölçme sonuçlarının gerçeğe olabildiğince yakın olarak tespit edilmiş olması gerekir. Ölçme yapan kişinin en önemli amacı hatasız bir sonuç elde etmektir. Fakat bu sanıldığı kadar kolay değildir. Elle tutulur, gözle görülür ve kararlı özellikler üzerindeki ölçmelerin bile tümüyle hatadan arınmış olması mümkün değildir.²⁷

Ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışır. En duyarlı araçlarla ve en doğru sanılan yöntemlerle yapılan ölçmelerde bile bir miktar hata payı vardır.

Bir nesne veya özellik değişik zamanlarda ölçüldüğünde, ölçmelerin hepsinde aynı ölçümü elde etmek hemen hemen imkansızdır. En hassas aletlerle yapılan ölçmelerde bile her zaman aynı sonuç alınamamaktadır.²⁸ Öyleyse ölçme işini hatasız yapmak mümkün olmasa bile bir öğretmenin, sınavları yapmadan önce, uygularken ve puanlarken dikkat etmesi gereken şeyleri bilmesi ve mümkün olduğu kadar yerine getirmesi gerekir.

Ölçme araçları gerekli niteliklere sahip olmazsa öğrencinin gerçek bilgisini ve yeteneğini doğru olarak ölçemez. Yetenekli öğrenciler yanlış ölçme ve değerlendirme uygulamaları yüzünden başarılarının sonucunu not olarak göremezlerse derslerden ve hatta okuldan uzaklaşabilirler. Liselerde yapılan bir araştırma bu açıdan dikkat çekici sonuçlar ortaya koymuştur. “Öğrencilere derslerdeki akademik başarıları için verilen notların geçerli ve güvenilir ölçmelerin sonuçlarına dayandırılması halinde, öğrencilerin akademik başarı notlarına göre dağılımı, ölçülen yeteneklerindeki dağılımına benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin, ölçülen genel yetenekleri ile öğretmenlerin, derslerdeki akademik başarıları için öğrencilere verdikleri notlar arasında saptanan korelasyonlar, liselerimizde durumun böyle olmadığını ortaya koymaktadır.”²⁹

Değişik hata kaynaklarından uzak olan bir ölçme aracında bulunması gereken bazı nitelikler vardır. Bunlar güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik gibi özelliklerdir. İlköğretim

²⁷ ÖZÇELİK D. Ali, Ölçme ve Değerlendirme, s.29

²⁸ Bkz. TEKİN Halil, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s. 55, TURGUT Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.27,31. ÖZÇELİK D.Ali, Test hazırlama kılavuzu, s.11. YILMAZ Hasan, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.6

²⁹ KOÇ Nizamettin, Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma, s. 189.

Kurumları yönetmeliğinin 32.maddesinde de “öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları geçerlik, güvenirlik, objektiflik, örnekleyicilik, kullanışlılık, ayırt edicilik özelliklerine sahip olmalıdır” denilmektedir. Acaba öğretmenler uygulamalarında bunu ne ölçüde gerçekleştirmektedirler? Yönetmelikte yazılı niteliklere sahip ölçme araçları sınıf ortamına taşınarak uygulanabilmekte midir ?

Bu bölümde öğretmenlerin, iyi bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikler konusundaki bilgi ve becerileri tespit edilerek elde edilen bilgiler yorumlanmaya çalışılacaktır.

a) Ölçme araçlarının güvenirliği hakkında öğretmenlerin görüşleri

İyi bir ölçme aracında bulunması gereken niteliklerden birisi güvenirliktir. Güvenirlik, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği her zaman ve aynı şekilde ölçebilmesi, kararlı ve tutarlı olmasıdır. Güvenirliğin gerçekleşmesi bir çok etkene bağlıdır. Ölçme araçlarının güvenirliğini artırıcı etkenler konusunda öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Öğretmenlere Göre Sınavların Güvenirliğini Artıran Etkenler.

Tablo 12/A.

Aşağıdakilerden hangisi sınavların güvenirliğini artırmaktadır. ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınavlardaki soru sayılarının çok olması,	38	65.51	13	22.41	5	8.62	2	3.44
Sınavlardaki soru sayılarının az olması,	57	98.28	0	0.00	1	1.72	0	0.00
Soruların öğrenci düzeyinin altında veya üstünde olmaması,	27	46.55	22	37.93	9	15.52	0	0.00
Sınav süresinin zayıf öğrencileri de göz önüne alarak ayarlanması	41	70.68	3	5.17	8	13.79	6	10.34
Soruların, herkesin anlayacağı şekilde yalın ve kısa olması	19	32.75	13	22.41	15	25.86	11	18.97
Öğrencilere baskı yapıp,sınavların ölüm-kalım haline getirilmesi,	57	98.28	0	0.00	1	1.72	0	0.00
Öğrencilerin rahatlatılıp motivasyonlarının sağlanması,	32	55.17	4	6.90	8	13.79	14	24.13
Puanlama anahtarı hazırlanması,	49	84.48	0	0.00	2	2.45	7	12.06
Puanlama anahtarının öğrenci cevaplarına göre sınav sonrası hazırlanması	56	96.55	0	00.00	0	0.00	2	1.45

Öğretmenlerin 22.41'i sınav sorularının çok olmasının sınavların güvenilirliğini artırdığını birinci dereceden önemli olarak belirtmişlerdir. Sınavlardaki soru sayılarının çok olması sınavların güvenilirliğini artırır çünkü soru sayısı arttıkça ölçme hataları azalır. Bir ölçmede hata miktarı ölçme işlemi kullandığı birimin yarısı kadardır.³⁰ Dolayısıyla soru çoğaldıkça birim küçülecek ve hata miktarı azalacaktır. Öğretmenlerin %67.25' i “çok sorulu kısa cevaplı sınavları” birinci dereceden önemli olarak tercih ettiklerini belirtmektedirler (Bkz.Tablo 13). Öğretmenlerin %22.41'inin soru sayısının çok olmasının, sınavların güvenilirliğini artırdığını belirtmelerine rağmen % 67.25' inin “çok sorulu kısa cevaplı sınavları tercih ederim” demesi uygulamada sınavlarının soru sayısı bakımından güvenilir olduğunu fakat bunun teorik bilgiyle desteklenen bilinçli bir uygulama olmadığı düşüncesini akla getirmektedir.

Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Araçları.

Tablo 13

Aşağıdaki ölçme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Az sorulu uzun cevaplı sınavlar yaparım	44	75.86	5	8.62	4	6.90	5	8.62
Çok sorulu kısa cevaplı sınavlar yaparım	13	22.41	39	67.25	6	10.34	0	0.00
Az sorulu kısa cevaplı sınavlar yaparım	47	81.03	7	12.07	2	3.45	2	3.45
Çoktan seçmeli sınavlar yaparım	38	65.52	0	0.00	13	22.41	7	12.07
Sözlü sınavlar yaparım	43	74.15	1	1.72	8	13.79	6	10.34
Doğru-yanlış testleri yaparım	54	93.11	1	1.72	1	1.72	2	3.45

Tablo 12/A'ye bakıldığında öğretmenlerin %37.93 'ünün, “soruların öğrenci seviyesinin altında veya üstünde olmamasının” sınavların güvenilirliğini artırdığını söyledikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çok az bir bölümü de (%5.17) “sınav süresinin zayıf öğrencileri de göz önüne alarak ayarlanmasının”, sınavların güvenilirliğini

³⁰ YILMAZ Hasan, A.g.e., s.5

artırdığını söylemektedir. Demek ki öğretmenlerin tamamına yakını sınav süresinin ayarlanması konusunda gerekli hassasiyete sahip değildir.

Sınavlarda öğrenci seviyesini gözetmek ve sınav süresini zayıf öğrencileri dikkate alarak ayarlamak gibi konular, öğrencilerin öğretmen tarafından tanınmasıyla ilgili bir durumdur. Soruları bildiği halde zaman azlığından soruların tamamına ulaşamayan bir öğrencinin gerçekte ne bildiği ortaya konulamadığından sınavların güvenilirliği de azalacaktır.

Öğrencilere Göre Sınav Sürelerinin Yeterlilik Durumları

Tablo 14

Sınavlarda cevaplama için verilen süre yeterli midir ?	f	%
Cevapsız	13	3.25
Her zaman yeterlidir	202	50.50
Bazen yeterlidir	142	35.50
Hiçbir zaman yeterli değildir	43	10.75
Toplam	400	100.00

Tablo 14'ü incelediğimiz zaman öğrencilerin %50.00' sinin, sınav süresinin her zaman yeterli olduğunu söylediklerini görüyoruz. Bu ifadeler öğrencilerin diğer yarısının az veya çok sınavlarla ilgili süre konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin soru düzeyini ve sınav süresini uygun şekilde ayarlayacak kadar öğrencilerini çok iyi tanıyabildiklerini söyleyemeyiz. Yukarıda sınav süresinin yönetmeliklerle bir ders saatiyle sınırlandığı belirtilmişti. Fakat süre konusunda öğrencilerin sıkıntıları soru sayılarının ve soru tiplerinin uygun şekilde belirlenmesiyle giderilebilir.

Tablo 12/A'da öğretmenlerin %22.41'i, soruların herkesin anlayacağı şekilde yalın ve kısa olmasının sınavlarda güvenilirliği artırdığını söylemişlerdir. Öğrencilerin ise yarıdan fazlası (%55.50) sınav sorularının her zaman kısa ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir (bkz..Tablo 15).

Öğrencileri göre sınav sorularının anlaşılma durumları

Tablo 15

Sınav soruları anlayacağınız şekilde kısa ve anlaşılır halde midir?	f	%
Cevapsız	5	1.25
Her zaman anlaşılır haldedir	222	55.50
Bazen anlaşılır haldedir	157	39.25
Hiçbir zaman anlaşılır halde değildir	16	4.00
Toplam	400	100.00

Tablo 15'e bakıldığı zaman öğrencilerin % 4'ünün "sınav soruları hiçbir zaman anlaşılır değildir" seçeneğini işaretlediklerini görüyoruz. Soruları açık ve anlaşılır olarak ifade etmemek, soruların anlaşılmasını güçleştirir. Sorudan ne istendiği konusunda değişik anlayışların ortaya çıkması sorunun cevabını bildiği halde bazı öğrencilerin cevaplayamaması veya yanlış cevaplama sonucunu doğurabilir, böylelikle öğrencinin bilgisinin ortaya çıkması sorudaki kapalılık nedeniyle engellenmiş olur. Öğrencilerin bilgilerinin sorulardaki anlaşılma sebebiyle ortaya konulamaması sınavların güvenilirliğini azaltır.

Öğretmen sınav süresince de öğrencilerle birlikte olduğu için, öğrencilerin sorularda anlaşılmayan yönleri sınav esnasında da sorup öğrenme imkanı vardır. Ancak sınav esnasında bu tür soru ve konuşmaların sık sık yapılması öğrencilerin sınavlarda dikkatini dağıtabilir veya bazı öğrenciler, bu konuşmaları sorulardan bazılarının cevapları hakkında ipuçları almada kullanabilirler. Öğretmenlerden bazıları soru kağıtlarına yönerge yazmak yerine anlaşılmayan soruları sınıfta izah ettiklerini söylemişlerdir(bkz. Tablo 37). Sorular açık, anlaşılır ve kısa olarak ifade edilmeli, öğrencilerin sınavla ilgili soru sormalarını gerektirecek durumlara yol açılmamalıdır ve sınav esnasında ortaya çıkabilecek yukarıdaki olumsuzluklara fırsat verilmemelidir.

Tablo 15'e bakıldığı zaman öğrencilerin % 4'ünün her zaman, %39.25'inin de zaman zaman soruları anlamada sıkıntı çektikleri anlaşılmaktadır. Bu veriler öğretmenlerin, soruların anlaşılır ve kısa olarak ifade edilmesi konusunda gereken hassasiyeti tam olarak göstermediklerini ortaya koymaktadır ki bu durum öğretmenlerin soruların hazırlanmasına

gereken süreyi ayırmamalarından ve bu konunun önemini yeterince kavrayamamalarından kaynaklanabilir.

Sınavların güvenilirliğini artıran etkenlerden birisi de öğrencilere baskı yaparak, sınavların ölüm-kalım meselesi haline getirilmemesidir. Hatta sınavlar esnasında öğrenciler rahatlatılarak motivasyonlarının sağlanması bile sınavları daha güvenilir hale getirir.

Tablo 12/A' da, sınavlar esnasında öğrenciler rahatlatılarak motivasyonlarının sağlanmasının, sınavların güvenilirliğini artırdığını öğretmenlerin sadece %6.90'ının birinci dereceden etkili olduğunu söylediklerini görüyoruz. İkinci ve üçüncü dereceden etkili olduğunu belirtenleri de dahil edecek olursak bu oran, %44.82'ye kadar çıkmaktadır. Soru tersinden sorulduğu zaman, yani öğrencilere baskı yaparak sınavların ölüm-kalım meselesi haline getirilmesinin güvenilirliği artırıp, artırmadığı sorulduğu zaman sadece bir öğretmenin ikinci dereceden güvenilirliği artırdığını söylemesi, öğretmenlerin neredeyse tamamının (%98.28) sınavlar yoluyla baskının, öğrenciye dolayısıyla ölçme sonuçlarına zarar vereceğini kabul etmesi anlamına gelmektedir. Fakat bu iki cevap arasındaki fark oldukça şaşırtıcı bir durumdur.

Yukarıdaki verilere göre öğretmenlerin, sınavlar yoluyla öğrencileri korkutmayı uygun bulmadıklarını, fakat her öğrencide tabii olarak meydana gelen sıkıntıyı gidermek için de fazla çaba sarf etmediklerini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bu tutumları, sınavların eğitimin bir amacı değil aracı olduğu ilkesini tam olarak kavrayıp bunu öğrenciye yansıtamamalarından ve istemeden sınav korkusu meydana getirmiş olabileceklerinin farkında olmamalarından kaynaklanabilir.

Öğrencilere Göre Sınav Öncesi Kendilerini Rahat Hissetme ve Sınıfta Kalma Endişesi Hissetme Durumları

Tablo 16.

	Cevapsız		Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
D.K.A.B. dersinde sınavlar öncesi kendimi rahat hissedirim	7	1.75	131	32.75	165	41.25	97	24.25	400	100.00
D.K.A.B. dersinde sınıfta kalma endişesi hissetmem	7	1.75	152	38.00	72	18.00	169	42.25	400	100.00

Tablo 16'ya bakıldığı zaman öğrencilerin %32.75'i, her zaman sınav öncesi kendilerini rahat hissettiklerini, %41.25' i ise bazen kendisini rahat hissettiğini söylemiştir. Sınavlar öncesi kendisini rahat hissetmeyenlerin oranı ise %24.25'dir. Öğretmenlerin tamamının, öğrencileri sınavlar öncesi rahatlatıp motivasyonlarını sağladıklarını söylemek mümkün değildir.

Öğrenciyi rahatlatıp, motivasyonlarının sağlanması onların dersi önemsiz görmelerini sağlayacak bir düşüncenin oluşturulması anlamına gelmez. Tablo 16'da öğrencilerin %42.25'lik bir bölümü sınıfta kalma endişesini hissettiklerini belirtmişler. Hissetmediklerini söyleyenlerin oranı ise %38.00'dir. Öğrencilerin %38'lik bir bölümünün sınıfta kalma endişesi hissetmemeleri, dersi önemsiz olarak görmelerinden kaynaklanabilir düşüncesini akla getirmektedir. Fakat yapılan alan araştırmalarına bakıldığı zaman derse ve dersin öğretmenine karşı genel olarak olumsuz bir tavırdan söz etmek veya dersin önemsiz görüldüğünü söylemek mümkün değildir.³¹ D.K.A.B. derslerini, öğrencilerin sevmeleri ve konularının ilgilerini çekmesi bu derste kalma endişesi hissetmemelerinde etkili olabilir. Nitekim yaptığımız görüşmelerde 27 yıllık tecrübesi olduğunu söyleyen bir öğretmen, D.K.A.B derslerinin öğrenciler tarafından “ sınıf geçmek için değil, öğrenmek için çalışılan” bir ders olarak algılandığını belirtmiştir.

Sınavların güvenilirliğini artıran etkenlerden birisi de sınavlar için puanlama anahtarının hazırlanmasıdır. Ölçme araçlarından en güvenilir olanları objektif olarak puanlanabilen testlerdir. Özellikle az sorulu uzun cevap gerektiren sınavlarda puanlama anahtarı çok dikkatli hazırlanmazsa, puanlamadaki objektiflik düşmektedir. Bir sınav kağıdına değişik öğretmenlerin takdir ettikleri puanlar arasındaki fark ne kadar fazla olursa güvenilirlik de o oranda azalır.

Anketimize katılan D.K.A.B öğretmenlerinin çoğunluğu (%67.25), “Çok sorulu kısa cevaplı sınavları tercih ederim” demişlerdir(Bkz. Tablo 13). Öğretmenlerin bu soru tipini seçmeleri sınavlarının, puanlama objektifliği açısından güvenilirliği konusunda ilk olumlu adım olarak nitelendirilebilir. Zira ölçme ve değerlendirme alanının uzmanları güvenilirlik açısından objektif puanlanabilen sınavların tercih edilmesini önermektedirler.³² Çok sorulu kısa cevaplı sınavlarda cevaplar birkaç cümleyi geçmeyeceği için uzun cevaplı sınavlara göre daha kolay ve objektif puanlama anahtarı hazırlanabilir.

³¹ Bkz. AYDIN M.Şevki, Din Dersi Öğretmenlerinin,s.174,215., ÖCAL Mustafa, “D.K.A.B Derslerinde Ulaşılması Gereken Hedefler ve Gerçekleşme Oranları”,O.D.O.Y.D.E.Ö.P Sempozyumu, s.107

³² TEKİN Halil, Eğitimde Ölçme, s.70., YILMAZ Hasan, Eğitimde Ölçme, s. 39

Tablo 12/A'da öğretmenlerin çok az bir kısmının, (%2.45) puanlama anahtarı hazırlamanın sınavların güvenilirliğini artırdığını belirttiğini görüyoruz. Fakat öğretmenlerden % 55.17'si puanlama anahtarı hazırladığını söylemektedirler(Bkz.Tablo 37). Aşağıdaki tabloda ise öğrencilerin 65.75'i, soruların puanların soru kağıdında yazılı olduğunu söylemektedir.

Öğrencilere Göre Soruların Puanlarının Sınav Kağıtlarında Bulunması Durumu

Tablo 17.

