

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM  
PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME  
SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**(Eskişehir İli Örneği)**

**Ebru DEMİR**

**T.C.**

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

**Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eskişehir**

**Şubat, 2008**

T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ebru DEMİR tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri" başlıklı bu çalışma 22.02.2008 tarihinde Eskişehir Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, Jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .

Doç. Dr. Nilüfer ~~ÖZABAÇI~~

Üye ...

Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT  
(Danışman)

Üye .....

Yrd. Doç. Dr. Zühal CUBUKÇU

Üye .....

Yrd. Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ

Üye .....

Yrd. Doç. Dr. Pınar GİRMEN

ONAY

.../.../2008

Prof. Dr. F. Münevver YILANCI  
Enstitü Müdürü

**ÖZET****SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ  
DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

DEMİR, Ebru

Yüksek Lisans, 2008

Sınıf Öğretmenliği

Danışman: Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreçlerine ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin alınmasıdır.

Bu çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerine ait veriler, 2006-2007 öğretim yılında il merkezinde, ilçe merkezinde ve köylerde 45 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 511 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında anket yoluna gidilmiştir. Verilerin analizinde yüzde-frekans hesaplamaları ile t-testi kullanılmıştır. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait veriler ise; 4 tanesi köylerdeki okullarda görev yapan, 4 tanesi ilçe merkezlerine bağlı okullarda görev yapan ve 8 tanesi il merkezine bağlı okullarda görev yapan olmak üzere 16 sınıf öğretmeni aracılığıyla görüşme yoluyla toplanmıştır.

## PDF Eraser Free

Araştırmanın sonuçlarına göre, programlardaki değerlendirme süreçlerine genel olarak bakıldığında, değerlendirme yöntemlerinin yararlı olduğu düşünülmekte, ancak bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntıların başında, maddi külfet, zaman sıkıntısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, veliler ile zor iletişime geçilmesi ve materyal sıkıntısı gelmektedir. Özellikle il merkezinde görev yapan öğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir. İlçe ve köylerde görev yapan öğretmenler ise daha çok materyal sıkıntısı çektiklerini, okullarında yeterli donanım bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, ilçe merkezi ve köylerde görev yapan öğretmenler velilerinin değerlendirme sürecine katılmadığını belirtmişlerdir. İl merkezindeki öğretmenler ise velilerinin değerlendirme sürecine nasıl katılacaklarını tam olarak kavrayamadıklarını belirtmişlerdir.

**ABSTRACT****PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT ASSESSMENT  
PROCESS OF PRIMARY EDUCATION CURRICULUMS**

DEMİR, Ebru

Master Thesis, 2008

Elementary Education

Advisor: M. Bahaddin ACAT, Associate Professor

The aim of this study is to get primary school teachers' views about the assessment processes of primary education curriculums and the problems that are encountered during the assessment processes.

In this study, data necessary to get primary school teacher's views about the assessment processes at primary education curriculums were obtained from a total of 511 primary school teachers working in 45 different schools in the city center, in towns and in villages in 2006-2007 education season. The data was collected via public surveys. In the data analysis the data, frequency and percentage analysis tecnuqies and t-test analysis tecqniques were used. An interview method was used in analysing the data of the primary school teachers' views about the problems which were encountered during the assessment processes. 4 interviewees were selected from primary schools in villages, 4 interviewees were selected from primary schools in towns and 8 interviewees were selected from primary schools in the city center.

## PDF Eraser Free

The results of the study show that primary school teachers think positive about the assessment processes at primary education curriculums, but they encounter some problems. The biggest problems arised in the process of assessment are crowded classes, economic difficulties, material difficulties and difficulty in having a contact with parents. The results demonstrate that primary school teachers who work in the city center emphasized that since classes were very crowded, they suffered from time difficulties. Primary school teachers who work in towns and villages emphasized that they especially suffered from material difficulties. Furthermore, primary school teachers who work in towns and villages stated that they could not have a contact with parents. However primary school teachers who work in the city center emphasized that they were not very clear about how the parents would take part in the asesment processes.

## ÖNSÖZ

Günümüzde teknolojinin gelişimi ve bilgi akışı hızlandıkça toplumların talepleri de paralel olarak değişmektedir. Bu değişim süreci içinde en büyük rol bireylere düşmektedir. Bütün bu değişimleri eğitim sisteminden, dolayısıyla da eğitim programlarının gelişiminden ayrı düşünmek mümkün değildir. Buna bağlı olarak, dünyadaki değişimler doğrultusunda ülkemizde de eğitim alanında değişiklikler yapılmaktadır.

Ülkemizde 2004 yılında ilköğretim birinci kademe programlarında değişiklik yapılmış, 2004 yılı ders programları hazırlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim I. kademe programları birçok yapıda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme sürecinde de önemli değişimler getirmiştir. Programlarda değerlendirmenin yalnız sonuca değil, sürece de odaklı olması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Değerlendirme, öğrenme öğretme sürecinin bir parçasıdır. Değişen programlara bağlı olarak, öğretmenlerin sahip olmaları gereken ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri de değişime uğramıştır. Bu araştırmada da, değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin bilinmesinin gerekli olduğu düşüncesinden yola çıkılmıştır.

Tezin birinci bölümünde problem durumu açıklanmış, problem cümlesi, alt problemler, sınırlıklara, sayıtlılara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde konu ile ilgili yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara, beşinci bölümde bulguların yorumlandığı tartışmaya yer verilmiştir. Son bölümde ise sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Tez çalışmam boyunca desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yapıcı eleştirileri ve görüşleriyle beni yönlendirerek bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan değerli hocam Sayın Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## PDF Eraser Free

Ölçek geliştirme aşamasında görüşleriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a, Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e, Yard. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye, Yard. Doç. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU'ya, Yard. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Öğr. Gör. Dr. Nuri DOĞAN'a ve bu süreçte bana destek olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Eğitim yaşamım boyunca desteğini ve ilgisini benden esirgemeyen annem Gülşen ve babam Adnan DEMİR'e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmam boyunca beni cesaretlendiren, anketlerin dağıtılması ve toplanması aşamasında bana yardımcı olarak bu çalışmanın tamamlanmasında büyük katkısı olan Serhat UZUNKOL'a, desteğini benden esirgemeyen Arş. Gör. Ayşegül KARA'ya, Arş. Gör. Canan SOLA'ya ve tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiii

## 1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖGELERİ.....	3
1.1.1. Hedefler.....	3
1.1.2. İçerik.....	3
1.1.3. Eğitim Durumları.....	3
1.1.4. Değerlendirme.....	4
1.2. ÜLKEMİZDE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI.....	6
1.2.1. Neden Yapılandırmacı Yaklaşım?.....	10
1.2.1.1. Yapılandırmacı Felsefe.....	11
1.2.1.2. Bir Öğrenme Kuramı Olarak Yapılandırmacılık.....	12
1.2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Program Geliştirme.....	16
1.3. İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDA DEĞERLENDİRME SÜRECİ.....	24
1.3.1. Alternatif Değerlendirme Teknikleri.....	25
1.3.1.1. Performans Değerlendirme.....	25
1.3.1.2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	30
1.3.1.3. Kontrol Listeleri.....	33
1.3.1.4. Kavram Haritaları.....	34
1.3.1.5. Yapılandırıcı Grid.....	38
1.3.1.6. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	41
1.3.1.7. Kelime İlişkilendirme.....	43
1.3.1.8. Proje.....	44
1.3.1.9. Drama.....	46
1.3.1.10. Görüşme.....	47
1.3.1.11. Gözlem.....	47
1.3.1.12. Akran Değerlendirme.....	48
1.3.1.13. Öz Değerlendirme.....	49
1.3.2. Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri.....	51
1.3.2.1. Yazılı Sınavlar.....	51
1.3.2.2. Çoktan Seçmeli Testler.....	52
1.3.2.3. Doğru-Yanlış Soruları.....	52
1.3.2.4. Eşleştirme Soruları.....	53
1.4. Problem Cümlesi.....	54
1.5. Alt Problemler.....	54
1.6. Sınırlılıklar.....	55

1.7.Sayıtlılar.....	55
1.8.Tanımlar.....	55
<b>2. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>57</b>
<b>3. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ</b>	
3.1.YÖNTEM.....	65
3.2.ARAŞTIRMANIN EVREN ve ÖRNEKLEMİ.....	65
3.2.1. Araştırmanın Evreni.....	65
3.2.2. Araştırmanın Örnekleme.....	66
3.3.VERİLER ve TOPLANMASI.....	70
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	72
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	72
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	73
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR</b>	
4.1. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	74
4.1.1. Öğretmenlerin Değerlendirme Süreçlerinin Genel Yapısına İlişkin Görüşleri.....	74
4.1.2. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	80
4.1.3. Öğretmenlerin Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	84
4.1.4. Öğretmenlerin Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşleri....	86
4.1.5. Öğretmenlerin Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	90
4.2. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN FARKLILAŞMASI.....	93
4.2.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	94
4.2.2. Öğretmenlerin Görüşlerinin Kademeye Göre Farklılaşması.....	96
4.2.3. Öğretmenlerin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması.....	100
4.2.4. Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşması.....	103
4.2.5. Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Farklılaşması.....	106
4.3. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 109	
4.3.1.Zaman Teması.....	110
4.3.1.2. Zamana Etkili Kullanamama.....	111
4.3.1.3. Başka İşleri Aksatma .....	113

4.3.2.Ekonomik Boyut.....	114
4.3.2.1. Kırtasiye ve Materyal Yüğü.....	115
4.3.2.2. Ölçekleri Çoğaltmak.....	116
4.3.3 Sınıf Mevcudu.....	118
4.3.3.1. Uygulamanın Kalabalık Sınıflarda Daha Fazla Zaman Alması.....	118
4.3.3.2. Uygulamanın Kalabalık Sınıflarda Daha Yorucu Olması.....	120
4.3.4.Veli Katılımı.....	121
4.3.4.1. İlgili Veliler.....	121
4.3.4.2. İlgisiz Veliler.....	122
4.3.5. Öğrenci Ürün Dosyası.....	124
4.3.5.1. Öğrenci Ürün Dosyasının Düzenlenmesi.....	124
4.3.6.Tekniklerin Kullanımı.....	126
4.3.6.1. Gözlem Tekniğinin Kullanımı.....	126
4.3.6.2. Kavram Haritası Tekniğinin Kullanımı.....	127
4.3.6.3. Yapılandırıcı Grid Tekniğinin Kullanılmaması.....	128
4.3.7.Öğretmen Bilgisi.....	129
4.3.7.1. Öğretmenlerin Konuya İlişkin Bilgilerinin Yeterli Olmayışı... ..	129
4.3.8.Farklı Ölçekler.....	131
4.3.8.1. Öğretmenlerin Farklı Ölçekler Geliştirmemesi.....	131

## 5. BÖLÜM: TARTIŞMA

5.1.İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerinin Genel Yapısına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	134
5.2. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	139
5.3. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	143
5.4. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	143
5.5. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	147

## 6. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR.....	150
6.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri .....	150
6.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	152
6.2. ÖNERİLER.....	153
6.2.1. Değerlendirme Sürecinin Amacına Yönelik Öneriler.....	153
6.2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	154
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>155</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1</b>	Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması .....	20
<b>Tablo 2</b>	Holistik Rubrik Örneği .....	28
<b>Tablo 3</b>	Analitik Rubrik Örneği .....	29
<b>Tablo 4</b>	Kontrol Listesi Örneği .....	34
<b>Tablo 5</b>	Yapılandırıcı Gridin Temel Yapısı.....	39
<b>Tablo 6</b>	Yapılandırıcı Grid Örneği.....	40
<b>Tablo 7</b>	Örnekleme Dağılımı.....	66
<b>Tablo 8</b>	Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Dağılımları.....	68
<b>Tablo 9</b>	Kıdemlerine Göre Öğretmen Dağılımları.....	68
<b>Tablo 10</b>	Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Dağılımları.....	68
<b>Tablo 11</b>	Mezuniyet Durumlarına Göre Öğretmen Dağılımları.....	69
<b>Tablo 12</b>	Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Öğretmen Dağılımları.	69
<b>Tablo 13</b>	Ölçeğin Boyutları ve Alpha Katsayıları.....	71
<b>Tablo 14</b>	Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşleri.....	75
<b>Tablo 15</b>	Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	81
<b>Tablo 16</b>	Öğretmenlerin Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	85
<b>Tablo 17</b>	Öğretmenlerin Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşleri..	86
<b>Tablo 18</b>	Öğretmenlerin Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	91
<b>Tablo 19</b>	Değerlendirme Sürecinin Genel Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	94
<b>Tablo 20</b>	Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	94
<b>Tablo 21</b>	Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	94
<b>Tablo 22</b>	Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 23</b>	Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 24</b>	Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 25</b>	Değerlendirme Sürecinin Genel Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları.....	96
<b>Tablo 26</b>	Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları.....	97
<b>Tablo 27</b>	Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları.....	97
<b>Tablo 28</b>	Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları.....	98
<b>Tablo 29</b>	Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları.....	99
<b>Tablo 30</b>	Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları.....	99

<b>Tablo 31</b>	Değerlendirme Sürecinin Genel Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları. 100
<b>Tablo 32</b>	Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları. 101
<b>Tablo 33</b>	Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları..... 101
<b>Tablo 34</b>	Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları..... 102
<b>Tablo 35</b>	Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları..... 102
<b>Tablo 36</b>	Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları..... 103
<b>Tablo 37</b>	Değerlendirme Sürecinin Genel Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları..... 103
<b>Tablo 38</b>	Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları..... 104
<b>Tablo 39</b>	Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları..... 104
<b>Tablo 40</b>	Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları..... 105
<b>Tablo 41</b>	Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları..... 105
<b>Tablo 42</b>	Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları..... 106
<b>Tablo 43</b>	Değerlendirme Sürecinin Genel Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları.....107
<b>Tablo 44</b>	Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları ..... 107
<b>Tablo 45</b>	Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları..... 108
<b>Tablo 46</b>	Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları..... 108
<b>Tablo 47</b>	Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları..... 108
<b>Tablo 48</b>	Ankette yer alan tüm görüşlerin konuma göre Anova sonuçları.... 109
<b>Tablo 49</b>	Görüşme Sonuçlarından Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar.....110

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b>Şekil 1</b> Kavram Haritası Örneği.....	38
<b>Şekil 2</b> Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği.....	42
<b>Şekil 3</b> Projelerin Yararları.....	46

**EKLER LİSTESİ**

<b>EK 1 : İLGİLİ YÖNETMELİK.....</b>	<b>169</b>
<b>EK 2 : DEĞERLENDİRME SÜRECİNE YÖNELİK ÖRNEKLER.....</b>	<b>180</b>
<b>EK 3 : ÖLÇEK.....</b>	<b>185</b>
<b>EK 4 : GÖRÜŞME FORMU.....</b>	<b>189</b>
<b>EK 5 : KODLAMA ANAHTARI.....</b>	<b>190</b>
<b>EK 6 : İZİN BELGESİ.....</b>	<b>191</b>

**BÖLÜM 1****GİRİŞ**

Bu bölümde problem durumu açıklanmış, problem cümlesi ve problem çözümüne yardımcı olması amacıyla alt problemler verilmiştir. Araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmış, sayıtlar ve araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

Her geçen gün yeni bir teknolojik değişiklikle karşı karşıya kaldığımız günümüzde toplumun kalkınmasına, ilerlemesine ve bireyin gelişmesine yardımcı olan eğitim sistemini bu gelişmelerden ayrı düşünmek mümkün değildir.

Günümüzde eğitimin amacı da değişmiş; tamamen kendini gerçekleştirmiş, öğrendiklerini yeni durumlarda kullanabilen, problem çözebilen, değişime açık bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu yüzden, eğitim alanındaki değişimlere ilk olarak program geliştirmede başlanması gerekmektedir.

Toplumların değişimleri içselleştirmesi eğitim yoluyla olmaktadır. Kaynaklar, insanlar, değer yargıları ve her türlü bilgi eğitim sistemlerinin başlıca girdileridir. Girdilerin en etkilisi de toplumdaki nicel ve nitel değişimlerdir. Nüfus artışı ve bilgi patlaması değişimlerin içindeki başlıca örneklerdir. Özellikle, bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler eğitiminin hem araçlarını hem de amaçlarını değiştirmektedir (Baykal, 1997). Toplumun temelini oluşturan eğitim sistemi ise ancak eğitim programları ile işlevsel hale gelir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve düzenlemeler programlarda yer aldığı sürece anlam kazanır (Gözütok, 2003). Dolayısıyla, eğitim sistemindeki tüm değişiklikler de eğitim programlarının aynı paralelde değişmesiyle mümkün olmaktadır.



## PDF Eraser Free

En genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir (Demirel, 2005). Program geliştirme süreci sürekli ve canlı bir süreçtir. Bu yüzden dünyada olup biten bütün değişimlerden etkilenmektedir.

Son yıllarda eğitim programına ilişkin sınırı belli olmayan birçok yorum yükselmeye başlamıştır. İnsanlar, felsefi inançlarına bağlı olarak şunları da içeren yorumlar iletmektedirler:

- Eğitim programı, okulda öğretilenlerdir.
- Eğitim programı, bir konu grubudur.
- Eğitim programı, içeriktir.
- Eğitim programı, derslerin bir programıdır.
- Eğitim programı, bir materyal setidir.
- Eğitim programı, derslerin bir sıralanışıdır.
- Eğitim programı, bir temsili amaçlar grubudur.
- Eğitim programı, ekstra sınıf etkinliklerini, rehberlik etkinliklerini ve kişisel ilişkileri de kapsayan, okulda devam eden her şeydir.
- Eğitim programı, okul personeline planlanan her şeydir.
- Eğitim programı, okulda öğrenen tarafından geçirilen yaşantı serisidir.
- Eğitim programı, okulun bir sonucu olarak öğrencinin bireysel yaşantılarıdır (Oliva, 1988).

Yukarıdakilere dayanılarak denilebilir ki, eğitim programı okulda değişik düzeydeki öğrencilere okulun amaçlarını kazandırmak için yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerin bütünüdür (Güleryüz, 2001).

Öğretim programı ise, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta ve genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır (Varış, 1997). Öğretim programlarının; amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır.

## **1.1. ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖGELERİ**

Öğretim programı; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olmak üzere dört ögeyi içermektedir.

### **1.1.1. Hedefler**

Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili ile hazırlıklar yapılırken işe “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aramakla başlanır. Hedefler öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2005). Hedefler, öğrencinin hangi kapsamı ne derece yeterlilikte öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça gösterir (Erden, 1998).

### **1.1.2. İçerik**

İçerik, bir bütünü oluşturan öğelerin bütünü olarak tanımlanabilir (Güleryüz, 2001). Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşılması için “Ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2005). İçerik, olguların ve olayların ezberlenmek üzere ansiklopedik olarak bir araya getirilmesi değil, yaşam alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin düzenlenmesidir (Varış, 1997).

### **1.1.3. Eğitim Durumları**

Hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için yaşantıların, daha doğrusu muhtemel eğitim durumlarının neler olabileceğinin kararlaştırılmasına ihtiyaç vardır (Ertürk, 1984). Eğitim programının bu aşaması aslında büyük ölçüde öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğinin planlanmasıdır. Ders içeriğinin öğrenci düzeyine göre seçimi, öğrencilere kazandırılacak öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, bu yaşantıların gerçekleşeceği eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi, öğrencilere verilecek ipuçları ve uyarıcıların tespiti, öğrenci katılımının nasıl sağlanacağı ve pekiştiricilerin nasıl dağıtılacağına kararlaştırılması yine bu aşamada yapılması gereken önemli işlerdir

## PDF Eraser Free

(İşman ve Eskicumalı, 2001). Eğitim durumu, öğrenci ve öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsar. Öğretmen bu süreçte çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerini kullanır (Erden, 1998).

### 1.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim işinin sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yönelik bir süreçtir (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Değerlendirme sonuçları hem öğrenci hem de öğretmen hakkında bilgi verir (Guskey, 2003). Sayıltıları, hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek, mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirmesine yardım eder. Öğrenciyi öğrenmeye güdüler. Bu süreç içinde öğrenciler hakkında elde edilen bilgileri rehberlik faaliyetleri için de kullanılabilir. Bu tarz bilgi, eğitimciye öğrencinin bir tasvirini verir. Bu tasvir; ihtiyaçları, yetenekleri, olumlu ve olumsuz yönleri açısından öğrenciyi yansıtır. Aynı zamanda bu bilgiler, her öğrencinin sonraki öğrenme yaşantılarının neler olması gerekeceğini karşılaştırmada eğitimciye ışık tutar (Ertürk, 1984). İlk aşamada öğrenci davranışlarında istenilen gelişmelerin gerçekleşme durumu gözlenmelidir. Sonuçlar programın nasıl iyileştirileceği konusunda bilgileri ortaya koymalıdır. Programın hangi öğelerinde nasıl bir değişim yapılacağı, öğretme durumlarında kullanılan yöntemlerin etkililiğinin nasıl artırılacağı, hem öğrenci davranışının hem de kullanılan süreçlerin etkililik derecesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olabilir. Bu nedenle değerlendirme işlemi, programın ayrılmaz bir parçasıdır (Fidan, 1982).

Her alanla ilgili eğitimi planlama ve uygulama aşamaları incelendiğinde ölçme değerlendirmenin eğitim sürecini tamamlayan bir uygulama olduğu görülecektir (Alison, 1999; Akt. Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Öğretmen, değerlendirme uygulamaları sayesinde programın ve öğretimin verimliliğini değerlendirebilir ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya koyarak, onların

## PDF Eraser Free

başarılarını belirleyebilir (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Sınıfta değerlendirmeler kullanmak, ilerlemeyi takip etmek için faydalıdır. Buna rağmen, öğretmenler hem değerlendirmelere bakış açılarını, hem de onların sonuçlarını yorumlamaya yönelik bakış açılarını değiştirmelidir. Özellikle öğretmenlerin, değerlendirmeleri öğrencilerin öğrenmesine yardım eden, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri gerekir (Guskey, 2003). Bilmek ve anlamak öğrenme sürecinin farklı şekilleri olduğu için, bunları değerlendirme yöntemleri de çok farklı olacaktır. Belirli bir ünitenin sonunda bilgiyi ölçmek için test iyi bir yöntem olabilir, ama anlama düzeyini değerlendirmek için bu iyi bir yol olmayabilir (Graffam, 2003). Sınıfta değerlendirmeler yapmak, süreç boyunca öğrenciler kendi bilgilerini yapılandırırken öğretmenin, öğrencilerin ne öğrendiğini bilmesine fırsat verir. Bu, öğretmenlerin öğrenmeyi bir süreç olarak görmelerine yardımcı olur (Bright ve Joyner, 2007). Bu yüzden öğretmenler yalnızca geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmaktan vazgeçip, süreç değerlendirme yöntemlerinden faydalanmalıdırlar.

Süreç değerlendirme, öğrenci yaratılan ölçme ortamında hedeflenen davranışları ortaya koyarken, değerlendiricinin veya öğretmenin ortaya konulan davranışları gözlemlemesi ve puan vermesidir (Bademci, 1998). Eğitim durumlarının eğitim süreci içinde değerlendirilmesi, sistemin işlemler ögesine geri bildirim sağlar. Bu geri bildirimler, sistemin aksayan ya da eksik olan yönlerinin veya öğrencilerin öğrenmelerindeki eksikliklerinin belirlenmesine ve bu doğrultuda onarılmasına olanak sağlar (Atılğan, 2006). Ayrıca öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirebilmek için kullanabilecekleri kapasitelerini artırır (James ve Haris, 2006).

Süreç değerlendirmesi, öğrencinin bir çalışmayı nasıl gerçekleştirdiğini veya bulunduğu başarı düzeyine nasıl ulaştığını göstermek ve öğretmenin bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yarayıp yaramadığını fark etmesi amacını taşır. Yapılan her değerlendirmenin hangi kazanımları içerdiği öğrencilerle paylaşılmalı ve mümkün olan en kısa sürede geri bildirimde bulunulmalıdır (Vural, 2005). Süreç değerlendirmesinde görüşme, gözlem, sözlü sunum, performans değerlendirme, kavram haritaları, gösteri, kendini değerlendirme, akran

## PDF Eraser Free

değerlendirme, öğrenci ürün dosyası v.b alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Bu yöntemler, ilerleyen bölümlerde açıklanacaktır.

Sonuç değerlendirmesi ise; öğretmenin, dönem sonunda her öğrencinin hangi başarı düzeyine ulaştığını gösteren kararıdır (Vural, 2005). Bu değerlendirmede, öğretim sürecinin değerlendirilmesinin aksine öğrencinin başarısının belirlenmesi amaçlanmaktadır (Atılğan, 2006). Bu anlayışa göre değerlendirme, öğrencinin belli bir öğrenme ünitesindeki belli davranışların ne kadarını gerçekleştirdiğini anlamak amacıyla yapılmaktadır (Çalık, 2007). Sonuç değerlendirmede, kısa cevaplı maddeler içeren sorular, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli maddeler ve uzun cevaplı maddeler gibi geleneksel yöntemlerden faydalanılabilir (Vural, 2005). Bu teknikler, ilerleyen bölümlerde araştırmacı tarafından açıklanacaktır.

### 1.2. ÜLKEMİZDE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI

Günümüzde, bireylerden bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Akt. Şaşan,2002). Dünyadaki bilim, teknoloji, demokrasi ve insan hakları alanındaki gelişmeler, öğretim programlarını da değiştirmeye zorlamaktadır. Toplumsal değişim ve dönüşümde, eğitimde yenilikler yapmada program geliştirme çalışmalarının stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Güleryüz, 2001). Bütün bunlara bağlı olarak ülkemiz de değişen dünya koşullarına ayak uydurmak için sürekli bir değişim halindedir. Bu değişimlere paralel olarak eğitim programları da sürekli değişmektedir.