Sınavlarda soruların puanı soru kağıdında yazılıdır	f	%
Cevapsız	9	2.25
Her zaman	263	65.75
Bazen	86	21.50
Hiçbir zaman	42	10.50
Toplam	400	100.00

Bu verilere göre öğretmenlerin soru tipi seçimindeki hassasiyeti puan anahtarı hazırlamada göstermediklerini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin sadece soruların puan değerini kararlaştırdıklarını ve doğru cevapların yazıldığı ve varsa soruların alt maddelerine verilmesi gereken puanların tespit edildiği puanlama anahtarını pek benimsemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin puanlama anahtarı hazırlamanın önemini yeterince kavramadıklarını söyleyebiliriz. Bu tutum not vermede keyfiliğe yol açacağı için pek hoş karşılanacak bir durum değildir. Nitekim bunun bir neticesi olarak öğrencilerin ancak %29.25'i sınavlarda alacağı notu her zaman doğru tahmin edebildiğini belirtmiştir(Bkz.Tablo 18).

Öğrencilerin Alacakları Notları Doğru Tahmin Etme Durumları

Tablo 18.

Sınavlarda verdiğim cevaplara göre alacağım notu doğru tahmin edebilirim	f	%
Cevapsız	4	1.00
Her zaman	117	29.25
Bazen	232	58.00
Hiçbir zaman	47	11.75
Toplam	400	100.00

Sınavlardan sonra soruların doğru cevaplarının öğrencilerle tartışılması , soruların doğru cevaplarının açık olarak ifade edilmesi ve doğru cevaplarının puanlarının bilinmesi durumunda öğrenciler alacakları notları büyük çoğunlukla tahmin edebilmelidir. Öğrencilerin tahminlerindeki yanılgıların öğrencilerden kaynaklanan yönleri olabileceği gibi genellikle soruların puan değerlerindeki karmaşıklık ve doğru cevapların açık olarak ifade edilmemesinden kaynaklanabilir. Gerçi sınav yönetmeliğine göre açıkça öğretmenlerin soru-cevap anahtarı hazırlamaları gerektiği belirtilmemiştir fakat sınavların güvenilirliği açısından mutlaka yapılması gereken bir uygulamadır.

Yukarıdaki veriler değerlendirildiği zaman öğretmenlerin puanlama anahtarı konusunda, değişik sorulara verdikleri cevaplara bakıldığı zaman birbiriyle fazla uyumlu olmayan cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin puanlama anahtarı hazırlama konusundaki görüşlerinin netleşmemiş olduğunu söylemek mümkündür.

Sınavların güvenilirliği konusunda öğretmenlerin zaman zaman, isabetli görüşleri ve iyi niyetli uygulamaları olmakla birlikte bilgi ve uygulama bütünlüğü açısından eksiklikler görülmektedir.

b) Ölçme Araçlarının Geçerliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri:

İyi bir ölçme aracında bulunması gereken niteliklerden birisi de geçerliktir. Geçerlik, bir ölçme aracı veya yönteminin, amaçladığımız özelliği ölçebilmesi uygulayıcının amacına hizmet edecek özellik taşımasıdır.

Öğretmenlere Göre Sınavların Geçerliğini Artıran Etkenler.

Tablo 19.

Aşağıdakilerden hangisi sınavların geçerliğini artırmaktadır ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soruların en az bir hedefle ilgili olması,	35	60.34	4	6.90	7	12.07	12	20.69
Soruların bütün konuları kapsayıcı ve dengeli dağıtılmış olması,	12	20.69	34	58.62	5	8.62	7	12.07
Soruların bilenle, bilmeyeni, az bilenle çok bileni ayırıcı olması,	19	32.76	13	22.41	22	37.93	4	6.90
Yıllarca aynı soruları sormak yerine değişik sorular sorulması,	37	63.79	4	6.90	8	13.79	9	15.52
Sınavdan önce öğrencilere ipucu verilmemesi,	54	93.10	1	1.72	1	1.72	2	3.45
Sorular yazdırılıp bir kısmının sınavlarda sorulmaması,	52	89.66	0	0.00	2	3.45	4	6.90
Genellikle son işlenen konulardan sorular sorulmaması,	55	94.83	0	0.00	0	0.00	3	5.17

Tablo 19’da öğretmenlerin çok az bir kısmı (% 6.90), soruların en az bir hedefli ilgili olmasının sınavların geçerliğini artırdığını belirtmişlerdir. Buna karşılık öğretmenlerin yarıdan fazlası (%58.62) “soruların bütün konuları kapsayıcı ve dengeli dağıtılmış olması” seçeneğini geçerliği artırıcı bir etken olarak belirtmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenlerin, kapsam geçerliğinin sağlanmasında büyük bir çoğunlukla soruların bütün konuları dengeli bir şekilde kapsayıcı olmasını önemsedğini görüyoruz. Ancak soruların en az bir hedefle ilgili olması seçeneğini fazla tercih etmemeleri, soruların işlenen konuları temsilinde dersin ve ünitelerin hedeflerinden çok muhtevayı esas aldıklarını göstermektedir. Bu tutum pek hoş karşılanamaz çünkü muhteva amaçların gerçekleştirilmesinde bir araçtır. Oysaki öğretmenler muhtevayı bir araç değil amaç olarak görmektedirler. Dersin amaçlarının başka muhteva ile gerçekleştirilebileceği de unutulmamalıdır.

Ölçme ve değerlendirme uzmanları kapsam geçerliğinin sadece konular açısından değil, testteki soruları doğru cevaplayabilmek için gerekli cevaplayıcı davranışları

açısından da anlam kazandığını belirtmekte ve her sorunun ölçülmek istenen davranışlardan en az bir tanesini yoklaması gerektiğini ifade etmektedirler.³³

Tablo 19’da öğretmenlerin “genellikle son işlenen konulardan soru sorulmamasını” geçerliği artırmada bir etken olarak görmediklerini tespit ediyoruz. (%94.83)

Öğrencilere Göre Soruların Konuları Kapsayıcılığı

Tablo 20.

Sorular bütün ünitelerden eşit sayıdadır	f	%
Her zaman	101	25.25
Bazen	183	45.75
Hiçbir zaman	116	29.00
Toplam	400	100.00

Öğrencilere Göre Son İşlenen Konuların Sınav Sorularındaki Oranı

Tablo 21.

Sorular son işlenen konulardan çıkar	f	%
Cevapsız	5	1.25
Her zaman	69	17.25
Bazen	245	61.25
Hiçbir zaman	81	20.25
Toplam	400	100.00

Öğrencilerin ancak %25.25’i soruların her zaman bütün ünitelerden eşit sayıda olduğunu söylemektedirler (bkz. Tablo 20). Buna karşılık Tablo 21’de öğrencilerin 17.25’i her zaman, %61.25’i de bazen soruların son işlenen konulardan çıktığını söylemektedirler. Bu verilerden öğretmenlerin sınav sorularında son konulara daha fazla ağırlık verdikleri ortaya çıkmaktadır. Gözlemlediğimiz kadar ve on yıllık öğretmenlik tecrübesine dayanarak şunu söyleyebiliriz; Yalnızca D.K.A.B öğretmenleri değil diğer öğretmenler de sınavlarda soruların sayı olarak ağırlığını son işlenen ünite / konuya vermektedir. Sınavların

³³ TURGUT Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, s.43.

geçerliğini zedeleyici bu durum, özellikle konuları arasında bağlantının yüksek olduğu derslerde daha sakıncalıdır.

Tablo 19’da öğretmenlerin %60.34’ünün geçerliği artırıcı etken olarak “soruların bilenle, bilmeyeni, az bilenle, çok bilen” ayırıcı olması” seçeneğini birinci ve ikinci dereceden önemli olarak işaretlediğini görüyoruz. Sınavların ayırt edicilik niteliği açısından bu durum çok önemlidir. Geçerlik, ölçme aracının amaçladığımız özellikleri doğru olarak ölçme niteliğidir. Sınavların amaçlarından biri de zayıf, orta, iyi ve pekiyi olarak öğrenci başarılarının ortaya konulmasıdır.

Sınavların ayırt edicilik özelliği soruların güçlük derecelerinin ayarlanmasıyla ilgili bir durumdur. Tablo 5,10 ve 11’de öğretmenlerin soruların güçlük derecelerinin belirlenmesiyle ilgili görüşlerinin yorumu yapılmıştı. İlgili görüşlerden de yararlanarak öğretmenlerin, sınavların ayırt ediciliğini sağlayıcı önlemler aldıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 19’da öğretmenlerin çok az bir kısmı (%6.90) yıllarca aynı sorular sormak yerine değişik sorular sorulmasının geçerliği artıracak olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki tablo 22’ye bakıldığında zaman öğrencilerin %20.50’sinin öğretmenlerin her yıl sordukları ve öğrenciler tarafından bilinen soruları olduğunu (beylik sorular) belirttiklerini görüyoruz.

Öğretmenlerin Her Yıl Sorduğu ve Öğrenciler Tarafından Önceden Bilinen Soruları Sorma Durumları

Tablo 22.

Öğretmenimizin her yıl sorduğu ve önceden bildiğimiz soruları vardır	f	%
Cevapsız	13	3.25
Her zaman	82	20.50
Bazen	194	48.50
Hiçbir zaman	111	27.75
Toplam	400	100.00

D.K.A.B. öğretmenlerine sekiz yıl önce uygulanan bir ankette de öğrencilerin %25.62’lik bölümü tarafından öğretmenlerinin beylik sorularının olduğu ifade edilmektedir.³⁴ Tablo 22’deki öğrenci cevaplarına baktığımız zaman öğretmenlerin en azından %20’sinin sınavlarda soru hazırlamak için fazla zaman harcamadığını

³⁴ AYDIN M.Şevki, Din Dersi Öğretmenlerinin, s.196

söyleyebiliriz. Öğretmenler tarafından her yıl değiştirilmeden sorulan sorular, zamanla öğrenciler tarafından ele geçirilmekte ve dersin bütün konularına çalışmak yerine bu beylik sorulara çalışılmaktadır. Bunun neticesinde öğrencide ölçülmek istenilen özelliğin doğru olarak ölçülememesi gibi bir durumla karşılaşmaktadır. Elde ettiğimiz ölçme sonuçları öğrencinin gerçek bilgisini yansıtmadığı için de sınavların geçerliği azalmaktadır.

Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Konular İşlenirken Sınav Sorusu Olabilecek Olanları Belirtme Durumu.

Tablo 23.

Bazı konular işlenirken öğretmenimiz bu konuda soru çıkabileceğini belirtir	f	%
Cevapsız	5	1.25
Her zaman	228	57.00
Bazen	140	35.00
Hiçbir zaman	27	6.75
Toplam	400	100.00

Sınavların geçerliğini zedeleyen faktörlerden birisi de sınavlardan önce öğrencilere sorularla ilgili ipuçları verilmesidir. Tablo 19’da öğretmenlerden sadece % 1.72’si sınavlarla ilgili ipucu verilmemesinin geçerliği artıracığını belirtmiştir. Tablo 23’e bakıldığı zaman öğrencilerin ifadelerinden öğretmenlerin, % 57’sinin bazı konuları işlerken ilgili konudan soru çıkabileceğini onlara söylediklerini görüyoruz. Öğrencileri dersin amaçlarından ve bu amaçların gerçekleşmesi için öğrenilmesi gereken çok önemli muhtevadan haberdar etme gibi olumlu yönü bir tarafa bırakılacak olursa öğrencilere soru çıkabilecek yerleri söyleme veya sınav soruları ile ilgili sınavdan önce öğrencileri yetiştirme işi sınavların geçerliğini azaltıcı bir uygulamadır.

Sınavlarda ipucu olarak niteleyebileceğimiz ve gözlemlediğimiz kadarıyla D.K.A.B öğretmenlerinin yanı sıra diğer öğretmenlerde de görülen bir durum, sınavlardan önce bazı sorular yazdırılarak bunların bir kısmının sınavlarda sorulmasıdır. Tablo 24’de öğrencilerin %39.00 ’u her zaman öğretmenlerinin sorular yazdırarak bunların bir kısmını sınavlarda sorduklarını beyan etmişlerdir. Tablo 19’da öğretmenlerin, soru yazdırıp bir kısmını sormanın geçerliği zedeleyeceği bir durum olduğu görüşüne ancak % 3.45 oranda katılmaları da onların bu uygulamayı benimsediklerinin bir göstergesi sayılabilir.

Öğrencilere Göre Sınavdan Önce Bazı Sorular Yazdırılıp Bir Kısımının Sınavlarda Sorulması

Tablo 24.

Önceden öğretmen tarafından yazdırılan soruların bir kısmı sınavlarda sorulur	f	%
Her zaman	156	39.00
Bazen	187	46.75
Hiçbir zaman	57	14.25
Toplam	400	100.00

Öğretmenlerin her ünite veya konu sonunda sorular vermesi ve bunların bir kısmının sınavlarda sorulması, soruların sayısının çok olması ve her birinin bütün konulardaki hedef davranışları yoklayıcı olması durumunda hoş karşılanabilir. Çünkü bu durumda bütün ünitelerle ilgili hedef davranışların hepsi öğrenciler tarafından kazanılmış demektir.

Öğretmenler, eğer belli konularda sınavda çıkabilecek sorular yazdırıp bunları soruyorlarsa bu durum sınav araçlarının dolayısıyla sınavların geçerliğini azaltır. Öğretmenlerin, sınav sorularında son konuların ağırlıklı olması, sınavlarla ilgili ipuçları vermeleri ve sınavda çıkması muhtemel sorular yazdırmalarına bakarak onların yarıya yakınının genellikle sınavların geçerliğini zedeleyici uygulamalar yaptığını söyleyebiliriz.

Bir ölçme aracının geçerliğini düşüren bir etken de o araçtan elde edilen puana, ölçülmek istenen değişkenden başka değişkenin karışmasıdır.³⁵ D.K.A.B dersi sınavlarında yazının güzelliğine, konuyu iyi kompoze etmesine puan verilmesi geçerliği düşürür. Çünkü bu dersin amaçları arasında bu davranışlar yer almamaktadır. (Öğretmenlerin bu konudaki görüş ve uygulamaları tablo 28,29,31 ve yorumlarında açıklanmıştır.) Ayrıca öğrencinin okuma hızındaki düşüklük, yazma konusundaki yetersizliği sebebiyle cevabını bildiği soruya ulaşamaması veya yazmayı yetiştirememesi de ölçme araçlarının geçerliğini azaltan istenmeyen değişkenlerdir.

Sınavların geçerliğini azaltan istenmeyen değişkenlerden birisi de öğrencilerin sınavlarda kopya çekmeleridir. Tablo 44'de öğrencilerin %31.75'i "Sınavlarda öğrenciler birbirlerinin kağıtlarına isteseler de bakamazlar" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu oranın azlığı öğretmenlerin sınavları uygularken bu konunun üzerinde yeterince durmadıkları

³⁵ TURGUT Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, s.40

anlamına alınabilir. Gerçi Tablo 43’de öğrenciler öğretmenlerinin birden fazla guruba ayırarak sınav yaptıklarını %39.75’lik bir oranla belirtmekte iseler de bu konuda alınacak en iyi tedbir, öğrencilere sınavların kendi eksiklerinin tespiti ve giderilmesinde birer araç olduğunun ve kopyanın bunun önündeki en büyük engel olduğu fikrinin benimsenmesidir. Bu fikrin benimsenmesi sadece D.K.A.B. öğretmenlerinin gayretiyle olacak iş değildir. Bütün öğretmenlerin aynı anlayışla hareket etmesiyle sonuca ulaşılabilir.

Geçerliğin tam olabilmesi ölçülmek istenen özelliğin başka özelliklerle karıştırılmadan ölçülebilmesine bağlıdır. Konular soyutlaştıkça geçerliği sağlamak da zorlaşır. Çünkü tavır, ilgi gibi özelliklerin başka özelliklerle karıştırılmadan ölçülmesinde somut konuların ölçülmesine nazaran zorluklar vardır.

Bu açıdan bakılınca programında duyuşsal hedefler bulunan D.K.A.B. öğretmenin bu özelliklerin öğretimi ve ölçülmesinde daha fazla çaba sarf etmesi ve sınav planlarını daha titizlikle yapması, bu konuda aynı branştan diğer öğretmenlerle çok fazla işbirliğine gitmesi, hatta ölçme ve değerlendirme uzmanlarından yardım alması gereği ortaya çıkmaktadır.

Bütün bunlara rağmen D.K.A.B. öğretmenlerinin, senede iki defa yapılan ve bölgedeki bütün öğretmenlerin katıldığı ilçe zümre öğretmenler toplantılarında ne yazık ki sınavlarla ilgili bu konuları hiç dile getirip tartışmadıklarını gözlemliyoruz.

c) Ölçme Araçlarının Kullanışlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri:

Bir ölçme aracında bulunması gereken niteliklerden birisi de kullanışlılıktır. Bir testin kullanışlılığı, güvenilirliği ve geçerliğinden sonra düşünülmesi gereken bir özelliktir. Kullanışlılık, bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Kullanışlılık özelliğine sahip bir testin uygulanması, emek, para ve zaman gibi faktörler açısından ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir.

Ölçme araçlarının kullanışlılık özelliği şu hususlarla ilgilidir.

1-Uygulama sırasında güçlükle karşılaşmamak:Testi alanların, uygulayıcıya cevapla ilgili soru sormalarını gerektirmeyecek kadar açık ve seçik sorular ve açıklamalar olması

2-Puanlamanın kolay ve hatasız olması.

3-Baskı yönünden kaliteli anlaşılır olması: Baskının düzgün olması, satır araları ve yazı puntosunun öğrencinin gelişimine uygun olması.

4-Cevapları yazma veya işaretleme yönünden kullanışlı olması.

5-Testin ucuza mal olması.³⁶

Yukarıda sayılan hususlar yönünden elverişli olan testler kullanışlı sayılmaktadır. Okulların teknolojik imkanları ve okullardaki eğitime katkısı olan araçlar artar (teksir makinası, fotokopi makinası, bilgisayar v.b gibi) ve öğretmenler de onları verimli şekilde kullanma imkanı bulurlarsa, emek, zaman ve para yönünden en kullanışlı ölçme aletleri ortaya çıkacaktır.

Öğretmenlere Göre Sınavların Kullanışlılığını Artıran Etkenler.

Tablo 25.

Sınavlarınızın kullanışlılığı açısından aşağıdakilerden hangilerini göz önünde bulundurursunuz ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Puanlaması kolay olan sınavları tercih ederim.	29	50.00	13	22.41	10	17.24	6	10.34
Sınav kağıtlarında, düzgün baskıya, yazı ebadının öğrenciye uygunluğuna dikkat ederim.	20	34.48	19	32.76	15	25.86	4	6.90
Öğrencilerin yazma, işaretleme kolaylığına uygun sınav kağıdı hazırlarım.	22	37.93	17	29.31	12	20.69	7	12.07
En ucuza mal olan sınavları tercih ederim.	36	62.07	5	8.62	6	10.34	11	18.97

Tablo 25’de öğretmenlerin %22.41’i puanlaması kolay sınavları tercih ettiklerini belirtmişleridir ve % 32.76’sı “sınav kağıtlarında düzgün baskıya, yazı ebadının öğrenciye uygunluğuna dikkat ederim.” demiştir. “Öğrencilerin yazma işaretleme kolaylığına uygun sınav kağıdı hazırlarım.” seçeneğini ise öğretmenlerin %29.31’i birinci dereceden önem verdiklerini belirterek işaretlemişlerdir. “En ucuza mal olan sınavları tercih ederim” diyenlerin oranı ise sadece %8.62’dir.