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının sistemli bir şekilde 1950'li yıllarda başladığı görülmektedir (Gözütok, 2003). 1960'lı yıllarda ise bu çalışmalara yoğunluk kazandırılmıştır (Yüksel, 2003). Son olarak da 2004 yılında ilköğretim birinci kademe programlarında değişiklik yapılmış, 2004 yılı ders programları

## PDF Eraser Free

hazırlanmıştır. Köklü bir eğitim felsefesi değişikliğini öngören ve yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı yeni ilköğretim programları, 2004–2005 öğretim yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde deneme amacıyla 120 okulda uygulanmış, 2005–2006 öğretim yılında da bütün ilköğretim okullarında uygulamaya konmuştur (Tekışık, 2005).

Eski programlar daha çok öğretmen merkezli ve ezbere dayalı yaklaşımları desteklediğinden böyle bir değişime ihtiyaç duyulmuştur. Programların tanıtım kitapçığında da bu husus belirtilmiştir. Eğitim programının sosyal, duyuşsal ve bilişsel talepleri öğrenciye ulaşabilir olduğunda öğrenme düzeyi artacaktır. Bu yüzden, her öğrencinin program taslağına getirisini olacak ihtiyaçları ile programın talepleri arasında bir ilişki olmalıdır (Brooks ve Brooks,1999). Bu açıdan bakıldığında genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Bireysel farklılıkların her programda vurgulanmış olması dikkat çekmektedir (İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, 2005). İlköğretim I. kademe programlarında ortak beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru ve etkin kullanma olarak belirtilmiştir.

İlköğretim I. kademe eski programları, nesnelci bakış açısını yansıtmakta, sonuçta mekanik (ezber) öğrenmelere neden olmaktadır. En başta da belirtildiği gibi eğitimin amacı değiştiğinden, günümüzde ihtiyacımız olan insanı yetiştirmede bu programlar yetersiz kalmaktadır. Bunun için yapılması gereken program geliştirmede yeni yaklaşımların dikkate alınmasıdır ki, ilköğretim I. kademe programlarında da yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Türkiye'de öğrenme atmosferi genellikle, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmada pasif kaldıkları ve öğretmenin bu rolü üstlendiği öğretmen merkezli ve geleneksel bir rota izlemektedir. Oysa bunun aksine yapılandırmacılık, kararlı bir şekilde bilginin yapılandırılmasına, çoklu gerçekliklere ve örnek olaylara dayalıdır (Altun ve Büyükduman, 2007).

## PDF Eraser Free

Eski programlar ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim I. kademe programlarının farklılaştığı önemli ayrımlardan birisi de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Eski programlarda (önceki Fen Bilgisi öğretim programında kazanım ifadesi kullanılmıştır) “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken, bu terminoloji terk edilerek, yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. İlköğretim I. kademe programlarında kazanım sözcüğü kullanılarak, daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır. Öte yandan programların becerilere ağırlık verdiği gözlenmiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler, her programda altı çizilerek belirtilmiştir (İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı,2005).

İçeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Türkçe Programının dışındaki önceki programlarda ise içerik, ünite ve konu adı altında sıralanmıştır. İlköğretim I. kademe programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir (İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, 2005).

İlköğretim I. kademe programlarında öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “etkinlik örnekleri” verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. 2004 ilköğretim I. kademe programlarının teorik boyutunda, ders yönetimi ve etkinlik örnekleri ile işleyişin sorumluluğunun öğrenciye verilmesi sağlanılmaya çalışılmıştır (Acat ve Ekinci, 2005). Eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin

## PDF Eraser Free

araştırma, sorgulama, problem çözüme ve karar verme sürecine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca yaparak-düşünerek öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikçi öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler de çoklu zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir (İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, 2005).

Öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirmenin doğru yapıldığında öğrenmenin kalitesini artırdığı bilinmektedir. İlköğretim I. kademe programlarında da bu göz önünde bulundurulmuş, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Bu programlarda değerlendirme teknikleri geleneksel yöntemlere göre çok farklıdır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan, önceki programlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği düşünülürse çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

Bütün bu yönlerden incelendiğinde, yenilenen ilköğretim I. kademe programları ile birlikte öğretmenlerin de yeni ve daha farklı roller üstlenmeleri gerektiği görülmektedir. Değişikliklere bağlı olarak öğrenme-öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir rol üstlenmeleri, diğer öğretmen yeterliliklerinde olduğu gibi öğretmenlerin sahip olmaları gereken ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinde de artışa neden olacaktır. Süreç içinde ortaya çıkan gereksinimler ve koşullara bağlı olarak öğretmenlerin üstlenmek zorunda kaldıkları sorumluluklar, mevcut ölçme değerlendirme yeterliliklerinden bazılarını ortadan kaldırabileceği gibi bazılarını değiştirebilir ve mevcut ölçme-değerlendirme yeterliliklerine yenisini de ekleyebilir (Karaca, 2004). Süreç değerlendirmesinin anahtar noktası, öğretmenin yalnızca öğrencinin yetenekleri ve anladıkları hakkında düzenli olarak bilgi toplayıp geri bildirim vererek bu süreci bir basamak olarak kullanması değil, aynı zamanda



## PDF Eraser Free

öğretmedeki diğer basamaklara karar vermek için de kullanmasıdır (Atkin ve Sato, 2007).

Temel aldığı yapılandırmacı yaklaşım bağlamında ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreçleri incelenmeye başlanmadan önce, yapılandırmacı yaklaşımın açıklanması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür.

### 1.2.1. Neden Yapılandırmacı Yaklaşım?

İnsanoğlu tarihinde hiçbir zaman günümüzde olduğu kadar karar verme ve düşünmede çok boyutlu, yaratıcı ve eleştirel olmamıştır. Eğitim kurumları, hem bu değişime katkıda bulunacak hem de değişimin gerektirdiği var olan durumlardan yeni bilgiler üretecek, yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilmelidir (Gürol, 1995; Akt. Gürol ve Tezci, 2003).

Birçok yeni yaklaşım eğitim alanını da etkilemektedir. Eğitim alanını en çok etkileyen yaklaşımlardan birisi de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımın temeli, felsefe ve psikolojiye dayanmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimi etkilediğinden dolayı program geliştirmeyi de etkilemiştir. Eğitim programı bireyin ilgi ve deneyimleri üzerine kurulur ve onu hayata hazırlar. Yapılandırmacı yaklaşımda da asıl olan bireyin ihtiyaç ve ilgileri olduğundan, program geliştirmeye etkisi oldukça fazla ve olumlu yönde olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım dünyada *constructivism* olarak adlandırılmaktadır. Türkçe kaynaklara baktığımızda *constructivism* kavramıyla ilgili henüz bir uzlaşmaya varılmadığını görmekteyiz. Kimi araştırmacılar *constructivism* kavramına karşılık *oluşturmacılık* terimini kullanırken kimileri de *yapılandırmacılık* ve *yapısalcılık*, *yapıcılık*, *inşacılık*, *kurgulamacılık* ve hatta birden fazla terimi bir arada *yapısalcı (oluşturmacılık)* önermektedir. Bu çalışma boyunca “*constructivism*” kavramı yerine “*yapılandırmacılık*” kavramı kullanılacaktır.

### 1.2.1.1. Yapılandırmacı Felsefe

Uzun yıllar bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bilindiği gibi pozitivist paradigma gerçeğe nesnel yaklaşmış ve gerçeğin kişinin dışında olduğunu, keşfedildiğini savunmuştur. Daha sonraları pozitivist akıma zıt bir paradigma gelişmiştir. Buna göre bilgi keşfedilmez yorumlanır, ortaya çıkarılmaz oluşturulur. İşte bu yaklaşım yapılandırmacılıktır (Gültekin, 2004).

Yapılandırmacılık bilginin, dolayısıyla öğrenme ve öğretimin doğası konusunda temel oluşturacak bir akımdır. Yapılandırmacılık, kökeni Kant'a ve 18. yy.daki Granbattista Vico'nun düşüncesine, William James ve John Dewey gibi Amerikan pragmatistlerine ve F.C. Bartlett, Piaget, Vygotsky gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimlerine kadar uzanan bir bilgi teorisidir. Radikal veya bilişsel, sosyal, sosyo-kültürel, sembolik, etkileşimci yapılandırmacılık gibi kolları olsa da hepsinin ortak vurgusu; bilginin bireysel ya da sosyal olarak aktif bir şekilde oluşturulduğu ve anlam verildiği bir süreç olduğu yönündedir (Derrey, 1996, Ernest, 1995, Gergen, 1995, Richard, 1995, von Glascerstald, 1995; Akt. Gürol,2005).

Yapılandırmacılık ilk olarak 20. yüz yılın ilk on yılında dilbilimde, İsviçreli dilci Ferdinand de Saussure ile ortaya çıkmış, daha sonra diğer alanlarda da uygulanmış ve başarılı olmuştur (Özügül,1985). Etnolojide Levi-Strauss, psikolojide L.S.Vigotski ve Piaget öncü olmuştur (Çalışlar,1991).

Yapılandırmacılık kuramı, hayata anlam verme çabasındaki diğer kuramların bir devamı olarak görülebilir. Bu bağlamda, gerçek dünyanın ve hayatın birçok yönünü içinde barındırmaktadır. Örneğin, bireysellik ve toplumsallık, zihin ve çevre, iletişim ve kültür, gelişim ve öğrenme, bilgi ve deneyim, radikal ve eleştirel düşünme, vb. Görüldüğü gibi, yapılandırmacılık kuramı içerisinde var olan kavramlar bizim de hayatımızı yönlendiren kavramlardır. Hayatın her alanında yukarıda belirtilen çok yönlü kavramsal yapı mevcuttur. Yapılandırmacılık kuramının en önemli ilkesi *insanların kendi anlayışlarını etkin bir şekilde oluşturdukları* şeklindedir (Can, 2004).

## PDF Eraser Free

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi artık kişinin dışında (nesnel) değildir; aksine insanın kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir (Kılıç, 2001). Yapılandırmacılar beyni bilgisayara benzeten görüşleri kabul etmezler. Beyin daha esnek, kendini değiştiren, yaşayan, özgün ve kendini yeniden şekillendiren bir yapıdır (Fosnot,1995; Akt. Demirel ve Koç, 2004).

### 1.2.1.2. Bir Öğrenme Kuramı Olarak Yapılandırmacılık

“Yakın geçmişte felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmış ve temel sorunları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Bilginin doğası ve dolayısıyla öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur” (Brook&Brooks,1993; Akt. Demirel ve Erdem, 2002, 82).

Eğitim çevrelerindeki en son anahtar kelime “yapılandırmacılıktır” ki, yapılandırmacılık hem öğrenme teorisine ve epistemolojiye, hem de insanın nasıl öğrendiğine ve öğrenmenin doğasına bağlıdır (Hein, 1991).

Eğitimde felsefe; okulların ne için olduğuna, nasıl öğrenileceğine, hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağına yanıt bulmaya yardımcı olur. Hedeflere, içerik ve organizasyona, öğrenme-öğretme sürecine ve genel olarak sınıflarda hangi etkinliklerin yer alacağına ilişkin bir bakış açısı sağladığından, felsefenin program geliştirme sürecinde önemli bir yeri vardır (Demirel, 2005). Eğitimi başlıca dört felsefe etkilemiştir. Bunlar; idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. İlk iki felsefe geleneksel, diğer ikisi çağdaştır. Eğitim felsefelerinden, daimicilik ve esasicilik realist felsefeye, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık pragmatist felsefeye ve varoluşçuluk ise varoluşçu felsefeye dayalıdır (Sönmez, 2006).

Yapılandırmacılık kuramında tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramları yerine, çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı

## PDF Eraser Free

olabileceği düşüncesinin hâkim olduğu görülür. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin bulduğu uygun bir öğrenme aktivitesi ile ilgili olarak problem çözme ve eleştirel düşünme sürecine aktif katılımına bağlıdır (Gibbons, 2003). Philips'e (1995) göre yapılandırmacı yaklaşımın üç boyutu vardır. Bunlar; zihinsel veya fiziksel, bireysel veya sosyal etkinlikleri içeren *aktif süreç*, *sosyal süreç* ve *yaratıcı süreç* (Graffam, 2003).

Bu bağlamda yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların etkin oluşturucusudur (Gültekin, 2004). Dünya değişik biçimlerde yapılandırılabilir ve bir olay ya da kavram için pek çok görüş vardır. Öğrenciler kendi anlamlarını öğretim etkinlikleriyle oluşturur. Anlam deneyimden kaynaklanır (Kaya ve Demirel, 2001).

Yapılandırmacılık çerçevesinde eğitim; öğrenme ve anlama, gerçek deneyimler sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve yeni anlayışlar oluşturulması şeklindedir (Can, 2004). Her öğrenci daha önceki deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu zihinsel yapıya uzun dönemli bellek ya da bilişsel çerçeve denilmektedir. Dışarıdan alınan bilgi, zihindeki yapılara uymuyor ve belli bir şema içine yerleştirilmiyorsa, birey zihninde bir takım yeni düzenlemeler yapar. Birey bunun için zihinde öğrenilecek bilgiyle ilgili yeni şemalar oluşturur (Deryakulu, 2000; Akt. Gültekin, 2004).

“Örneğin, yaşamında ilk kez akrep, yelkovan ve kadranı olmayan, elektronik bir saatle karşılaşan birey, ‘her saatin en azından akrep, yelkovan ve kadran olmak üzere üç temel öğesi bulunur’ biçiminde zihninde önceden yapılandığı genellemeden vazgeçerek saat kavramıyla ilgili yeni bir genelleme ya da şema oluşturur. Örnekten de anlaşılacağı üzere, bireyin sahip olduğu şema, onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı askılık görevini görür. İlerideki öğrenmeleri etkileyeceği düşüncesinden hareketle, zihinde

## PDF Eraser Free

doğru Őemaların oluşturulmasına, yani ön öğrenmelerin doğru olarak gerŐekleŐtirilmesine özen gösterilir. Çünkü ön öğrenmeler, yeni öğrenmelerin hazırlayıcısı ya da olanaklı kılıcısındır” (Yaşar, 1998, 68).

Brooks ve Brooks’a (1999) göre yapılandırmacı eğitimi yönlendiren beş ilke Şunlardır:

- Öğrenenlere kendileriyle iliŐkilendirebilecekleri gerÇek sorunlar yaratmak;
- Öğrenmeyi genel kavramlar üzerine kurmak: Öz ve gerŐeklik arayışı;
- Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya ıkarmak ve onlara değer vermek;
- Öğretim programı, öğrenenlerin hipotezlerini iÇine alacak Şekilde uyarlamak;
- Öğrenenleri öğretme bağlamında değerlendirmek.

Yapılandırmacılığı etkileyen eğitimciler, felsefeciler ve psikologların ortak görüşleri Şunlardır ( Marlowe& Page,1998):

- Öğrenenler öğrenmelerine aktif olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.
- Öğrenenler bilgiyi araştırıp keŐfederek, yaratarak, yorumlayarak ve  evre ile etkileşim kurarak bilgilerini yapılandırırılar.
- Öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözmeyle dayanır.
- Etkin öğrenme ile öğrenenler, iÇerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Yapılandırmacılık kuramını kendi iÇinde temel olarak iki farklı eğilimi barındırmaktadır. Bunlar Piaget’nin görüşleri çerçevesinde bireyi, onun öğrenme ve gelişimini, bilgiyi oluŐturmasını merkeze alan *bilişsel yapılandırmacılık* ve Vygotsky’nin görüşleri doğrultusunda bireyden çok toplumu, toplumsallığın bireye, öğrenmeye ve gelişime etkisini ve bilgi oluŐturmadaki rolünü merkeze alan *sosyal yapılandırmacılıktır*. Bunun yanında “yapılandırmacı öğrenme kuramları” adı altında birçok kuram incelenmiştir (Can, 2004).

**Bilişsel yapılandırımcılar**, bilginin nasıl oluştuğu konusunu açıklamada Piaget'nin öğrenme teorisi kullanırlar (Kılıç,2001). Jean Piaget “*Bilgi dediğimiz şeyi çocuk nasıl ediniyor?*” sorusunu ortaya atmıştır. Bu soruyu yanıtlarken de çocukların bilişsel gelişimini anlamaya çalışmıştır. Genelde bilgiye olan bakış açısı bu şekilde oluşmuştur. Bu bakış açısına göre her şeyden bağımsız olarak var olan gerçekliğin doğru simgeleri (representation) bilgiyi oluşturur (Can, 2004).

Bilişsel yapılandırımcılar öğrenmeyi, Piaget'nin öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorileriyle açıklarlar. Bu yaklaşımda başlangıç noktası kişinin o zamana kadar oluşturduğu bilişsel yapılarıdır. Bilişsel yapılar dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapıyı kullanarak anlamlandırır. Bu yeni bilgi önceki bilgilerle çelişmiyorsa, bilişsel yapının içinde özümsebilir (Kılıç, 2001). Eğer yeni bilgi ön bilgi ile çelişiyorsa, yeni bilgi var olan yapı ile özümsemediğinden dolayı dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. İşte zihindeki yaşantıların dönüştürülmesi özümsemedir (Demirel ve Koç, 2004).

Dengesizlik, bireyi yeni karşılaştığı şeyi zihindeki şemaya uydurmaya veya bilişsel dengeyi sağlamak için yeni şema oluşturmaya zorlar. Piaget'e göre bu bilişsel aktivite öğrenmeye neden olur. Öğretmen öğrenmede bu dengesizlikten yararlanabilir. Örneğin; eğitimin yararlarını öğrenci bilmektedir, yeni bir durum olarak öğretmen eğitimin zararlarının neler olabileceğini sorarak bir dengesizlik yaratır, böylece öğrenci modern eğitimi yararları ve sınırları ile daha iyi tanıyabilir (Yeşilyaprak, 2002).

**Sosyal yapılandırımcılık**, temelinde L.S.Vygotsky'nin görüşlerini barındırır. Vygotsky, Piaget'e alternatif güçlü bir kuram geliştirmiştir (Demirel ve Koç, 2004). Birey ve toplum arasındaki ilişki ve buna bağlı olarak da sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkileri Vygotsky'nin çalışmalarının odak noktası olmuştur (Fosnot, 1996). Sosyal yapılandırımcı yaklaşıma göre bilgi, sosyal etkileşim yoluyla yaratılır ve kabul görür (Kavak ve Köseoğlu, 2001). Öğrenme

## PDF Eraser Free

sosyal bir aktivitedir. Öğrenmelerimiz diğer insanlarla, öğretmenlerimizle, akranlarımızla olduğu kadar bizden önceki veya sonraki insanları da kapsayan rast gele tanıdıklarımızla olan ilişkimizle de yakından ilgilidir (Hein, 1991).

Sosyo-kültürel etkinliklere öncelik veren Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin evriminin, sosyalden bireyselle doğru gittiğini ileri sürmektedir (Demirel ve Koç,2004). Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. O'na göre bireysel biliş sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır ve bilişsel gelişim çevreden bireye doğrudur. Bu süreçte grup, üst düzey öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2005).

Bilişsel ve sosyal yapılandırıcılığın dayandığı kabul "bilginin kişinin dışında ve aktarılabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğu"dur. Bu ikisi sadece bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken ayrılırlar. Bilişsel yapılandırıcılar bilginin kişi tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu savunurlar. Kişinin çevresiyle etkileşmesine de önem verirler ama bu sosyal yapılandırıcıları kadar değildir. Oysa sosyal yapılandırıcılar öğrenmeyi açıklarken bile sosyal etkileşimi kullanırlar (Kılıç,2001).

### 1.2.1.3. Yapılandırıcı Yaklaşım ve Program Geliştirme

Bilim ve teknolojiye hızlı değişme ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin üç ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır (Gözütok, 2003).

Eğitim programının sosyal, duyuşsal ve bilişsel talepleri öğrenciye ulaşabilir olduğunda öğrenme düzeyi artacaktır. Bu yüzden, her öğrencinin program taslağına

getirisi olacak ihtiyaçları ile programın talepleri arasında bir ilişki olmalıdır (Brooks ve Brooks, 1999). Eğitim programı bireyin deneyim ve ilgileri üzerine kurulur ve onu hayata hazırlar (Demirel ve Erdem, 2002). Bütün bunlar bizi yapılandırmacı öğretmene yönlendirmektedir ki; öğretmenler program taslaklarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlamalıdır. Eğer ihtiyaçlar tam olarak tespit edilemezse, öğretmen ne kadar iyi olursa olsun ya da materyaller ne kadar cazip olursa olsun birçok öğrenci dersleri anlamsız bulacaktır (Brooks&Brooks, 1999).

Solomon'a (1995) göre yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel programların değişmesine neden olmuştur (Acat ve Ekinci, 2005). Eğitim programının merkezinde öğrencinin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanmasını gerektirmektedir (Demirel ve Koç, 2004). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan bir program, öğrencileri içerikle boğmaktansa öğrencilerin öğrenme yaşantılarına odaklanır (Geelan, 1995).

#### ▪ **Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Eğitim Programlarının Hedeflerinin Belirlenmesi**

Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yoktur. İki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999; Akt.Şaşan, 2002 ).

Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrencinin aynı hedefleri kazanmasını sağlamak yerine, üst düzey düşünme becerilerine (bilis üstü öğrenme) yönelik hedefler üzerinde durulmaktadır (Acat ve Ekinci, 2005). Yapılandırmacılar “ne öğretilmeli” yerine, “birey nasıl öğrenir?” sorusu ile ilgilenmektedirler.



Yapılandırmacı öğrenme hedefleri çevre ve etkileşim değişkenleriyle örtüşmelidir. Yani, hedefler okul dışında da kullanılabilir bilgi, beceri ve değerleri içermelidir. Temel hedefler, gerçek yaşamda kullanılabilir yetenek ve kabiliyetlere odaklanmalıdır (Demirel, 2005). Yapılandırmacılıkta tek doğru yerine çoklu gerçekler olduğundan, hedefler “temel kavramların birbiri ile ilişkilerini kurabilme” örneğinde olduğu gibi daha geniş bir şekilde ifade edilir. Davranış cümlelerine ayrıntılı yer verilmez, davranışlar hedef ifadelerinin içinde yer alır. Hedefleri belirlemede öğrenenler de söz sahibidirler (Demirel ve Erdem, 2002). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanacak bir ders öğrencilerin fikirleri etrafında planlanır. Dolayısıyla, öğretmen dersin hedeflerini öğrencilerin düşünce ve isteklerine göre belirlemeye ihtiyaç duyar (Carpenter, 2003). Bunun için program hazırlanmadan önce öğrencilerle toplantı yapılabilir.

#### ▪ **Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Eğitim Programlarının İçerik Kısımının Hazırlanması**

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu duruma göre düzenlenir (Erdem, 2001: 41, Akt. Şaşan, 2002). Bu yüzden, yapılandırmacı eğitim programlarında öğrenme içeriği öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür (Demirel ve Koç, 2004). Geleneksel tasarımın aksine, yapılandırmacı tasarımda içerik spesifik olarak önceden belirlenmez. Öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar ve çok yönlü bakış açılarının sunumunu gerekli kılar (Güler ve Tezci, 2003).

## PDF Eraser Free

### ▪ **Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Düzenlenmesi**

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının temel ögesi öğrencidir. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilginin yapılandırılması için öğrencinin öğrenmeye etkin olarak katılması gerekir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrencinin öğrenmesini sağlayacak düzenlemeler yapılır. Bu düzenlemenin nasıl yapılacağına öğrenci ve öğretmen birlikte karar verir. Bu süreçte öğrenci sorgular, araştırır, düşünür ve sorun çözer (Gültekin, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme süreçleri karmaşık olmalıdır. Bu süreçler sosyal anlaşmayı, çoklu bakış açılarına değer vermeyi, öğrenmenin çoklu türlerini, öğrenmede sorumluluk almayı ve bilgiyi yapılandırmada bireyin kendisinin farkında olmasını yaratacak olanaklar içermelidir (Demirel, 2005). Yapılandırmacı öğretimde, öğrenmenin gerçekleşmesi için derse iyi bir problemle başlanmalıdır, Dewey'e göre problematik bir durum söz konusu olmalıdır (Şahin, 2007).

### *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi*

Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme kuramı olduğundan, yapılandırmacı öğrenme ortamları, bilginin anlamli bir biçimde yapılandırılmasını ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak biçimde düzenlenir (Gültekin, 2004).

Brooks ve Brooks (1999) geleneksel sınıf ve yapılandırmacı sınıfın özelliklerini aşağıdaki gibi karşılaştırmışlardır:

**Tablo 1: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması (Brooks & Brooks, 1999)**

<b>Geleneksel Sınıflar</b>	<b>Yapılandırmacı Sınıflar</b>
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.

***Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Yararlanılacak Öğrenme Yaklaşımları***

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında önemli olan, öğrenenin etkin olarak bilgileri yapılandırmasına fırsat verecek işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluşa dayalı yaklaşım, araştırmaya dayalı yaklaşım ve sorgulama yöntemi gibi öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasıdır (Demirel, 2005).

### *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmenin Rolü*

Yapılandırmacı yaklaşımın yürütüldüğü bir sınıfta öğretmenin rolü, öğrencilere kendi öğrenmeleri ile ilgili olarak konuşacak çok fırsatları olacağını garantilemektir (Carpenter, 2003). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, bir dost ya da herhangi bir gereksinim anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görülür (Yaşar, 1998). Öğretmen sınıfta uygun bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğrenciyi bu ortamın etkin bir üyesi durumuna getirmeye çalışır (Gültekin, 2004). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işleyen bir öğretmenin sınıfında yapabileceği birçok şey vardır. Örneğin, somut materyaller kullanmak öğrenme sürecine aktif olarak katılırken öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, açık uçlu sorular araştırmalarında öğrencilere cesaret verir (Carpenter, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir (Yaşar, 1998). Öğrencilerini önceden hazırlanmış öğretim programlarının sıkıcılığında kurtarır ve onların büyük düşüncelere odaklanmalarına olanak sağlar (Brooks ve Brooks, 1999). Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir ve her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Öğretmen çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinim duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi etkinliklere katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır (Yaşar, 1998).

### *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğrencinin Rolü*

Yapılandırmacı öğrenme süreci, öğrenenin kendi yetenekleri, güdülere, inançları, tutumu ve tecrübelerinden etkilenen bir karar verme sürecidir (Demirel ve Erdem, 2002). Bu süreçte öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmalı ve dersin bazı bölümlerinde bireysel ve grup olarak aktivitelere katılmalıdırlar. Öğrenciler fikirlerini başka öğrencilerle tartışmalı ve bu fikirlerini değişik şekillerde savunmalıdırlar (Carpenter, 2003). De Bono (1993) yaratıcı eğitimde grup çalışmalarının da önemine dikkat çekerek, hem grup çalışmalarının hem de bireysel çalışmaların yapılmasını önermektedir (Gürol ve Tezci, 2003).

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenciler, geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, aksine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler (Yaşar,1998).

#### ▪ **Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirme**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan bir programda, öğrencinin merkezde olması; öğrenme öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Acat ve Ekinci, 2005). Değerlendirme sadece öğrencinin başarısını görmek için yapılmaz. Değerlendirme, öğretimin hangi aşamalarında öğrencilerin zorluk çektiğini anlamak, dolayısıyla öğretim programının hazırlanmasına katkıda bulunmak için de yapılır. Değerlendirmede öğrencilerin neleri tekrarlayabildiklerine değil, onların neler ürettiklerine, sergilediklerine ve gösterdiklerine bakılmalıdır (Victor ve Kelleough, 2000, Akt. Akpınar ve Ergin, 2005). Yapılandırmacı değerlendirme, sürece ve öğrencinin kendini değerlendirmesine odaklanır (Altun ve Büyükduman, 2007). Bu yüzden değerlendirme, öğretmenler tarafından öğrencilerin kendi yönelimlerinin farkına varmalarını teşvik etmek amacıyla da kullanılır. Değerlendirme, öğrencinin tüm eğitimi boyunca kendi ilerlemesini görmesi için de gereklidir. Bunun yanında,

## PDF Eraser Free

öğretmen değerlendirme ile kendi öğretim performansını da görme şansına sahip olur (Şaşmaz Ören, 2005).

Bednar (1991), yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirilmesi için iki yoldan bahseder. Bunlardan ilki için, öğrencinin bir alandaki görevini yerine getirip getiremediğini değerlendirmeyi ve bir alandaki problemleri çözmede yapılandığı bilgileri ve araçları kullanıp kullanamadığını değerlendirmeyi tavsiye eder. İkinci yol için ise, öğrenciler çalışmalarının sonuna gelene kadar olan sürece odaklanılmasıdır. Öğrencilerin bilgilerini yapılandığı süreçteki ilerleyişlerini değerlendirmek daha önemlidir ve değerlendirme, eğitici sürecin bir parçası olmalıdır (<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/Skaalid/eval.html>, 25 Kasım 2007).

Süreç değerlendirmesi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için okulun ve öğretme sürecinin en vazgeçilmez ve karışık süreçlerden birisidir (Terhart, 2003). Yapılandırmacı kurama göre bilgiyi oluşturma sürecinde öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci önemli olduğundan, ölçme ve değerlendirme öğrenme sürecine uyarlanır. Çok yönlü bakış açılarının yaratılmasını destekleyen yapılandırmacı öğrenme ortamları, çok yönlü değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Gültekin, 2004). Bu süreç içinde alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla gerçek hayatla ilişkili ve tabii ki öğrenci merkezlidir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Başka bir açıdan alternatif değerlendirme, yüksek düşünme becerilerinin değerlendirilmesini sağlar. Öğrencilere ne öğrendiklerini anlama fırsatı verir. Bu tür değerlendirme, öğrencinin gelişimine ve performansına odaklanır. Öğrenci verilen bir konuda belli bir zamanda başarısız olsa bile, başka bir zamanda başka bir konuda yeteneğini sergileme şansına sahiptir. Alternatif değerlendirme bu

bağlamda gerçekleştiği için, öğretmen öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini farklı alanlar ve durumlarda ölçme şansına sahiptir (Law and Eckes, Akt: Dikli, 2003).

### **1.3. İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDA DEĞERLENDİRME SÜRECİ**

İlköğretim I. kademe programlarında değerlendirmenin yalnızca öğretmen tarafından yapılmadığı, üç yönlü olduğu görülmektedir. Bunları; öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi, öğrencinin öğrenciyi değerlendirmesi ve öğrencinin kendisini değerlendirmesi olarak sıralayabiliriz. Programlarda süreç değerlendirme teknikleri; performans değerlendirmek, öğrenci ürün dosyasının hazırlanması, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini izlemek ve derse yönelik tutumları ile kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler (gözlem, görüşme vb.) kullanılması olarak tavsiye edilmiştir (Vural, 2005). Bunun yanında ilköğretim I. kademe programlarında, hem süreci hem de sonucu değerlendirmek üzere alternatif ve geleneksel değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir. Programlarda kullanılması önerilen alternatif değerlendirme teknikleri; performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup veya akran değerlendirmesi ile öz değerlendirme gibi tekniklerdir. Kullanılması önerilen geleneksel değerlendirme teknikleri ise; çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, boşluk doldurma soruları, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, uzun cevaplı yazılı yoklamalar ve soru cevap teknikleridir. 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine yönelik olarak Millî eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinin ilgili kısmına Ek 1’de ve tekniklere yönelik örneklere ise Ek 2’de yer verilmiştir.

Değerlendirme sürecinin daha iyi anlatılabilmesi için bu tekniklerin açıklanması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür.

### **1.3.1. Alternatif Değerlendirme Teknikleri**

#### **1.3.1.1. Performans Değerlendirme**

Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşantıdaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini içerir. Performans değerlendirme bir süreçtir. Belli bir zamana özgü değildir (Özdemir ve Yıldız, 2005) ve öğrencilerin kendi bilgileriyle bir şeyler yapmalarını gerektirir (Nitko, 2004).

Performans değerlendirme, öğrencinin gerçekçi koşullarda karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışır (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Nitko'ya (2004) göre performans değerlendirme; öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini uygulayarak bir görevi yerine getirmelerini gerektirir ve bunu ne kadar iyi yerine getirdiklerini değerlendirmelerini sağlayacak açıkça tanımlanmış kriterler kullanır.

Milli Eğitim Bakanlığı performans değerlendirmenin aşamalarını; amacın belirlenmesi, performans ölçütlerinin belirlenmesi, performansın ya da ürünün gözlemlenebileceği ortam oluşturma, performansın puanlanması olarak belirtmiştir (MEB, 2005).

En genel anlamıyla performans değerlendirme, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları (rubrikler) kullanarak tespit etmektir (Karip, 2007). Popham'a (2000) göre performans değerlendirmenin iki kritik noktası vardır. Bunlar rubrikler (dereceli puanlama anahtarı) ve performans ödevleridir (Akt. Aslanoğlu ve Kutlu, 2003).



## PDF Eraser Free

Rubrikler, öğretmenin öğrencinin performansının niteliğini tutarlı bir şekilde değerlendirmesini sağlayacak settirler (Nitko, 2004) ve öğrencinin kendisinden ne beklediğini, bir bütün olarak neler yapması gerektiğini görmesini sağlar (Meier, Rich ve Caddy, 2006). Rubrikler; öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koymasına veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Burada önemli olan, performans ölçme girişiminde öğrencide bulunması istenen özelliklerin süreç ve ürün yönünden belirlenmesi ve bu özelliklerin onların varlığına kanıt olabilecek gözlenebilir davranışlara çevrilerek açık bir şekilde listelenmesidir (İşman, 2005). Rubrikler, öğrencilerin başarısının seviyelerini tanımlar, öğretmenlere, ailelere ve öğrencinin ne yaptığıyla ilgilenen herkese çok önemli bilgiler sağlar (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993). Rubrikler öğrencilerin bir görevin amaçlarını anlamalarına ve kendi görevlerine odaklanmalarına yardımcı olur (Andrade, 2005). Karip (2007) ise rubriklerin eğitim-öğretim açısından katkılarını şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.
- Öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar.
- Öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
- Öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler.

Popham'a göre (2000) rubrikler üç bölümden oluşur. Bu bölümler aşağıda açıklanmıştır:

- *Değerlendirme Ölçütleri*: Kabul edilebilir cevapları kabul edilemez cevaplardan ayırmak için kullanılır.

## PDF Eraser Free

- *Ölçüt Tanımlamaları:* Değerlendirilmek istenen niteliksel farklılıkları tanımlamak için kullanılır.
- *Puanlama Stratejisi:* Değerlendirmenin amacına yönelik kullanılacak iki tür rubrik vardır. Bunlar; holistik (Bütüncül) rubrik ve analitik rubriklerdir.

**Holistik Rubrikler:** Ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya kriteri bağımsız olarak değerlendirmek yerine, ürün veya sürecin bütününe odaklanır (Karip, 2007). Bu rubrikler, öğretmenlerin yapılanların genel olarak tümünü almalarını gerektirir (Meier, Rich ve Caddy, 2006). Bütüncül rubrikler, öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerir (Nitko, 2004; Akt. Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Bazı durumlarda yapılan değerlendirmeyi bağımsız ölçütlere ayırmak mümkün olamamakta, performansın farklı düzeylerinin ortaya çıkarılması için belirlenmiş ölçütler arasında bir ayrışma bulunmamaktadır. Böyle durumlarda bütüncül rubrikler kullanılmalıdır (Brookhart, 1999; Akt. Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Ayrıca, Nitko'ya göre (2004) holistik rubrikler aslında daha ayrıntılı rubrikler geliştirmeye yardımcı olan genel bir çalışmadır. Örneğin, bütüncül rubriklerle bir öğrencinin cevabındaki genel yeterlilik veya kalite; çok iyi (5 puan), iyi (4 puan), kısmen yeterli (3 puan), yetersiz (2 puan) ve çok yetersiz (1 puan) olmak üzere beş veya dört kategoride incelenebilir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Karip (2007) MEB tarafından geliştirilmiş bir holistik rubrik örneği vermiştir:

**Tablo 2: Holistik Rubrik Örneği**

PUAN	ÖLÇÜTLER
4	Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapılmadı.
3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi fakat yeterli değildi. Yazılı açıklamalar yeterliydi.
2	Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler desteklendi fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını analizini gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler vardı.

**Analitik Rubrikler:** Puanlamada kullanılmak zorunda olunan ölçütler ve dikkate alınan ölçüt içerisinde, öğrencilerin ortaya koyduğu performanslara ilişkin çeşitlilik artarsa bütüncül holistik rubriklerin kullanımı zorlaşır. Bu gibi durumlarda analitik rubrikler daha elverişlidir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (Karip, 2007) ve ölçülen bir yetenek boyutu öğelere ayrıştırılabildiğinde ya da daha ayrıntılı puanlama yapmak istendiğinde kullanılır (Haladyna, 1997; Akt. Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Analitik rubrikler, bir ürünü ortaya koyarken gösterilmesi gereken performansın bileşenlerinin iyi ve detaylı bir biçimde tanımlanmasını gerektirir. Bu yüzden, analitik rubrikler performansın ortaya çıkarılmasında etkili olan tüm sürece odaklanır (Atılğan, 2006). Analitik rubrikler, öğretmene iyi bir çözümün önemli yönlerini teşhis etme ve sonra bu yönlerin her birini ayırma imkanı sunar (Meier, Rich ve Caddy, 2006). Bu tür rubriklerde öğrencinin performansının her bir boyutu ele alınarak farklı derecelere göre tanımlanır (Sefer, 2007). Burada, ürün veya süreci bölümlere ayırmak, her beceriyi veya kriteri bağımsız olarak değerlendirmek ve sonra da bu puanları toplayarak toplam puanı hesaplamak gerekir (Karip, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı, araştırma becerisi ile ilgili olarak aşağıdaki gibi bir analitik rubrik örneği vermiştir:

**Tablo 3: Analitik Rubrik Örneği**

ÖLÇÜTLER	PUAN		
	1	2	3
<b>Kaynakların Sayısı</b>	Ulaşılan kaynaklar yetersiz.	Ulaşılan kaynaklar kısmen yeterli.	Ulaşılan kaynaklar yeterli.
<b>Tarihsel Doğruluk</b>	Çok fazla yanlış var.	Çok az yanlış var.	Açık bir yanlış yok.
<b>Organizasyon</b>	Bilgilerin düzenlenmesi, akıcı ve etkili değil.	Bilgilerin düzenlenmesi, kısmen akıcı ve etkili	Bilgilerin düzenlenmesi, yeterince akıcı ve etkili
<b>Bibliyografya</b>	Kaynakların çok azı etkili kullanılmış.	Kaynakların çoğu etkili kullanılmış.	Tüm kaynaklar etkili kullanılmış.

Bu iki tür rubrikten hangisinin daha iyi olduğu konusunda, kıyaslama yapmak yersizdir. Her ikisi de performans değerlendirme içinde yer alır ve hangi tip rubriğin kullanılacağına karar verilirken değerlendirmenin amacı (Süreç mi, ürün mü?) ve ölçülen nitelik, öğrenen, puanlayıcılar gibi değerlendirmeye temel teşkil eden durum ve koşullar göz önüne alınmalıdır (Atılğan, 2006).

Mertler (2001) sınıfta kullanılacak bir rubriğin geliştirilme sürecini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Akt. Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006):

1. Kazanımların gözden geçirilmesi.
2. Öğrencinin çalışmasında ortaya koyması gereken niteliklerin açık olarak belirlenmesi.

3. Her vasfı belirleyen özellikler üzerinde beyin fırtınası yapılması ve belirlenmiş her gözlenebilir vasfı için ortanın altı, orta ve ortanın üstü performansları tanımlayabilecek yollar tespit edilmesi.
4. Her vasfın tanımlayanlarının a) birleştirerek b) ayrı ayrı ele alınarak en düşük ve en yüksek performansın tanımlanması.
5. a) Holistik rubriklerde, ortak vasıflar için mükemmelden zayıfa doğru değişen bir aralıkta diğer seviyeleri tanımlayarak ölçeği tamamlama b) Analitik rubriklerde, her bir vasfı için mükemmelden zayıfa doğru bir aralıkta diğer seviyeleri tanımlayarak ölçeği tamamlama.
6. Her seviyeyi örneklendiren öğrenci çalışmalarını toplama. (Bunlar ileride bir standart ölçü olarak diğer çalışmaların değerlendirilmesine yardımcı olacaktır.)
7. Gerekli oldukça ölçeğin gözden geçirilmesi.

### 1.3.1.2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Eğitim felsefecilerinin de belirttiği gibi, öğrenci ürün dosyasının da içinde bulunduğu alternatif değerlendirmeler yeni öğrenci merkezli-yapılandırmacı eğitim programları ile daha uyumludur (Bergeron, 1994; Salinger ve Chittenden, 1994; Akt. Bergeron, Wermuth ve Hammar, 1997).

Türkçe literatürde “portfolyo” kelimesi “öğrenci ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası” ve “kişisel gelişim dosyası” olarak da isimlendirilmektedir. Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Bir nevi, bir öğrencinin; öğrenme ortamındaki çabalarını, gelişim aşamalarını ve ortaya koyduğu başarıyı planlı ve sistemli bir şekilde incelemektir (Karip, 2007).

Nitko’ya göre (2004) değerlendirme amacı için öğrenci ürün dosyası, öğrencinin en iyi çalışmalarını sergilemesi ya da öğrencinin verilen zaman içinde

## PDF Eraser Free

eğitimsel gelişimini gösteren çalışmalarının bir koleksiyonudur. Öğrenci ürün dosyası ile değerlendirme; öğrencinin bir veya birkaç alandaki becerilerinin, belli bir süreç içinde yapmış olduğu çalışmalarının veya gösterdiği davranışların düzenli ve birikimli olarak toplanması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesidir (Kılıç, 2001). Öğrenci ürün dosyaları, değerlendirmenin hem öğrenme süreci boyutu için hem de bu süreç sonunda şekillenmiş olan çalışma örnekleri, ders planları, öğrenciden ve meslektaşlardan alınan geri dönütler gibi sonuç boyutları için kullanılabilir (Diana, Dolmans, Tigelar, Wolfhagen ve Vleuten, 2005).

Meisels ve Steele'e göre (1991) öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılımlarını ve her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur (Akt. Kaptan ve Korkmaz, 2003). Ayrıca, öğrenci ürün dosyası öğrencilere üst düzeyde sorumluluk vererek kendi kendilerini değerlendirme becerisi kazandırmak; öğrencilerin sahip oldukları zeka türlerini ve ilgi alanlarını belirlemek; grup çalışması ruhunu ve yöntemlerini öğrencilere kazandırmak; alternatif düşünme ve öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin gelişimine katkı sağlamak açısından oldukça önemlidir (Karip, 2007). Tüm bunlara ek olarak, öğrenci ürün dosyası öğrencileri kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri açısından cesaretlendirebilir (Bergeron, Wermuth ve Hammer, 1997).

Öğrenci ürün dosyasının farklı kaynaklarda farklı türleri olduğu belirtilmektedir. Campbell ve diğerleri (2000) üç tip öğrenci ürün dosyası olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006):

- 1. Sergileme:** Öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı ve bitmiş çalışmaları kapsar.
- 2. Çalışma:** Öğretmen ve öğrenciye ölçme ve değerlendirme fırsatı sunar. İkisi birlikte büyüme ve gelişmeyi gösteren örnekler seçerler. Süreç odaklıdır.

## PDF Eraser Free

3. **Değerlendirme:** Tüm maddeler puanlanır, sıralanır ve değerlendirilir. Öğretmen, her öğrencinin kişisel dosyalarını değerlendirme amaçlı saklar.

Nitko'ya göre (2004) iki çeşit öğrenci ürün dosyası vardır:

1. **En İyi Çalışma Dosyası (A Best Work Portfolio):** Öğrencinin en iyi final ürünlerinin konulduğu portfolyo türüdür. Değerlendirmede rubrikler kullanılır. Ürün odaklıdır.
2. **Sürece Yönelik Öğrenci Ürün Dosyası (A Growth and Learning Progress Portfolio):** Öğrencinin belirli bir periyotta ne kadar geliştiğini gösteren çalışmaları içerir. Burada öğrenci ne kadar ilerlediğini görür ve bunda aktif rol oynar. Sürece yöneliktir.

Birgin ise (2001) öğrenci ürün dosyası çeşitlerini; *bireysel dosya, çalışma dosyası, kayıt tutma dosyası, grup dosyası, konuya bağlı gelişim dosyası, bütünleştirilmiş gelişim dosyası, gösteri dosyası, elektronik gelişim dosyası ve yıllık gelişim dosyası* olmak üzere dokuzaya ayırmıştır (Akt. Karip, 2007).

Öğrenci ürün dosyasının içeriği Milli Eğitim tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Öğrencilerin yazılmış ödevleri (taslak ya da bitmiş parçaları)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anekdotları
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler

## PDF Eraser Free

- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kâğıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimlerin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağını gösteren kâğıtlar) (İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005).

Birçok eğitimci öğrenci ürün dosyası uygulamalarının yararlı olmasını engelleyecek bazı gerçekliklere dikkat çekmektedirler. Örneğin, öğretmenler değerlendirme sürecindeki yeni rollerinden ve sorumluluğun bu derece öğrencilerde olmasından memnun olmayabilir (Bergeron, Wermuth ve Hammer, 1997). Ayrıca bunun çok zahmetli bir süreç olması, uzun zaman alması ve verilerin toplanıp yerleştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde objektif kriterlerin kullanılmasının gerekmesi de zorlukların başında gelmektedir (Karip, 2007).

### 1.3.1.3. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri gözlenecek davranışın varlığının, bir işaret veya bir kelime ile gösterilmesine olanak veren araç tipidir (Atılgan, 2006). Kontrol listeleri, belirli davranışların, özelliklerin veya aktivitelerin listesinden ve her davranışın, özelliğin ya da aktivitenin görülüp görülmediğini notlandırmaya yarayan iki kısımdan oluşur (Nitko, 2004). Bu teknik, genellikle daha küçük parçalara ayrılabilen ve karmaşık davranışları belirlemek için uygundur.

Aşağıda bir kontrol listesi örneği verilmiştir (MEB, 2005):



**Tablo 4: Kontrol Listesi Örneği**

Öğrencinin Adı Soyadı:		Tarih:	
ÖLÇÜTLER	EVET	HAYIR	
Dinleyici ile göz teması kuruyor.			
Beden dilini etkili kullanıyor.			
Anlaşılır bir tonda konuşuyor.			
Yerinde vurgulamalar yapıyor.			
Akıcı konuşuyor.			
Gereksiz sesler çıkarmıyor.			
Düzgün ifadeler seçiyor.			
Gereksiz tekrar yapmıyor.			
Düşüncelerini ifade edebiliyor.			
Bilgilerini özetleyebiliyor.			
Sonuç bölümünde özetleyebiliyor.			

#### 1.3.1.4. Kavram Haritaları

İnsanlar çocukluktan başlayarak düşüncenin birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenirler; kavramları sınıflar, aralarındaki ilişkileri bulurlar, böylece bilgilerine anlam kazandırır, yeniden düzenlerler, hatta yeni kavramlar ve yeni bilgiler üretirler. ([www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/kimya/unite4.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/kimya/unite4.doc), 28 Kasım 2007). Yeni bulgular, kavramsal zorlukların öğrenme sürecinin normal bir parçası olduğunu ve yanlış anlamaların öğrencilerin doğal nesne ve olaylar hakkında anlam oluşturabilme çabalarına bağlı tipik gayretler olduğunu göstermektedir (Wandersee, 1992; Akt. Şahin, 2002). Bu kavram kargaşalarının giderilmesi için son yıllarda kavram haritaları hem öğrenme sürecine öğrencilerin etkin katılımı için hem de öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesi için sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

## PDF Eraser Free

Kavram haritaları 1970’li yılların sonuna doğru J. D. Novak tarafından geliştirilmiştir ve temeli anlamlı öğrenme olan Ausubel’in öğrenme teorisine dayanmaktadır (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Kavram haritası kavramların iki boyutlu olarak gösterilmesidir. Kavramlar, en aşağıdaki kavramlar ve en üstteki kavram arasında aşamalı bir düzen olacak şekilde sıralanmıştır (Bağcı Kılıç, 2003). Kavram haritası, bir kavramın alt kavramlarının ve aralarındaki ilişkinin düzenli bir sırada görülmesi için kullanılan bir plandır (Özsoy, 2004). Kavram haritaları sıklıkla yapılandırmacı öğrenme aktiviteleri için araç olarak kullanılır (Canas et al., Akt; Adesope ve Nesbit, 2006). Kavramlar somut değil soyut düşüncelerdir ve dış dünyada değil, insanın düşünce sisteminde yer alırlar. Bu yüzden, kavram öğretimi, bazı kavramların öğrencinin zihninde oluşmasını sağlamak amacıyla yapılır (www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/kimya/unite4.doc7, 28 Kasım 2007). Kavram haritası, kavramlar arası ilişkilerin görsel gösterimini sağlar. Çocukların zihinlerinde bilgilerin nasıl yapılandığını gösterir. Bu da öğretmenin çocukları değerlendirmesine yardımcı olur (Mintzes ve arkadaşları, 1997; Akt. Şahin, 2001) ve bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar (Tümen, 2006).

Kabaca (2002) kavram haritalarının kullanım amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Beyin fırtınası oluşturma.
2. Karmaşık yapıları düzenleme.
3. Karmaşık fikirleri açıklama.
4. Eski ve yeni fikirleri belirgin bir şekilde geliştirerek öğrenmeye yardımcı olma.
5. Anlamayı ölçmek ve yanlış anlamaları açığa çıkarma.

Yukarıda da belirtildiği gibi kavram haritaları, öğrencilerin yanlış anlamalarını teşhis etmesi açısından alternatif bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir (Şahin, 2002). Yapılan çeşitli araştırmalar da, aynı konuda yapılan

## PDF Eraser Free

kavram haritaları ve çoktan seçmeli testlerde alınan puanlar arasındaki yüksek korelasyon, kavram haritasının içerik geçerliliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Şahin de (2002) yaptığı araştırmada, öğrencilerin kavram haritaları ile diğer ölçme araçlarına göre bilgilerinin daha açık değerlendirilebildiği, ayrıca öğrencilerin kendi bilgilerinde nasıl bir değişiklik oluştuğunu gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğretim öncesi hazırladıkları kavram haritalarının değerlendirilmesi, mevcut kavramları nasıl ilişkilendirdikleri konusunda, öğretim sonrası hazırladıkları kavram haritaları da özellikle derse ilişkin başarılarını belirlemede kullanılabilir (Kaya, 2003). Kavram haritası ile öğrencinin bir kavramı ne kadar iyi anladığının anlaşılması veya anladıkları yerleri çözebilme fırsatı elde edilmiş olur (Tümen, 2006).

Kavram haritaları kullanılarak, öğrenciler aşağıdaki şekillerde değerlendirilebilirler (Ebenezer ve Haggerty, 1999; Mar-kow ve Lonning, 1998; Ruiz-Primo ve Shavelson,1996; Roth ve Roychoudhury, 1993; Akt. Kaya, 2003):

1. Öğretmenleri tarafından sağlanan kavram adlarını kullanarak.
2. İskeleti doldurulmuş bir kavram haritasını kullanarak.
3. Kitap veya bir metinde bulunan kavram sözcüklerini kullanarak.
4. İki veya üç kişiden oluşan bir grupta tartışarak ve yardımlaşarak.
5. Kısmen oluşturulmuş bir kavram haritası tamamlayarak.
6. Herhangi bir kaynağa bağlı olmadan kendi bireysel bilgilerini kullanarak.

Öğrenciler tarafından yapılan kavram haritaları farklı şekillerde değerlendirilebilir. Kavram haritalarını değerlendirmek amacı ile;

- a. Standart puanlama ve ağırlık kavram haritası puanlama sistemi gibi farklı puanlama sistemleri kullanılmalıdır.

# PDF Eraser Free

- b. Kavram haritaları için puanlama ölçekleri kullanılabilir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006).

İlköğretim Fen ve Teknoloji Programında kavram haritalarını değerlendirmek için kullanılacak ölçütler aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

## 1. Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi

- Kavramlar, en fazla üç sözcükle temsil edilmelidir.
- Kavramların yerleşimi genelden özele doğru hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.