Puanlama yönünden en kolay ve en az zaman alan sınav tipi “çoktan seçmeli testler” ve “çok sorulu ve kısa cevaplı sınavlar”dır. Dolayısıyla kullanışlılık yönünden en çok tercih edilmesi gereken ölçme araçlarıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%67.25) “çok sorulu kısa cevaplı sınavlar”ı tercih ettiklerini görüyoruz(Bkz. Tablo 13). Fakat her nedense Tablo 25’de “puanlama yönünden kolay sınavları tercih ederim” diyenlerin oranı

³⁶ TEKİN Halil, Eğitimde Ölçme, s.77., YILMAZ Hasan, Eğitimde Ölçme, s.46.

çok düşük(%22.41) kalmaktadır. Acaba öğretmenler puanlaması kolay sınavları tercih etmenin yanlış bir davranış olduğunu mu düşünmektedirler?

Sınav kağıtlarındaki yazı puntosunun ve yazı aralıklarının uygun olması, öğretmenlerin muhatap oldukları öğrencileri iyi tanımaları ve tüm eğitim etkinliklerini ona göre düzenlemeleri ile ilgili bir durumdur. Test hazırlayacak kişide bulunması gereken özelliklerden birisi de, sınav yapacağı öğrencileri iyi tanımasıdır. “ Öğretmen, çocukların ve gençlerin gelişim özelliklerini çok iyi bilmeli ve onları tanımalıdır. Çünkü öğrencilerin çeşitli yönlerden gelişim özelliklerini kavrayamayan öğretmenlerin, soruların ifadesinde ve muhtevasında seviyeyi tutturması mümkün almaz.”³⁷

Yazma ve işaretleme yönünden uygunluğa da ne yazık ki ancak yazı punto ve aralıklarının uygunluğuna verilen kadar önem verilmektedir (%29.31).

Öğretmenlerin sadece %32.76’sının öğrencinin gelişimini dikkate alarak sınav kağıtlarını ayarlaması pek iyimser bir sonuç değildir. Çünkü sınav kağıtlarının öğrenci gelişimine uygun hazırlanmaması, öğrencinin soruları okumada zorlanması ve bildiğini ortaya koyamaması gibi bir durumla sonuçlanabilir ki, bu sadece kullanışlılıkla değil geçerlik ve güvenirlikle de ilgili bir olumsuzluktur.

Tablo 25’de öğretmenlerin sadece %8.62’si “en ucuza mal olan sınavları tercih ederim”seçeneğini işaretlemişlerdir. Ancak Tablo 39’a baktığımız zaman da öğretmenlerin %79.51’inin sınav kağıtlarını fotokopi ettirerek sınıfa getirdiklerini görüyoruz. Bildiğimiz kadarıyla soruların fotokopi yoluyla çoğaltılması en ucuz ve en kolay yoldur. Bu cevaplardan öğretmenlerin en fazla uyguladıkları halde fotokopi ile çoğaltmanın en ucuza mal olmadığını düşündükleri gibi bir sonuç çıkmaktadır.

d) Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri:

Öğretmenler, sınav zamanı geldiği zaman hangi sınav çeşidini kullanmaları gerektiğini hangi sınav çeşidinin daha iyi olduğunu düşünmeye başlarlar. Oysa ki “Eğitimde kullanılan ölçme araçlarından biri diğerine göre en iyi değildir. Önemli olan, ihtiyacı karşılayacak nitelikteki araçların, ihtiyaç duyulduğu yer ve zamanda kullanılmış olmasıdır.”³⁸

Öğretmenlerin, sınavlarını planlarken neleri ölçeceklerini tespit ettikten sonra, ölçülmesini planladıkları özellikleri nasıl ölçeceklerine karar vermeleri gerekir. Bu soruya

³⁷ AY M.Emin, ÖCAL Mustafa, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.57

³⁸ YILMAZ Hasan, Eğitimde Ölçme, s.73

uygun cevabı bulabilmeleri için hangi sınav çeşidinin, hangi özellikleri en iyi ölçebileceği konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde hangi ölçme araçlarının kullanılacağı konusunda bir sınırlama getirilmemiştir. Yönetmeliğin 32. maddesinde “Ölçme ve değerlendirmede az sorulu-uzun cevaplı veya çok sorulu-kısa cevaplı yazılı yoklamalar, test uygulamaları, sözlü yoklamalar, gözlemler, hazırlık ve alıştırmaya çalışmaları, ödevler, projeler ve benzeri araçlar ile yöntemlere başvurulur”denilmektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin hangi sınav tiplerini tercih ettikleri ve tercih sebepleri konusundaki bulgular tespit edilerek yorumlanacaktır.

Tablo 13’de öğretmenler çoğunlukla(% 67.25) “çok sorulu kısa cevaplı testleri/sınavları”³⁹ tercih ettiklerini söylemektedirler. Öğretmenlerin %12.07’si ise “az sorulu kısa cevaplı sınavları”tercih ettiklerini belirtmişlerdir. “Az sorulu uzun cevaplı sınavları”ise %8.62 ‘si tercih ettiğini söylemektedir.

Öğrencilere Göre D.K.A.B Derslerinde Uygulanan Sınav Türleri

Tablo 26.

Öğretmenleriniz hangi sınav tipini kullanmaktadır?	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Az sorulu uzun cevaplı sınavlar	54	13.50	205	51.25	111	27.75	30	7.50	400	100.00
Çok sorulu kısa cevaplı sınavlar	77	19.25	211	52.75	79	19.75	33	8.25	400	100.00
Çoktan seçmeli testler	33	8.25	137	34.25	189	47.25	41	10.25	400	100.00
Doğru-yanlış testleri	35	8.75	93	23.25	226	56.50	46	11.50	400	100.00
Az sorulu kısa cevaplı sınavlar	83	20.75	204	51.00	74	18.50	39	9.75	400	100.00
Sözlü sınavlar	74	18.50	153	38.25	106	26.50	67	16.75	400	100.00

Öğrenciler de yukarıdaki tabloda, öğretmenlerinin en çok uyguladığı sınav çeşidinin “çok sorulu kısa cevaplı sınavlar” olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerle öğretmenler en çok uygulanan sınav çeşidi konusunda aynı cevabı vermektedirler. D.K.A.B. dersinin

³⁹ “Test” kelimesi ölçme değerlendirme uzmanları tarafından, dar anlamda işaretleme yoluyla cevaplanan sınav tipi, geniş anlamda ise sınav kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak “test” kelimesi genellikle dar anlamdaki şekliyle anlaşılmaktadır. Bu çalışmada yerine göre her iki şekliyle de kullanılacaktır.

konularına genellikle uygunluğu, çok soru sorma imkanı olması, cevaplama bir kelime veya küçük bir cümle ile sınırlı olduğu için puanlama objektifliği gibi bakımlardan üstünlüğü olan bu testin/sınavın en fazla kullanılması öğretmenler açısından olumlu sayılacak bir durumdur. Son on yılda yapılan alan araştırmalarında öğretmenlerin en çok kullandığı sınav türü “çok sorulu kısa cevaplı sınav türleridir.”⁴⁰ Öğretmenler bu sınav çeşidini tercih etme sebeplerini aşağıdaki tabloda (Tablo 27) sıralamışlardır.

Öğretmenlere Göre Kısa Cevap Gerektiren Sınavların Tercih Edilme Sebepleri

Tablo 27.

Kısa cevap gerektiren sınavları niçin tercih ediyorsunuz ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Belli bir sürede daha çok soru sorabildiğim için,	16	27.59	33	56.90	6	10.34	3	5.17
Öğrencinin cevaplama bağımsızlığını sınırladığı için,	39	67.24	6	10.34	7	12.07	6	10.34
Puanlaması az zaman aldığı için,	44	75.86	3	5.17	5	8.62	6	10.34
Puanlama objektifliği olduğu için,	20	34.48	9	15.52	21	36.21	8	13.79
Alışkın olduğum için,	53	91.38	1	1.72	2	3.45	2	3.45

Tablo 27’de öğretmenlerin %56.90’ı, “kısa cevaplı testleri/sınavları” belli bir sürede daha çok soru sorabildikleri için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testlerden sonra en fazla soru sorulabilen sınav türü çok sorulu kısa cevaplı testlerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin bu tip sınavları en önemli tercih sebeplerinin kapsam geçerliğini daha iyi sağlaması olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenler ölçme araçlarının geçerliği konusunda da soruların bütün konuları kapsayıcı ve dengeli dağıtılmış olmasını çoğunlukla önemsediklerini belirtmişlerdi (Bkz. Tablo 19)

Öğretmenler “kısa cevaplı test/sınav”ı tercih etmelerinde ikinci neden olarak da puanlama objektifliği olduğunu söylemektedirler. Puanlama objektifliğini birinci ve ikinci dereceden tercih sebebi olarak gösterenlerin oranı %51.73’tür. Kısa cevaplı sınavlarda soruların cevabı sınırlıdır. Sorunun cevabı genellikle bir kelime, bir sayı veya bir

⁴⁰ Bkz. AYDIN M.Şevki, Din Dersi Öğretmenlerinin, s.192., KAYA Mevlüt, “Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde D.K.A.B. Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı”, O.D.O.Y.D.E.Ö.P Sempozyumu, s.227.

cümledir. Böyle olunca öğrencilerin verebileceği cevap net olarak bilinmektedir ve not takdiri tek doğru cevaba göre yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin not takdirinde subjektif karar verebilme durumu ortadan kalkmaktadır. Ayrıca bu tip testlerin cevaplandırılmasında seçme ve işaretleme olmadığı için şansa da yer yoktur.⁴¹

Öğretmenlerin, puanlama objektifliğini önemsemeleri olumlu bir durumdur. Fakat puanlama objektifliğini önemsemelerine rağmen, sınavların güvenilirliği ile de ilgili olan puanlama anahtarını o kadar önemsememeleri (%2.45) ne yazık ki hoş karşılanabilecek bir durum değildir.(Bkz. Tablo 12/A)

Öğretmenlerin %10.34'ü de kısa cevaplı sınavları, öğrencinin cevaplama bağımsızlığını sınırladığı için uyguladıklarını söylemektedirler. Uzun cevaplı sınavların eleştirilen yönlerinden birisi de öğrenciler sorunun cevabını tam olarak bilmediği zaman alakasız bazı bilgilerle sınav kağıdını doldurması olarak gösterilmektedir.⁴² Sınav kağıdının ilgisiz bazı bilgilerle doldurulması hem öğretmenin sınav kağıtlarını okumada zamanını almakta hem de cevapla ilgisiz bazı bilgiler öğretmenleri not takdirinde sıkıntıya sokmaktadır.

Öğretmenlerin kısa cevaplı sınavları tercih etmelerinde etken olan yukarıda sayılan sebepler bu sınav türünün üstünlüklerindendir. Fakat öğretmenlerden puanlamada az zaman aldığı için bu sınavları tercih ediyorum diyenlerin oranı oldukça azdır (%5.17). Bu oranın azlığı onların, sınavların puanlanması için geçecek sürenin çok olması halinde sınav sonuçlarının daha güvenilir olacağı gibi düşüncelerinden kaynaklanabilir. Oysa ki sınavların güvenilirliği tamamen puanlamada geçecek süreye bağlı değildir. Sınavlar yapılma amacına uygun ve ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikleri taşıyorsa değerlendirmede geçen süre pek önemli değildir.

Öğretmenlerin çok küçük bir kısmı da (%1.72) bu sınavları alışkın oldukları için yaptıklarını söylemektedirler. Olumlu ve olumsuz yönlerini düşünmeden sadece alışkın olduğu gerekçesiyle bu tür sınavları tercih ettiğini söylemek bir öğretmen için hoş karşılanacak bir durum değildir. Fakat bu görüşü beyan edenlerin azlığı olumlu bir durumdur.

Tablo 13'de öğretmenlerin %12.07'si "az sorulu kısa cevaplı"sınavları tercih ettiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin %20.75'i de bu tür sınavların her zaman yapıldığını

⁴¹ ÖZÇELİK D. Ali, Test Hazırlama Kılavuzu, s.25

⁴² Mc. NAMARA Walter, WEITZMAN Ellis, Sınıfta Test Nasıl Yapılır, s.22 (Çev. Vedide Baha PARS)

belirtmektedirler(Tablo 26). Ölçme ve değerlendirme kitaplarında böyle bir sınav türünden bahsedilmemektedir. Sınavlarda kısa cevaplılar, çok soru sormak için tercih edilmektedir. Uzun cevaplılar ise sınav süresi göz önüne alınarak az soru sorulup, öğrencilerin kompozisyon ve yorum becerileri ölçülmek istendiği için tercih edilmektedir. Kısa cevaplı az sorulu sınavları öğretmenlerin tercih sebeplerini anlamak mümkün değildir. Bununla birlikte az sorulu kısa cevaplı sınavlarda, sorular kısa sürede cevaplanacağı için sınavın geri kalan zamanında öğrenciler ne yapacaktır. Öğretmenlerin hem hazırlaması hem de değerlendirilmesi kolay bu sınavları tercih etmeleri onların konuya ilgisizliğini ve önem vermeyişini akla getirmektedir.

Öğretmenlerin uyguladıkları sınav çeşitlerinden biri de “az sorulu uzun cevaplı” sınavlardır. Bu tür sınavları öğretmenlerin %8.62’si birinci dereceden tercih ettiklerini söylemektedirler.“Kompozisyon türü yazılı imtihan” veya “essey” tipi yazılılar olarak da adlandırılan bu tür sınavların tarihçesi bir hayli eskidir. Bilindiği kadarıyla ilk yazılı imtihan, M.Ö. 200 yıllarında Çin’de devlet dairelerinde çalıştırılacak memurların seçiminde kullanılmıştır.⁴³ Son on yıla kadar yazılan kitaplarda bu tür sınavların öğretmenler tarafından en çok kullanılan sınav türü olduğundan söz edilmektedir.⁴⁴Fakat son zamanlarda yerini “çok sorulu ve kısa cevaplı sınavlar” almıştır.(Bkz.Tablo 26 ve yorumu)

Az sorulu uzun cevaplı sınav türünün en önemli özelliği öğrenciye tanınan cevaplama özgürlüğüdür. “Cevaplama özgürlüğü, öğrencinin, cevabını geçirdiği yaşantıların, sahip olduğu bilginin, görüş ve anlayışın sayısız yanlarıyla zenginleştirmesine izin verir. Böylece öğretmen, öğrencinin sahip olduğu anlayış hakkında tam bir kanıya sahip olabilir.”⁴⁵

⁴³ AY M. Emin, ÖCAL Mustafa, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.30

⁴⁴ Bkz. TEKİN Halil, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s .109., TURGUT M. Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, s.47. Mc. NAMARA Walter, WEITZMAN Ellis, Sınıfta Test Nasıl Yapılır, s.21, (Çev. Vedide Baha PARS)

⁴⁵ TEKİN Halil, Eğitimde, s.110

Öğretmenlere Göre “Az Sorulu Uzun Cevaplı Sınavlar”ın Tercih Edilme Sebepleri

Tablo 28.

Az sorulu uzun cevaplı sınavları niçin tercih ediyorsunuz ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Diğer sınavlarla ölçülemeyecek özellikleri yoklamak için.	52	89.66	4	6.90	0	0.00	2	3.45
Alışkın olduğum için,	57	98.28	0	0.00	1	1.72	0	0.00
Sınavların hazırlanması için zamanım az olduğu için,	55	94.83	1	1.72	2	3.45	0	0.00
Öğrenci sayısı az olduğu için,	55	94.83	3	5.17	0	0.00	0	0.00
Test geliştirme konusunda yeterli bilgi ve deneyimim olmadığı için,	56	96.55	1	1.72	1	1.72	0	0.00
Öğrencilerin yazılarını güzelleştirmek için,	56	96.55	2	3.45	0	0.00	0	0.00
Öğrencilerin kompozisyon yeteneklerini geliştirmek için,	52	89.66	0	0.00	4	6.90	2	3.45
Öğrencilerin, sorunun tam cevabını bilmedikleri zaman yakın cevaplar yazıp puan alması için,	53	91.38	2	3.45	3	5.17	0	0.00
Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanma yeteneği gelişmesi için,	56	96.55	1	1.72	0	0.00	1	1.72

Tablo 13’de öğretmenlerin % 8.62’si “az sorulu uzun cevaplı sınavlar”ı uyguladıklarını söylemişlerdi. Tablo 28’de bu sınavları tercih etme sebeplerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin %10.35’i “diğer sınavlarla ölçülemeyecek özellikleri yoklamak için” bu sınavları tercih ettiklerini söylemişlerdir. Sınav yapılan ders hangisi olursa olsun, o dersin muhtevası içinde değişik sınav türleriyle yoklanabilecek davranışlar vardır. Özellikle sosyal bilimlerle ilgili derslerde bazı konuların yorumları, olayların sebep ve sonuçları, kuralların ve prensiplerin yeni durumlara uygulanması gibi, öğrencilerin cevapları düşünüp, tasarlayarak yazılı olarak vermeleri istenebilir. Bu durumlarda seçmeli ve kısa cevaplı sınavlar ihtiyaca cevap veremeyebilir ve “az sorulu uzun cevaplı sınavlar” kullanılır.

Öğretmenlerin %5.17’si öğrenci sayısı az olduğu için bu sınavları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sınav hazırlanması kolay ve az zaman alan ancak değerlendirmesi zor

ve uzun zaman alan bir sınav çeşididir. Bu sebepten dolayı sınav mevcudu fazla olan yerlerde öğretmenler tarafından pek uygulanmak istenmez.

Puanlamada geçecek süreyi düşünerek sınav türünü tespit etmek, sınavların kullanılabilirlik özelliği açısından makul bir düşünce olmakla birlikte, yalnızca bu düşünceyle sınav çeşidini kararlaştırmak uygun bir davranış değildir. Sınavın amacı, muhteva ve ölçülecek davranışların özelliği sınav tipinin seçiminde daha etkili olması gerekir.

Öğretmenlerin %3.45'i test geliştirme konusunda yeterli bilgi ve deneyimi olmadığı için bu tür sınavları tercih ettiğini samimi bir şekilde ifade etmişlerdir. Nitekim sınavların bazı özellikleriyle ilgili öğretmenler tarafından verilen cevaplar sınavlar konusunda öğretmenlerin bilgi ve beceri yönüyle eksiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim "az sorulu uzun cevaplı" sınavları tercih konusunda da öğretmenler seçenekleri büyük bir oranda işaretlemeyerek cevapsız bırakmışlardır. Bu veriler onların bu tür sınavları geleneksel bir anlayışın neticesi olarak uyguladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin %3.45'i öğrencilerin yazılarını güzelleştirmek için, %10.35'i öğrencilerin kompozisyon yeteneklerini geliştirmek için, %8.62'si öğrencilerin, sorunun tam cevabını bilmedikleri zaman yakın cevaplar yazıp puan alması için, %3.45'i öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanma yeteneği gelişmesi için az sorulu uzun cevaplı sınavları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler de hep "öğrencilerini ifade, anlatım yeteneklerini geliştirmek için yapıyoruz" cevabını vermişlerdir. Dersin hedefleriyle ilgili olmayan bazı davranışların notla değerlendirildiği öğrenci cevaplarında da görülmektedir.

Öğrencilere Göre Yazılı Sınavlarda Yazılarının Güzelliğine Not Verilmesi

Tablo 29.

Öğretmeniniz sınavlarda yazınızın güzelliğine not verir	f	%
Cevapsız	8	2.00
Her zaman	61	15.25
Bazen	112	28.00
Hiçbir zaman	219	54.75
Toplam	400	100.00

Tablo 29'da öğrencilerin %15'i her zaman, %28'i de bazen öğretmenlerinin sınavlarda yazılarının güzelliğine not verdiğini belirtmektedirler.

Tablo 28’de “az sorulu uzun cevaplı sınavlar”ı tercih etme sebebi olarak sayılanlardan. öğrencilerin yazılarını güzelleştirmek, kompozisyon yeteneklerini geliştirmek, dilbilgisi kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma yeteneklerini geliştirmek gibi davranışlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin amaçları arasında sayılmamaktadır. Bu davranışları geliştirmek için bu sınav türünü tercih eden bir öğretmenin, D.K.A.B dersinin amaçlarında yer almayan bu özellikleri değerlendirmeye dahil etmesi de uygun değildir. Bu ölçmenin sonuçları sağlıklı değildir ve bunlara dayanılarak alınan kararlar öğrencinin D.K.A.B. dersiyle ilgili durumunu yansıtmaz. “Eğer ölçülmesi amaçlanan davranışlar arasında yer almıyorsa yazı güzelliği, anlatım gücü, sayfa düzeni gibi hususları, olumlu ya da olumsuz yönde puana yansıtmamak gerekir...Öğretmen gerekli görüyorsa ve özellikle ilköğretimde görev yapıyorsa, sayılan hususlardaki eksiklik ya da yanlışlıkları not alıp, öğrencilerini uyarmalıdır.”⁴⁶

Bu verilere göre öğretmenlerin bir kısmının henüz dersin hedeflerinden tam anlamıyla haberdar olmadıklarını ve kendi dersiyle ilgili olmayan davranışları değerlendirmeye alarak, kendi dersinin hedefleriyle başka derslerin hedeflerini zaman zaman karıştırdıklarını söyleyebiliriz.

Sınavların gelişigüzel, baştan savma şekilde değil planlanarak yapılması gereği burada bir kere daha ortaya çıkmaktadır. Çünkü sınav planlaması, işlenen konuların listelenmesi, dersin hedef davranışlarının tespiti ve benzeri konuları yeniden gözden geçirmeyi gerektirecek ve öğretmeni kendi dersinin amaçları ve muhtevası konusunda bilgilerini tazelemeye sevk edecektir.

Tablo 13’de öğretmenlerin %22.41’i “çoktan seçmeli testler”i ikinci dereceden, %12.07’si ise üçüncü derecede uyguladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca %1.72’si doğru-yanlış türü sınavlar yaptığını belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen bazı öğretmenler de öğrencilere bir cümlede eksik bırakılan yerleri doldurmalı sınav yaptığını söylemiştir.

“Seçmeli ya da kimi yazılı kaynaklarda geçen adıyla çoktan seçmeli soru, öğrenciye bir sorunun yöneltildiği ve sonra da, sorunun cevabının onun cevabı olmayan üç veya dört ifade ile birlikte verildiği bir soru türüdür. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine yöneltilen soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçip işaretlemesidir.”⁴⁷ Bu tür sınavlarla kısa sürede çok soru sorulabildiği için

⁴⁶ YILMAZ Hasan, Eğitimde, s.79

⁴⁷ ÖZÇELİK D. Ali, Test Hazırlama Kılavuzu, s.26

yoklanması istenen bir çok davranış için soru sorulabilmekte hatta aynı davranış birden fazla soruyla yoklanabilmektedir.

Öğretmenlerin “Çoktan Seçmeli Testler”i Tercih Nedenleri

Tablo 30.

Çoktan seçmeli testleri niçin tercih ediyorsunuz ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınav geniş bir öğrenme alanını kapsadığı zaman çok soru sormak için,	36	62.07	17	29.31	2	3.45	3	5.17
Öğrenci hakkında geçme-kalma kararı vereceğimi son sınavlarda en uygun ölçme aracı olduğu için,	53	91.38	1	1.72	3	5.17	1	1.72
Öğrenci sayısı çok olduğu zaman puanlaması daha az zaman aldığı için,	45	77.59	0	0.00	8	13.79	5	8.62
Puanlama objektifliği yüksek olduğu için,	38	65.52	7	12.07	10	17.24	3	5.17
Öğrencilerin gelişigüzel işaretleme yapıp puan almalarına imkan sağladığı için,	56	96.55	2	3.45	0	0.00	0	0.00

Tablo 30’da öğretmenlerin %29.31’i, sınav geniş bir öğrenme alanını kapsadığı zaman çok soru sormak için, %12.07’si, puanlama objektifliği yüksek olduğu için, %13.79’u ikinci dereceden önemli olarak, öğrenci sayısı çok olduğu zaman puanlaması daha az zaman aldığı için, %3.45’i öğrencilerin gelişigüzel işaretleme yapıp puan almalarına imkan sağladığı için, %1.72’si öğrenci hakkında geçme-kalma kararı vereceği son sınavlarda en uygun ölçme aracı olduğu için, çoktan seçmeli testleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çok soru sormaya imkan verdiği için, bu sınav türünü tercih etmeleri sınavların kapsam geçerliğini artırmaya yönelik bir düşünce olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin puanlama objektifliği yüksek olduğu için tercih ettiklerini belirtmeleri doğru bir yaklaşımdır. Gerçekten de puanlama objektifliği en yüksek olan sınav türü, seçmeli sınavlardır. Çünkü puanlayıcıdan puanlayıcıya sonuç hiç değişmez, hatta puanlayıcının sınav yapılan dersin öğretmeni bile olması gerekmez.

Öğretmenlerin, öğrenci sayısı çok olduğu zaman puanlanması az zaman aldığı için bu sınav türünü tercih etmeleri bu sınavların puanlama açısından en kullanışlı sınav türü

olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak öğretmenlerin, az zamanda puanlamayı tercih sebebi olarak, çok az oranda (%13.79) hem de ikinci dereceden tercih etmeleri yadırganacak durumdur. Çünkü bu sınav çeşidinde soruların ve seçeneklerin hazırlanmasının çok zaman almasına karşı puanlamanın az zaman alması ve kolay olması tabii bir sonuçtur ve bu sınav türünün seçiminde en önemli etkenlerden olması gerekir.

Öğretmenlerin %3.45'i ise öğrencilerin gelişigüzel işaretleme yapıp puan almalarına imkan sağladığı için, bu tür sınavları tercih ettiğini söylemişlerdir. Bu şekilde işaretleme ile not alan bir öğrencinin gerçek bilgisinin ne olduğu bilinemeyecek ve sınavın neticesine göre alınması gereken önlemler alınamayacaktır. Hiçbir haklı gerekçesi olmayan bu görüşün öğretmenler tarafından dile getirilmesi düşündürücü bir durumdur.

Genel olarak bakıldığında zaman öğretmenlerin, yazılı olarak yapılan sınavlardan “çok sorulu kısa cevaplı”lar en fazla olmak üzere değişik sınav türlerini uyguladıkları görülmektedir.(Bkz. Tablo 13 ve 26) Hangi ders olursa olsun o ders ile kazandırılmak istenen davranışların hepsinin sadece bir sınav çeşidi ile yoklanması çok zordur. D.K.A.B derslerinde de durum böyledir. Bunun bir neticesi olarak öğretmenler derslerinde değişik soru tiplerini kullandıklarını bildirmişlerdir. Ancak gerek sınavların nitelikleri ve gerekse soru tiplerinin tercih nedenleriyle ilgili sorduğumuz sorulara verilen cevaplar öğretmenlerin bütün iyi niyetlerine rağmen, test hazırlama, ölçme araçlarının nitelikleri ve sınavların yapılış amaçları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, eğitim öğretimle ilgili geleneksel uygulamaları ölçme ve değerlendirmede de kendini göstermektedir.

Tablo 13’de öğretmenlerin % 1.72’si birinci dereceden,%13.79’u ikinci ve %10.34’ü üçüncü dereceden önemli olmak üzere sözlü sınavlar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların da sözlü verildiği sınav çeşidine sözlü sınav denir.

Öğretmenin, sınıftaki öğrencilerden birini yazı tahtası önüne çağırıp, birkaç soru sorması ve sözlü olarak verilen cevaplara not takdir etmesi okullarımızda uygulanan en yaygın şeklidir.⁴⁸ Bazı derslerin hedefleri arasında sözlü anlatım yeteneği, bir topluluk karşısında sıkılmadan konuşabilme gibi davranış örüntüleri vardır. Böylesi davranışların sözlü yoklamalardan başka bir testle ölçülmesi mümkün değildir.⁴⁹

⁴⁸ TURGUT M. Fuat, Eğitimde, s.109

⁴⁹ TEKİN Halil, Eğitimde, s. 122

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 32. maddesinde “Öğrenci başarısı derslerin özelliklerine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar ile ödev ve projelerden alınan notlar esas alınarak tespit edilir.”denilmektedir. Aynı yönetmeliğin 37. maddesinde ise “Bir kanat döneminde öğrencilere her dersten en az bir sözlü sınav notu verilmesi esastır. Sözlü sınav için başlıbaşına bir ders saati ayrılmaz. Öğrencilere ders içindeki etkinliklerine göre sözlü sınav notu verilir” hükmü yer almaktadır.

Öğretmenlerin Sözlü Sınavları Tercih Etme Sebepleri

Tablo 31.

Sözlü sınavları niçin tercih ediyorsunuz ?	Önem derecesi							
	Cevapsız		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dersin özelliği gereği, öğrenci davranışlarını sözlü sınavlar dışında ölçemediğim için,	43	74.14	9	15.52	5	8.62	1	1.72
Öğrencinin vereceği cevabı derinleştirme ve zenginleştirme imkanı olduğu için,	32	55.17	12	20.69	9	15.52	5	8.62
Yönetmelik gereği olduğu için,	54	93.10	2	3.45	2	3.45	0	0.00
Soruları hazırlama ve sınavı uygulama az zaman aldığı için,	57	98.28	1	1.72	0	0.00	0	0.00
Öğrencilerin sınav esnasındaki tavırlarını daha iyi değerlendirebildiğim için,	44	75.86	5	8.62	7	12.07	2	3.45
Öğrencilerin ifade kabiliyetini daha iyi ölçebildiğim için,	37	63.79	5	8.62	11	18.97	5	8.62
Kopya yapılma ihtimali en az olduğu için,	54	93.10	2	3.45	0	0.00	2	3.45
Not vermede kendimi daha bağımsız hissettiğim için,	54	93.10	0	0.00	2	3.45	2	3.45
Soru sorma bağımsızlığı olduğu için,	55	94.83	2	3.45	0	0.00	1	1.72
Öğrenci hakkında en iyi kanaatin sözlü sınavlarda ortaya çıktığını düşündüğüm için,	39	67.24	7	12.07	2	3.45	10	17.24

Öğretmenlerin %15.52'si, dersin özelliği gereği, öğrenci davranışlarını sözlü sınavlar dışında ölçmesi mümkün olmadığı için sözlü sınavları tercih ettiklerini söylemişlerdir. D.K.A.B dersinin hedeflerinden bazılarının gerçekleşme durumunu yazılı sınavların sonucunda elde edilen bilgilerle değerlendirmek mümkün olmayabilir. Sözgelimi namazda okunacak surelerinin doğru telaffuzunun kontrolü bu tür davranışlardandır.

D.K.A.B. dersinin 6,7,8. sınıflardaki hedefleri arasında, her türlü ibadet ve dış temizlik gibi güzel ahlakın da insan için vazgeçilmez bir unsur olduğu gerçeğini benimsemek, başkalarının inancına, düşüncesine, canına, malına ve diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak⁵⁰ gibi öğrencilerin, sınıf ortamında hatta okulun bahçe koridor v.b birimlerindeki davranışlarının gözlemlenmesiyle değerlendirilebilecek olanları vardır. Sayılan davranışlardan olumlu olanların nota çevrilerek değerlendirilmesi öğrencileri güzel davranışlara teşvik edici bir etki oluşturabilir. Ancak olumsuz davranışların notla değerlendirilmesi yerine öğrencileri bu konuda uyararak düzeltilmesinin sağlanması daha uygun bir hareket olacaktır. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden bazıları namaz surelerini sözlü sınavlarda dinlediklerini belirtmişlerdir. Bu amaçlarla sözlü sınavların tercihi sevindirici bir durumdur. Ancak bu düşüncedeki öğretmenlerin oranı istenen seviyede değildir. Aşağıdaki tabloda öğrenciler de sözlü notlarının verilmesinde öğretmenlerinin hem bilgi ve hem de davranışlarına⁵¹ baktıklarını söylemişlerdir.

⁵⁰ Bkz. İlköğretim Okulu Programı, s.556, M.E.Bakanlığının 2356 sayılı Tebliğler Dergisi

⁵¹ Burada davranış, kişinin özellikle ahlak bakımından gösterdiği tutum anlamında kullanılmaktadır. Davranış genel anlamda, görülen ve görülmeyen her türlü bedensel, ruhsal ve zihinsel etkinliğe verilen addır. Davranış kelimesinin diğer anlamları için bkz. OĞUZKAN A. Ferhan, Eğitim Terimleri Sözlüğü, s.33

Öğrencilere Göre Sözlü Notlarının Verilmesindeki Kriterler.

Tablo 32.

Sözlü notlarımız verilirken hem bilgilerimize hem de davranışlarımıza bakılır	f	%
Cevapsız	4	1.00
Her zaman	294	73.50
Bazen	86	21.50
Hiçbir zaman	16	4.00
Toplam	400	100.00

Tablo 32’de öğrencilerin %73.50’si sözlü notlarının, her zaman hem bilgi, hem de davranışa bakılarak verildiğini söylemektedirler. Ancak gözlemlediğimiz kadarıyla öğrencilerin okul içindeki güzel davranışları hem D.K.A.B öğretmenleri ve hem de diğer öğretmenler tarafından öğrencilerin notlarının artırılmasında kullanılmaktadır. Olumsuz davranışlarının notlarına olumsuz etkisinden söz edilmemektedir.

Tablo 31’de öğretmenlerin %20.69’u, öğrencinin vereceği cevabı derinleştirme ve zenginleştirme imkanı olduğu için sözlü sınavları tercih ettiğini söylemiştir. Sözlü sınavların olumlu yönlerinden birisi de öğrenci, öğretmenin karşısında olduğu için öğretmen öğrencinin bir konudaki bilgi ve becerisini değişik sorularla yoklama imkanına sahip olmasıdır. Nitekim öğretmenlerin %3.45’i soru sorma bağımsızlığı olduğu için sözlü sınavları tercih ettiğini söylemiştir. Öğretmenin, karşısındaki öğrenci hakkındaki ön yargısının, vereceği nota etkisi ve zamanın çok harcanıp az soru sorulabilmesi açılarından olumsuzluklar giderilebilirse, öğretmenler sözlü sınavlarla öğrencinin o dersle ilgili göstermesi gereken davranışları doğru olarak ölçmede yazılı sınavlara göre daha isabetli sonuçlar alabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin gerçek bilgilerini ortaya koymalarına fırsat vermek için bu sınav türünü tercih etmeleri olumlu bir durumdur.

Tablo 31’de öğretmenlerin %8.62’si, öğrencilerin ifade kabiliyetini daha iyi ölçebildiği için, sözlü sınavları tercih ettiğini söylemiştir. Öğretmenler yine kendi dersinin amaçlarında yer almayan bir özelliği ölçmek için sözlü sınav tercihinde bulunmuşlardır. Sözelimi öğrencilerin ifade kabiliyetinin iyi olması mutlaka her öğretmenin temenni ettiği bir durumdur. Ancak D.K.A.B. derslerinde ulaşılması gereken bir hedef değildir. Az sorulu uzun cevaplı sınavların tercihinde de öğretmenler yine kendi derslerinin amaçlarından olmayan yazı güzelliği v.b. davranışları ölçtüklerini belirtmişlerdi.(Bkz.tablo 28,29 ve

yorumları)Bu verilere göre bazı öğretmenlerin, ölçme değerlendirmede dersin amaçları bir tarafa muhtevayı bile esas almadıklarını tespit ediyoruz.

Öğretmenlerin %6.90'ı tablo 31'de sözlü sınavları “yönetmelik gereği” tercih ettiklerini söylemektedirler. Sözlü notlarını yönetmelik gereği verdiklerini söyleselerdi makul karşılanabilirdi, çünkü yönetmelikler sözlü sınavların ders saati ayrılarak yapılmamasını ve öğrencinin yıl içindeki durumuna göre sözlü notu verilmesini öngörmektedir.(Bkz. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Mad. 37)

Tablo 31'de öğretmenlerin %6.90'ı not vermede kendini bağımsız hissettiği için sözlü sınavları tercih ettiğini söylemişlerdir. Buradaki not vermedeki bağımsızlık subjektif ve keyfi not verme anlamına gelmektedir ki sözlü sınavların en çok eleştirilen yönlerinden birisi de puanlama objektifliğinin olmaması ve yazılı bir belge bulunmadığı için verilen notun yeniden kontrol edilememesidir.⁵² Öğretmenlerin bu olumsuz yönden dolayı sözlü sınavı tercih etmeleri ne yazık ki hoş değildir.