## 2. Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde nitelendirilmesi

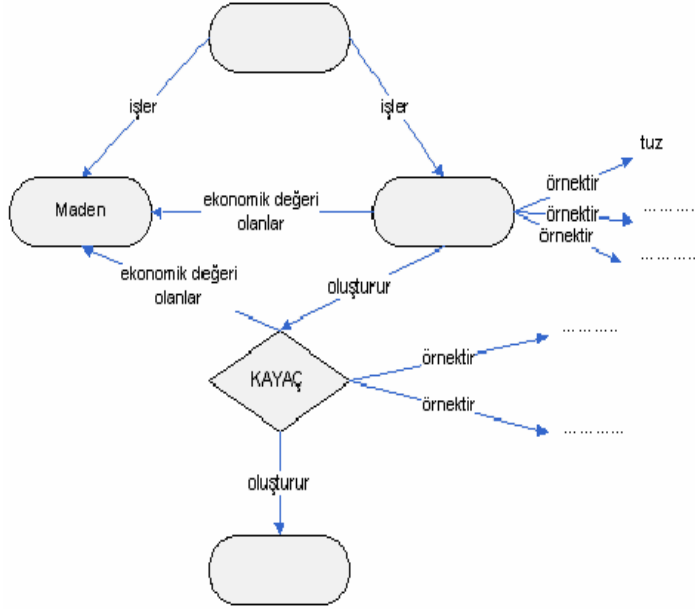
- Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayırım belirgin olmalıdır.
- İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalıdır.
- İlişkiyi doğru şekilde temsil etmelidir.

## 3. Kavramların çapraz bağlanması

- En iyi haritalar, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösterenlerdir.
- Çapraz bağlantılar, öğrencinin birbirine bağlı çok sayıda düşünceyi bildiğini gösterir. Çapraz bağlantılar, yaratıcılığı ortaya çıkarır.

Kavram haritalarının bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılması, öğretmenlere özellikle öğrencilerinin kavramlara yükledikleri anlamları keşfetmede, farklı öneme sahip kavramlar arası ve kavramlar ile kavram örnekleri arasındaki ilişkileri nasıl kurduklarını anlamada diğer birçok tekniğe kıyasla daha detaylı bilgiler sunar (Kaya, 2003).

Aşağıda, bir kavram haritası örneği verilmiştir:



**Şekil 1: Kavram Haritası Örneği**

### 1.3.1.5. Yapılandırıcı Grid

Yapılandırmacı kurama göre, öğrenme önceden edinilmiş bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi ile gerçekleşmektedir. Öğretmenler öğrencinin öğrenmesini değerlendirirken bunu göz önüne almalı ve buna uygun değerlendirme teknikleri kullanmalıdırlar. Bunlardan birisi de yapılandırıcı grid tekniğidir. Yapılandırıcı grid tanımları değerlendirmek için kullanımının yanında amaçların değerlendirilmesi için de uygun bir tekniktir (Bahar, Hansell ve Johnstone, 2000).

Yapılandırıcı grid hazırlanırken yaşa ve seviyeye bağlı olarak dokuz ya da on iki kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır (İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005). Bu tablodaki kutucukların her biri sıra ile numaralandırılır (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Johnstone et. al (1983) çalışmalarında ilköğretim öğrencileri için 9 veya 12 kutucuktan oluşan yapılandırıcı gridlerin yeterli olduğunu belirtmiştir (Akt. Durmuş ve Karakırık, 2005).

Fen ve Teknoloji programında yapılandırıcı gridin temel yapısı aşağıdaki gibi verilmiştir:

**Tablo 5: Yapılandırıcı Gridin Temel Yapısı**

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Yapılandırıcı grid tekniğinin analiz yönteminde ise iki farklı puanlama yöntemi uygulanır. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi öğrenciden uygun kutucukları bulması ve bu kutucukları belli bir mantık sırasına göre dizmesi istenir. Bu iki aşama farklı şekilde puanlandırılır. Her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması aşamasında aşağıdaki formül uygulanır (Ateş, Bahar ve Öztürk, 2002):

$C_1$  = Öğrenci tarafından doğru seçilen kutucuk sayısı

$C_2$  = Toplam doğru kutucuk sayısı

$C_3$  = Öğrenci tarafından seçilen yanlış kutucuk sayısı

$C_4$  = Toplam yanlış kutucuk sayısı

$$\frac{C_1}{C_2} - \frac{C_3}{C_4}$$

Yukarıda belirtilen formüle göre, öğrencinin puanı -1, 0 ve +1 arasında bir değer çıkacaktır. Sonucun on üzerinden değerlendirilebilmesi ve çıkan puan negatifliğin ortadan kalkması için 1 ile toplanır, daha sonra çıkan sonuç 5 ile çarpılır (Balcı ve Sarı, 2005).

## PDF Eraser Free

İkinci aşama için ise, doğru cevaplanan kutucukların sıralaması önemlidir. Yapılandırıcı grid tekniği doğru cevaplanan kutucukların sıralamasını dikkate alarak öğrencilerin performansını değerlendirir (Durmuş ve Karakırık, 2005). Bu aşamanın Fen ve Teknoloji Programından alınan bir örnekle açıklanması araştırmacı tarafından daha doğru bulunmuştur:

**Tablo 6: Yapılandırıcı Grid Örneği**

1	Örümcek	2	Balina	3	Kelebek
4	Yengeç	5	Sazan	6	Yılan
7	Kartal	8	Solucan	9	Kurbağa

**Soru:** Birinci soruda seçtiğiniz hayvanları balık-sürüngen-kurbağa-kuş- memeli doğrultusunda sıralayınız.

Sorunun doğru cevabı 5, 6, 9, 7 ve 2 şeklinde olacaktır. Buna göre, sorunun değerlendirilmesi aşağıdaki soruların cevapları dikkate alınarak yapılacaktır:

**Soru 1:** 5 numara 6' dan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

**Soru 2:** 6 numara 9' dan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

**Soru 3:** 9 numara 7' den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

**Soru 4:** 7 numara 2' den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Örneğin bir öğrenci bu soru için 6, 5, 9, 7 ve 2 şeklinde cevap versin.

Yukarıdaki soruları sorarak bu cevabı değerlendirirsek,

**Soru 1-** Hayır /-

**Soru 2-** Evet /Hayır

**Soru 3-** Evet /Evet

**Soru 4-** Evet /Evet

Her “Evet” cevabı için “1” puan her “Hayır” cevabı için “0” puan ile değerlendirildiği için bu öğrenci 8 üzerinden 5 puan almıştır.

Bu tekniğin avantajlarından birisi kutucuklara kelimelerin, cümlelerin, sayıların, resimlerin ve formüllerin konulabilmesidir (Bahar, Hansell ve Johnstone, 2000). Ayrıca, bu teknikte öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplamaları, yani tahminde bulunmaları neredeyse imkânsızdır. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir (İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005).

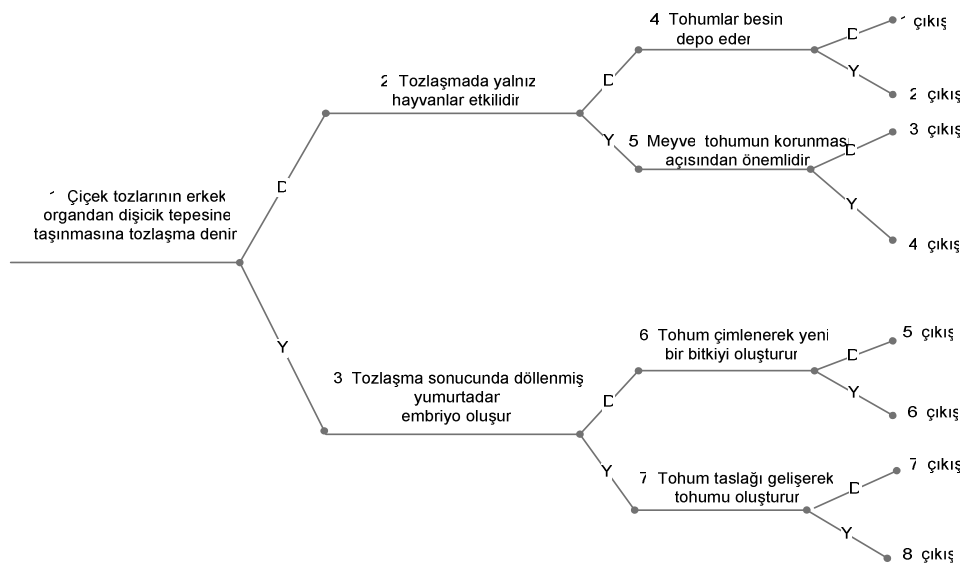
Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması için bir teşhis aracı olmasıdır (Ateş, Bahar ve Öztürk, 2002).

**1.3.1.6. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç**

Tanılayıcı dallanmış ağaç, bir konu hakkında hazırlanan doğru yanlış sorularının farklı bir biçimde sunulmasıdır (TED, 2006). Ancak bu teknikte doğru yanlış soruları birbiriyle bağlantılıdır ve her bir doğru yanlış kararı bir sonraki doğru yanlış kararını etkileyen ve belirleyen sonuçlar içerir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Tanılayıcı dalanmış ağaç tekniğinde, öğrencinin kafasındaki bilgi ağında yer etmiş yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılmaya çalışılır ve bu etkili bir öğrenme öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir (Çatak ve Karaoğlan, 2005). Verilen doğru yanlış yanıtlarıyla, farklı yollardan sekiz çıkış noktası elde edilir. Çıkışlara kadar izlenen yol puanlandırılır.



Bu teknikte her öğrenciye bir A ifadesi sunulur, eğer öğrencinin cevabı ifadenin “doğru” olduğu yönündeyse, verdiği bu cevapla bir şekilde bağlantılı B ifadesi kendisine sunulur. Eğer ifadenin “yanlış” olduğu yönünde karar verdiyse, verdiği bu cevapla başka bir şekilde ilintili başka bir C ifadesine yönlendirilir. Bu süreç B ifadesinden ya D ya da E ifadesine doğru veya C ifadesinden F veya G ifadesine doğru devam eder (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin temel yapısı aşağıda gösterilmiştir:



**Şekil 2: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği**

Yukarıdaki şekile baktığımızda sekiz çıkış yolu olduğunu görüyoruz. Eğer öğrenci 5. çıkış kapısına geldiyse 1 ifadesi için yanlış kararını, 3 ifadesi için doğru kararını ve 6 ifadesi için doğru kararını verdiğini söyleyebiliriz. Eğer en iyi çıkış 4 ise çıkış 4 en iyi notu alır. Çıkış 3 ise iki doğru ve bir yanlış kararı için puan alır. Diğer tüm çıkışlara da kısmi puanlar verilebilir. 5. ve 8. çıkışa gelen öğrenciler ise a ifadesine yanlış cevap vermelerine rağmen diğer ifadelere verdikleri doğru cevaplar için puan alabilirler.

### 1.3.1.7. Kelime İlişkilendirme

Bugüne kadar bilginin oluşumunun sonucunu saptamaya ve modellenmesine yardımcı olacak bir çok çalışma yapılmıştır ve bu araştırmalarda, kavram haritaları, görüşmeler ve anketler gibi bir çok farklı değerlendirme araçları geliştirilmiştir (Beeth, 1998, Hill, 2004, Jones et al., 2000, Mintzes et al., 2001 and Tsai and Huang, 2002; Akt. Hovardas ve Korfiatis, 2006) ki bunlardan birisi de kelime ilişkilendirme tekniğidir. Bu teknikte öğrenci, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Bu teknik öğrenciye uyarıcı bir kelime verilmesi ve bu uyarın döneminde, özgürce ve sınırlandırılmadan kelimeyle ilişkili olarak aklına gelen fikirleri söylemesi temeline dayalıdır (Wagner et al., 1996; Akt. Hovardas ve Korfiatis, 2006). Anlamsal yakınlık veya anlamsal mesafe etkisine göre, anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün (2006) elde edilen cevapların değerlendirilmesinde iki yol izlenebileceğini belirtmiştir:

1. Öğrencilerin her anlama verdikleri cevap kelimelerin sayısı ve niteliği değerlendirilebilir. Burada, cevapların sayısına ve cevapların niteliğine bakılabilir. Bu amaçla anahtar kavramlar için verilen her geçerli cevaba bir puan vererek öğrencilerin testleri puanlanabilir. Örneğin kelime ilişkilendirme testi beş anahtar kavram içeriyorsa sonuçlar 5 üzerinden değerlendirilebilir ve her cevabın değeri 0.1 olarak değerlendirilebilir.
2. Sadece cevap kelimelerin değerlendirilmesine karşı çıkılabilir. Çünkü cevap kelimesi, sadece hatırlama düzeyinde anahtar kavramla anlamla ilişkili olmayan bir çağrışım ürünü de olabilir. Bunu ortadan kaldırmak amacı ile öğretmen öğrencinin

## PDF Eraser Free

verdiği cevap kelimeyi ve anahtar kavramı da içeren anlamlı bir cümle kurmasını isteyebilir.

Ayrıca kelime ilişkilendirme testlerinin analizinde sadece anahtar kavramlara verilen cevap kelime çeşitleri kullanılmaz, aynı zamanda anahtar kavramlara verilen ortak cevap kelimelerin sayısı ve bunların söylenme sırası da önemlidir (Bahar ve Özatlı, 2003).

### 1.3.1.8. Proje

Projeler, geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleridir. Bireysel ya da grup olarak yapılabilir. Proje konusu, öğrenci tarafından veya öğretmenin vereceği bir liste içinden seçilebilir (MEB, 2005). Öğretmenler, projeye başlamadan önce öğrencilerin bir taslak, taslak tasarı özeti, öneri ya da analiz yapmalarını sağlar. Öğrencilerin çabalarına rehberlik edecek zaman çizelgelerini ve planlarını oluşturmalarına yardımcı olarak onların başarısı için gerekli olan yapıyı hazırlar (Fleming, 2000; Akt. Atılgan, 2006).

Nitko (2004) öğrencilerin bireysel değerlendirilmesi için bir değerlendirme aracı olarak projelerin yararlı olabilmesi için dört koşul belirtmiştir:

1. Projenin programdaki hangi hedef ya da hedeflere odaklandığı öğretmen ve öğrenciler tarafından çok net bir şekilde bilinmelidir.
2. Her öğrencinin kendi çalışması olmalıdır.
3. Kusursuz bir değerlendirme gerçekleştirilebilmesi ve kusursuz bir rapor hazırlanması için her öğrenci kaynaklara ulaşabilmek için eşit haklara sahip olmalıdır.
4. Öğretmen hangi tür ürünlerin ortaya çıkması gerektiği konusunda eğilimlerini kontrol etmeli ve böylece diğer iyi yapılmış projeleri de adil bir şekilde değerlendirebilmelidir.

## PDF Eraser Free

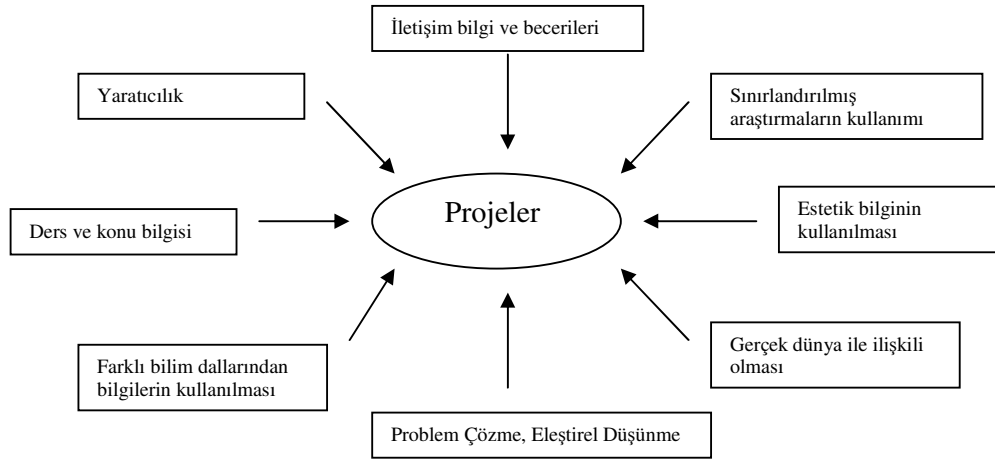
Sebepler sonuç ilişkilerine odaklanan bir projenin genel hatlarını Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün (2006); konunun seçilmesi, amacın belirlenmesi, bilgi toplama, deney yapma, bulgular ve tartışma, yazım olarak belirtmişlerdir.

Ödev ve projeler verilirken aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Baykal, Gelbal ve Kelecioğlu, 2003; Akt. Atılğan, 2006):

1. Ödev veya projeye ait konular, öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır, üstesinden gelemeyecekleri kadar zor olmamalıdır.
2. Öğrencilerin ödevlerini veya projelerini birbirlerinden almalarını engellemek amacıyla, her öğrenci veya gruba farklı soru ya da konular verilmelidir.
3. Ödev ve projelerin kapsamı açık seçik belirlenmeli ve sınırları çizilmelidir.
4. İnceleme ve araştırma konuları veriliyorsa, yararlanılabilecek olası kaynaklar ve öğrencilerin bu kaynaklara ulaşabilecekleri yerler belirtilmelidir.

Projelerin değerlendirilmesinde rubrikler kullanılabilir. Projenin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak süreç ve bu süreç sonunda ortaya konan ürünün değerlendirilmesi dikkate alınır (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

Bunların dışında Nitko (2004) projelerin hem bireysel olarak hem de grup olarak gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bir değerlendirme tekniği olarak grup projeleri, öğrencilerin beraber belli bir düzen içinde çalışıp çalışmadıklarını ve yüksek kalitede bir ürün ortaya çıkartıp çıkartmadıklarını anlaşılmasını sağlar. Projelerin yararlarını Nitko (2004) aşağıdaki gibi göstermiştir:



**Şekil 3: Projelerin Yararları**

### 1.3.1.9. Drama

Eğitimde yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama ve benzeri tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da yaklaşımı eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği oyunsu süreçlerle anlamlandırması ve canlandırmasıdır (Adıgüzel, 1994, San, 1991; Akt. Nayci, 2007).

Eğitim programında ulaşılmak istenen hedeflerin sonunda öğrencilerin göstermesi gereken davranışlar da belirtilmiştir. Belirlenen bu davranışlar sadece bilginin öğrenilmesine yönelik değildir. Bu davranışlar aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşmesine, ileri görüşlü olmasına, kendine güven duymasına, ailesini ve vatanını sevmesine, hoşgörü, saygı, yardımlaşma vb. insani duygulara yöneliktir. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bu davranışları kazanmaları beklenir (Yalım, 2003). Drama, sadece devimde ve duyuşsal alanlara yönelik öğretimi sağlamaz, aynı zamanda bilişsel alana yönelik öğretimi de sağlar. Eğer dramanın hangi amaçla kullandığı biliniyorsa, değerlendirme için hedefleri belirlerken eğitim durumları ve

## PDF Eraser Free

değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda ipuçları verir (Koç ve Dikici, 25 Şubat 2008)

### 1.3.1.10. Görüşme

En basit haliyle bir görüşme, öğretmenin öğrenciye belli bir öğrenme konusu hakkında bir takım sorular sorması ve sorulara karşılık sözlü cevaplar alması şeklinde gerçekleşir (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006). Steward ve Cash (1985) görüşmeyi önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder (İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005).

Bu teknikte sorular önceden hazırlanır, bunun yanında görüşme esnasında farklı sorular da sorulabilir. Böylece öğretmen, öğrenme eksikliklerini, kavram yanlışlarını daha rahat anlayabilir. Bu yönden bakıldığında geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden daha etkilidir (Nitko, 2004).

### 1.3.1.11. Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmenin öğrenme-öğretme süreci içinde yaptığı tüm gözlemleri kapsar (Kılıç,2001). Uygulamada hız ve zamanın önemli olduğu gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar. Gözlem formları uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları şunlardır; ölçütleri koyarken tüm öğrenciler için aynı standartları kullanma, her öğrenciyi birkaç kez gözlemeleme, her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde

## PDF Eraser Free

gözlemeleme, her öğrenciyi değişik özelliklere göre değerlendirme, gözlem sonuçlarını en kısa sürede kaydetme değerlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ile mümkündür (Vural,2005).

Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Öğretmen öğrencilerin:

- Soru ve önerilerine verilen cevaplarını,
- Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını,
- Grup çalışmalarına ve tartışmalara katılımlarını,
- Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler (İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005).

Öğrenci gözlem formları, gözlenmek istenen kazanım veya öğrenme durumuna bağlı olarak, farklı formatlarda özel ve genel değerlendirme kriterleri esas alınarak hazırlanabilir (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

### 1.3.1.12. Akran Değerlendirme

Bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmeleridir (MEB, 2005). Burada amaç, öğrencinin öz değerlendirmesi değil, bir başka öğrencinin çalışmasını değerlendirmesidir (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

Akran değerlendirmesinin yapılma sebebi;

- Öğrencilere kendisi ya da öğretim elemanlarından farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olmak.

## PDF Eraser Free

- Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağlamak.
- Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturmak.
- Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda çok fazla sorumluluk vermek (Saygı, 2002) olarak sıralanabilir.

Buna rağmen bu değerlendirmenin de bazı sakıncaları vardır. Örneğin; akranlar arasında arkadaşlık durumu birbirlerine yüksek veya çok düşük puan verilmesine neden olabilir (MEB, 2005). İşte, akran değerlendirmenin başarısı tamamen bu sürecin nasıl yürütüldüğü ve yönetildiğine bağlıdır (Dunleavy, Langan ve Wheeler, 2005). Akran değerlendirilmesi; sürecin takip edilmesi-denetlenmesi ve öğrencinin ulaştığı en son düzeyi belirleme amacı ile kullanılabilir. Eğer sürecin takibi ve denetlenmesi için kullanılırsa, öğrencilerin birbirinden geri bildirim almasına fırsat verebilir. Bu durumda yapılan puanlama sadece performans ile ilgili genel fikir vermektir (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

### 1.3.1.13. Öz Değerlendirme

Sınıfta değerlendirmeler yapmak öğrencilere neyi nasıl yapacaklarını söylemekten çok, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve bunun için istekli olmalarına yardımcı olmaktır (Johnston, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda da değerlendirme, sürece ve öğrenenin kendisini değerlendirmesine bağlıdır (Altun ve Büyükduman, 2007). Öz değerlendirme, süreç boyunca öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğinin tanımlanması için kullanılır (AAIA North East Region, 25 Kasım 2007). Black ve Wiliam'a göre (1998) öğrenciler tarafından yapılan öz değerlendirme ilginç bir seçenek veya lüks değil, gerekli olarak görülmelidir (Akt. Fancourt, 2005). Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak tanımlanabilir (MEB, 2005).



## PDF Eraser Free

Öz değerlendirmenin “öğrenme için öz değerlendirme” ve “öğrenmenin değerlendirilmesi” olarak iki türü olduğu söylenebilir. Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğrencinin seviyesinin belirlenmesi için notlandırılmasına ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilir. Öğrenme için öz değerlendirme ise, öğrencinin kendi öğrenmelerindeki gelişimi takip etmesi için kullanılır (Fancourt, 2005). Ayrıca, öz değerlendirme ile öğrencinin cesaretlendirilmesi arasında da doğru orantılı bir bağ vardır. Öğrencinin kendini değerlendirme seviyesinin artması, öğrencinin sınıftaki öğrenme yaşantılarına önemli derecede katılması için öğrenciyi cesaretlendirmeyi amaçlayan pedagojik sürecin en kritik taraflarından birisidir (Munns ve Woodward, 2006).

Öz değerlendirme sürecinde öğrenci;

1. Kendi öğrenmesinde sorumluluk sahibidir.
2. Öğrenme sürecindeki gelecek basamakların farkına varır.
3. Her zaman haklı olmamaktan korkmaz.
4. Öz saygınlığı artar ve daha pozitif olur.
5. Öğrenme sürecinde aktiftir.
6. Daha bağımsız olur ve daha fazla motive olur. (AAIA North East Region, 25 Kasım 2007).

Ancak bu yöntemin de bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan en öne çıkanı, öğrencilerin bazen objektif olmamalarıdır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığara neden olabilir (İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005). Bu nedenle, hangi seviyede kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin öz değerlendirme ile ilgili olarak tartışma ortamı yaratması ve öğrencilerin bu yaklaşımın öneminin açık bir biçimde farkına varmasını sağlaması gereklidir (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

### **1.3.2. Geleneksel Değerlendirme Teknikleri**

İlköğretim I. kademe programlarında ölçme ve değerlendirme konusundaki vurgusu, öğrenme sonucunu belirleme anlayışından çok öğrenme sürecinde öğrencinin neleri kazandığını belirlemeye doğru kaymıştır. Ancak bu, geleneksel ölçme tekniklerinin hiç kullanılmayacağı ve öğrenme sürecinin sonunda hiç değerlendirme yapılmayacağı anlamına gelmemektedir (Bıkmaz, 2006). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri aşağıda açıklanmıştır:

#### **1.3.2.1. Yazılı Sınavlar**

Yazılı sınavlar yanıtlayıcının sorulan soruların yanıtlarını düşünüp hatırlayarak, hatırladığı yanıtı organize edip yazılı olarak sunduğu sınav türüdür (Atılğan, 2006). Yazılı sınavların kullanım amacını Airasian (1998) aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- İki kavram, durum veya olayın birbiriyle karşılaştırılması,
- Bir düşüncenin geliştirilmesi ve savunulması,
- Sebep sonuç tartışmaları,
- Belirli bir alandaki bilginin özetlenmesi,
- Analiz yapma,
- İlişkiler hakkında bilgi sunma,
- Kural, bağıntı, prensip ve uygulamaların açıklanması ve bunların yeni durumlara uygulanması,
- Bir bilginin, düşüncenin ya da konunun doğruluğu, ilişkisel yapısı, ya da eleştirilmesi,
- Anlamın açıklanması,
- Yeni soruların formüle edilmesi,
- Bilinenlerin yeniden organize edilmesi,
- Nesne, konu ya da olayların ayırımının yapılması,

## PDF Eraser Free

- Kestirme yapmaya dönük düşünmenin ölçülmesi (Akt. Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

Bu teknikte, öğrenciler yanıtlarını belli bir sürede yazmak zorunda oldukları için çok sayıda soru sorulamaz (Atılğan, 2006). Öğrenciler cevabı yazılı olarak ifade etmek zorunda olduklarından hız vb. değişkenler de puanlamaya karışır (MEB, 2005). Ayrıca, bu tekniği kullanan öğretmenlerin bilişsel davranışları dışında gelişmiş olan davranışlarını saptayacak düzey ve yeterlilikte olması beklenmektedir (Yıldırım, 2006).