Öğretmenlerin dersin özelliği gereği başka türlü sınavlarla ölçülemeyecek davranışları ölçmek için bu sınavı tercih etmeleri ve öğretmenlerin hiç belirtmediği ancak derse başlamadan önce, geçen konuların anlaşılma durumunu hızlı şekilde kontrol gibi amaçlar dışında, zaman ayrılarak sözlü sınavların yapılmasının öğrencilere hiçbir faydasının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Diğer seçeneğini işaretleyen bazı öğretmenler sözlü sınav diye bir sınavı hiç uygulamadıklarını yalnızca öğrencinin yıl içindeki, derse ilgi ve katılımına göre sözlü notu verdiklerini söylemişlerdir. Gözlemleyebildiğimiz kadarıyla, Türkçe ve Yabancı dil dersi dışında diğer öğretmenlerde de bu tür uygulamalar yaygın olarak görülmektedir. Sözlü notlarının bu şekilde takdir edildiğini bilen öğrencilerin de bütün derslerde ve yıl boyunca derslere aktif katılımları beklenen bir durumdur.

e) Yazılı Yoklamalarla Ölçülmek İstenen Nitelikler

Eğitimin amaçları ve hedef alınan öğrenci davranışları çeşitli okullarda, bir okulun sınıflarında ve bir sınıfta okutulan çeşitli derslerde ayrı ayrı saptanır. Derslerin hedeflerinin özel olarak saptanması yanında, bütün derslere uygun düşecek genel sınıflamalar arama gayretleri de görülmüştür. Bu gayretler sonunda, “aşamalı sınıflama” deyimiyle de bilinen ve çok rağbet gören bir sınıflama ortaya çıkmıştır.

Eğitimin sonucu olarak gelişebilecek davranışlar üç alana ayrılmıştır. Bilişsel alan davranışları, bilgilerle ve bilgilerden doğan zihin yetenekleri ile ilgilidir. Duygusal alan

⁵² TEKİN Halil, Eğitimde, s.123

Öğretmenlerin Yazılı Yoklamalarla Ölçmek İstedikleri Nitelikler

Tablo 33.

	Her zaman		Bazen		Hiçbir Zaman		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ölçülen yeterlik-a	21	36.21	25	43.10	3	5.17	9	15.52	58	100.00
Ölçülen yeterlik-b	18	31.03	22	37.93	5	8.62	13	22.41	58	100.00
Ölçülen yeterlik-c	18	31.03	28	48.28	2	3.45	10	17.24	58	100.00
Ölçülen yeterlik-d	23	39.66	17	29.31	4	6.90	14	24.14	58	100.00
Ölçülen yeterlik-e	22	37.93	18	31.03	5	8.62	13	22.41	58	100.00
Ölçülen yeterlik-f	28	48.28	20	34.48	0	0.00	10	17.24	58	100.00
Ölçülen yeterlik-g	12	20.69	19	32.76	11	18.97	16	27.59	58	100.00
Ölçülen yeterlik-h	12	20.69	23	39.66	5	8.62	18	31.03	58	100.00
Ölçülen yeterlik-ı	7	12.07	30	51.72	5	8.62	16	27.59	58	100.00
Ölçülen yeterlik-i	21	36.21	17	19.31	4	6.90	16	27.59	58	100.00
Ölçülen yeterlik-j	10	17.24	31	53.45	4	6.90	13	22.41	58	100.00
Ölçülen yeterlik-k	13	22.41	27	46.55	4	6.90	14	24.14	58	100.00
Ölçülen yeterlik-l	12	20.69	23	39.66	8	13.79	15	25.86	58	100.00
Ölçülen yeterlik-m	21	36.21	19	32.76	5	8.62	13	22.41	58	100.00
Ölçülen yeterlik-n	8	13.79	20	34.48	15	25.86	15	25.86	58	100.00
Ölçülen yeterlik-o	22	37.93	22	37.93	4	6.90	10	17.24	58	100.00
Ölçülen yeterlik-ö	6	10.34	21	36.21	13	22.41	18	31.03	58	100.00

Ölçülen yeterlik- a : Hatırlayarak seçme

Ölçülen yeterlik-b : Hatırlayarak değerlendirme

Ölçülen yeterlik-c : İki şeyi karşılaştırma

Ölçülen yeterlik- d : Karar verme

Ölçülen yeterlik- e : Nedenler veya etkenler

Ölçülen yeterlik- f : Anlamları açıklama

⁵³ TURGUT M. Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, s. 120

⁵⁴ SÖNMEZ Veysel, Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, s.23

⁵⁵ BADEMCİ Vahit, Hedefin Davranışlara Çevrilmesi, Davranışlardan Seçmeli Test Maddeleri Yazılması, s.23

Ölçülen yeterlik- g : Özetleme

Ölçülen yeterlik- h : Çözümleme

Ölçülen yeterlik- ı : İlişki ifadeleri

Ölçülen yeterlik- i : Prensipleri öğrencilere mal edilmiş kelime ve örneklerle açıklama

Ölçülen yeterlik- j : Sınıflandırma

Ölçülen yeterlik- k :Kural ve prensiplerin yeni durumlara uygulanması

Ölçülen yeterlik- l : Tartışma

Ölçülen yeterlik- m : Amaç ifadesi

Ölçülen yeterlik- n : Eleştirme

Ölçülen yeterlik- o : Planlama

Ölçülen yeterlik- ö : Olayların yeniden düzenlenmesi

Tablo 33’de öğretmenlerin, yazılı sınavlarındaki sorularında hangi davranışları, aşamalı sınıflamanın hangi alanı ve basamağında yokladıkları sorulmuştur.

Öğretmenler, bilişsel alanın, herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri kişinin görünce tanıması, sorunca söylemesi ya da ezberden aynen tekrar etmesi davranışlarını kapsayan **bilgi** basamağıyla ilgili soruları %36.21, %31.03 ve %48.28’lik oranlarda sormaktadırlar.(Tablo 33, ölçülmesi amaçlanan yeterlik- a, b, f)

Bilişsel alanın, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanmasının söz konusu olduğu **kavrama** basamağı ile ilgili soruları %31.03, %37.93 ve %36.21’lik oranlarda sormaktadırlar.(Tablo 33, ölçülmesi amaçlanan yeterlik- c, e, i)

Bilgi ve kavrama basamağında kazandığı davranışlara dayanarak öğrenciden kendisi için yeni olan bir sorunu ilgili ilkeleri, genellemeleri, yöntem ve teknikleri kullanarak çözmesinin istendiği **uygulama** basamağı ile ilgili soruları öğretmenler, %22.41 ve %10.34’lük oranlarda sorduklarını söylemektedirler (Tablo 33, ölçülmesi amaçlanan yeterlik -k, ö.)

Bir sistemin ne gibi öğelerden meydana geldiğini ve bu öğeler arasında ne gibi ilişkiler olduğunu, sistemin hangi ilkelere göre kurulduğunu ve işlediğini meydana çıkarmak amacıyla yapılan analiz işlemlerine dayanan **analiz** basamağıyla ilgili soruları öğretmenler % 20.69’luk oranda sorduklarını beyan etmektedirler. (Tablo 33, ölçülmesi amaçlanan yeterlik- h, l)

Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma süreci olarak tanımlanan **değerlendirme** basamağı ile ilgili soruları öğretmenler, %13.79 oranında sormaktadırlar (Tablo 33, ölçülmesi amaçlanan yeterlik-n)

Bu verilere göre öğretmenler en fazla bilgi basamağında en az da değerlendirme basamağında sorular sormaktadırlar.

Bilişsel alandaki hedefler ve davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak sıralandırılmıştır.⁵⁶

Öğretmenlerin sorularındaki sıralama da bilgi düzeyinden, değerlendirme düzeyine doğru azalan oranda olduğu görülmektedir. Öğretmenler sorularını en fazla, öğrencinin görünce tanıması veya ezberden aynen tekrar etmesi şeklinde cevaplandırıdıkları bilgi basamağında sormaktadırlar. Öğrenci cevapları da öğretmenlerinkini doğrular mahiyettedir.

Öğrencilere Göre Sınav Sorularının Ezber Bilgileriyle Cevaplanabilme Durumu

Tablo 34.

Sınav sorularımız ezberlenen bilgilerle cevaplanacak türdendir	f	%
Cevapsız	6	1.50
Her zaman	124	31.00
Bazen	209	52.25
Hiçbir zaman	61	15.25
Toplam	400	100.00

Öğrencilerin %31'i her zaman, %52.25'i de bazen soruların ezberlenen bilgilerle cevaplanacak türden olduklarını söylemektedirler. Öğrencilerin bu cevapları öğretmenlerin bilişsel alanın ilk basamağı olan bilgi basamağındaki sorularının beyan ettiklerinden daha fazla olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenler, bilgi basamağından sonra oran olarak ikinci sırada kavrama basamağında sorular sormaktadırlar. Bu basamaktaki sorular bilgi basamağında öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından özümseyip kendilerine mal etme durumlarını ölçen sorulardır.

⁵⁶ SÖNMEZ Veysel, Program Geliştirme, s.35

Öğrencilere Göre Soruların, Bazı Konuların Yorumlanmasıyla Cevaplanma Durumu

Tablo 35.

Sınav soruları bizim bazı konuları yorumlamamızı isteyen türdendir	f	%
Cevapsız	8	2.00
Her zaman	82	20.50
Bazen	246	61.50
Hiçbir zaman	64	16.00
Toplam	400	100.00

Tablo 35'e göre öğrenciler sorularının %20'sinin her zaman, %61.50'sinin de bazen, bazı konuların yorumlanması ile ilgili olduğunu söylemektedirler. Öğrencilerin bu konudaki cevapları öğretmenlerin cevaplarıyla hemen hemen örtüşmektedir (Bkz. Tablo 33).

Öğrencileri Göre Soruların Ayet Ve Hadis Açıklaması Şeklinde Olma Durumu

Tablo 36.

Sınav soruları işlediğimiz konulardaki ayet ve hadislerin açıklaması şeklindedir	f	%
Cevapsız	4	1.00
Her zaman	94	23.50
Bazen	193	48.25
Hiçbir zaman	109	27.25
Toplam	400	100.00

Tablo 36'da öğrenciler soruların %23 50'sinin her zaman, %48.25'inin de bazen işlenen konularla ilgili ayet ve hadis açıklaması şeklinde olduğunu söylemektedirler.

Tablo 33-36'daki verilere bakıldığında, öğretmenlerin sorularının bilişsel alanın en alt basamağı olan bilgi basamağında yoğunlaştığı ve bilişsel alanın son basamağına doğru gidildikçe yoğunluğun belli oranlarda azaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin soruları, onların öğrencilere hangi davranışları kazandırmaya yönelik bir öğretim sürecini düzenlediklerinin bir göstergesidir denilebilir. D.K.A.B öğretmenlerinin soruları, bilişsel alanın bilgi basamağında yoğunlaştığına göre(Tablo 33) düzenledikleri eğitim durumları, hedefleri ve uygulamaları da bu basamaktaki öğrenme düzeyini fazla geçmemektedir diyebiliriz.

Öğretmenlerin kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki sorularını artırmaları ve buna bağlı olarak öğretimlerini bu basamaklardaki hedefleri de gerçekleştirmeye yönelik gerçekleştirmelidirler.

Psiko-motor alanla ilgili olarak, namaz dualarının orijinal telaffuzu ile okutulması ve namazdaki hareketlerin gösterilmesi şeklinde sözlü sınavlar yapmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin, duyuşsal alan davranışlarıyla ilgili olarak D.K.A.B dersinin hedefleri arasında yer almasına rağmen , yıl içindeki derse ilgi katılım gibi, öğrencilerin tavırlarının gözlemlenip nota çevrilmesinden başka hiçbir değerlendirme yapmamaktadırlar. Öğretmenlerin yazılı ve sözlü sınavlarda derslerinin hedefleri arasında olmayan bazı davranışları notla değerlendirdikleri ilgili konularda belirtilmişti.(Bkz. Tablo 29-32 ve yorumları) Buradan hareketle ve gözlemlediğimiz kadarıyla öğretmenlerin öğretimi ve değerlendirilmesi zor olan bu alanla ilgili hedefleri iyi kavrayamadıklarını söyleyebiliriz.

3) D.K.A.B. Öğretmenlerinin, Ölçme Araçlarının Hazırlanması, Çoğaltılması Ve Uygulanması Konusundaki Durumları

Sınavların planlanması ve uygun şekilde ölçme araçlarının geliştirilmesinden sonra, soruların, soru kağıdına aktarılması ve çoğaltılması aşaması gelmektedir. Sorular sınav kağıdına aktarılırken, dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Soru kağıtlarının, sayfa düzeni ve yazı ebadı gibi şekil yönünden bazı özelliklere sahip olması gerekir.

D.K.A.B Öğretmenlerinin Sınav Kağıtlarının Hazırlanmasında Dikkat Ettiği Hususlar

Tablo 37.

Sınav kağıtlarınızı hazırlarken nelere dikkat edersiniz ?	Cevapsız		Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınavla ilgili açıklamaların yer aldığı bir yönerge yazarım.	22	37.93	19	32.76	6	10.34	11	18.97
Sınav hakkındaki bilgileri yazılı değil sözlü olarak açıklarım.	20	34.48	21	36.21	12	20.69	5	8.62
Soru kağıdının kitap sayfası büyüklüğünde olmasını sağlarım.	19	32.76	16	27.59	19	32.76	4	6.90
Soruları birbirinden kolayca ayrılacak şekilde aralıklı yazarım	20	34.48	28	48.28	9	15.52	1	1.72
Soruları kolaydan, zora doğru sıralarım	24	41.38	10	17.24	14	24.14	10	17.24
Soruların daktilo veya bilgisayarla yazılmasını sağlarım	24	41.38	11	18.97	16	27.59	7	12.07
Soruları kendi el yazımla yazarım	16	27.59	31	53.45	10	17.24	1	1.72
Yazı puntosunu ve satır aralarını öğrenci seviyesine göre ayarlarım.	24	41.38	20	34.48	8	13.79	6	10.34
Çoğaltmadan önce imla ve noktalama hatalarını denetlerim	16	27.59	36	62.07	6	10.34	0	0.00
Soruları hazırlama ve çoğaltmada gizliliğe dikkat ederim	17	29.31	38	65.52	2	3.45	1	1.72
Soruları en az iki guruba ayırarak sorarım	15	25.86	23	39.66	17	29.31	3	5.17
Sınavı uygulamadan önce puanlama anahtarı hazırlarım	16	27.59	32	55.17	9	15.52	1	1.72

Tablo 37’de öğretmenlerin % 32.76’sı her zaman sınavlarla ilgili açıklamaların yer aldığı bir yönerge yazdığını, %36.21’i ise, bu açıklamaları sınav esnasında sözlü olarak yaptıklarını belirtmişlerdir.

Sınavda bir karışıklığa meydan vermemek için sınav sorularının ve sınavla ilgili açıklamaların kısa ve anlaşılır şekilde sınav kağıdında bulunması gerekir. Tablo 17’de, sınav kağıtlarında soruların puanlarının her zaman yazılı olduğu öğrencilerin %65.75’i tarafından ifade edilmektedir. Ancak bu açıklama tek başına yeterli değildir. Soruların cevaplama süresi, puan değeri, işaretlemelerin nasıl yapılacağı gibi konularda yazılı açıklamaların sınav kağıtlarında bulunması daha uygundur. Bu eksiklik öğretmenlerin

sınav kağıtlarının hazırlanmasına yeterince zaman ayırmaması ve konunun önemini gerektiği gibi kavramamalarından kaynaklanabilir.

Her yıl işaretleme hataları ve işaretlemede cevapların sıralarını kaydırmalarından dolayı binlerce öğrenci Anadolu liseleri, Fen liseleri ve Üniversite seçme sınavlarında mağdur olmaktadır. Sınav kağıtlarında yönerge bulunması ve bu yönergelere uyulması alışkanlığı ilköğretim çağından itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin %27.59'u, her zaman soru kağıdının kitap sayfası büyüklüğünde olmasını sağladığını, %48.28'i de her zaman soruları birbirinden kolayca ayrılacak şekilde aralıklı yazdığını söylemişlerdir. Sınav kağıtlarının büyüklüğüne her ne kadar öğretmenlerin %27.59'u dikkat ettiğini söylemişse de bu konuda genel uygulama kitap sayfasından biraz büyük olan standart kağıtlar kullanılması şeklindedir. Bu konuda bir problem yaşanmadığı da gözlemlerimiz arasındadır.

Özellikle çoktan seçmeli testlerde öğrencinin okuma becerisi, elde edeceği puanı önemli ölçüde etkileyeceği için sınav kağıdının ebadı ve yazılar öğrencinin kolay algılamasını ve hızlı okumasını sağlayacak şekilde olmalıdır.⁵⁷ Ayrıca sınav kağıtlarındaki yazılar da hızlı okumayı engelleyecek kadar bozuk olmamalıdır.

Öğrencilere Göre Sınav Kağıtlarındaki Soruların Silintisiz ve Okunaklı Olma Durumu

Tablo 38.

Sınav kağıtlarındaki sorular silintisiz ve okunaklıdır	f	%
Cevapsız	5	1.25
Her zaman	212	53.00
Bazen	145	36.25
Hiçbir zaman	38	9.50
Toplam	400	100.00

Tablo 38'de öğrencilerin %53.00'ü her zaman soruların silintisiz ve okunaklı olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda her zaman sıkıntı yaşayanların oranı ise %9.50'dir.

⁵⁷ YILMAZ Hasan, Eğitimde, s.138

Tablo 37’de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun soruları kendi el yazılarıyla yazmaları (%70.69) ve daktilo ve bilgisayarda yazılmaması öğretmenler açısından olumsuz bir durumdur. Soruların okunmasını güçleştirici bir etkindir.

Tablo 38’de öğrencilerin çok az bir kısmının (%9.50) soruları okumada sıkıntı yaşadıklarını göz önüne alacak olursak öğretmenlerin bu konuda arzu edilen seviyeye yaklaştıklarını söyleyebiliriz

Tablo 37’de öğretmenlerin %62.07’sinin her zaman, % 10.34’ünün bazen soruları çoğaltmadan önce yazı ve noktalama hatalarını gidermek için sınav sorularını okuduklarını söylemektedirler. Bazen bir virgölün yerinin değişmesi veya bir kelimenin yanlış yazılması sorunun anlamını büyük ölçüde değiştirebilir. Öğretmenlerin bu konuya bu oranda dikkat etmeleri olumludur ancak istenen seviyede değildir.

Tablo 37’de öğretmenlerin % 65.52 ‘si soruları hazırlama ve çoğaltmada gizliliğe dikkat ettiğini belirtmişlerdir. Sınav sorularının öğrencilerin eline geçmesi, onların öğretimin sonunda ulaşmaları gereken hedeflere ulaşmasını engeller ve sağlıklı bir değerlendirme faaliyeti engellenmiş olur. Öğretmenlerin genel olarak bu konuda hassas davrandıklarını gözlemlerimize dayanarak söyleyebiliriz.

Sınav kağıtları hazırlandıktan sonra çoğaltılma işlemine sıra gelir. Sınavlar, az sorulu uzun cevaplı türde bile yapılacak olsa sınav kağıtlarının sınıfa yazılı olarak getirilmesi uygundur. Çoktan seçmeli test veya çok sorulu kısa cevaplı sınavlar yapılıyorsa, sınav sorularının sınıfa çoğaltılarak getirilmesi bir zorunluluk haline gelir.

D.K.A.B Öğretmenlerinin Sınav Kağıtlarının Çoğaltılması Konusundaki Durumları

Tablo 39.

Yazılı sınavlarınızda soruları öğrencilere nasıl veriyorsunuz?	Cevapsız		Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soruları öğrencilere sınav esnasında yazdırıyorum	34	58.62	5	8.62	10	17.24	9	15.52	58	100.00
Soruları teksir makinasında çoğaltarak getiriyorum	40	68.97	3	5.17	4	6.90	11	18.97	58	100.00
Soruları fotokopi ile çoğaltarak getiriyorum	0	0.00	46	79.31	10	17.24	2	3.45	58	100.00

Tablo 39’da öğretmenlerin büyük çoğunluğu(%79.81) soruları her zaman fotokopi ile çoğaltarak sınıfa getirdiğini söylemektedir. %5.17’si her zaman teksir makinasıyla çoğaltarak getirdiğini, %8.62’si ise her zaman sınav esnasında yazdığını söylemektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda öğretmenlerinkini doğrular durumdadır.

Öğrencilere Göre Sınav Sorularının Fotokopi İle Çoğaltılarak Sınıfa Getirilme Durumu

Tablo 40.

Sınav kağıtlarını öğretmenimiz fotokopi ettirerek sınıfa getirir	f	%
Cevapsız	6	1.50
Her zaman	284	71.00
Bazen	51	12.75
Hiçbir zaman	59	14.75
Toplam	400	100.00

Tablo 40’da öğrencilerin %71.00’i sınav kağıtlarının her zaman fotokopi ile çoğaltılarak sınıfa getirildiğini belirtmektedirler. Tablo 39’da öğretmenlerin % 79.81’i sınav sorularını fotokopi yoluyla çoğaltarak getirdiğini söylemişlerdi. Öğretmen ve öğrenci cevapları birbirine çok yakındır.

Öğrencilere Göre Sınav Sorularının Sınıfta Yazdırılması Durumu

Tablo 41.

Öğretmenimiz soruları sınıfta yazdırır	f	%
Cevapsız	8	2.00
Her zaman	74	18.50
Bazen	69	17.25
Hiçbir zaman	249	62.25
Toplam	400	100.00

Tablo 41’da öğrencilerin %18.50’si soruların her zaman sınıfta öğretmen tarafından yazdırıldığını söylemektedirler. Öğrencilerden soruların sınıfta yazdırıldığını söyleyenlerin oranı öğretmenlerin cevaplarına göre fazla olduğu görülmektedir Bunun dışında yukarıdaki tablolar incelendiği zaman öğretmenlerin, soruların çoğaltılması konusundaki cevaplarıyla öğrencilerin cevaplarının benzeştiği görülmektedir.

Tablo 39,40 ve 41’deki verileri göz önüne aldığımız zaman öğretmenlerin genellikle soruları çoğaltarak sınıfa getirdiklerini görüyoruz. Sınıfta sorular yazdırılırken öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları, soruları yanlış yazmaları ve yazma konusundaki becerilerinin

yetersizliği gibi olumsuzluklar düşünülürse soruların düzgün bir şekilde çoğaltılarak getirilmesinin gerekliliği daha iyi anlaşılır.

Öğretmenlerin genellikle soruları çoğaltarak sınıfa getirmeleri olumlu karşılanacak bir durumdur, ancak sınav kağıdının ebadı, yazının öğrencilere uygunluğu ve sınav sorularının çoğaltılması konusunda okul ve çevrelerindeki teknolojik imkanları daha etkin kullanma konusundaki bazı eksikleri göze çarpmaktadır. Bu eksikler onların eğitim teknolojisindeki yenilikleri takip etme ve yararlanma konusunun önemini yeterince kavramamalarından kaynaklanabilir.

Sınav kağıtları çoğaltıldıktan sonra, sıra sınavların uygulanmasına gelmektedir. Sınavların uygulanması da, ölçülecek davranışların serbestçe ortaya çıkmasına imkan verecek şartlarda yapılmalıdır.

Sınavların Uygulanmasında Dikkat Edilen Hususlar

Tablo 42.

Sınavlarınızı uygularken nelere dikkat edersiniz ?	Cevapsız		Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınav yapılacak yerde ayarı doğru bir saat bulundururum	19	32.76	6	10.34	9	15.52	24	41.38	58	100.00
Sınavları öğrencilerin birbirlerine bakamayacağı salonlarda yaparım	20	34.48	11	18.97	15	25.86	12	20.69	58	100.00
Öğrencilerin kalem silgi gibi ihtiyaçlarının sınav öncesi temin edilmesini sağlarım	12	20.69	35	60.34	11	18.97	0	0.00	58	100.00
Sınavları ısı ve ışık yönüyle uygun salonlarda yaparım	14	24.14	21	36.21	17	29.31	6	10.34	58	100.00
Sınavdan önce ve sonra yapacaklarımı listeleyerek aksaklıkları gideririm	16	27.59	9	15.52	19	32.76	14	24.14	58	100.00
Sınav kağıdına öğrencinin adı soyadı gibi bilgilerin yazılıp yazılmadığını denetlerim	7	12.07	47	81.03	3	5.17	1	1.72	58	100.00
Öğrencilerle bireysel konuşmam soruları sesli sordurup sesli cevaplarım	7	12.07	47	81.03	4	6.90	0	0.00	58	100.00

Tablo 42’de öğretmenlerin %10.34’ü her zaman sınav yapılacak yerde ayarı doğru bir saat bulundurduğunu, %18.97’si sınavları her zaman öğrencilerin birbirine bakamayacakları uygun salonlarda yaptıklarını ve %36.21’i de her zaman sınavları ısı ve ışık yönüyle uygun salonlarda yaptıklarını belirtmişlerdir.

Sınavların uygun salonlarda yapılması okulun fiziki yapısıyla ilgili bir durumdur, ancak sınıflarda bir saatin bulundurulamaması pek hoş karşılanamaz öğretmenlerin gayretiyle veli-okul işbirliği oluşturulup her sınıfta bir saat bulunması sağlanabilir. Sınıflarda saat bulundurulamaması öğretmenlerin konunun önemini kavrayamamalarından kaynaklanabileceği gibi, eğitimin okullarda verimli olarak sürdürülebilmesi için imkanlar araştırma konusunda fazla aktif olmamalarından da kaynaklanabilir.

Sınavlarda öğrencilerin birbirlerinin sınav kağıtlarına bakmaları durumunda geçerli bir ölçme ve değerlendirme faaliyeti gerçekleştiremeyeceği için öğretmenlerin tedbir alması gerekir. Öğretmenlerin sadece %18.97'si sınavları her zaman öğrencilerin birbirlerine bakmalarını engelleyecek uygun salonlarda gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Uygun salonların bulunamaması halinde soruların en az iki guruba ayrılarak sorulması ve etkin denetim yapılması gibi tedbirler alınmalıdır.

Öğrencilere Göre Soruların Birden Fazla Guruba Ayrılarak Sorulması Durumu

Tablo 43.

Sınavlarda öğretmeniniz soruları birden fazla guruba ayrılarak sorar	f	%
Cevapsız	4	1.00
Her zaman	159	39.75
Bazen	141	35.25
Hiçbir zaman	96	24.00
Toplam	400	100.00

Tablo 43'de öğrenciler, öğretmenlerinin %39.75'inin her zaman %35.25'inin de bazen birden fazla guruba ayrılarak soruları sorduklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin %39.66'sı da her zaman soruları en az iki guruba ayrılarak sorduklarını belirtmişlerdi (Bkz.Tablo 37). Bu konuda öğrencilerle öğretmenlerin cevapları birbiriyle hemen hemen aynıdır.

Öğrencilere Göre, Sınavlarda Öğrencilerin Birbirlerinin Kağıtlarına Bakma Durumları

Tablo 44.

Sınavlarda öğrenciler birbirlerinin sınav kağıtlarına isteseler de bakamazlar.	f	%
Cevapsız	5	1.25
Her zaman	127	31.75
Bazen	109	27.25
Hiçbir zaman	159	39.75
Toplam	400	100.00

Tablo 44’de öğrencilerin %31.75’i her zaman birbirlerinin kağıtlarına her zaman bakamadıklarını belirtmektedirler.

Bu veriler göz önüne alındığı zaman öğretmenlerin birden fazla guruba ayırarak soru sorma(Bkz.tablo 43) ve etkin denetim ile kopya yapılmasını engellemeye yönelik tedbirler aldıklarını görüyoruz, fakat esas olan sınavların amaçları konusunda öğrenciyi bilinçlendirmektir. Ayrıca birden fazla guruba ayrılarak yapılan sınavlarda eşit soruların sorulmasına dikkat edilmelidir.

Tablo 42’de öğretmenlerin %81.03’ü her zaman, sınav kağıtlarına öğrencilerin ad soyad gibi bilgileri yazıp yazmadıklarını kontrol ettiklerini söylemektedirler. Öğretmenlerin % 60.34’ü de her zaman, öğrencilerin kalem silgi gibi ihtiyaçlarının sınav öncesi temin edilmesini sağladıklarını söylemektedirler. Sınavın huzurlu geçmesi ve karışıklıkların önlenmesi için öğretmenlerin bu tür tedbirleri çoğunlukla almaları olumlu bir durumdur.

Bütün bunlara rağmen tablo 42’de öğretmenlerin sadece %15.52’sinin her zaman, “sınavdan önce ve sonra yapacaklarımı listeleyerek aksaklıkları gideririm” demeleri, onların hazırlık, test oluşturma, çoğaltma gibi aşamalardaki işlerini plansız yapma alışkanlıklarının sınavları uygulamada da devam ettiğini göstermektedir.

4.Değerlendirme ve Not Verme

Daima, bir ölçmeyi bir değerlendirmenin izlediği, başka bir deyişle, ölçme işleminin bir değerlendirmeye hizmet etmek için yapıldığı, bunda da maksadın bir karar vermek olduğu bir gerçektir. Buna göre kararın doğru olabilmesi için doğru bir ölçmeye gerek vardır. Ölçme geçerli ve güvenilir olduğu halde değerlendirme için gerekli işlemler hatalı

yapıldığından, değerlendirme yanlış olmuşsa elbette ki karar da yanlış olacaktır. O halde değerlendirme, ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir.⁵⁸

Değerlendirme yönelik olduğu amaca göre yapıldığında üçe ayrılmaktadır. Bu, daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirmedir.

Bu ölçütlere göre:

1. Programa girişte yapılan değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme
2. Program sürecinde yapılan değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme
3. Programın çıkışında yapılan değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirmedir.⁵⁹

Tablo 6’da öğretmenlerin %41.37’si dönem başında seviye tespiti için sınavlar yaptıklarını, %86.20’si ünite bitimi öğrenci eksiklerini tespit için sınavlar yaptıklarını, %77.57 si de sınıf geçme ve kalmaya karar vermek için sınavlar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ancak görüşmelerimizden ve gözlemlerimizden elde ettiğimiz kanaat, öğretmenlerin yukarıdaki sınav türlerine, bütün öğrencileri kapsamayan birkaç öğrenciyle ve az sayıda soruyla sözlü olarak yaptıkları uygulamaları da dahil ettikleri doğrultusundadır.

Buna göre öğretmenler en fazla ünite bitimi öğrenci eksiklerini tespit için değerlendirmeye önem vermektedirler. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan bu değerlendirme türüne biçimleyici değerlendirme denmektedir. Öğretmenler bu tür sınavları yaptıktan sonra sonuçlarına göre yeterli oranda olmasa bile gerekli önlemleri de almaktadırlar.

⁵⁸ YILMAZ Hasan, Eğitimde, s.13

⁵⁹ DEMİREL Özcan, Planlamadan Değerlendirmeye, s.225

Öğrencilere Göre Sınavlarda Cevaplanamayan Konuların Yeniden İşlenmesi

Tablo 45.

Sınavlarda öğrenciler tarafından cevaplanamayan konular yeniden işlenir	f	%
Cevapsız	2	0.50
Her zaman	106	26.50
Bazen	142	35.50
Hiçbir zaman	150	37.50
Toplam	400	100.00

Tablo 45’de öğrencilerin %26.50’si her zaman, %35.50’si de bazen sınavlarda öğrenciler tarafından cevaplanamayan konuların yeniden işlendiğini söylemektedirler. Oran olarak yeterli olmamakla birlikte öğretmenlerin, sınavları eğitimde bir dönüt olarak kullandıkları görülmektedir. Bu veriler öğretmenlerin sınav sonuçlarını yeterince dönüt olarak kullanmadıkları denencemizi doğrular olarak görülmektedir.

Dönemin başında yapılan ve tanılayıcı değerlendirme denilen sınavlar öğretmenlerin %37.41’i tarafından kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluluklarını ve seviyelerini tespit için kullanılmaktadır. Bu değerlendirmenin daha çok sözlü olarak yapıldığı öğretmenlerle görüşmelerimizde ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirmelerin yazılı olarak yapılması öğrencilerin programa giriş ve çıkıştaki davranış farklılıklarının ortaya somut olarak konulması açısından daha yararlı olabilir

Düzey belirleyici değerlendirme de program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Öğrencilerin sınıf geçme ve kalma kararında etkili olan bu değerlendirmelerin yapılması ve nota dönüştürülmesi zorunludur ve öğretmenler tarafından da uygulanmaktadır.

Programa girişte yapılan ölçme ve değerlendirmeler, not olarak öğrenciye verilmez. Süreçte yapılan değerlendirmeler öğrencilere not olarak verilir ancak öğrencilerin asıl geçme ve kalmasına karar verme çıkışta yapılan değerlendirmeler sonunda belirlenir.

Not Verme

Okullarımızda not verme işlemi öğrencinin bir ders veya sınıfla ilgili olarak geçme veya kalma durumunu bildiren bir ölçü olarak kullanılmaktadır. İlköğretimde, öğrencinin sınıf geçmesi, o sınıfta aldığı bütün derslerden başarılı olmasına bağlıdır.

Başarının ölçüsünün ne olduğu belirlenmelidir. Hangi notlar başarıyı, hangi notlar başarısızlığı gösterecektir. Bu da bizi değerlendirme işinin nasıl yapılacağına götürür. Genelde bağıl ve mutlak değerlendirme olmak üzere olmak üzere iki değerlendirme kullanılmaktadır.⁶⁰

Mutlak değerlendirmede ölçüt programın hedefleridir. İlköğretimde kullanılması zorunlu olan değerlendirme türü budur. Öğrencilerin başarılı olmaları için 100 puan üzerinden ortalamalarının en az 45 puan olmaları gerekir. Bu puanın not olarak değeri de 2'dir.

İlköğretim kurumları yönetmeliğinin öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili maddeleri şunlardır;

Madde 32

e) Değerlendirmede 5'lik not sistemi kullanılır.

Madde 33

İlköğretim kurumlarında her sınıf için gösterilen derslerde öğrencilerin başarıları dört ayrı notla, başarısızlıkları ise bir tek notla değerlendirilir. Buna göre verilecek notlar ve puanlar şöyle değerlendirilir;

<u>DERECE</u>	<u>RAKAM İLE</u>	<u>PUANLAMA</u>
Pekiyi	5	85-100
İyi	4	70-84
Orta	3	55-69
Geçer	2	45-54
Başarısız	1	0-44

Madde 42

Kanaat dönemi notunun tespitinde, öğrencilerin o dönem içinde ulaşmaları amaçlanan, genel başarı seviyesi dikkate alınır.

Madde 47

Bir dersin yıl sonu notu, öğrencinin o dersten aldığı birinci ve ikinci kanaat dönemi notlarının aritmetik ortalamasıdır.

Madde 49

İlköğretim kurumlarında bir üst sınıfa devam etmek veya mezun olabilmek için öğrencinin iki kanaat dönemi notunun aritmetik ortalaması bütün derslerden 2'den aşağı

⁶⁰ DEMİREL Özcan, Planlamadan Değerlendirmeye, s.228

olamaz. Başarısız dersi veya dersleri olan öğrencilerin durumu şube öğretmenler kurulunda görüşülür.

Yönetmeliğin 42. Maddesinde “notun tespitinde öğrencilerin ulaşmaları amaçlanan genel başarı seviyesi dikkate alınır” demesi başarının tespitinde programın hedeflerinin ölçü alındığını göstermektedir. Bu durumda öğretmenler sınav sonuçlarını 100 puan üzerinden değerlendirmek ve 45 puan (not olarak 2) alan öğrencileri başarılı, bunun altında kalan öğrencileri başarısız saymak durumundadırlar.

Öğrencinin başarısını, bir de gurup içindeki durumuna, önceki başarısına ve yeteneğine göre değerlendirme türü vardır ki buna bağlı değerlendirme denilmektedir.

Yönetmeliğin yukarıdaki maddelerine göre, öğrenci başarısının programın amaçlarındaki davranışları gösterme durumuna göre belirlenmesi esastır. Ancak bütün derslerden başarılı olamayan öğrencilerin durumları şube öğretmenler kurulunda görüşülmekte ve sınıf geçmesine veya sınıf tekrarına karar verilmektedir.

Şube öğretmenler kurulunda, başarısız öğrencinin hakkında karar verilirken hangi ölçütlere göre karar verileceği ile ilgili bir açıklama yönetmeliklerde bulunmadığı için, öğretmenlerin, öğrencilerin zayıf olan ders sayılarına göre karar verdiklerini gözlemliyoruz. Oysa ki bu kurulda programın amaçlarında istenen başarıya ulaşamayan öğrenciler için bağlı değerlendirme ile karar verilebilir. Bunun için de öğretmenlerin, öğrencilerin programa giriş ve çıkıştaki başarı durumlarını tespit etmeleri gerekir.

Öğrenci hakkında verilecek kararda etkili olabilecek bir bağlı değerlendirme türü de öğrenci yeteneğine göre yapılacak değerlendirmedir. Bu değerlendirmede, öğrencilere uygulanacak yetenek testleri sonucuyla, akademik başarıları arasındaki ilişkiye göre karar verilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

A. ÖZET

Program, kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirmek için düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütündür diye tarif edilmektedir.

Programın tarifinden de anlaşılacağı gibi bir program genel olarak kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bu hedefleri gerçekleştirmek için düzenli eğitim durumlarını ve ölçme ve değerlendirmeden oluşan sınama durumlarını içerir. Yukarıda sayılan programın ögeleri birbiriyle sürekli ilişki içindedir. Bir öge ile ilgili yapılanlar diğerlerini de etkilemektedir.

Bir öğretim programının geliştirilmesi için öncelikle hedeflerin tespit edilmesi, bu hedefleri gerçekleştirebilecek muhtevanın oluşturulması, muhtevanın öğrenciye aktarımı için eğitim durumlarının düzenlenmesi ve bütün bu işlemlerin her aşamasında dönüt, kalite kontrolü ve düzey belirleme gibi amaçlara yönelik ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin planlanması gerekir.

Bir öğretim programı oluşturulduğu zaman en iyi program olduğu düşünülse bile program geliştirmede sürekliliğinin sağlanması gerekir. Program geliştirmede süreklilik denince, sosyo-kültürel ve bilimsel verilerin ışığında devamlı olarak geliştirilmesi akla gelir.