### 1.3.2.2. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, bir soru kökü ifadesi ve buna bağlı olarak verilen birkaç çeldirici ve doğru cevaptan oluşan ifadelerin sunulmasıyla oluşturulan soru tipleriyle meydana gelir (Tekin, 1993). Çoktan seçmeli testler ile kısa zamanda çok sayıda davranış ve beceri ölçülebilir. Test sorularının tekrar kullanılabilirdiği düşünülünce çoktan seçmeli testlerin daha ekonomik olduğu söylenebilir. Puanlanması kolay ve objektiftir (Haladyna, 1997; Akt. MEB, 2005).

Çoktan seçmeli testlerde yazma işlemi yok denecek kadar az olduğundan ölçme sonuçlarına yazı güzelliği vb. gibi değişkenler karışmaz. Bu nedenle ölçülmek istenen değişkenler başka değişkenler işe karışmadan ölçülebilmektedir (Atılğan, 2006). Ancak, önceden belirlenmiş cevapların sunulması bunlar arasından öğrencilerin seçim yapmaları, kendilerini ve yaratıcılıklarını ifade etmelerini engelleyebilir (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006).

### 1.3.2.3. Doğru-Yanlış Soruları

Bu teknik en çok kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Doğru yanlış testlerinde her soru bir cümle ile belirtilir. Cümlenin ön tarafına parantez açılır,

## PDF Eraser Free

öğrenciden cümle doğru ise parantezin içine (D), yanlış ise (Y) harflerini koymasını beklenir (Yıldırım, 2006).

Doğru yanlış maddeleri yapıları gereği son derece basit maddelerdir ve hazırlanmasının ve puanlanmasının kolay olması nedeniyle çok tercih edilir (Atılğan, 2006). Bu testlerde yalnız iki seçenek olduğundan doğru cevabı bulma olasılığı yarı yarıyadır. Bu durum geçerliliği güvenirliliği düşürse de puanlama objektiftir (MEB, 2005).

### 1.3.2.4. Eşleştirme Soruları

Bu soru tipinde eşleştirme yönergesi, ifadeler listesi ve cevaplar listesi olmak üzere üç öge vardır (Bahar, Bıçak, ve Nartgün, 2006). Bu teknikte öğrenciden, verilen yönergeye uygun bir şekilde ifadeyi cevabıyla eşleştirmesi beklenir (Nitko, 2004). Genellikle kim, nerede, ne zaman sorularına cevap teşkil eden sorular için kullanılır (Micheels and Karnes, 1968; Akt. Yıldırım, 2006).

Günümüzde öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek; birkaç sınavla öğrencilerin sınıflarını geçip-kaldıkları hakkındaki kararları veren geleneksel anlayışın dışına taşmak durumundadır (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Bu açıdan düşünüldüğünde, yalnızca geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin bilgiyi farklı alanlara uygulamalarını ve öğrendiklerinden yeni bilgiler üretmeleri konusunda yetersiz kalmaktadır. Geleneksel değerlendirme yöntemleri ile bilginin var olup olmadığı ölçülmektedir. Ancak, bilginin var olması onun nerede nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bir fikir vermez.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre planlanan bir öğrenme sürecinde; zaman yönetimi, sınıfı yönetimi ve ölçme değerlendirme öne çıkan başlıca sorunlar olarak sıralanmaktadır (Harwell, 2000; Akt. Bıkmaz, 2006). Program reformu sürecinde, öğretmenlerin belki de en büyük sıkıntıyı ölçme ve değerlendirme alanında

## PDF Eraser Free

yaşadıkları ve yaşayacakları söylenebilir. Gözütok ve dig.'nin (2005) yaptığı bir araştırma incelendiğinde de, öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri alanın ölçme değerlendirme olduğunu görülmektedir.

İlköğretim I. kademe programlarında yapılan değişikliklerin istenilen düzeyde gelişebilmesi için, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve bu değişikliklerle ilgili olarak yeterli düzeyde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Alışkın olunan geleneksel değerlendirme tekniklerinden, yeni değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına geçişte ilk etapta bazı sıkıntılar yaşanabilir. Bu sıkıntıların en sağlıklı biçimde atlatılabilmesi de öğretmenlerden, öğrencilerden ve hatta velilerden gelecek olan dönütlerle mümkün olacaktır. Bu araştırmada da, süreç değerlendirmesinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin bilinmesinin gerekli olduğu düşüncesinden yola çıkılmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin alışkın oldukları geleneksel değerlendirme tekniklerinden, yeni değerlendirme tekniklerine geçiş sürecinde 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin alınması ve değerlendirme sürecinin ne kadar sağlıklı işlediği hakkında bir fikir edinilebilmesi açısından önemli görülmektedir.

### 1.4.Problem Cümlesi

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri kıdemlerine, sınıf düzeylerine, mezuniyet durumlarına ve görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.5.Alt Problemler

1. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

## PDF Eraser Free

2. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri;
  - a. Kıdemlerine,
  - b. Okuttıkları sınıf düzeylerine,
  - c. Mezuniyet durumlarına,
  - d. Görev yaptıkları okulların konumuna göre farklılaşmak mıdır?
3. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2006–2007 öğretim yılında araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarında çalışan birinci kademe sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

### 1.7.Sayıtlılar

1. Ankette kullanılan maddeler katılımcıları yönlendirmekten uzaktır.
2. Görüşme formunda kullanılan sorular katılımcıları yönlendirmekten uzaktır.
3. Seçilen örneklem evreni temsil edecek durumdadır.

### 1.8.Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı terimler ve tanımları aşağıda verilmiştir:

**Öğretim Programı:** Öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikleri oluşturmak amacıyla ayrıntılı olarak yapılan planlama (Tekin,1993).

**Değerlendirme:** Yapılan ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1988).

## PDF Eraser Free

**Alternatif Değerlendirme:** Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006).

**Süreç Değerlendirmesi:** Öğrenci yaratılan ölçme ortamında hedeflenen davranışları ortaya koyarken, değerlendiricinin veya öğretmenin ortaya konulan davranışları gözlemlemesi ve puan vermesidir (Bademci,1998).

**Sonuç Değerlendirmesi:** Öğretmenin, dönem sonunda her öğrencinin hangi başarı düzeyine ulaştığını gösteren kararıdır (Vural, 2005).

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

**Mcghee (1998)**, araştırmasında Yunanistan Georgia'daki devlet ilköğretim okullarında otantik değerlendirme ne derece kullanıldığını araştırmıştır. Veriler okulların sosyo-ekonomik durumu, okulların büyüklüğü ve okulların bulunduğu yer faktörleri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. 66 okula 10'ar tane anket dağıtılmış ve bunların 111 tanesi geri dönmüştür. Araştırma sonucunda, okulların sosyo ekonomik durumu ile otantik değerlendirme kullanım düzeyi, okulların büyüklüğüyle otantik değerlendirme kullanım düzeyi ve okulun bulunduğu yer ile otantik değerlendirme kullanım düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmacı, bu okullarda otantik değerlendirme kullanıldığını belirtmiştir.

**Norman (1998)**, nitel olarak yürüttüğü araştırmasında hem anne babalar için hem de öğretmenler için klasik bir değerlendirme yöntemi olan, gelecek öğrenmeler için plan teşkil eden ve öğrencinin öğrenen olarak kendi öğrenmelerini ölçebilecekleri bir araç olarak öğrenci ürün dosyalarının uygulanma düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2 birinci sınıf öğretmeni, 59 öğrenci ve 59 veli ile yapılmıştır. Araştırma soruları, a) Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasını kullanma olanakları b) Öğrencilerin öğrenci ürün dosyasını kendilerini değerlendirme olarak kullanabilme yetenekleri c) Ailelerin bir değerlendirme aracı olarak öğrenci ürün dosyasına ilişkin algıları d) Öğrenci ürün dosyası içeriğinin eğitici uygulamalara olası etkileri olarak belirtilmiştir. Verileri görüşmeler, gözlemler, öğrenci ürün dosyası içerikleri ve anket formlarından elde edilen sonuçlar oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öğrenci ürün dosyası oluşturma sürecinde



## PDF Eraser Free

zaman yönetimi açısından zorlanmışlar, fakat bu süreci kolaylaştırmak için değerlendirme sürecine yardımcı olacak öğrenci ofisi oluşturulması ve düzenli planlama gibi çözümler üretmişlerdir. Öğrenciler açısından bakıldığında ise, öğrencilerin kendileri için hedefleri gerçekleştirmede daha fazla değerlendirici bir rol oynadıkları görülmüştür. Ayrıca, kendilerine olan özsaygılarının arttığı ve çalışmalarıyla daha fazla gurur duydukları saptanmıştır. Aileler ise öğrenci ürün dosyasının birçok açıdan yararlı olduğuna inandıklarını, bunun onlar için öğrenme sürecinin bir kanıtı olduğunu belirtmişlerdir.

**Jonson (1999)**, araştırmasında öğretmenlerin büyük ölçüde alternatif değerlendirmeleri kullanmasını engelleyen faktörler olduğunu belirtmiş ve araştırmasında da bu engellere odaklanmıştır. Araştırmaya 555 ilköğretim ve lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın amacı; alternatif değerlendirmenin kullanılma düzeyi, alternatif değerlendirme yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları, alternatif değerlendirmenin kullanımına ve alternatif değerlendirmeden beklentilere ilişkin öğretmen raporları, öğretmenlerin alternatif değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin raporları ve öğretmenlik yaptıkları süreye ilişkin değişkenler ele alınarak karşılaşılan sorunların ne olduğunu öğrenmek ve bunları derecelendirmektir. Değişkenler arasında ve belirtilen engeller arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacının ulaştığı sonuca göre alternatif değerlendirmeyi sık sık kullanan öğretmenler bu engellere daha az takılmaktadırlar. Öğretmenlerin aldığı alternatif değerlendirme eğitimi ile engellerle karşılaşma düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

**Şahin (2001)**, araştırmasında öğretmen adaylarının kavram haritası ile ilgili görüşlerini almayı ve kavram haritası yapıp sınıfta uygularken en çok yararlandıkları özellikleri ile en çok zorlandıkları noktaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu sosyal(98), fen (112) ve dil(70) ile ilgili fakültelerden mezun olmuş ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde düzenlenen ilköğretim sertifika programına devam eden toplam 280 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının kavram haritasını yaparken daha ilk aşamada zorlandıkları

## PDF Eraser Free

tespit edilmiştir. Yazar, bunu öğretmen adaylarının konu ile ilgili alan bilgisine sahip olmamalarına bağlamışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının kavram haritası yaparken kitaplardan da yeterince yararlanamadıkları görülmüştür. Her üç bölüm öğretmen adaylarına göre kavram haritalarının öğrenciye en yararlı yönünün “kavramları organize olarak görmelerini sağlamak” olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında, her üç bölüm öğretmen adayları da iki konu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bunlardan birincisi öğretmenlere “plan yaparken” sağladığı yararlar ile ilgili, diğeri ise “kompleks kavramları anlatmadaki kolaylık” ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu kavram haritasının ders sırasında öğrencilerle birlikte adım adım yapılması görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Fen ve sosyal alanlardan mezun öğretmen adayları kavram haritalarını büyük kağıt ya da kartonlara resimlerle yapmayı uygun görürken, dil bilimciler A4 kağıda renkli kalemle yapmayı uygun görmüşlerdir.

**Shudak (2001)**, araştırmasında üç amacı olduğunu belirtmiştir. Bunlar, a) Öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyete, yaşa, çalışma süresine vb. değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini b) Öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşleriyle, performansa dayalı değerlendirmenin uygulanmasının öğretme davranışlarına, mesleki kişiliğe, meslektaşlarıyla ilişkisine ve öğrenci başarısına etkisi ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve c) Hangi öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ve öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirmeye ilişkin tavsiyelerinin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma Survey araştırma modelindedir ve 456 öğretmene 7 ölçekli likert tipi bir ölçek uygulanmış, performansa dayalı değerlendirmeye ilişkin tavsiyelerinin alınması için de iki tane soru sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 20 yıl ve daha fazla uzun zamandır çalışan öğretmenler, 2 yıl veya daha az zamandır çalışan öğretmenlere göre, normal öğretmenler özel eğitim öğretmenlerine göre, 4. sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirmenin uygulanmasına ilişkin algularıyla performansa dayalı değerlendirmenin sınıftaki öğretme davranışlarına, mesleki kişiliğe, meslektaşlarıyla ilişkisine ve öğrenci başarısına etkisine ilişkin

## PDF Eraser Free

algıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Sorulara verilen yanıtlar arasında ise önerilen tek bir yol bulunmamaktadır. Ya da uygulanmasının çok çok başarılı olduğuna yönelik görüşler bildirilmemiştir. Ancak, önerilerde bulunulmuştur. Bunlar, öğretmenlere daha fazla örnek performans görevleri (Direkt komutlara bağlı ve daha kullanılabilir) gösterilmesi, yöneticilerden daha fazla destek gelmesi, performansa dayalı değerlendirmenin uygulanması, yönetilmesi ve puanlandırılması için daha fazla zaman verilmesi, uygulamada daha fazla eğitim ve bunun devamı, hem öğrenciye hem de öğretmene daha fazla sorumluluk verilmesine yönelik tavsiyelerdir.

**Century (2002)**, çalışmasında alternatif ve geleneksel değerlendirmelerin öğrenci tutumlarına ve fen bilgisi alanında öğrenme hedeflerine etkisine odaklanmıştır. Araştırma, aynı okulda bulunan iki 6. sınıfta yürütülmüştür. Bunlardan birinde alternatif değerlendirme, diğerinde geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Burada 4 soru temel alınmıştır; a) Fen bilgisinin hangi bölümlerinde geleneksel kağıt kalem testleri kullanılmalıdır? b) Fen bilgisinin hangi alanında alternatif değerlendirme kullanılmıştır? c) Geleneksel yöntemle ve alternatif yöntemle değerlendirilebilecek amaçların birbirlerinden farkı nelerdir? ve d) amaçlar alternatif değerlendirme yöntemiyle değerlendirildiğinde, geleneksel değerlendirme yöntemlerine nazaran öğrenci davranışlarında değişim olup olmadığıdır. Bu araştırma hem nicel hem nitel yöntemin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Araştırmacının belirttiğine göre, bu araştırma klasik değerlendirme yöntemlerinin daha çok bilişsel içeriğin değerlendirmesinde ve sonucu değerlendirmede kullanıldığını göstermiştir. Alternatif değerlendirme daha çok psikomotor becerilerin, eleştirel düşünmenin ve işbirliğine dayalı öğrenmenin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Nicel sonuçlara bakıldığında hem alternatif değerlendirmeye hem de geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilişkin pozitif sonuçlar çıktığını görüyoruz. Ek olarak, öğrencilerin alternatif değerlendirmeden daha fazla memnun kaldıkları ve bu iki yöntemin birbirinin tamamlayıcısı olduğu, beraber ve gerekli yerlerde kullanıldıklarında maksimum yarar sağladıkları belirtilmiştir.

**Kaptan ve Korkmaz (2003)**, yaptıkları çalışmada ilköğretim fen öğretmenlerinin fen eğitiminde öğrenci ürün dosyasının uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler, Ankara’da 3 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve fen öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak, öğrenci ürün dosyasının uygulanmasına yönelik en önemli güçlüklerin, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasının kullanımına ve değerlendirilmesine yönelik bilgi eksiklikleri ile derslerinde uyguladıkları öğretim metotlarının öğrenci ürün dosyasının kullanımıyla değişeceği endişesi olduğu belirtilmiştir. Kaptan ve Korkmaz, çalışmalarında bunun için öğretmenlere daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**Browder, Dellzell, Flowers ve Spooner (2005)**, araştırmalarında öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 983 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler 5 farklı durumdaki öğretmenlerden seçilmiştir. Yazarlar, araştırma sonunda alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında öğretmenlerin çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sadece çok az öğretmen alternatif değerlendirme sürecine ailelerin katıldığını belirtmişlerdir, bunlar da öğrenci ürün dosyasını değerlendirme aracı olarak kullanan ilköğretim öğretmenleridir. Diğer bir problem de geçerlilik güvenirlik olarak belirtilmiştir. Öğretmenler bu konudaki bilgilerinin en çok öğrenci davranışlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Çok az öğretmen alternatif değerlendirmelerin sürekli olarak puanlandığı konusunda hemfikir olduklarını belirtmişlerdir, bu öğretmenler en azından performansa dayalı değerlendirmeleri kullanan öğretmenlerdir.

**Ekmeççi (2006)**, araştırmasında Muğla Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında 2004–2005 öğretim yılından itibaren ders aracı olarak kullanılmaya başlanan öğrenci ürün dosyasının faydaları, hangi amaçla kullanıldığı, problemler ve ileriye dönük kullanım ile ilgili öğretmen ve öğrenci algılarını incelemiştir. Çalışma, hazırlık programında olan ve öğrenci ürün dosyası uygulaması yapan 29 öğretmen ve 116 öğrenci ile yürütülmüş ve anket uygulanarak veri elde edilmiştir. Ayrıca,

araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenci ürün dosyaları incelenmiş ve veriler rapor edilmiştir. 29 öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenci ürün dosyalarına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler açısından problemler, öğrenci ürün dosyasının ek iş gücü getirmesi ve değerlendirilmesi olarak belirtilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler öğrenci ürün dosyası uygulamasının devam etmesini önermişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu uygulamayı etkin hale getirmesi için öğrenci ürün dosyası teorisinin kullanım biçimleri ve etkin kullanımı ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gereği tespit edilmiştir.

**Altun ve Büyükduman (2007)**, araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşıma göre planlanan derslerin öğrenci ve öğretmenlere etkisini incelemişlerdir. Çalışma, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık programındaki 26 öğrenci ve bir öğretmenle yürütülmüştür. Dersler, sınıf öğretmeni ve başka öğretmenlerle planlanmıştır. Araştırma nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak yapılmıştır. Genel olarak yaklaşımın öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı derslerin yararlı olduğuna ilişkin tutumlar sergilemişlerdir. Sonuçlara dayalı olarak, kendi bilgilerini yapılandırma ve sınıfa yoğunlaşma fırsatları olduğundan dolayı öğrencilerin bütün ders esnasında aktif oldukları, kendi bilgilerini yapılandırdıkları belirtilebilir.

**Aydede ve Kesercioğlu (2007)**, çalışmalarında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışına yönelik algılarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır ve İzmir’de 820 öğrenciye Taylor ve Fraser (1991) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda, yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre ders gören 6. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme ortamları ile gerçek öğrenme ortamları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre öğrenciler, sınıflarında daha çok bilgi alışverişinde bulunacakları, öğrenci merkezli, bağımsız çalışabilecekleri ve ön bilgilerini yani öğrendikleri konuda daha çok kullanabilecekleri bir ortam tercih etmektedirler.

**Eskitürk ve Güven (2007)** araştırmalarında, eğitim programlarında yaşanan değişime ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda ne derece uyum sağlayabildiklerini ve hangi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıklarını saptamayı amaçlamışlardır. Veriler 45 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucu toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler aradan geçen zamana rağmen yeni değerlendirme tekniklerini henüz tam manasıyla kabul edememişlerdir. Buna göre, öğretmenler hala geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini daha sık kullanmaktadırlar. Öğretmenler, sırasıyla proje değerlendirme, gözlem ve performans ödevlerini en çok kullandıklarını ve proje değerlendirme ile performans ödevlerini zorunluluk yüzünden kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bu sürecin daha verimli işlemesi için değerlendirme formlarının azaltılması ve değerlendirmenin yeteneğe göre yapılması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır.

**Kazu ve Yorulmaz (2007)**, yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşlerini ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında Diyarbakır'da görev yapan 300 öğretmene anket uygulanmıştır. Genelde öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası ile ilgili olarak olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğrenci ürün dosyasının yeterince tanıtılmamasından, donanımın eksik olmasından, sınıfların kalabalık olmasından, öğretmenlerin bilgiye ve bilginin değerlendirilmesine önem vermelerinden vb. gibi sebeplerden dolayı uygulamada bazı aksaklıklar olduğu da araştırmada belirtilmiştir.

**Semerci (2007)**, yaptığı araştırmada yeni ilköğretim programlarındaki öğrenci ürün dosyası kullanımına ilişkin öğretmen algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, tarama yöntemi kullanılmış ve 3 kişisel bilgi, 23 metafor ve 2 açık uçlu soru kullanılarak, 124 öğretmene anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenler öğrenci ürün dosyasını sırasıyla; resime, çeyiz sandığına, kumbaraya ve kimlik kartlarına benzetmişlerdir. Ve yazar, çalışmasının sonunda öğretmenlere öğrenci ürün dosyası anlatılırken bu metaforlardan yararlanılması gerektiğini belirtmiştir.

## PDF Eraser Free

**Zimbicki (2007)**, araştırmasında alternatif değerlendirmenin öğrenci motivasyonuna ve öğrenciye öz faydasına etkilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma 72 tane 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sözlü sınavlar, performans değerlendirme, işbirliğine dayalı öğrenme, ürün değerlendirme, öğrenci ürün dosyası ve etkin olunan dersleri içeren çeşitli alternatif değerlendirme metotları incelenmiştir. Verileri, gözlem, anket verileri, bireysel ve grup görüşmeleri ile öğrenci araştırmaları oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin alternatif değerlendirmeyi kullanmaları ile motivasyon ve öz fayda seviyeleri arasında pozitif bir bağlantı olduğu belirtilmiştir. Yazar bu çalışmasının sosyal bilimlerin programlanmasında alternatif değerlendirmenin daha fazla kullanılmasını sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, alternatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilere gerçek dünya durumlarını sunacağını da belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Ancak donanım eksikliği, koşulların uygun olmayışı gibi sebeplerden dolayı ülkemizde bu yöntemlerin uygulanması sekteye uğramaktadır.

### 3. BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmış, evren ve örneklem hakkında bilgi verilmiş, ölçme araçları tanıtılmış, veri kaynakları ve verilerin nasıl analiz edildiği ifade edilmiştir.

##### 3.1.YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, survey araştırma modelindedir. Ayrıca süreçte yaşanan sorunların daha derinlemesine incelenmesi amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmış, bu boyutta nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

##### 3.2.ARAŞTIRMANIN EVREN ve ÖRNEKLEMİ

###### 3.2.1. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini, 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1751 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 1330 tanesi il merkezindeki okullarda, 221 tanesi ilçe merkezindeki okullarda, 200 tanesi ise köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerdir.



### 3.2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme kümeleme yöntemiyle seçilmiştir. Evren içinde il merkezindeki okullar, ilçe merkezlerindeki okullar ve köylerdeki okullar olmak üzere üç küme bulunmaktadır. Örneklem, bu kümelerden random yöntemiyle seçilmiştir.