Program geliştirme uzmanları, programın gelişmesini engelleyen faktörleri şöyle sıralamaktadırlar:

1. Geleneksel muhteva ve metotlara bağlılık
2. Aşırı bireysellik
3. Beceri noksanlığı
4. Deneysel yaklaşımdan kaçınmak
5. Araştırma süreçlerinde yetişmemiş olmak.

1982 Anayasası ile öğretimi zorunlu hale getirilen, D.K.A.B. dersi öğretim programlarının da yukarıda sayılan engeller aşılarak oluşturulup, geliştirilmesi gerekmektedir.

Ancak bu konuyla ilgili çalışmalar, din eğitimi alanı uzmanlarının sayılarındaki artışla beraber son on yılda yoğunlaşmaya başlamıştır.

D.K.A.B öğretmenlerinin yetiştirilmesi, mevcut öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterlikleri, dersin muhtevası, öğrencilerin ve velilerin bu dersten beklentileri, mevcut muhtevanın amaçları gerçekleştirme durumu gibi konularda alan araştırmaları yapılmış ve elde edilen bulgulara dayanılarak değerlendirmeler yapılmış ve bazı öneriler getirilmiştir.

Bu çalışma ile de D.K.A.B öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerinin tespit edilmesi problem olarak alınmış ve araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgulara dayanılarak sonuçlar çıkarılmıştır.

Bu araştırma ile elde edilen bulgulara göre problemin çözümüne yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırma sonuçlarının ilgili dersin program geliştirme çabalarına, ölçme ve değerlendirme ögesi yönüyle katkı sağlanması düşünülmüştür.

Bundan sonra D.K.A.B dersiyle ilgili alınacak kararlara, bu alan araştırmasının sonuçlarının, dayanak teşkil etmesiyle, yukarıda sayılan program geliştirmeyi engelleyen faktörlerden birisinin daha aşılmasına katkıda bulunulacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın amacı D.K.A.B. öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerini belirleyerek;

1. D.K.A.B. öğretmenliği görevini halen yürütenlere,
2. Görevde bulunan öğretmenleri hizmet içinde yetiştirmeyi planlayanlara,
3. D.K.A.B. dersinde program geliştirme faaliyetini yürüten uzmanlara,
4. D.K.A.B. dersi için ders kitabı yazanlara,
5. D.K.A.B. öğretmeni yetiştiren kurumlar için kaynak teşkil etmek ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın bu alanda yapılan ilk müstakil çalışma olması ve verileri kaynağından yani D.K.A.B dersi öğretmenlerinden ve onların öğrencilerinden alması değerini daha da artırmaktadır.

Bu araştırma D.K.A.B öğretmenleriyle öğrencilere uygulanan anket verileriyle sınırlıdır. Anket Kayseri il merkezindeki Kocasinan ve Melikgazi ilçelerine bağlı ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilere, örnekleme alınarak uygulanmıştır.

D.K.A.B. öğretmenlerine ve bu dersi okuyan öğrencilere anket soruları ayrı ayrı hazırlandıktan sonra öğrencilere ön denemeler yapıldı, öğretmenlerden bazılarının anket

sorularıyla ilgili görüşleri alındı. Ön denemeler neticesi doğrultusunda son düzeltmeler yapılarak anketler uygulandı.

Anketler uygulandıktan sonra toplanmaya başlandı. Toplanma aşamasında öğretmenlerden bazılarıyla anket soruları hakkında görüşmeler yapıp gerekli notlar alındı. Elde edilen bulgular bilgisayarda tablolar haline getirildi ve cevapların frekans ve yüzde oranları tespit edildi.

Araştırmanın sınırlıkları içinde elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

-D.K.A.B. öğretmenlerinin yarıdan fazlası sınavlarını genellikle ünite sonunda öğrenme eksiklerini tespit ve öğrencilerin geçme ve kalmalarına dayanak olması için gerçekleştirmektedirler. Konulara başlamadan seviye tespiti için sınav yapanların oranı azdır. Sınav sonuçlarını da yeteri kadar, dönüt amacıyla kullanmamaktadırlar.

-D.K.A.B. öğretmenleri sınavlarını genellikle, sınavın amacı, soru sayısını tespit, sınav türünü tespit, soruların zorluk derecelerini kararlaştırma, puanlama işlemlerini tespit gibi durumları göz önüne alarak planlı bir şekilde tam olarak gerçekleştirmemektedirler. Yukarıda sayılanlardan bir kısmını fazla özen göstermeksizin göz önünde bulundurmaktadırlar.

-D.K.A.B. öğretmenlerinin çoğunluğunun sınavların hazırlanması ve değerlendirilmesi için gerektiği kadar zaman harcamaktan genellikle kaçındıkları görülmektedir. Bazen “az sorulu kısa cevaplı sınavları” tercih etmeleri bunun bir göstergesidir. Çünkü bu sınav türünü tercih etmenin başka açıklanacak bir yönü yoktur.

- D.K.A.B. öğretmenlerinin yarıdan fazlasının, sınavların öğrenci seviyesine uygunluğu, sınav süresi, soru sayısı, soruların kısa ve anlaşılır olması gibi, sınavların güvenilirliğini ilgilendiren konularda her zaman gerekli hassasiyeti göstermedikleri görülmektedir.

- D.K.A.B. öğretmenlerinin genellikle, soruların kapsayıcılığı, ayırt ediciliği, öğrencilere ipuçları verilmemesi gibi sınavların geçerliği ile ilgili konularda gerekli özeni her zaman göstermedikleri ortaya çıkmaktadır.

-Öğretmenlerin sınav kağıtlarını büyük çoğunlukla fotokopi yoluyla çoğalttıkları görülmüştür. Ancak yazı ebadının öğrenciye uygunluğu yazma işaretleme yönüyle kolaylığı olan sınav kağıtları düzenleme gibi sınavların kullanışlılığı ile ilgili konularda bazen ihmalkar davrandıkları görülmüştür.

-Bütün bunlara rağmen gözlemlerimize göre D.K.A.B öğretmenlerinin durumu diğer öğretmenlerinkine nazaran ölçme değerlendirme faaliyetleri açısından geri durumda değildir. Bu konuda D.K.A.B öğretmenlerinin sorunları diğer öğretmenler tarafından da yaşanmaktadır.

B. SONUÇ

Araştırmanın bulgularına dayanılarak belirli hükümlere varılmıştır. D.K.A.B öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerini tespit etmeye yönelik bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular, önceden ortaya konulan denenceleri büyük bir çoğunlukla doğrular niteliktedir. Araştırmanın sınırlıkları içerisinde değerlendirilmesi gereken sonuçları şu şekilde belirtmek mümkündür:

-D.K.A.B. öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetinin önemini yeterince kavramamış oldukları gözlenmektedir.

-D.K.A.B. öğretmenleri değerlendirme faaliyetlerini önceden hazırladıkları bir planlama doğrultusunda gerçekleştirmemektedirler.

-D.K.A.B. öğretmenleri kendi derslerinin amaçlarını tam olarak kavrayabilmiş değildirler. Bunun neticesi olarak da yaptıkları sınavlarında başka derslerin amaçları arasında yer alan öğrenci davranışlarını da değerlendirmektedirler.

-D.K.A.B. öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi eksikleri yüzünden, doğru yaptıklarını düşünerek zaman zaman sınavların geçerliğini ve güvenilirliğini zedeleyici uygulamalar yapmaktadırlar.

-D.K.A.B. öğretmenleri öğretim ve değerlendirmelerini kitaptaki konuları esas alarak gerçekleştirmektedirler. Oysa ki dersin hedef davranışlarının gerçekleştirilmesine yönelik öğretim ve değerlendirmeler yapmaları gerekir.

-D.K.A.B. öğretmenleri ölçme araçlarının hazırlanması ve sonuçların değerlendirilmesi için gerekli zamanı ayırmamaktadırlar.

-D.K.A.B. öğretmenleri derslerinin hedef davranışları tam olarak ifade edilmediği, kendileri de bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili hedefler yazma konusunda bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için, sınavlarında bilişsel alanın ilk basamakları seviyesinde sorular sormaktadırlar, duyuşsal alandaki hedefleri öğretim ve değerlendirmede fazla dikkate almamaktadırlar.

-D.K.A.B. öğretmenlerinin iyi niyetli ve olumlu değerlendirme uygulamaları olmakla birlikte, bu uygulamalar ölçme ve değerlendirme alanından gelen teorik bilgilerden kaynaklanan bilinçli faaliyetler değildir.

-D.K.A.B. öğretmenlerinin, sınavlara hazırlık, uygulanan sınav çeşidi ve soruların çoğaltılması gibi konulardaki sorulara, verdikleri cevaplarda kıdem ve mezun oldukları okullar gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark yoktur.

C. ÖNERİLER

Araştırma bulguları esas alınarak geliştirilen öneriler şunlardır:

-Her okulda bir program geliştirme ve ölçme-değerlendirme merkezi kurulmalı; her dersin hedef davranışları ve bunları ölçen sorular saptanıp uygulanmalı ve uygulama sonuçlarına göre yeniden düzeltilip geliştirilmeli; bilgi bankasına bunlar yerleştirilmeli; gerek duyulduğu zaman tekrar kullanılmalıdır.

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştiren İlahiyat Fakültelerinde, ölçme ve değerlendirme konusu daha somut hale getirilerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bilgiler verilmelidir. Konu istatistiki bilgiler düzeyinde kalmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme söz konusu branşın öğretim bilgisi sürecine entegre edilmelidir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinde ölçme ve değerlendirme gibi.

- Öğrencilerin “genel yetenekleri” ile “Akademik başarı not ortalamaları”arasındaki ilişki, öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından başka araştırmalara konu edilmelidir. Böylelikle yaşanan başarısızlıkların nereden kaynaklandığı daha iyi anlaşılabilir.

-Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, programın hedeflerinin gerçekleşme durumunun ölçü alındığı mutlak değerlendirmeyeyle birlikte, öğrencinin grup başarısının, genel yeteneğinin ve programa giriş ve çıkıştaki başarılarının da dikkate alındığı bağlı değerlendirmeler de yapılmalıdır. Eğitimin zorunlu olduğu ilköğretimde yönetmelikler bu değerlendirmelere de uygun olacak şekilde yeniden düzenlemelidir.

Öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmeli veya psikolojik danışma ve rehber öğretmenler ile ölçme ve değerlendirme alanının uzmanlarıyla işbirliği sağlanmalıdır.

-D.K.A.B. öğretmenlerinin, öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da, muhatap olduğu öğrencileri tanımalarının önemi büyüktür. Dolayısıyla öğretmenlerin etkin bir öğretim ve sağlıklı bir değerlendirme yapabilmeleri için çocuk gelişimi konusunda bilgilerini daha fazla artırmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı da bu konuda öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yenilemeleri için tedbirler almalıdır.

-D.K.A.B öğretmenleri program geliştirme, öğretim araçlarının kullanılması ve öğretim gereçlerinin üretilmesi, öğretim metotları ve ölçme değerlendirme konularında hizmet içi eğitime alınmalıdır. Hizmet içi eğitim seminerlerinde İlahiyat Fakültelerinin din eğitimi alanı öğretim elemanlarıyla birlikte, Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanlarından da yararlanılmalıdır.

-D.K.A.B ders kitaplarında, her ünitenin başında o üniteyle oluşturulmak istenen öğrenci davranışları ve ünitenin sonunda da, gerçekleşmesi düşünülen öğrenci davranışlarının ortaya çıkma durumunu ölçebilecek ve sınav tekniğine uygun, çok miktarda değerlendirme soruları bulunmalıdır.

KAYNAKLAR

- AGAZZİ Aldo** İmtihanların Pedagojik Yönleri, Çev.İsmet Birkan, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1970.
- AYDIN M.Şevki** Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri, 1996.
- AYDIN M. Zeki .** “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı”, O.D.O.Y.D.E.P Sempozyumu, İBAV, Kayseri, 1998
- BADEMCİ Vahit** Hedefin Davranışlara Çevrilmesi, Davranışlardan Seçmeli Test Maddeleri Yazılması, Gazi Kitabevi, Ankara, 1999
- BİLGİN Beyza** Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980
- COŞKUN Hasan** İlköğretim öğretmen Elkitabı Ders Planı Örnekleri Hacettepe T.A.Ş., Ankara, 1998.
- ÇAM Ömer ve BAYRAKLI Bayraktar** İmtihan Pedagojisi ve Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Marmara Üniv.Vakfı Yayınları, İstanbul, 1992.
- DEMİREL Özcan** Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 1999.
- İLKÖĞRETİM OKULU PROGRAMI** M.E.B. Yayınları, Ankara, 1997
- KARASAR Niyazi** Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, 1994.
- KOÇ Nizamettin** Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma, Ankara Üniv. Yayınları, Ankara, 1981.

- M.E.B. TEBLİĞLER DERGİSİ** 31.08.1992 Tarih ve 2365 Sayı
- OĞUZKAN Ferhan** **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993
- ORTA DERECELİ OKULLARDA YÜRÜTÜLEN DİN EĞİTİM-ÖĞRETİMİNİN PROBLEMLERİ SEMPOZYUMU (1-2 Mayıs 1997)** **İBAV**, Kayseri, 1998
- ÖCAL Mustafa ve AY M.Emin** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Uludağ Üniversitesi Basımevi , Bursa, 1994.
- ÖZCELİK D. Ali** **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**, Ü.S.Y.M. Eğitim Yayınları:3 Ankara, 1981
- **Ölçme ve Değerlendirme**,ÖSYM Yayınları, Ankara, 1992.
- **Test Hazırlama Kılavuzu**, Ö.S.Y.M. Eğitim Yayınları, Y.Ö.K.Matbaası, tarihsiz
- RESMİ GAZETE** 12.09.1997 Tarih, 23108 Sayı
- SELÇUK Mualla** **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1994
- SENEMOĞLU Nuray** **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Spot Matbaacılık, Ank. 1997.
- SÖNMEZ Veysel** **Program Geliştirme Öğretmen Elkitabı**, Anı Yayıncılık.
- TEKİN Halil** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınları, Ankara, 1996.
- TURGUT Fuat** **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1997.

VARİŞ Fatma

Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler,
Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara, 1996.

WEİTZMAN Ellis,

Sınıfta Test Nasıl Yapılır, Çev.Vedide Baha Pars
Milli Eğitim Basımevi, İst.1969.

YILMAZ Hasan

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Mikro Yayınları,
Konya, 1998.





EKLER

**ANKETİN OKULLARDA UYGULANABİLMESİ
ÇİN VALİLİK İZİN BELGESİ**

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

AYT:B.03.4.MEM.4.38.00.03-311/
T.C. ONU:Anket Uygulaması

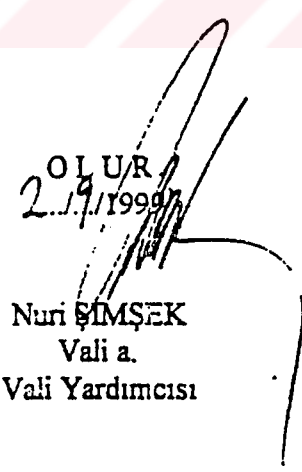
3.03.99 18259

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ali GÜNGÖR'ün "İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları" konulu anketi Yüksek Lisans tezinde veri oluşturmak üzere ilimiz Kocasinan ve Melikgazi ilçelerine bağlı ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilere uygulamak isteği ile ilgili Valilik Makamına vermiş olduğu 31.08.1999 tarihli dilekçesi ilişikte sunulmuştur.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ali GÜNGÖR'ün "İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları" konulu anket çalışmasını ilimiz Melikgazi ve Kocasinan ilçelerine bağlı ilköğretim okullarının 2.kademelerinde uygulamasını olurlarınıza arz ederim.


Hayrettin TOKBAY
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
2.19/1999

Nuri ŞİMŞEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- EK-1 Dilekçe (1 adet)
- EK-2 Anket Örneği (2 adet 9 sayfa)

Sevgili öğrenciler,

Bu anket ilköğretim okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerindeki sınav uygulamalarını araştırmak için yapılmaktadır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar yalnızca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinizle ilgili olacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Ali GÜNGÖR

Erciyes Üniv. Sosyal Bilimler Enst.
Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Okulunuzun Adı:.....

Sınıfınız: 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf ()

Cinsiyetiniz Erkek() Kız ()

ANKET FORMU

1.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinizde hangi tür sınavlar yapılmaktadır?
Uygun bulduğunuz seçeneklerin karşısındaki parantezlerin içine (x) işareti koyunuz.

	<u>Her zaman</u>	<u>Bazen</u>	<u>Hiçbir zaman</u>
a) Az sorulu uzun cevaplı sınavlar yapılır	()	()	()
b) Çok sorulu kısa cevaplı sınavlar yapılır	()	()	()
c) Çoktan seçmeli testler yapılır.	()	()	()
d) Doğru yanlış testleri yapılır.	()	()	()
e) Az sorulu kısa cevaplı sınavlar yapılır	()	()	()
f) Sözlü sınavlar yapılır	()	()	()
g) Diğer (varsa belirtiniz)			

2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinizde yapılan sınavlarla ilgili aşağıdaki bilgilerden uygun gördüğünüzün karşısına (x) işareti koyunuz.