Ölçek uygulamasında konumuna ve öğretmen sayılarına göre ulaşılan örneklem dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 7: Örneklem Dağılımı**

KONUM	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
<b>İl Merkezi</b>	Adalet İlköğretim Okulu	25
	Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	18
	Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu	27
	Dr. Mustafa Çamkoru İlköğretim Okulu	14
	Edebalı İlköğretim Okulu	6
	Emine Cahide Karaali İlköğretim Okulu	14
	Barbaros İlköğretim Okulu	15
	Melahat Ünügür İlköğretim Okulu	22
	F. Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	14
	İ. Karaoğlan İlköğretim Okulu	29
	Porsuk İlköğretim Okulu	21
	100. Yıl İlköğretim Okulu	15
	71 evler İlköğretim Okulu	11
	Av. Şahap Demirer İlköğretim Okulu	16
	Fahri Günay İlköğretim Okulu	20
	Mereşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	20
	Osmangazi İlköğretim Okulu	15
	Milli Zafer İlköğretim Okulu	30
	Şeker İlköğretim Okulu	21

## PDF Eraser Free

	75. Yıl Özel İdare İlköğretim Okulu	11
	Çamlıca Ticaret Odası İlköğretim Okulu	13
<b>TOPLAM</b>		<b>375</b>
<b>İlçe Merkezi</b>		
<b>Alpu</b>	Bozan Veli Topçu İlköğretim Okulu	6
	Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu	5
	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	4
<b>Çifteler</b>	Atatürk İlköğretim Okulu	9
	Gazi İlköğretim Okulu	10
	Sakarya İlköğretim Okulu	15
<b>İnönü</b>	Şehit Ali İhsan Aydın	4
	Vehbi Koç İlköğretim Okulu	8
	Atatürk İlköğretim Okulu	6
<b>Mahmudiye</b>	Mahmudiye İlköğretim Okulu	8
	Mevlüt Sıdika Gündoğan İlköğretim Okulu	5
	Necatibey İlköğretim Okulu	4
	Atatürk İlköğretim Okulu	4
<b>TOPLAM</b>		<b>85</b>
<b>Köy</b>		
	Ağapınar İlköğretim Okulu	2
	Çukurhisar İlköğretim Okulu	9
	Keskin İlköğretim Okulu	3
	Satılmışoğlu İlköğretim Okulu	5
	Sevinç Köy İlköğretim Okulu	4
	Türkmentokat İlköğretim Okulu	6
	Oklubalı S. Kahvecioğlu İlköğretim Okulu	2
	Cumhuriyet Köyü İlköğretim Okulu	2
	Dürmek İlköğretim Okulu	4
	Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu	3
	Yunusemre İlköğretim Okulu	5
<b>TOPLAM</b>		<b>45</b>

## PDF Eraser Free

Aşağıda, araştırmanın ölçek uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, okuttukları sınıf düzeyine, mezuniyet durumlarına ve görev yaptıkları okulun konumuna ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir:

**Tablo 8: Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Dağılımları**

	Frekans f	Yüzde %
Kadın	297	58,1
Erkek	214	41,9
Toplam	511	100,0

**Tablo 9: Kıdemlerine Göre Öğretmen Dağılımları**

	Frekans f	Yüzde %
1-5 yıl	71	13,9
6-10 yıl	134	26,2
11-15 yıl	99	19,4
16-20 yıl	99	19,4
21 yıl ve üstü	108	21,1
Toplam	511	100,0

**Tablo 10: Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Dağılımları**

	Frekans f	Yüzde %
1.sınıf	109	21,3
2.sınıf	99	19,4
3.sınıf	107	20,9
4.sınıf	93	18,2
5.sınıf	95	18,6
Birleştirilmiş sınıf	7	1,4
Toplam	510	99,8

**Tablo 11: Mezuniyet Durumlarına Göre Öğretmen Dağılımları**

	Frekans f	Yüzde %
Ön lisans	128	25,0
Lisans	350	68,5
Yüksek lisans	29	5,6
Doktora	4	,8
Toplam	511	100,0

**Tablo 12: Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Öğretmen Dağılımları**

	Frekans f	Yüzde %
Köy	45	8,8
İlçe	89	17,4
İl merkezi	377	73,8
Toplam	511	100,0

Nitel araştırma boyutunda maksimum çeşitleme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme oluşturulmada amaç, görece olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Böyle bir araştırma sonucunda ortaya çıkabilecek bulgular ve sonuçlar herhangi bir başka yöntemle ulaştığımız sonuçlara oranla daha zengin olabilir. Bu yöntemde amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Maksimum çeşitleme örnekleme yöntemine uygun olarak, görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların koşulları ve gönüllülük esasını göz önüne alınmıştır. İlk olarak bu öğretmenlerin farklı yerleşim birimlerinde görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir. 4'ü ilçede, 4'ü köyde görev yapıyor olmak üzere 8 öğretmen seçilmiştir. Buna ek olarak, il merkezindeki okullarda görev yapan 8 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin seçiminde, 4 tanesinin şehrin merkezinde olanakları daha iyi olan okullarda görev yapıyor olmasına dikkat edilirken, diğer 4 tanesinin çok kenar mahallelerde olanakları daha az olan okullarda görev yapıyor olmalarına dikkat

## PDF Eraser Free

edilmiştir. Hangi öğretmenlerle görüşme yapılacağına ölçek uygulaması aşamasında karar verilmiştir. Bu aşamada, sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatılmış ve istekli öğretmenlerle görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

### 3.3.VERİLER ve TOPLANMASI

Araştırma konusu belirlendikten sonra, konuyla ilgili bilgileri toplamak için Türkçe programı, hayat bilgisi programı, matematik programı, fen bilgisi programı ve sosyal bilgiler programı incelenmiş, süreli yayınlar ve araştırmalar taranmıştır. Edinilen bilgilerin ışığında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin kıdemleri, sınıf düzeyleri ve görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesini sağlayacak bir ölçek (Ek-1) ve buna ek olarak bir de görüşme formu (Ek-2) hazırlanmıştır.

Ölçek hazırlanırken, öncelikle sorulacak sorular ana başlıklar halinde oluşturulmuştur. Ölçek toplam beş temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm değerlendirme süreçlerinin genel boyutuyla ilgilidir ve bu bölümü ilk 19 madde oluşturmaktadır. İkinci bölüm değerlendirme süreçlerinin performans değerlendirme boyutuyla ilgilidir ve bu bölümü 20. ile 31. madde arasındaki maddeler oluşturmaktadır. Üçüncü bölüm değerlendirme süreçlerinin kontrol listeleri boyutuyla ilgilidir ve bu bölümü 31. ile 35. madde arasındaki maddeler oluşturmaktadır. Dördüncü bölüm değerlendirme süreçlerinin öğrenci ürün dosyası boyutuyla ilgilidir ve bu grubu 35. ile 49. madde arasındaki maddeler oluşturmaktadır. Beşinci bölümde yapılandırıcı grid, kelime ilişkilendirme, kavram haritası ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile ilgili maddeler yer almaktadır ve bu bölümü 49. maddeden başlayan ve 57. maddeye kadar olan kısım oluşturmaktadır. Bu bölümdeki maddeler, değerlendirme süreçlerinin kavram ağları boyutuyla ilgilidir.

Görüş ifadeleri hazırlandıktan sonra, ölçeğin geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra 171 sınıf öğretmeni ile ön uygulama

çalışması yapılmış ve ölçeğin güvenilirliği ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. (Uygulama aşamasında ise il, ilçe ve köyler de dahil olmak üzere toplam 511 sınıf öğretmenine ile teslim edilip, dağıtılan anketler on beş gün içerisinde toplanmıştır.)

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmadan önce 67 olan madde sayısı, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 57 maddeye inmiştir. Güvenirlilik analizi sonrası maddeler beş boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar ve alpha katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 13: Ölçeğin Boyutları ve Alpha Katsayıları**

NO	BOYUT	Alpha KATSAYISI
1	Genel Yapıya İlişkin Boyut	0.77
2	Performans Değerlendirme Boyutu	0.77
3	Kontrol Listeleri Boyutu	0.84
4	Öğrenci Ürün Dosyası Boyutu	0.88
5	Kavram Ağları Boyutu	0.79
	<b>Toplam</b>	<b>0.92</b>

Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır. Bunlar, “çevreyle ilgili veri”, “süreçle ilgili veri” ve “algılara ilişkin veri” lerdir (LeCompte ve Goetz, 1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, algılara ilişkin veri toplama yoluna gidilmiştir. Algılara ilişkin veriler, araştırma grubuna dahil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma tekniklerinden birisidir. Görüşme tekniğinin güçlü yönleri, esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanabilir (Bailey, 1982; Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bu açıdan, anket tekniği ile elde edilen görüşlere ek olarak bir de görüşme tekniğinin kullanılması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Bunun için değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu teknik ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1995). Araştırmacıya bu esnekliği

## PDF Eraser Free

sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Konu ile ilgili yazılı kaynaklar incelenmiş ve anket uygulamasından sonra her sorunun aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Belirli bir ortalamanın altında kalan ve değerlendirme süreci için sorun teşkil ettiğine inanılan maddelere ilişkin görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların kolay anlaşılabilir, katılımcıları yönlendirmekten uzak olmasına özen gösterilmiştir. İç geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuş ve tavsiyeleri yönünde görüşme formuna son şekli verilmiştir.

İlk olarak, gönüllük esasına dayalı olarak kimlerle görüşme yapılacağı tespit edilmiş, görüşme formu katılımcılara gösterilmiş, araştırmanın amacı anlatılmış ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı kendilerine ifade edilmiştir. Ön hazırlıklar yapılmış ve görüşme için belirlenen kişiler ile birlikte görüşmenin yapılacağı yer ve zaman tespit edilmiştir. Veriler ses kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Böylece, veri kaybı olması engellenmiştir.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

#### 3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine ait veriler hazırlanan ölçek yolu ile toplanmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra, veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Yüzde ve frekans hesaplaması yoluna gidilmiştir.

Ölçek uygulamalarından elde edilen verilerin çözümü ve yorumlanması için “SPSS 11.0 for Windows” istatistik programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçekteki sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları verilmiş, her bir bölümle ilgili ortalamalar hesaplanmış, görüşlerin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tablolar elde edilmiş ve bulgular bölümünde gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine yönelik analizlerde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Görüşlerin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için, ilk olarak ters kodlanacak maddeler seçilmiş ve 1, 2, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 26, 27, 28, 30 ve 36. maddeler ters kodlanmıştır. Daha sonra, verilerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplarda t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşlerin, öğretmenlerin çalışma süresine, okuttukları sınıf düzeyine, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ve çalıştıkları okulun konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

### **3.4.2. Nitel Verilerin Analizi**

Görüşme yolu ile elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna bağlı olarak bu çalışmada da, yapılan görüşmeler birebir olarak bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Görüşmeler esnasında üzerinde en çok durulan noktalara odaklanılmış ve 8 tane tema oluşturulmuştur. Araştırmacıların dışında veriler iki araştırmacıya daha verilmiş ve verilere dayalı olarak temalar oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacıların seçiminde alan ile yakından ilgili olmalarına dikkat edilmiştir. Daha sonra, bu araştırmacılarla bir araya gelinmiş, oluşturulan temalar arasında %80 oranında tutarlılık olduğu görülmüştür ve veriler tekrar incelenerek 8 tema oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu temalar, zaman, ekonomik boyut, sınıf mevcudu, veli katılımı, öğrenci ürün dosyası, tekniklerin kullanımı, öğretmen bilgisi ve farklı ölçekler olarak sıralanmıştır. Bunun dışında bu temalara ait alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara ilişkin görüşmelerden birebir alıntılar yapılmıştır. Bu alıntıların sunulmasında kodlama sistemi kullanılmıştır. İl merkezinde görev yapan öğretmenler ÖM1-ÖM8 aralığında, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler Öİ1-Öİ4 aralığında ve köyde görev yapan öğretmenler de ÖK1-ÖK4 aralığında kodlanmıştır. Kodlama anahtarı Ek 5'te verilmiştir.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine, bu görüşlerin farklılaşıp farklılaşmadığına ve ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular ele alınırken araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerin sırası izlenmiştir.

#### 4.1. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak, öğretmenlerin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin boyutuna, performans değerlendirme boyutuna, kontrol listeleri boyutuna, öğrenci ürün dosyası boyutuna ve kavram ağları boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Maddelerin frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve hazırlanan tablolarda gösterilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyuttaki maddelere verilen yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı Tablo14' te verilmiştir.

**Tablo 14: Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşleri**

	n	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Maddeler</b>													
1.Değerlendirme araçları çok karmaşık.	511	123	24.1	242	47.4	40	7.8	100	19.6	6	1.2	3.73	1.06
2.Kullanılan değerlendirme araçları maddi yükü arttırmaktadır.	510	177	34.6	245	47.9	33	6.5	50	9.8	5	1.0	4.05	0.94
3.Yeni değerlendirme yaklaşımları üst düzey davranışları ölçebilmektedir.	510	44	8.6	222	43.4	145	28.4	89	17.4	10	2.0	3.40	0.93
4.Alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler gerçekçi koşullarda değerlendirilmektedir.	510	40	7.8	211	41.3	123	24.1	120	23.5	16	3.1	3.28	1.00
5.Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaktadır.	510	46	9.0	201	39.3	108	21.1	121	23.7	34	6.7	3.20	1.10
6.Tüm değerlendirme faaliyetlerini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek için zaman yetersiz.	511	259	50.7	186	36.4	33	6.5	23	4.5	10	2.0	4.30	0.91
7.Değerlendirme çalışmalarını yapıldığında tekrara zaman kalmamaktadır.	511	199	38.9	27	44.4	31	6.1	41	8.0	13	2.5	4.09	1.00
8.Değişen değerlendirme anlayışı, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır.	509	60	11.7	233	45.6	131	25.6	69	13.5	16	3.1	3.50	0.98
9.Değişen değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından kabullenilmesi zaman almaktadır.	510	106	20.7	288	56.4	64	12.5	46	9.0	6	1.2	3.87	0.89
10.Alternatif değerlendirme faaliyetleri bütün öğrencileri değerlendirme sürecinde aktif olmaya yönlendirmektedir.	511	68	13,3	251	49,1	105	20,5	78	15,3	9	1,8	3,57	0,97
11.Alternatif değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilerin öğrenme eksikleri veya yanlış öğrenmeleri zamanında telafi edilmektedir.	511	29	5.7	212	41.5	142	27.8	121	23.7	7	1.4	3.27	0.93
12.Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	510	109	21.3	264	51.7	86	16.8	46	9.0	5	1.0	3.83	0.90
13.Kalabalık sınıflarda bu yaklaşımları uygulamak çok zor olmaktadır.	509	286	56,0	160	31,3	37	7,2	16	3,1	10	2,0	4,37	0,90
14.Değerlendirme için yapılan etkinlikler, harcanan zamana değecek kadar verimli <b>olmamaktadır</b> .	511	128	25,0	185	36,2	86	16,8	98	19,2	14	2,7	3,61	1,13
15.Değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamak zor olmaktadır.	510	151	29,5	208	40,7	52	10,2	93	18,2	6	1,2	3,79	1,09
16.Alternatif değerlendirme faaliyetleriyle öğrenci çok yönlü olarak değerlendirilmektedir.	510	44	8,6	260	50,9	136	26,6	59	11,5	11	2,2	3,52	0,88

<b>17.</b> Materyal sıkıntısı yaşanması, öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmasını güçleştirmektedir.	511	160	31,3	223	43,6	72	14,1	52	10,2	4	,8	3,94	0,96
<b>18.</b> Her ders ve etkinlik için performans değerlendirme ölçeklerini çoğaltmak sorun yaratmaktadır.	511	233	45,6	178	34,8	30	5,9	61	11,9	9	1,8	4,10	1,06
<b>19.</b> Yapılan sözlü sunumlarla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri değerlendirilebilmektedir.	511	85	16,6	324	63,4	66	12,9	32	6,3	4	,8	3,88	0,77

Tablo 14’te öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin genel boyutuna ilişkin verdikleri cevapların hepsi tek tek gösterilmiştir.

“Değerlendirme araçları çok karmaşık” maddesine 511 öğretmenin %24.1’i kesinlikle katıldığını, %47.4’ü de katıldığını belirtmiştir. Madde ortalaması ise 3.73 olarak hesaplanmıştır. Buradan öğretmenlerin değerlendirme araçlarını karmaşık buldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu açıdan öğretmenlerin değerlendirme araçlarının kullanımı ile olarak bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

“Kullanılan değerlendirme araçları maddi yükü arttırmaktadır.” maddesinin ortalamasına bakıldığında 4.05 olduğu görülmektedir. 510 öğretmenin %34.6’sı bu maddeye kesinlikle katıldıklarını belirtirken, %47.9’u katıldığını belirtmiştir. Buradan, öğretmenlerin değerlendirme araçlarını maddi bir yük olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Yeni değerlendirme yaklaşımları üst düzey davranışları ölçebilmektedir.” maddesi incelendiğinde, 510 öğretmenin %43.4’ünün öğretmenin bu maddeye katıldığı, %28.4’ünün ise kararsız kaldığı görülmektedir. Maddenin ortalaması ise 3.40 olarak hesaplanmıştır. Bu açıdan incelendiğinde, kararsız kalan öğretmenlerin de çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçla dayanılarak, öğretmenlerin değerlendirme araçlarının amacını tam olarak karşılayıp karşılamadığı konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

“Alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler gerçekçi koşullarda değerlendirilmektedir.” maddesi incelendiğinde, maddenin ortalamasının 3.28 çıktığı

## PDF Eraser Free

görülmektedir. 510 öğretmen %41.3'ü bu maddeye katıldığını, %24.1'i kararsız kaldığını, %23.5'i ise katılmadığını belirtmiştir. Ortalamadan yola çıkılarak, öğretmenlerin bu maddeye ilişkin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılabilir. Yani, öğretmenler, alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin gerçekçi koşullarda değerlendirildiği konusunda kararsız kalmışlardır.

“Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaktadır.” maddesinin ortalaması ise 3.20 çıkmıştır. 510 öğretmenin %39.3'ü bu maddeye katılmış, %21.1'i kararsız kalmış, %23.7'si ise bu maddeye katılmamıştır. Maddenin ortalamasından da hareketle, öğretmenlerin bu maddeye ilişkin olarak kararsız kaldıkları söylenebilir.

“Tüm değerlendirme faaliyetlerini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek için zaman yetersiz.” maddesi incelendiğinde, madde ortalamasının 4.30 olduğu görülmektedir. 511 öğretmenin %50.7'si bu maddeye kesinlikle katıldığını, %36.4'ü ise katıldığını ifade etmişlerdir. Ortalamadan yola çıkılarak öğretmenlerin bu maddeye kesinlikle katıldıkları söylenebilir. “Değerlendirme çalışmaları yapıldığında tekrara zaman kalmamaktadır.” maddesi incelendiğinde madde ortalamasının 4.09 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 511 öğretmenin %38.9'u bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki maddeye verilen yanıtlardan da anlaşılacağı gibi, zaman yetersizliği öğretmenler için çok büyük sorun teşkil etmektedir.

“Değişen değerlendirme anlayışı, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır.” maddesi incelendiğinde, 509 öğretmenin %45.6'sının bu maddeye katıldıkları, %25.6'sının ise kararsız kaldığı anlaşılmaktadır. Maddenin ortalaması ise 3.50 dir. Kararsız kalanlar da az olmamakla beraber, öğretmenlerin bu maddeye genel olarak katıldığı söylenebilir. Yani, öğretmenler değişen değerlendirme anlayışının öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını düşünmektedirler.

“Değişen değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından kabullenilmesi zaman almaktadır.” maddesi incelendiğinde, 510 öğretmenin %20.7'sinin bu

## PDF Eraser Free

maddeye kesinlikle katıldığı, 56.4'ünün katıldığı anlaşılmaktadır. Maddenin ortalaması 3.87 çıkmıştır. Buradan da hareketle, öğretmenlerin değişen değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından kabullenilmesinin zaman alacağını düşündükleri söylenebilir.

“Alternatif değerlendirme faaliyetleri bütün öğrencileri değerlendirme sürecinde aktif olmaya yönlendirmektedir.” maddesi incelendiğinde, 511 öğretmenin %13.3'ünün bu maddeye tamamen katıldığı, %49.1'inin katıldığı, %20.5'inin kararsız kaldığı anlaşılmaktadır. Madde ortalaması 3.57 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere bağlı olarak, öğretmenlerin alternatif değerlendirme faaliyetlerinin bütün öğrencileri değerlendirme sürecinde aktif olmaya yönlendirdiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Alternatif değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilerin öğrenme eksikleri veya yanlış öğrenmeleri zamanında telafi edilmektedir.” maddesinin ortalaması ise 3.27 olarak hesaplanmıştır. Bu maddeye 511 öğretmenin %41.5'i katıldığını belirtmiş, %27.8'i ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Ortalama göz önüne alınarak öğretmenlerin bu maddede kararsız kaldıkları söylenebilir. Yani, öğretmenler alternatif değerlendirme faaliyetlerinin öğrenci hatalarının zamanında telafi edilmesini sağladığı konusunda kararsız kalmışlardır.

“Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.” maddesi incelendiğinde, 510 öğretmenden %21.3'ünün bu maddeye kesinlikle katıldıkları, %51.7'sinin katıldıkları anlaşılmaktadır. Madde ortalaması ise 3.83 olarak hesaplanmıştır. Bu göz önüne alındığında, öğretmenlerin alternatif değerlendirme faaliyetlerinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Kalabalık sınıflarda bu yaklaşımları uygulamak çok zor olmaktadır.” maddesinin ortalaması 4.37 olarak hesaplanmıştır. 509 öğretmenin %56'sı bu

## PDF Eraser Free

maddeye kesinlikle katıldıklarını, %31.3'ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin kalabalık sınıfların bu yaklaşımları uygulamada büyük bir engel teşkil ettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Değerlendirme için yapılan etkinlikler, harcanan zamana değecek kadar verimli **olmamaktadır.**” maddesi incelendiğinde, 511 öğretmenin %25'inin bu maddeye kesinlikle katıldığı, %36.2'sinin katıldığı, %16.8'inin kararsız kaldığı, %19.2' sinin ise katılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Madde ortalaması ise 3.61 olarak hesaplanmıştır. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak bu maddeye katıldıkları sonucuna ulaşılabilir. Yani, öğretmenlerin değerlendirme için yapılan etkinliklerin harcanan zamana değecek kadar verimli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

“Değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamak zor olmaktadır.” maddesine de katılım yüksek orandadır. 510 öğretmenin %29.5'i bu maddeye kesinlikle katıldıklarını, %40.7'si ise katıldıklarını ifade etmiştir. Madde ortalaması 3.79 olarak hesaplanmıştır. Buradan da hareketle, öğretmenlerin velilerin değerlendirme sürecine katılımı konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Alternatif değerlendirme faaliyetleriyle öğrenci çok yönlü olarak değerlendirilmektedir.” maddesi incelendiğinde, 510 öğretmenin %50.9'unun bu maddeye kesinlikle katıldıkları, %26.6'sının ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Madde ortalaması ise 3.52 olarak hesaplanmıştır. Madde ortalamasından hareketle, öğretmenlerin alternatif değerlendirme faaliyetleriyle öğrencinin çok yönlü olarak değerlendirildiğini düşündükleri sonucuna ulaşabiliriz.

“Materyal sıkıntısı yaşanması, öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmasını güçleştirmektedir.” maddesinin ortalaması 3.94 olarak hesaplanmıştır. 511 öğretmenin %43.6'sı bu maddeye katıldıklarını, %31.3' ü ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin materyal sıkıntısı

## PDF Eraser Free

yaşanmasını yeni değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada büyük bir engel olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Her ders ve etkinlik için performans değerlendirme ölçeklerini çoğaltmak sorun yaratmaktadır.” maddesine katılım yüksek oranda olmuştur. 511 öğretmenin %45.6’sı bu maddeye kesinlikle katıldıklarını, %34.8’i ise katıldıklarını ifade etmişlerdir. Madde ortalaması ise 4.10 olarak hesaplanmıştır. Yani öğretmenlerin bu maddeye yüksek oranda katıldıkları söylenebilir. Bütün bu verilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin ölçekleri çoğaltmayı bir sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Yapılan sözlü sunumlarla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri değerlendirilebilmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %63.4’ü katıldıklarını, %16.6’sı kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Madde ortalaması 3.88 olarak hesaplanmıştır. Buradan da yola çıkılarak, öğretmenlerin sözlü sunumlarla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülebildiğini düşündükleri söylenebilir.

Genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin en çok zaman yetersizliği ve kalabalık sınıfların yeni değerlendirme yaklaşımlarını engellediği yönündeki 6. ve 13. maddelere katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu iki faktörü yeni değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada büyük birer engel olarak gördükleri söylenebilir.

### **4.1.2.Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyuttaki maddelere verilen yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı Tablo 15’ de verilmiştir.

**Tablo 15: Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri**

	n	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>20.</b> Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrenciden ne beklediği açıkça görülmektedir.	510	43	8,4	254	49,7	125	24,5	78	15,3	10	2,0	3,47	0,91
<b>21.</b> Performans değerlendirme çalışmaları ile öğrenci kendi gelişimini takip edebilmektedir.	511	33	6,5	224	43,8	144	28,2	98	19,2	12	2,3	3,32	0,93
<b>22.</b> Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrencilere dönüt vermek kolaylaşmaktadır.	511	43	8,4	236	46,2	130	25,4	88	17,2	14	2,7	3,40	0,95
<b>23.</b> Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde gösterilen performansın beklentilere ne kadar uygun olduğu belirlenebilmektedir.	511	41	8,0	244	47,7	132	25,8	87	17,0	7	1,4	3,44	0,91
<b>24.</b> Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrenciler yapılan ölçüm sürecinden haberdar olmaktadır.	510	46	9,0	298	58,3	86	16,8	73	14,3	7	1,4	3,59	0,88
<b>25.</b> Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde her öğrenci objektif şekilde değerlendirilmektedir.	509	59	11,5	227	44,4	101	19,8	107	20,9	15	2,9	3,40	1,03
<b>26.</b> Öz değerlendirme formları öğretmen için ayrı bir yük olmaktadır.	510	212	41,5	184	36,0	42	8,2	60	11,7	12	2,3	4,02	1,08
<b>27.</b> Öğrenciler öz değerlendirme çalışmaları sırasında objektif <b>olamamaktadırlar.</b>	511	171	33,5	204	39,9	57	11,2	76	14,9	3	0,6	3,90	1,04
<b>28.</b> Öğrenciler akran değerlendirme çalışmaları sırasında objektif <b>olamamaktadırlar.</b>	511	147	28,8	238	46,6	63	12,3	57	11,2	6	1,2	3,91	0,98
<b>29.</b> Yaratıcı dramaya dayalı değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilere yaşantılara dayalı öğrenme şansı sunulmaktadır.	511	118	23,1	293	57,3	68	13,3	28	5,5	4	0,8	3,96	0,81
<b>30.</b> Sınıfların kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.	511	184	36,0	219	42,9	62	12,1	36	7,0	10	2,0	4,03	0,97



## PDF Eraser Free

Tablo 15'te öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin performans değerlendirme boyutuna ilişkin verdikleri cevapların hepsi tek tek gösterilmiştir.

“Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrenciden ne beklendiği açıkça görülmektedir.” maddesine 510 öğretmenin %49.7'si katıldıklarını, %24.5'i ise kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Madde ortalaması 3.47 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin performans değerlendirme ölçekleriyle öğrenciden ne beklendiğinin açıkça görüldüğünü düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Performans değerlendirme çalışmaları ile öğrenci kendi gelişimini takip edebilmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %43.8'i katılmış, %28.2'si kararsız kalmış, %19.2'si ise tanesi katılmamıştır. Madde ortalaması 3.32 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin performans değerlendirme çalışmaları ile öğrencilerin kendi çalışmalarını takip edebildiği konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılabilir.

“Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrencilere dönüt vermek kolaylaşmaktadır.” maddesine 511 öğretmenden %46.2'si katılmış, %25.4'ü kararsız kalmış, %17.2'si katılmamıştır. Madde ortalaması 3.40 olarak hesaplanmıştır. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin performans değerlendirme ölçekleriyle öğrencilere dönüt vermenin kolaylaştığı konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılabilir.

“Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde gösterilen performansın beklentilere ne kadar uygun olduğu belirlenebilmektedir.” maddesinin ortalaması 3.44 olarak hesaplanmıştır. 511 öğretmenin %47.7'si bu maddeye katıldıklarını, %25.8'i kararsız kaldıklarını ifade etmiştir. Yani, öğretmenlerin performans değerlendirme ölçekleri sayesinde gösterilen performansın beklentilere ne kadar uygun olduğunun belirlenebildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

## PDF Eraser Free

“Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrenciler yapılan ölçüm sürecinden haberdar olmaktadır.” maddesine 510 öğretmenin %58.3’ü katılmış, %16.8’i kararsız kalmıştır. Madde ortalaması 3.59 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin performans değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerin yapılan ölçüm sürecinden haberdar olabildiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde her öğrenci objektif şekilde değerlendirilmektedir.” maddesine 509 öğretmenin %44.4’ü katılmış, %19.8’i kararsız kalmış, %20.9’u ise katılmamıştır. Madde ortalaması 3.40 olarak hesaplanmıştır. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin performans değerlendirme ölçekleri sayesinde her öğrencinin objektif şekilde değerlendirildiği konusunda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Öz değerlendirme formları öğretmen için ayrı bir yük olmaktadır.” maddesine katılım yüksek oranda olmuştur. 510 öğretmenin %41.5’i bu maddeye kesinlikle katıldıklarını, %36’sı ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Madde ortalaması 4.02 olarak hesaplanmıştır. Yani, öğretmenlerin bu maddeye katıldıkları söylenebilir. Buradan hareketle, öğretmenlerin öz değerlendirme formlarını bir yük olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Öğrenciler öz değerlendirme çalışmaları sırasında objektif **olamamaktadırlar.**” maddesi incelendiğinde, 511 öğretmenin %33.5’inin bu maddeye kesinlikle katıldığı, %39.9’unun ise katıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu maddenin ortalaması ise 3.90 olarak hesaplanmıştır. Bunlara bağlı olarak, öğretmenlerin öğrencilerin öz değerlendirme çalışmaları sırasında objektif olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Öğrenciler akran değerlendirme çalışmaları sırasında objektif **olamamaktadırlar.**” maddesi incelendiğinde, 511 öğretmenin %28.8’inin bu

## PDF Eraser Free

maddeye kesinlikle katıldığı, %46.6'sının ise katıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu maddenin ortalaması ise 3.91 olarak hesaplanmıştır. Bunlara bağlı olarak, öğretmenlerin öğrencilerin akran değerlendirme çalışmaları sırasında objektif olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Yaratıcı dramaya dayalı değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilere yaşantılara dayalı öğrenme şansı sunulmaktadır.” maddesine 511 öğretmenin %23.1'i kesinlikle katıldığını, %57.3'ü ise katıldığını belirtmiştir. Madde ortalamasının 3.96 olarak hesaplandığı göz önüne alınırsa, öğretmenlerin yaratıcı drama ile öğrencilerin yaşantılara dayalı olarak değerlendirildiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Sınıfların kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.” maddesine 511 öğretmenin %36'sının kesinlikle katıldığı, %42.9'unun da katıldığı görülmektedir. Madde ortalamasının 4.03 olarak hesaplandığı göz önüne alınırsa, öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasının yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

### 4.1.3. Öğretmenlerin Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyuttaki maddelere verilen yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı Tablo 16' da verilmiştir.

**Tablo 16: Öğretmenlerin Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Maddeler	n	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		$\bar{X}$	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
31.Kontrol listeleri ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenebilmektedir.	511	32	6,3	263	51,5	149	29,2	61	11,9	6	1,2	3.50	0.83
32.Kontrol listeleri ile öğrencinin neyi daha iyi öğrendiği anlaşılabilir.	510	31	6,1	299	58,5	124	24,3	49	9,6	7	1,4	3.58	0.80
33.Kontrol listeleri ile hem bilişsel hem de duyuşsal düzey ölçülebilmektedir.	511	32	6,3	255	49,9	154	30,1	58	11,4	12	2,3	3.46	0.86
34.Kontrol listeleri sayesinde öğretmenler öğrencilerin hangi etkinliklerden daha fazla hoşlandıklarını anlayabilmektedir.	511	44	8,6	318	62,2	96	18,8	48	9,4	5	1,0	3.68	0.80

Tablo 16’da öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin kontrol listeleri boyutuna ilişkin verdikleri cevapların hepsi tek tek gösterilmiştir.

“Kontrol listeleri ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenebilmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %51.5’i katılmış, %29.2’si ise kararsız kalmıştır. Madde ortalaması 3.50 olarak hesaplanmıştır. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin kontrol listeleri ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenebildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Kontrol listeleri ile öğrencinin neyi daha iyi öğrendiği anlaşılabilir.” maddesine ilişkin olarak 510 öğretmenin %58.5’inin katıldığı, %24.3’ünün ise kararsız kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Madde ortalaması ise 3.58 olarak hesaplanmıştır. Yani, öğretmenler kontrol listeleri ile öğrencinin neyi daha iyi öğrendiği anlaşılabilirliğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

“Kontrol listeleri ile hem bilişsel hem de duyuşsal düzey ölçülebilmektedir.” maddesine 511 öğretmeninimizin %49.9’u katılmış, %30.1’i ise kararsız kalmıştır.

Burada madde ortalaması 3.46 olarak hesaplanmıştır. Ortalamadan da yola çıkılarak, genel olarak öğretmenlerin kontrol listeleri ile hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyin ölçülebildiğini düşündükleri söylenebilir.

“Kontrol listeleri sayesinde öğretmenler öğrencilerin hangi etkinliklerden daha fazla hoşlandıklarını anlayabilmektedir.” maddesinin ortalaması 3.68 olarak hesaplanmıştır. Bu maddeye 511 öğretmenin %62.2’si katılmış, %18.8’i kararsız kalmıştır. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin kontrol listeleri sayesinde öğrencilerin hangi etkinliklerden daha fazla hoşlandıklarını anlayabildikleri sonucuna ulaşılabilir.

#### 4.1.4. Öğretmenlerin Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyuttaki maddelere verilen yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17: Öğretmenlerin Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşleri**

	n	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		$\bar{X}$	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Maddeler</b>													
35.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrenme ve değerlendirme süreçleri bütünleşmektedir.	511	53	10,4	233	45,6	127	24,9	83	16,2	15	2,9	3,44	0,98
36.Öğrenci ürün dosyası hazırlanması öğrenci açısından fazla zaman almaktadır.	511	84	16,4	197	38,6	92	18,0	125	24,5	13	2,5	3,42	1,10
37.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin özgüvenini artırmaktadır.	511	102	20,0	231	45,2	103	20,2	65	12,7	10	2,0	3,68	3,99
38.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.	511	64	12,5	230	45,0	114	22,3	81	15,9	22	4,3	3,46	1,03
39.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile her öğrenci bireysel gelişimine göre değerlendirilebilmektedir.	511	45	8,8	285	55,8	103	20,2	65	12,7	13	2,5	3,56	0,91

40.Öğrenci ürün dosyasının kapsamı hakkında öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermektedir.	511	28	5,5	249	48,7	115	22,5	107	20,9	12	2,3	3,34	0,94
41.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirmektedir.	511	95	18,6	257	50,3	96	18,8	54	10,6	9	1,8	3,73	0,94
42.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrencinin gelişimi daha doğru bir şekilde izlenmektedir.	511	57	11,2	242	47,4	113	22,1	85	16,6	14	2,7	3,48	0,99
43.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencilerin ilgi alanlarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.	510	74	14,5	247	48,3	104	20,4	77	15,1	8	1,6	3,60	0,97
44.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları sayesinde veliler de öğrencilerin gelişiminden haberdar olmaktadır.	511	68	13,3	215	42,1	106	20,7	105	20,5	17	3,3	3,41	1,05
45.Öğrenci ürün dosyası çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmen, öğrenci velileriyle iletişim kurabilmektedir.	511	45	8,8	220	43,1	118	23,1	115	22,5	13	2,5	3,33	1,00
46.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin gelecekteki çalışmalarına ışık tutmaktadır.	511	64	12,5	252	49,3	93	18,2	97	19,0	5	1,0	3,53	0,97
47.Kullanılan ödevler ve projeler öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsat vermektedir.	511	56	11,0	261	51,1	111	21,7	65	12,7	18	3,5	3,53	0,97
48.Kullanılan ödevler ve projeler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir.	510	70	9,4	277	54,2	105	20,5	48	13,7	10	2,0	3,69	0,90

Tablo 17’de öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin verdikleri cevapların hepsi tek tek gösterilmiştir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrenme ve değerlendirme süreçleri bütünleşmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %45.6’sı katılmış, %24.9’u kararsız kalmıştır. Madde ortalaması 3.44 olarak hesaplanmıştır. Ortalama da göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin bütünleştiğini düşündüklerini söyleyebiliriz.

“Öğrenci ürün dosyası hazırlanması öğrenci açısından fazla zaman almaktadır.” maddesine 511 öğretmenin %38.6’sı katılmış, %18’i kararsız kalmış, %24.5’i ise bu maddeye katılmamıştır. Madde ortalaması 3.42 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere dayalı olarak öğretmenlerin, bu maddeye katıldıkları söylenebilir. Yani, öğretmenler öğrenci ürün dosyasının hazırlanmasının öğrenci açısından fazla zaman aldığını düşünmektedirler.

## PDF Eraser Free

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin özgüvenini arttırmaktadır.” maddesi incelendiğinde, ortalamanın 3.68 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 511 öğretmenin %20’si bu maddeye katıldıklarını, %45.2’si ise kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere dayalı olarak öğretmenlerin, öğrenci ürün dosyası çalışmalarının öğrencilerin özgüvenini artırdığını düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %12.5’i kesinlikle katıldığını, %45’i katıldığını belirtmiştir. Madde ortalaması 3.46 olarak hesaplanmıştır. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası çalışmalarının öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiğini düşündükleri söylenebilir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile her öğrenci bireysel gelişimine göre değerlendirilebilmektedir.” maddesi incelendiğinde, 511 öğretmenin %8.8’inin kesinlikle katıldığı, %55.8’inin ise katıldığı görülmektedir. Madde ortalamasının 3.56 olmasından yola çıkılarak, öğretmenlerin bu maddeye katıldığı söylenebilir. Yani, öğretmenler öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrencilerin bireysel gelişimine göre değerlendirilebildiğini düşünmektedirler.

“Öğrenci ürün dosyasının kapsamı hakkında öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermektedir.” maddesine 511 öğretmenin %48.7’si katılmış, %22.5’i kararsız kalmış, %20.9’u katılmamıştır. Madde ortalaması ise 3.34 olarak hesaplanmıştır. Yani öğretmenler, öğrenci ürün dosyasının kapsamı hakkında öğrenci ve öğretmenin birlikte karar verdiği konusunda kararsız kalmışlardır.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %18.6’sı kesinlikle katılmış, %50.3’ü katılmıştır. Madde ortalaması 3.73 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere dayalı olarak, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası çalışmalarının öğrencinin sorumluluk bilincini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir.

## PDF Eraser Free

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrencinin gelişimi daha doğru bir şekilde izlenmektedir.” maddesinin ortalaması 3.48 olarak hesaplanmıştır. 511 öğretmenin %11.2’si bu maddeye kesinlikle katıldıklarını, %47.4’ü ise bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Verilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrencinin gelişiminin daha doğru bir şekilde izlendiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencilerin ilgi alanlarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.” maddesinin ortalaması 3.60 olarak hesaplanmıştır. 510 öğretmenin %14.5’i bu maddeye kesinlikle katıldıklarını, %48.3’ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu maddeye katılmışlardır. Yani, öğretmenler öğrenci ürün dosyası çalışmalarının öğrencilerin ilgi alanlarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları sayesinde veliler de öğrencilerin gelişiminden haberdar olmaktadır.” maddesine 511 öğretmenin %42.1’i katıldıklarını, %20.7’si kararsız kaldıklarını ve %20.5’i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Madde ortalaması 3.41 olarak hesaplanmıştır. Bunlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu madde ile ilgili olarak kararsız kaldıkları söylenebilir. Yani, öğretmenler velilerinin öğrenci ürün dosyaları sayesinde öğrenci gelişiminden haberdar olduklarından emin değillerdir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmen, öğrenci velileriyle iletişim kurabilmektedir.” maddesinin ortalaması 3.33 olarak hesaplanmıştır. 511 öğretmenin %43.1’i bu görüşe katıldıklarını, %23.1’i kararsız kaldıklarını, %22.5’i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu ifade ile ilgili olarak kararsız kalmışlardır. Buradan öğretmenlerin, öğrenci ürün dosyası çalışmalarıyla ilgili olarak velileriyle yeterince görüşemedikleri sonucuna ulaşılabilir.



## PDF Eraser Free

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin gelecekteki çalışmalarına ışık tutmaktadır.” maddesine 511 öğretmenin %12.5’i kesinlikle katıldıklarını, %49.3’ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Madde ortalaması 3.53 olarak hesaplanmıştır. Yani, öğretmenler öğrenci ürün dosyası çalışmalarının öğrencilerin gelecekteki çalışmalarına ışık tuttuğuna yönelik görüş bildirmişlerdir.

“Kullanılan ödevler ve projeler öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsat vermektedir.” maddesine 511 öğretmenin %51.1’i katılmış, %21.7’si karsız kalmıştır. Madde ortalaması 3.53 olarak hesaplanmıştır. Ortalama göz önüne alındığında öğretmenlerin bu maddeye katıldığı söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin %21.7’sinin bu maddede kararsız kaldığı da göz ardı edilemez. Yine de öğretmenlerin ödev ve projelerin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesine fırsat verdiğini düşündükleri söylenebilir.

“Kullanılan ödevler ve projeler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir.” maddesinin ortalaması 3.69 olarak hesaplanmıştır. 511 öğretmenin %9.4’ü bu maddeye tamamen katılırken, %54.2’si ise katıldığını belirtmiştir. Ortalama da göz önüne alındığında, öğretmenlerin kullanılan ödevlerin ve projelerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini düşündüklerini söyleyebiliriz.

### **4.1.5. Öğretmenlerin Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu boyuttaki maddelere verilen yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18:Öğretmenlerin Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşleri**

	n	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Maddeler</b>													
49.Yapılandırıcı grid tekniği, öğrencilerin görsel ve analitik düşünme yeteneğini geliştirebilmektedir.	511	30	8,6	210	43,4	222	41,1	44	5,9	5	1,0	3,42	0,78
50.Yapılandırıcı grid tekniği ile öğrencilerin bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışları tespit edilebilmektedir.	510	28	5,5	224	43,8	210	41,1	43	8,4	5	1,0	3,44	0,77
51.Yapılandırıcı grid tekniğinin uygulanması kısa zaman almaktadır.	510	11	2,2	146	28,6	261	51,1	82	16,0	10	2,0	3,12	0,78
52.Yapılandırıcı grid tekniği ile kısmi bilgi de değerlendirilmektedir.	511	15	2,9	189	37,0	247	48,3	55	10,8	5	1,0	3,30	3,73
53.Kelime ilişkilendirme tekniği ile zihinsel araştırma daha hızlı olmaktadır.	511	49	9,6	337	65,9	99	19,4	25	4,9	1	,2	3,80	0,68
54.Kavram haritası öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.	511	129	25,2	272	53,2	80	15,7	23	4,5	7	1,4	3,97	0,84
55.Kavram haritası tekniği ile öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği kavramlar belirlenebilmektedir.	511	132	25,8	279	54,6	77	15,1	17	3,3	6	1,2	4,00	0,80
56.Kavram haritası tekniği ile öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi görebilmektedir.	510	141	27,6	266	52,1	79	15,5	20	3,9	4	,8	4,01	0,81
57.Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencinin belli bir konuyu anlayıp anlamadığı anlaşılabilir.	511	49	9,6	225	44,0	205	40,1	27	5,3	5	1,0	3,56	0,78

Tablo 18’de öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin kavram ağları boyutuna ilişkin verdikleri cevapların hepsi tek tek gösterilmiştir.

“Yapılandırıcı grid tekniği, öğrencilerin görsel ve analitik düşünme yeteneğini geliştirebilmektedir.” maddesinin ortalaması 3.42 olarak hesaplanmıştır. 511 öğretmenin %43,4’ü bu maddeye katılırken, %41,1’i de kararsız olduğunu belirtmiştir. Buradan öğretmenlerin bu madde ile ilgili olarak kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılabilir.

## PDF Eraser Free

“Yapılandırıcı grid tekniği ile öğrencilerin bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları tespit edilebilmektedir.” maddesinin ortalaması 3.44 olarak hesaplanmıştır. 510 öğretmenin %43.8’i bu maddeye katıldıklarını belirtirken, %41.1’i ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Ortalamadan yola çıkıldığında, öğretmenlerin bu maddeye katıldıkları söylenebilir. Ancak, kararsız kalan öğretmenler de diğer maddelere nazaran daha fazladır.

“Yapılandırıcı grid tekniğinin uygulanması kısa zaman almaktadır.” maddesine 510 öğretmenden %28.6’sı katıldığını belirtirken, %51.1’i ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Madde ortalaması 3.12 olarak hesaplanmıştır. Ortalamadan yola çıkılarak, öğretmenlerin yapılandırıcı grid tekniğinin uygulamasının kısa zaman alıp almadığı konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılabılır.

“Yapılandırıcı grid tekniği ile kısmi bilgi de değerlendirilmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %37’si katıldıklarını, %48.3’ü ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Madde ortalaması 3.30 olarak hesaplanmıştır. Verilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin yapılandırıcı grid tekniğinin kısmi bilgiyi de değerlendirdiği konusunda kararsız oldukları söylenebilir.

“Kelime ilişkilendirme tekniği ile zihinsel araştırma daha hızlı olmaktadır.” maddesinin ortalaması 3.80 olarak hesaplanmıştır. Bu maddeye 511 öğretmenin %9.6’sı kesinlikle katıldıklarını, %65.9’u katıldıklarını belirtmişlerdir. Yani, öğretmenlerin kelime ilişkilendirme tekniği ile zihinsel araştırmanın daha hızlı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

“Kavram haritası öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.” maddesinin ortalaması 3.97 olarak hesaplanmıştır. 511 öğretmenin %25.2’si bu maddeye kesinlikle katıldıklarını, %53.2’si de katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin kavram haritası ile öğrenilen bilgilerin daha kalıcı ve anlamlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

## PDF Eraser Free

“Kavram haritası tekniği ile öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği kavramlar belirlenebilmektedir.” maddesine 511 öğretmenin %25.8’i kesinlikle katıldıklarını, %54.6’sı katıldıklarını belirtmişlerdir. Madde ortalaması 4.00 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin bu maddeye katıldığı sonucuna ulaşılabilir. Yani, öğretmenler kavram haritası tekniği ile öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği kavramların belirlenebildiğini düşünmektedirler.

“Kavram haritası tekniği ile öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi görebilmektedir.” maddesi incelendiğinde katılımın yüksek olduğu anlaşılmaktadır. 510 öğretmenin %27.6’sı bu maddeye kesinlikle katıldığını, %52.1’i katıldığını ifade etmiştir. Madde ortalaması 4.01 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, kavram haritası tekniği ile öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi görebildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencinin belli bir konuyu anlayıp anlamadığı anlaşılmaktadır.” maddesi incelendiğinde 511 öğretmenden %9.6’sının bu maddeye kesinlikle katıldığı, %44’ünün katıldığı ve %40.1’inin de kararsız kaldığı görülmüştür. Madde ortalaması 3.56 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin bu maddeye katıldığı söylenebilir.

### **4.2. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN FARKLILAŞMASI**

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğretmenlerin kıdemlerine, okuttukları sınıf düzeylerine ve görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

#### 4.2.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Bu başlık altında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel boyutuna, performans değerlendirme boyutuna, kontrol listeleri boyutuna, öğrenci ürün dosyası boyutuna ve kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 19: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

<i>Cinsiyet</i>		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
GENEL	Kadın	297	2,7003	,41389	509	,887	,376
	Erkek	214	2,7333	,41859			

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 20: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

<i>Cinsiyet</i>		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PERFORMANS	Kadın	297	2,9728	,5654	509	,112	,911
	Erkek	214	2,9784	,5415			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 21: Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

<i>Cinsiyet</i>		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
KONTROL	Kadın	297	3,5407	,6953	509	,609	,543
	Erkek	214	3,5783	,6787			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kontrol listelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 22: Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

<i>Cinsiyet</i>		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÜRÜNDOS	Kadın	297	3,412	,6805	509	1,642	,101
	Erkek	214	3,511	,6689			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyalarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 23: Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

<i>Cinsiyet</i>		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
KAVRAMAĞ	Kadın	297	3,624	,5427	509	,129	,897
	Erkek	214	3,630	,5200			

Tablo 23’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kavram ağlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 24: Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

<i>Cinsiyet</i>		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
TOPLAM	Kadın	297	3,132	,4458	509	1,016	,310
	Erkek	214	3,172	,4304			

Tablo 24’te görüldüğü gibi, ankette yer alan tüm maddeler incelediğinde öğretmenlerin kavram ağlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılaşması

Bu başlık altında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel boyutuna, performans değerlendirme boyutuna, kontrol listeleri boyutuna, öğrenci ürün dosyası boyutuna ve kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 25: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Genel Boyut	1-5 yıl	71	2,9044	,39649	Gruplar arası	3,384	4	,846	5,049	,001	1-5/6-10 1-5/11-15 1-5/16-20 1-5/21 yıl ve üstü
	6-10 yıl	134	2,6579	,47580							
	11-15 yıl	99	2,6514	,39991	Grup içi	84,781	506	,168			
	16-20 yıl	99	2,7136	,34510	Toplam	88,164	510				
	21 yıl ve üstü	108	2,7167	,39057							
	Toplam		2,7141	,41578							

Tablo 25'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p < 0.05$ ) Bu farklılıkları, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler, 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler, 16-20 yıl arası çalışan öğretmenler ve 21 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenler arasındadır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ( $\bar{X} = 2,9044$ ); 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,6579$ ), 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,6514$ ), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,7136$ ) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,7167$ ) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreçlerinin genel boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

**Tablo 26: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Perform Değ.	1-5 yıl	71	3,1805	,58423	Gruplar arası	4,727	4	1,182	3,924	,004	1-5/6-10 1-5/21 yıl üstü
	6-10 yıl	134	2,9383	,55085							
	11-15 yıl	99	2,9818	,53222	Grup içi	152,396	506	,301			
	16-20 yıl	99	2,9991	,51728							
	21 yıl ve üstü	108	2,8577	,56505	Toplam	157,123	510				
	Toplam			2,9751	,55505						

Tablo 26'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki performans değerlendirme boyutuyla ilgili görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p < 0.05$ ) Bu farklılık, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenler arasındadır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ( $\bar{X} = 3,180$ ); 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,9383$ ) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,8577$ ) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

**Tablo 27: Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol	1-5 yıl	71	3,6725	,67954	Gruplar arası	2,893	4	,723	1,534	,191
	6-10 yıl	134	3,5149	,64871						
	11-15 yıl	99	3,6086	,55577	Grup içi	238,508	506	,471		
	16-20 yıl	99	3,5960	,68856						
	21 yıl ve üstü	108	3,4475	,82869	Toplam	241,401	510			
	Toplam			3,5564	,68799					



Tablo 27'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 28: Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Üründos	1-5 yıl	71	3,7103	,48368	Gruplar arası	5,735	4	1,434	3,184	,013	1-5/6-10 1-5/16-20 1-5/21 yıl ve üstü
	6-10 yıl	134	3,4271	,61361							
	11-15 yıl	99	3,4430	,63043	Grup içi	227,902	506	,450			
	16-20 yıl	99	3,4091	,70650							
	21 yıl ve üstü	108	3,3699	,82927	Toplam	233,638	510				
	Toplam			3,4539	,67684						

Tablo 28'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuyla ilgili görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p<0.05$ ) Bu farklılık, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler, 16-20 yıl arası çalışan öğretmenler ve 21 yıldan daha fazla zamandır çalışan öğretmenler arasındadır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=3,7103$ ); 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,4271$ ), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,4091$ ) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,3699$ ) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

**Tablo 29: Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Kavram	1-5 yıl	71	3,7355	,45749	Gruplar arası	4,225	4	1,056	3,802	,005	1-5/21 yıl ve üstü 6-10/21 yıl ve üstü 11-15/21 yıl ve üstü
	6-10 yıl	134	3,6625	,49436							
	11-15 yıl	99	3,7047	,44867	Grup içi	140,590	506	,278			
	16-20 yıl	99	3,5903	,47211							
	21 yıl ve üstü	108	3,4752	,69621	Toplam	144,815	510				
	Toplam		3,6273	,53287							

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuyla ilgili görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p<0.05$ ) Bu farklılık, 21 yıl ve daha fazla zamandır çalışan öğretmenler ile 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ve 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler arasındadır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ve 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler, 21 yıldan daha fazla çalışan öğretmenlere göre ilköğretim I. kademe programlarındaki kavram ağları boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

**Tablo 30: Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Toplam	1-5 yıl	71	3,3407	,39331	Gruplar arası	3,316	4	,829	4,407	,002	1-5/6-10 1-5/11-15 1-5/16-20 1-5/21 yıl ve üstü
	6-10 yıl	134	3,1198	,41625							
	11-15 yıl	99	3,1432	,39563	Grup içi	95,190	506	,188			
	16-20 yıl	99	3,1398	,41952							
	21 yıl ve üstü	108	3,0758	,51818	Toplam	98,506	510				
	Toplam		3,1496	,43949							

Tablo 30’da görüldüğü gibi, ankette yer alan tüm maddeler göz önüne alındığında, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılık, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl arası çalışan

öğretmenler, 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler, 16-20 yıl arası çalışan öğretmenler ve 21 yıldan daha fazla süredir çalışan öğretmenler arasındadır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=3,3407$ ); 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,1198$ ), 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,1432$ ), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,1398$ ) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,0758$ ) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

#### 4.2.3. Öğretmenlerin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması

Bu başlık altında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel boyutuna, performans değerlendirme boyutuna, kontrol listeleri boyutuna, öğrenci ürün dosyası boyutuna ve kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 31: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel	1.sınıf	109	2,6425	,38238	Gruplar arası	,819	5	,164	,945	,451
	2.sınıf	99	2,7488	,50886						
	3.sınıf	107	2,7108	,43625	Grup içi	87,345	504	,173		
	4.sınıf	93	2,7374	,39000						
	5.sınıf	95	2,7347	,33925	Toplam	88,164	509			
	Birleştirilmiş sınıf	7	2,7970	,44600						
	Toplam	510	2,7141	,41619						