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğretim yılı başında bizim bilgi seviyemizi ölçmek için sınavlar yapılır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Her ünitenin sonunda sınav yapılır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Her dönem iki yazılı sınav yapılır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Her dönem bir sözlü sınav yapılır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlarda cevaplama için verilen süre yeterlidir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav sorularının hepsi kolaydır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav sorularının hepsi zordur.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlarda hem zor hem de kolay sorular vardır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman () Diğer sayfaya geçiniz →

- Soruların cevapları konu başlığı olarak kitaplarımızda vardır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav soruları anlayacağım şekilde kısa ve anlaşılır haldedir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde sınıfta kalma endişesi hissetmem.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlar öncesi kendimi rahat hissedirim.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde çalışma ihtiyacı hissetmeyiz.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlarda soruların puanları soru kağıdında yazılıdır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlarda verdiğim cevaplara göre alacağım notu doğru tahmin edebilirim.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sorular son işlenen konulardan çıkar.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sorular bütün ünitelerden eşit sayıdadır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Önceden öğretmen tarafından yazdırılan soruların bir kısmı sınavlarda sorulur.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Öğretmenimizin her yıl sorduğu ve önceden bildiğimiz soruları vardır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Bazı konular işlenirken, öğretmenimiz bu konudan soru çıkabileceğini belirtir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Öğretmenimiz sınavlarda yazımızın güzelliğine not verir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav kağıtlarını öğretmenimiz fotokopi ettirerek sınıfa getirir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Öğretmenimiz soruları sınıfta yazdırır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav kağıtlarındaki sorular silintisiz ve okunaklıdır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav sorularımız ezberlenen bilgilerle cevaplanacak türdendir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav soruları bizim bazı konuları yorumlamamızı isteyen türdendir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav soruları işlediğimiz konulardaki ayet ve hadislerin açıklaması şeklindedir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlarda öğretmenimiz soruları birden fazla guruba ayırarak sorar.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlarda öğrenciler birbirlerinin sınav kağıtlarına isteseler de bakamazlar.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sözlü notlarımız verilirken hem bilgilerimize, hem de davranışlarımıza bakılır.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınavlarda öğrenciler tarafından cevaplanamayan konular yeniden işlenir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- Sınav sonuçları açıklandıktan sonra öğretmenimiz sınav kağıtlarımızı kontrol etmemize izin verir.
Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()

ÖĞRETMEN ANKETİ SORULARI

Değerli meslekdaşım,
Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretimi ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışma ile de Din Kültürü ve A. B. Derslerindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili bilgi toplanması amaçlanmaktadır.
Anketimize değerli zamanlarınızı ayırıp katıldığınız için ve vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Ali GÜNGÖR
Erciyes Üniv.
Sosyal Bilimler
Enstitüsü Din Eğitimi
Bilimsel Yüksek Lisans
Öğrencisi

~~Çalıştığınız Kurum~~ :
Meslekte Kıdeminiz :
Göreviniz :
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Branş Öğrt. ()
Sınıf Öğretmeni ()
Diğer :
Okuttuğunuz Sınıflar : 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()
En son bitirdiğiniz okul :

Anket Formu

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde sınavlarınızı hangi amaçlarla yapıyorsunuz? Önem sırasına göre 1.2.3. de karşısına numaralayınız

- ☐ a) Dönem başında derslere başlamadan önce öğrencilerin seviyeleri tespit için yapıyorum.
- ☐ b) Ünitelerin bitiminde öğrenme eksiklerini tespit etmek için yapıyorum.
- ☐ c) Öğrencilerin sınıf geçme ve kalmasına dayanak olması için yapıyorum.
- ☐ d) Diğer (varsa lütfen yazınız)...

2. Sınavlarınızı planlarken aşağıdaki hususlardan hangilerini göz önünde bulunduruyorsunuz? Uygun seçeneklerin karşısına (x) işareti koyunuz.

- ☐ a) Sınavın amacını belirlerim.
- ☐ b) Soru sayısını tespit ederim.
- ☐ c) Soru tiplerini belirlerim.
- ☐ d) Sınavın kapsayacağı konuları listelerim.
- ☐ e) Sınav sorularının ne kadarının zor, normal ve kolay olacağını belirlerim.
- ☐ f) Puanlamaya ilişkin işlemleri tespit ederim.
- ☐ g) Planlama yapmam geçmiş yıllarda hazırladığım soruları kullanırım.
- ☐ h) Tecrübeli olduğum için sınav sorularını imtihandan kısa bir süre önce hazırlarım.
- ☐ i) Sınavlar için teferruatlı planlama yapılmasını gerekli bulmam.
- ☐ j) Diğer (varsa lütfen yazınız.)

3. Sınavlarda soru sayısını tespit ederken hangi faktörleri göz önünde bulundurursunuz? Önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralayınız.

- ☐ a) Sınav süresini göz önünde bulundururum.
- ☐ b) Sınavlardaki soru tipini (çoktan seçme, doğru-yanlış) göz önünde bulundururum.
- ☐ c) Soruların zorluk derecesini göz önünde bulundururum.
- ☐ d) Öğrencilerin seviyesini göz önünde bulundururum.
- ☐ e) Sınavın yapılış amacını göz önünde bulundururum.
- ☐ f) Değerlendirmede geçecek süreyi göz önünde bulundururum.
- ☐ g) Diğer (Varsa belirtiniz.)

4. Yıllık ve günlük planlarınızdan sınavlarda nasıl yararlanırsınız? Göz önüne aldıklarınızın karşısına (x) işareti koyunuz.

- ☐ a) Sınav öncesi işlenen konuları listelerim.
- ☐ b) hedefe ulaşip ulaşamadığımı ölçebilecek en kritik soruları planlamalarımındaki değerlendirme sorularından seçerim.
- ☐ c) Sorularımın kitapta veya müfredatta konu başlığı olarak bulunmasına dikkat ederim.
- ☐ d) diğer (varsa belirtiniz)

5. Sınavlarınızdaki soruların zorluk derecesi nasıldır? Uygun seçeneğin karşısına (x) işareti koyunuz.

- ☐ a) Sorularım hepsi aynı zorluktadır.
- ☐ b) Sınavlarda kolay, normal ve zor soruları eşit oranda sorarım.
- ☐ c) Soruların kolay ve zor olup olmadığına dikkat etmem.
- ☐ d) Başarımın yüksek olmasını istiyorsam kolay sorular sorarım.
- ☐ e) diğer (varsa belirtiniz.)

6. Aşağıdaki ölçme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? Kullanma sıklığına göre 1.2.3. diye numaralayınız.

- ☐ a) Az sorulu uzun cevaplı sınavlar yaparım.
- ☐ b) Çok sorulu kısa cevaplı sınavlar yaparım.
- ☐ c) Az sorulu kısa cevaplı sınavlar yaparım.
- ☐ d) Çoktan seçmeli sınavlar yaparım.
- ☐ e) Sözlü sınavlar yaparım.
- ☐ f) Doğru yanlış testleri yaparım.
- ☐ g) Diğer (Varsa belirtiniz)

7. Az sorulu uzun cevaplı sınavları eğer uyguluyorsanız tercih sebeplerinizi önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralayınız.

- ☐ a) Diğer sınav türleriyle ölçülemeyerek özellikleri yoklamak istediğim için yapıyorum.
- ☐ b) Alışkın olduğum için yapıyorum.
- ☐ c) Sınavların hazırlanması için zamanım az olduğu için yapıyorum.
- ☐ d) Öğrenci sayısı az olduğu için yapıyorum.
- ☐ e) Kurallara uygun test geliştirme konusunda yeterli bilgi ve deneyimim olmadığı için yapıyorum.
- ☐ f) Öğrencilerin yazılarını güzelleştirmek için yapıyorum.
- ☐ g) Öğrencilerin kompozisyon yeteneklerini geliştirmek için yapıyorum.
- ☐ h) Öğrencilere sorunun tam cevabını bilmedikleri zaman yakın cevapları yazıp puan alma imkanı verdiği için yapıyorum.
- ☐ i) Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanma yeteneğini geliştirmek için yapıyorum.
- ☐ j) Diğer (varsa yazınız).

8. Kısa cevap gerektiren sınavları eğer tercih ediyorsanız sebepleri nelerdir? Önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralayınız.

- ☐ a) Belli bir sürede daha çok soru sorabildiğim için
- ☐ b) Öğrencinin cevaplama bağımsızlığını sınırladığı için
- ☐ c) Puanlama az zaman aldığı için.
- ☐ d) Puanlama objektifliği olduğu için
- ☐ e) Alışkın olduğum için.
- ☐ f) Diğer (varsa belirtiniz)

9. Sözlü sınavları uygularken tercih sebebiniz nelerdir. Önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralayınız.

- ☐ a) Dersin özelliği gereği öğrenci davranışlarını sözlü yoklama dışında ölçmem mümkün olmadığı için.
- ☐ b) Öğrencinin vereceği cevabı derinleştirme ve zenginleştirme imkanı olduğu için yapıyorum.
- ☐ c) Yönetmelik gereği olduğu için yapıyorum.
- ☐ d) Soruları hazırlama ve uygulama diğerlerine kıyasla daha az zaman aldığı için yapıyorum.
- ☐ e) Öğrencinin imtihan esnasındaki tavırlarını daha iyi değerlendirebildiğim için yapıyorum.
- ☐ f) Öğrencilerin ifade kabiliyetlerini daha iyi ölçebildiğim için yapıyorum.
- ☐ g) Kopya ihtimali en az olduğu için yapıyorum.
- ☐ h) Not vermede kendimi daha bağımsız hissettiğim için yapıyorum.
- ☐ i) Soru sorma bağımsızlığı olduğu için yapıyorum.
- ☐ j) Öğrenci hakkında en iyi kanaatin sözlü sınavlarda ortaya çıktığını düşündüğüm için yapıyorum.
- ☐ k) Diğer (varsa belirtiniz)

10. Yaptığınız imtihanlarda çoktan seçmeli testleri tercih ediyorsanız sebeplerini önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralayınız.

- ☐ a) Sınav geniş bir öğrenme alanını kapsadığı zaman çok sayıda soru sorma imkanı olduğu için yapıyorum.
- ☐ b) Öğrenci hakkında geçme kalma kararı vereceğim son sınavlar için en uygun ölçme aracı olarak gördüğüm için yapıyorum.
- ☐ c) Öğrenci sayısı çok olduğu zamanlarda puanlaması az zaman aldığı için yapıyorum
- ☐ d) Objektifliği yüksek olduğu için yapıyorum.
- ☐ e) Öğrencilerin gelişi güzel işaretleme yapıp puan almalarına imkan sağladığı için yapıyorum.
- ☐ f) Diğer (varsa belirtiniz)

11. Size göre aşağıdakilerden hangileri sınavların güvenilirliğini artırmaktadır. Önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralayınız.

- ☐ a) Sınavlarda soru sayısının çok olması
- ☐ b) Sınavlarda soru sayısının az olması
- ☐ c) Soruların öğrenci düzeyinin altında ve üstünde olmaması
- ☐ d) Sınav sürelerinin zayıf öğrencileri de gözönünde bulunduracak miktarda olması
- ☐ e) Soruların, herkesin anlayacağı şekilde yalın ve kısa olması
- ☐ f) Sınavlarda öğrenciler üzerinde psikolojik baskı kurup, sınavları ölüm-kalım meselesi haline getirilmesi
- ☐ g) Öğrencileri sınavlarda rahatlatıp motivasyonlarının sağlanması.
- ☐ i) Puanlama anahtarı hazırlaması
- ☐ j) puanlama anahtarının öğrencilerin cevaplama durumuna göre, sınav değerlendirmesi esnasında hazırlanması.
- ☐ k) Diğer (varsa belirtiniz.)

12. Size göre aşağıdakilerden hangisi sınavların geçerliliğini artırmaktadır? Önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralandırınız.

- ☐ a) Soruların o dersin hedeflerinden en az biriyle ilgili olmasına dikkat edilmesi
- ☐ b) Soruların, işlenen bütün konuları kapsayıcı, hem de dengeleyici biçimde temsil edici olması.
- ☐ c) Soruların bilenle bilmeyeni az bilenle çok bilen ayırt edici özelliklere sahip olması
- ☐ d) Yıllarca üst üste aynı sorular yerine her uygulamada ayrı sorular hazırlanması.
- ☐ e) Öğrencilere sınavdan önce ipucu verilmemesi.
- ☐ f) Sorular yazdırıp bir kısmının imtihanada sorulmaması.
- ☐ g) Genellikle son işlenen konulardan soru sorulmaması

13. Yaptığınız sınavların kullanışlılığı açısından aşağıdaki hususlardan hangilerini gözönünde bulundurursunuz? Önem sırasına göre 1.2.3. diye numaralandırınız.

- ☐ a) Puanlaması kolay olan sınavları tercih ederim.
- ☐ b) Soruların basılı olduğu sınav kağıtlarında, baskının (fotokopinin) düzgün çıkmasına yağı ebadı ve satır aralarının öğrencilerin yaşlarına uygun olmasına dikkat ederim.
- ☐ c) Öğrencilerin yazma işaretleme yönünden sıkıntı çekmemeleri için kullanışlı sınav kağıtları hazırlarım.
- ☐ d) En ucuza mal olan sınavları tercih ederim.
- ☐ e) Diğer (varsa belirtiniz)

14. Aşağıdaki soru türlerini hangi sıklıkta sınavlarınızda kullanmaktasınız?

Ölçülmesi Amaçlanan Yeterlilik	Örnek Soru	Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Hatırlayarak seçme ¹	:	()	()	()
Hatırlayarak Değerlendirme:		()	()	()
İki şeyi karşılaştırma	:	()	()	()
Karar verme	:	()	()	()
Nedenler veya Etkenler	:	()	()	()
Anlamları Açıklama	:	()	()	()
Özetleme	:	()	()	()
Çözümleme	:	()	()	()
İlişki İfadeleri	:	()	()	()
Premsipleri öğrencilere mal edilmiş kelime ve örneklerle açıklama:		()	()	()
Sınıflandırma	:	()	()	()
Kuralların ve premsiplerin yeni durumlara uygulanması :		()	()	()
Tartışma	:	()	()	()
Amaç ifadesi	:	()	()	()
Eleştirme	:	()	()	()
Planlama	:	()	()	()
Olayların yeniden düzenlenmesi:		()	()	()
Diğer (varsa belirtiniz)				

¹ Ölçülmesi Amaçlanan Yeterliliklerle ilgili örnekler diğer sayfadadır.

Ölçülmesi Amaçlanan Yeterlilik
Hatırlayarak seçme

Örnek Sorular

: Peygamberimizin katıldığı üç önemli savaşın ismini yazınız.

Hatırlayarak Değerlendirme

: Dinimiz tarafından yapılması emredilen üç güzel davranış söyleyiniz.

İki şeyi karşılaştırma

: Kadere iman açısından tevekkül ve tembellik anlayışlarını karşılaştırınız.

Karar verme

: Fakir insanlara maddi yardımda bulunmak mı yoksa iş imkanı vermek mi uygundur? Niçin?

Nedenler veya Etkenler

: - Kutsal kitaplar niçin gönderilmiştir?
- Ahirete iman günlük hayatımızı nasıl etkiler?

Anlamları Açıklama

: Mükelleflerin davranışlarını değerlendiren terimlerden “sünnet” ne anlama gelir.

Özetleme

: Zekatın, alanlar ve verenler açısından toplumsal yararlarını özetleyiniz.

Çözümleme

: Bazı insanlar niçin kadere iman ve tevekkül konusunu tembellik anlamında algılamaktadırlar.

İlişki İfadeleri

: Kaza ve kader kavramları arasındaki ilişkileri belirleyiniz.

Prensipileri öğrencilere mal edilmiş kelime ve örneklerle açıklama

: “İman etmedikçe cennete giremezsiniz birbirinizi sevmedikçe iman etmiş olmazsınız” (H. Şerif) prensibini örnekler vererek açıklayınız.

Sınıflandırma

: İlahi olan dinleri “aslı bozulmuş” ve “aslı bozulmamış” olmasına göre sınıflayınız (örnekler veriniz)

Kuralların ve prensiplerin yeni durumlara uygulanması

: Dinimizdeki “iyilikleri emir ev kötülüklerden sakındırma” tavsiyesini günümüzdeki yeşilay, kızılal, sigarayla savaşanlar gibi kurumların faaliyetleri açısından yorumlayınız.

Tartışma

: Orucun ruh ve beden sağlığı açısından önemini tartışınız.

Amaç ifadesi

: “Dünya ahiretin tarlasıdır” sözü ile kast edilen amacı belirtiniz.

Eleştirme

: Din eğitiminde müjdeleme yerine korkutma kolaylık yerine zorluğu ön plana çıkaran din eğitimcilerine hangi yönden karşı çıkılabilir? Neden?

Planlama

: Dört rekatlık bir farz namazın kılınışı gösteren bir tablo yapınız.

Olayların yeniden düzenlenmesi

: Yetkiniz olduğunu varsayarak sokak çocuklarının suç işlemlerinin engellenmesi ve onların topluma kazandırılması için ne tür düzenlemeler yapardınız. ?

15. Yazılı olarak yaptığınız sınavlarda soruları öğrencilere nasıl veriyorsunuz.?

	<u>Her zaman</u>	<u>Arasına</u>	<u>Hiçbir zaman</u>
a) Soruları öğrencilere sınav esnasında yazdırıyorum.	()	()	()
b) Soruları teksir makinasında çoğaltarak sınav salonuna getiriyorum.	()	()	()
c) Hazırladığım soruları fotokopi yoluyla çoğaltarak sınav salonuna getiriyorum.	()	()	()

16. Sınav kağıtlarınızı hazırlarken nelere dikkat edersiniz.

	<u>Her zaman</u>	<u>Arasına</u>	<u>Hiçbir zaman</u>
a) Sınav kağıtlarına, öğrencilerin soruları nasıl cevaplandırabilecekleri soru sayısı puanlar, sınav süresi gibi hususların açıklandığı bir yönerge yazarım.	()	()	()
b) Sınav hakkında bilgileri soru kağıtlarına yazmadan sınavı uygularken sözlü olarak açıklarım.	()	()	()
Soru kağıtlarının kitap sayfası büyüklüğünde olmasını Sağlarım	()	()	()
c) Soruları birbirinden kolaylıkla ayrılacak kadar aralık vererek sıralarım.	()	()	()
d) Soruları, soru kağıdına kolaydan zora doğru sıralarım.	()	()	()
e) Soruları daktilo veya bilgisayarla yazılmasını sağlarım.	()	()	()
f) Soruları kendi el yazımla yazarım.	()	()	()
g) Kullandığım yazının puntosunu ve satır aralarını öğrenci seviyesine göre düzenlerim.	()	()	()
ı) Çoğaltmadan önce, soru kağıdını imla ve noktalama hatalarını gidermek için okurum.	()	()	()
h) Soruların hazırlama ve çoğaltılmasında gizliliğe dikkat ederim. ()	()	()	()
i) Soruları en az iki gruba ayırarak hazırlarım.	()	()	()
j) Sınavı uygulamadan önce mutlaka puanlama anahtarını hazırlarım.	()	()	()
k) Diğer (varsa belirtiniz.)	()	()	()

16. Sınavlarınızı sınıflarda uygularken nelere dikkat edersiniz. ?

	<u>Her zaman</u>	<u>Arasına</u>	<u>Hiçbir zaman</u>
a) Sınav yapılan yerde rahatlıkla görülebilen ayarı doğru bir saat bulundururum.	()	()	()
b) Sınavlarımı, öğrencilerin birbirlerine bakmalarını engelleyecek uygun salonlarda yaparım.	()	()	()
c) Öğrencilerin kalem, silgi, kalem açacak gibi ihtiyaçlarını sınavdan önce temin etmelerini sağlarım.	()	()	()
d) Sınavları, havalandırma, ısı ve ışık yönüyle en uygun mekanlarda yaparım.	()	()	()
e) Sınavdan önce, sınavlarda ve sınav sonrası yapmam gerekenleri bir liste haline getirerek aksaklıkları gideririm.	()	()	()
f) Öğrencilerin, sınav kağıtlarına ad, soyad, sınıf numarası v.b gibi bilgileri yazıp yazmadıklarını denetlerim.	()	()	()
g) Öğrencilere bireysel olarak konuşmam ve anlaşılmayan konuları sesli olarak sordurup sesli olarak cevaplarım.	()	()	()
h) Diğer (varsa belirtiniz.)	()	()	()