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 32: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Perform	1.sınıf	109	2,9206	,48430	Gruplar arası	1,048	5	,210	,677	,641
	2.sınıf	99	2,9330	,65935						
	3.sınıf	107	2,9790	,56581	Grup içi	156,070	504	,310		
	4.sınıf	93	3,0411	,57847						
	5.sınıf	95	3,0078	,48390						
	Birleştirilmiş sınıf	7	3,0519	,48349	Toplam	157,118	509			
	Toplam	510	2,9753	,41619						

Tablo 32’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 33: Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Kontrol	1.sınıf	109	3,5642	,69172	Gruplar arası	5,309	5	1,062	2,268	,047	2. sınıf/4. sınıf
	2.sınıf	99	3,4318	,74472							
	3.sınıf	107	3,4727	,67213	Grup içi	235,895	504	,468			
	4.sınıf	93	3,7285	,60753							
	5.sınıf	95	3,5868	,70312							
	Birleştirilmiş sınıf	7	3,7143	,50885	Toplam	241,204	509				
	Toplam	510	3,5556	,68839							

Tablo 33’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p<0.05$ ) Bu farklılık, 2. sınıf ve 4. sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 4. sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,7285$ ) 2.sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=3,4318$ ) göre kontrol listeleri ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

**Tablo 34: Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üründos	1.sınıf	109	3,4574	,66012	Gruplar arası	4,010	5	,802	1,761	,119
	2.sınıf	99	3,3434	,78794						
	3.sınıf	107	3,3767	,64120	Grup içi	229,517	504	,455		
	4.sınıf	93	3,5253	,62693						
	5.sınıf	95	3,5851	,64605	Toplam	233,527	509			
	Birleştirilmiş sınıf	7	3,3673	,66295						
	Toplam	510	3,4533	,67734						

Tablo 34’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 35: Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Kavram	1.sınıf	109	3,6126	,51556	Gruplar arası	6,023	5	1,205	4,375	,001	2.sınıf/4.sınıf 2.sınıf/5.sınıf
	2.sınıf	99	3,4489	,65039							
	3.sınıf	107	3,5958	,49734	Grup içi	138,770	504	,275			
	4.sınıf	93	3,7240	,50003							
	5.sınıf	95	3,7509	,44377	Toplam	144,792	509				
	Birleştirilmiş sınıf	7	3,8730	,38183							
	Toplam	510	3,6270	,53335							

Tablo 35’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kavram ağları boyutuna ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p< 0.05$ ) Bu farklılık, 2. sınıf öğretmenleri ile 4. ve 5. sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 4. sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,7240$ ) ve 5. sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,7509$ ), 2.sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=3,4489$ ) göre kavram ağları ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

**Tablo 36: Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam	1.sınıf	109	3,1142	,40440	Gruplar arası	1,457	5	,291	1,513	,184
	2.sınıf	99	3,0890	,55570						
	3.sınıf	107	3,1195	,44228	Grup içi	97,032	504	,193		
	4.sınıf	93	3,2149	,38886						
	5.sınıf	95	3,2167	,37887	Toplam	98,489	509			
	Birleştirilmiş sınıf	7	3,2206	,40158						
	Toplam	510	3,1493	,43988						

Tablo 36'da görüldüğü gibi, anketin tümüne bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

#### 4.2.4. Öğretmenlerin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşması

Bu başlık altında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel boyutuna, performans değerlendirme boyutuna, kontrol listeleri boyutuna, öğrenci ürün dosyası boyutuna ve kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 37: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Genel Boyut	Önlisans	128	2,7247	,33705	Gruplar arası	3,122	3	1,041	6,203	,000	Dok/Ö.lis Dok/Lis. Dok/Y.lis
	Lisans	350	2,7072	,42738							
	Y.Lisans	29	2,6334	,49443	Grup içi	85,043	507	,168			
	Doktora	4	3,5658	,08989							
	Toplam	511	2,7141	,41578	Toplam	88,164	510				

Tablo 37'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri mezuniyet

durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p < 0.05$ ) Bu farklılık, doktora mezunu öğretmenler ile önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasındadır. Doktora mezunu olan öğretmenler ( $\bar{X} = 3,5658$ ), programlardaki değerlendirme süreçlerinin genel özelliklerine ilişkin olarak önlisans ( $\bar{X} = 2,7247$ ), lisans ( $\bar{X} = 2,7072$ ) ve yüksek lisans ( $\bar{X} = 2,6334$ ) mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 38: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar				
Perform	Önlisans	128	2,9296	,53858	Gruplar arası	5,945	3	1,982	6,645	,000	Dok/Ö.lis Dok/Lis. Dok/Y.lis				
	Lisans	350	2,9819	,54937											
	Y.Lisans	29	2,9310	,56180								Grup içi	151,178	507	,29
	Doktora	4	4,1591	,23909											
	Toplam	511	2,9751	,55505	Toplam	157,123	510								

Tablo 38'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, doktora mezunu öğretmenler ile önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasındadır. Doktora mezunu olan öğretmenler ( $\bar{X} = 4,1591$ ), programlardaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin olarak önlisans ( $\bar{X} = 2,9296$ ), lisans ( $\bar{X} = 2,9819$ ) ve yüksek lisans ( $\bar{X} = 2,9310$ ) mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar.

**Tablo 39: Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p				
Kontrol	Önlisans	128	3,5046	,74089	Gruplar arası	1,817	3	,606	1,282	,280				
	Lisans	350	3,5779	,65873										
	Y.Lisans	29	3,4569	,75021							Grup içi	239,584	507	,47
	Doktora	4	4,0625	,94373										
	Toplam	511	3,5564	,68799	Toplam	241,401	510							

Tablo 39’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 40: Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{x}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üründos	Önlisans	128	3,4314	,76985	Gruplar arası	2,707	3	,902	1,981	,116
	Lisans	350	3,4464	,63969						
	Y.Lisans	29	3,5369	,67618	Grup içi	230,930	507	,455		
	Doktora	4	4,2321	,12199						
	Toplam	511	3,4539	,67684	Toplam	233,638	510			

Tablo 40’ta görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 41: Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{x}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kavram	Önlisans	128	3,5676	,53750	Gruplar arası	1,759	3	,586	2,078	,102
	Lisans	350	3,6454	,51815						
	Y.Lisans	29	3,5977	,65561	Grup içi	230,930	507	,455		
	Doktora	4	4,1667	,45812						
	Toplam	511	3,6273	,53287	Toplam	233,638	510			

Tablo 41’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kavram ağları boyutuna ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )



**Tablo 42: Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Toplam	Önlisans	128	3,1257	,43202	Gruplar arası	2,811	3	,937	4,965	,002	Dok/Ö.lis Dok/Lis. Dok/Y.lis
	Lisans	350	3,1511	,42752							
	Y.Lisans	29	3,1228	,53793	Grup içi	95,694	507	,189			
	Doktora	4	3,9737	,18204							
	Toplam	511	3,1496	,43949	Toplam	98,506	510				

Tablo 42’de ankette yer alan tüm maddeler göz önüne alındığında, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin konuma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını görüyoruz. Bu farklılık, doktora mezunu öğretmenler ile önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasındadır. Doktora mezunu olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,9737$ ), programlardaki performans değerlendirme boyutuna önlisans ( $\bar{X}=3,1257$ ), lisans ( $\bar{X}=3,1511$ ) ve yüksek lisans ( $\bar{X}=3,1228$ ) mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar.

#### 4.2.5. Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Farklılaşması

Bu başlık altında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel boyutuna, performans değerlendirme boyutuna, kontrol listeleri boyutuna, öğrenci ürün dosyası boyutuna ve kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 43: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Okulun Konumu	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Genel Boyut	Köy	45	2,8140	,39395	Gruplar arası	1,310	2	,655	3,831	,022	İl M./İlçe İl M./Köy
	İlçe	89	2,7907	,40953							
	İl merkezi	377	2,6841	,41663	Grup içi	86,855	508	,171			
	Toplam	511	2,7141	,41578	Toplam	88,164	510				

Tablo 43’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlçe merkezinde ( $\bar{X}=2,7907$ ) ve köylerde ( $\bar{X}=2,8140$ ) görev yapan öğretmenler, il merkezinde ( $\bar{X}=2,6841$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

**Tablo 44: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Okulun Konumu	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Perform	Köy	45	2,9980	,56690	Gruplar arası	3,481	2	1,741	5,755	,003	İl M./İlçe
	İlçe	89	3,1502	,51828							
	İl merkezi	377	2,9311	,55511	Grup içi	153,641	508	,302			
	Toplam	511	2,9751	,55505	Toplam	157,123	510				

Tablo 44’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $p < 0.05$ ) Bu farklılık, ilçede çalışan öğretmenler ve il merkezinde çalışan öğretmenler arasında görülmüştür. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,1502$ ), il merkezinde çalışan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2,9311$ ) performans değerlendirme boyutu ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

**Tablo 45: Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Okulun Konumu	n	$\bar{x}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol	Köy	45	3,5778	,63698	Gruplar arası	,069	2	,035	,073	,930
	İlçe	89	3,5337	,68899						
	İl merkezi	377	3,5592	,69517	Grup içi	241,331	508	,475		
	Toplam	511	3,5564	,68799	Toplam	241,401	510			

Tablo 45'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 46: Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Okulun Konumu	n	$\bar{x}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üründos	Köy	45	3,5063	,54373	Gruplar arası	1,333	2	,666	1,457	,234
	İlçe	89	3,5532	,48757						
	İl merkezi	377	3,4243	,72636	Grup içi	232,305	508	,457		
	Toplam	511	3,4539	,68799	Toplam	233,638	510			

Tablo 46'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ )

**Tablo 47: Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre Anova Sonuçları**

Sorular	Okulun Konumu	n	$\bar{x}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Kavram	Köy	45	3,8420	,39674	Gruplar arası	2,499	2	1,250	4,461	,012	İl M./Köy
	İlçe	89	3,6517	,40348							
	İl merkezi	377	3,5959	,56743	Grup içi	142,315	508	,280			
	Toplam	511	3,6273	,53287	Toplam	144,815	510				

Tablo 47’de görüldüğü gibi, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,8420$ ), il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,5959$ ) göre kavram ağırları boyutu ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

**Tablo 48: Ankette yer alan tüm görüşlerin konuma göre Anova sonuçları**

Sorular	Okulun Konumu	n	$\bar{X}$	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Çıkan Gruplar
Toplam	Köy	45	3,2357	,36039	Gruplar arası	1,342	2	,671	3,509	,031	İl M./İlçe
	İlçe	89	3,2355	,37167							
	İl merkezi	377	3,1190	,45922	Grup içi	97,164	508	,191			
	Toplam	511	3,1496	,43949	Toplam	98,506	510				

Tablo 48’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=3,2355$ ), il merkezinde görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,1190$ ) göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

#### 4.3. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla yapılan görüşmelerin analizlerine yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak 8 tane tema oluşturulmuş ve her temaya uygun olarak görüşmelerden birebir alıntılar yapılmıştır. Oluşturulan temalar; zaman, ekonomik boyut, sınıf mevcudu, veli katılımı, öğrenci ürün dosyası, tekniklerin kullanımı, öğretmen bilgisi ve farklı ölçekler olarak

## PDF Eraser Free

sıralanmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak bazı temalara ait alt temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalara ait frekanslar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 49: Görüşme Sonuçlarından Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar**

TEMALAR	FREKANSLAR
<b>1. Zaman</b>	
Zamanı etkili kullanamama	5
Başka işleri aksatma	6
<b>2. Ekonomik Boyut</b>	
Kırtasiye ve materyal yükü	8
Ölçekleri çoğaltmanın sorun yaratması	6
<b>3. Sınıf Mevcudu</b>	
Uygulamanın kalabalık sınıflarda daha fazla zaman alması	8
Uygulamanın kalabalık sınıflarda daha yorucu olması	5
<b>4. Veli Katılımı</b>	
İlgili veliler	8
İlgisiz veliler	8
<b>5. Öğrenci Ürün Dosyası</b>	
Öğrenci ürün dosyasının düzenlenmesi	10
<b>6. Tekniklerin Kullanımı</b>	
Kavram haritasının kullanımı	5
Gözlem tekniğinin kullanımı	8
Yapılandırıcı grid tekniğinin kullanımı	16
<b>7. Öğretmen Bilgisi</b>	
Öğretmen bilgisinin yeterli olmayışı	16
<b>8. Farklı Ölçekler</b>	
Farklı ölçekler geliştirilmemesi	14

### 4.3.1.Zaman Teması

Görüşme yapılan öğretmenlerden 11 tanesi, yani yaklaşık %70'i zamanın yetersizliğinin önemli bir problem olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Zaman temasının altında 2 alt tema oluşturulmuştur. Bunlar;

- Zamanı etkili kullanamama
- Başka işleri aksatma olarak belirlenmiştir.

#### 4.3.1.2. Zamanı Etkili Kullanamama

Görüşme yapılan öğretmenlerden 5 tanesi zamanı etkili kullanamadıklarına yönelik görüşler bildirmişlerdir.

İlçede görev yapan Öİ3 “*Zaman çok kısıtlı. Okulda bunun için vakit bulamıyorum. Ancak evde yapmaya çalışıyorum. Yarım gün bütün bunlar için yeterli değil. Her gün eve iş götürüyoruz. Teneffüslerde de yetişmiyor. Bunların da ne kadar geçerli olduğu tartışılır.*” şeklinde zamanın yetersizliğini vurgularken, okulda geçirilen sürenin değerlendirme için yetersizliğini vurgulamaktadır. Eve iş götürme kavramını kullanarak, okul dışı zamanlarda da bu çalışmalarla uğraştığını belirtmiştir. Benzer şekilde il merkezinde görev yapan ÖM3 de “*Doldurulan formlara evde bakıyoruz. Okulda az önce de söylediğim gibi test de çözdürdüğümüz için zaman zaten kalmıyor. Bu testlerden tamamen vazgeçmedik. Büyük ölçüde hala devam ettiriyoruz, çünkü öğrenciler ileride test sınavlarına girecekler. Projeler yapıyoruz, bunlar zaman alıyor. Projeleri zaten zor yetiştiriyoruz. Ayrıca, yapmamız gereken sadece bunlar değil ki... Birçok idari iş de oluyor tamamlanması gereken. Açıkçası bunlara çok fazla önem verilmiyor.*” şeklinde zamanın yetersizliğinin vurgulamıştır. Eski Türk ve Güven de (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin değerlendirme sürecinin daha verimli işlemesi için, değerlendirme formlarının azaltılması önerisinde bulduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca, öğretmenler değerlendirme formları dışında okul ile ilgili idari işlerin yoğunluğunun da zamanı verimli kullanamamalarının başka bir sebebi olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde ÖM2 ve ÖM6 da okulla ilgili işlerin yoğunluğundan bahsetmişlerdir. ÖM2 bu sıkıntısını “*Öğrencilerin doldurması gereken formları ders içinde doldurtuyorum, bunların değerlendirmesine evde bakıyorum. Benim doldurmam gereken formları da eve götürüyorum, uygun olduğum zamanlarda dolduruyorum. Sürekli sınıf içi gözlem yapıyorum. Bu yüzden ayrıca bu formları doldurmayı gerekli bulmuyorum. Zaten bunun için vakit çok dar. Çok fazla evrak var. Değerlendirme formlarının dışında zaten okulla ilgili, öğrencilerle ilgili birçok evrak dolduruyoruz. Bir de bu formlar eklenince işin içinden çıkamıyoruz.*” şeklinde ifade

## PDF Eraser Free

ederken, ÖM6 ise *“Her ders için ayrı ayrı olduğu için çok fazla zaman alıyor. Ders dışında yapıyorum zaten. Ancak önemli olan bunların ders esnasında yapılması. Fakat bu mümkün olmuyor. Böyle yaparsak ders işlemeyip sadece bunları doldurmamız gerekecek. Çok fazla form var. Bunun dışında okulla ilgili de çok fazla işimiz oluyor. Bu sorunlarla uğraşmak zaten ekstra zaman kaybı. Bunun dışında öğrencileri ileride girecekleri sınavlara da hazırlamak gerekiyor. Eski testleri de çözdürmeye devam ediyoruz. Velilerden gelen istek de bu yönde oluyor zaten. Böyle bir ortamda bu faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi zaten mümkün değil.”* şeklindeki ifadesiyle hem okulla ilgili işlerinden dolayı, hem de velilerden de gelen istek doğrultusunda öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için test çözdürdüklerinden dolayı, sağlıklı bir şekilde değerlendirme yapmanın mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. ÖM5 ise *“Ders sonlarına bırakıyorum genelde, son 10 dakikaya. Ancak değerlendirme formların yoğunluğu çok fazla. Bir de öğrenciler zaten bunları yaparken çok oyalanıyorlar. Zaman kaybı çok fazla oluyor. Ben bunların sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.”* şeklindeki ifadesi ile formların yoğunluğundan ve zaman kaybından duyduğu sıkıntıyı dile getirmiştir.

Görüldüğü gibi daha çok merkezde çalışan öğretmenler zamanı verimli kullanamamaktan şikâyetçidirler. Öğretmenler genel olarak çok fazla form doldurmaları gerektiğini ve bunun için okulda var olan zamanlarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. ÖM2, ÖM3, ve ÖM6 okulla ilgili diğer işlerin yoğunluğunun da değerlendirme faaliyetlerinin verimli uygulanmasını engellediğine yönelik görüş ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin zaman sıkıntısı çekmelerinin sebeplerinden birisi de, öğretmenlerin üzerine çok fazla iş yükü biniyor olması olarak gösterilebilir.

Bunun dışında, test çözümünden zamanın yetersizliğine vurgu yapan il merkezindeki öğretmenler, bu söylemiyle geleneksel anlayışın da okullarda uygulanmaya devam ettiğini dile getirmişlerdir. Buradan yola çıkılarak, merkezi sınavı baskısının merkezdeki öğretmenler için önemli bir sınırlayıcı olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabilir.

#### 4.3.1.3. Başka İşleri Aksatma

Görüşme yapılan öğretmenlerden 6 tanesi de, değerlendirme faaliyetlerini uyguladıklarında başka işlerini aksattıklarına yönelik görüşler bildirmişlerdir.

İl merkezinde görev yapan ÖM4 “Çok fazla zaman alıyor. Çoğalt, dağıt, topla değerlendir. Bu sefer konuları yetiştirme telaşına giriyoruz. Etkinlikler de çok fazla zaman alıyor. Bunun için hem etkinlikler hem de etkinlikleri değerlendirme faaliyetleri birlikte yürümüyor. Böyle bir şey imkansız. Ya müfredat yetişmeyecek ya da bu formların hepsi doldurulacak.” şeklindeki ifadesi ile değerlendirme faaliyetleri ile etkinliklerin bir arada yürütülmesinin imkansız olduğunu vurgulamış, bu şekilde yürütmeye çalışıldığında konularını yetiştiremediğini ifade etmiştir. Aynı şekilde il merkezinde görev yapan ÖM1 de sıkıntısını “Değerlendirme ölçeklerini sınıf içinde genelde uygulayamıyorum. Derslerden sonra ölçekleri doldurmaya gayret ediyorum. Hem ölçekleri doldurup hem de dersleri yetiştirmem mümkün değil. 40 dk. bunun için zaten yeterli olmaz. Ama sınıf içinde gözlem yapıyorum.” şeklinde dile getirmiştir. İlçe merkezinde görev yapan Öİ4 ise “Formları teneffüslerde ya da evde dolduruyorum. Ders esnasında ya da hemen dersten sonra doldurmak mümkün olmuyor. Öyle yaparsam dersten çalmış oluyorum, konular yetişmiyor.” diyerek değerlendirme formlarını ders esnasında dolduramadığını ve konularını yetiştiremediğini belirtmiştir.

İlçe merkezinde görev yapan Öİ2 ve köyde görev yapan ÖK3 ise sınıflarının kalabalık olmasından dolayı zaman sıkıntısı çektiklerine ve diğer işlerini aksattıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öİ2 bu sıkıntısını “Zaman kullanımında çok zorluk çekiyorum. Değerlendirmeyi bütünüyle yapmak istediğim zaman konularımı yetiştiremiyorum. Sınıfım kalabalık, hangi öğrenci için ayrı ayrı zaman ayırabilirim ki...” şeklinde dile getirirken, ÖK3 ise “Ölçekleri çok fazla doldurmuyoruz. Aslında dolduramıyoruz. Ben zaten 1-2-3. sınıflar için gerekli görmüyorum. Etkinlikleri de yetiştiremiyoruz çünkü. Bir de bunlarla vakit kaybetmemek gerektiğini düşünüyorum. Özellikle matematik de çok zorlanıyoruz.



## PDF Eraser Free

*Birleştirilmiş sınıf okutuyorum ben. Sınıfım kalabalık. İnanın birçok ölçek daha duruyor, doldurulmayı bekliyor. Biz burada birçok başka problemle uğraşıyoruz. Etkinlikler bile yetişmiyor ki...”* şeklinde dile getirmiştir. ÖK3 burada birleştirilmiş sınıflarda değerlendirme uygulamalarının zorluğundan bahsetmiştir.

Daha çok ilçede ve merkezde görev yapan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme faaliyetlerinin başka işlerini aksattığına yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı, konuları yetiştirememe telaşı dolayısıyla değerlendirme faaliyetlerini tam manasıyla uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. İkinci de (2007) sosyal bilgiler dersi programını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin değerlendirme formlarının fazla olmasından dolayı zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmiştir. Kılavuz kitaplarına aşırı bağımlılıkla açıklanabilecek bu durum, geleneksel öğretmen davranışının devam ettiğinin bir başka göstergesi olabilir.

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması da bu duruma yol açan sebeplerden birisi olabilir. Öİ2 ve ÖK3'ün ifade ettiği görüşler de bu yöndedir. Sınıf mevcudu teması altında toplanan görüşler de bu yorumu destekler niteliktedir.

### 4.3.2.Ekonomik Boyut

Görüşme yapılan öğretmenlerden neredeyse tamamı alternatif değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında ekonomik boyutun önemini belirtmişlerdir. Yalnızca bir öğretmen maddi olanaksızlıklara rağmen bu tekniklerin uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu tema ile ilgili olarak 2 alt tema oluşturulmuştur. Bunlar;

- Kırtasiye ve materyal yükü
- Ölçekleri çoğaltmak olarak belirlenmiştir.

#### 4.3.2.1. Kırtasiye ve Materyal Yüğü

Görüşme yapılan öğretmenlerden 8 tanesi kırtasiye ve materyal yükünün değerlendirme faaliyetlerini olumsuz etkilediğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

İlçe merkezinde görev yapan Öİ1 “*Değerlendirme araçları kırtasiye çok fazla olduğundan dolayı, maddi açıdan özellikle veliye çok büyük yük getirmektedir.*” şeklindeki ifadesiyle değerlendirme araçlarının kırtasiye yükünün veliye yük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde ilçe merkezinde görev yapan Öİ4 de “*Hem veliye hem de bize yükü çok fazla. Velilerin materyal alması gerekiyor. Her zaman alamıyorlar, şikâyet ediyorlar. Bizde kendimiz her şeyi karşılayamıyoruz. Hepsini sağlayamıyoruz. Okullarımızda eksikler var, bunların tamamlanması gerekir. Bazı konularda internetten araştırma gerekiyor, çocuğun da ailenin de bilgisayardan ve internetten haberi yok.*” şeklinde sıkıntısını dile getirmiştir. Öİ4 materyal eksikliğinin hem veliye hem de öğretmene maddi bir yük olduğunu ifade etmiş, ayrıca okullarındaki donanım eksikliğinden dolayı sıkıntı çektiklerini ifade etmiştir. Benzer bir sıkıntıya değinen ÖK3 ise bu sıkıntısını “*Çok fazla. Çok fazla materyal gerektiriyor. Örneğin bir konu ile ilgili olarak film izletin diyor, ama yok. Televizyonumuz yok ki, film izletelim. Zaten asıl ihtiyaçlarımızı bile karşılayamıyoruz. Ayrıca kılavuz kitaplarındaki performans ödevleri buranın koşullarına hiç uygun değil. İnternetten araştırın diyor mesela. Burada bilgisayar yok. Çocuk bilgisayarın ne olduğunu bilmiyor ki internetin ne olduğunu bilsin. Ya da annesi şehre inmemiş ki hiç çocuk insin de materyal sağlasın oradan. Ayrıca projeler de ağır geliyor öğrencilerimize. Sonra ben bu çalışmayı nasıl değerlendireyim? Bu ne kadar sağlıklı olabilir ki...*” şeklinde dile getirmiştir. ÖK3 performans ödevlerinin içinde bulunan koşullara uygun olmadığını ve bu ödevlerin sağlıklı değerlendirilemediğini belirtmiştir. Bu ifadelerde göze çarpan başka bir husus da, velilerin istenildiği kadar değerlendirme sürecine katkı sağlayamadığı yönündedir. “Veli katılımı” temasının alt teması olan “ilgisiz veliler” alt temasının altında toplanan görüşler de bu yorumu destekler niteliktedir.

## PDF Eraser Free

Köyde görev yapmakta olan ÖK2 ise değerlendirme araçlarının daha çok öğretmenlere yük olduğunu ve ailelerin bunu karşılayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sıkıntısını da *“Her öğrenci, her konu için ayrı ayrı ölçek olması çok zorluyor. Bunların azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Bu masraflar buradaki öğrencilerden zaten sağlanamıyor. Biz kendi cebimizden ödüyoruz masrafları. Yani öğrenciye değil ama bize maddi külfeti çok fazla oluyor.”* şeklinde dile getirmiştir. İlçe merkezinde görev yapan Öİ3 de ÖK2'nin bu görüşünü desteklemiştir.

İl merkezinde görev yapan ÖM7 *“Çok fazla kırtasiye yükü var. Uygulama ile gereken şey farklı. Çevremdeki bütün öğretmenler memnun değil. Kırsal kesimde kullanılamaz. Merkezde belki. Çünkü çocuğun performans değerlendirmede araştırma yapma becerisi yok, şansı yok. Nasıl uygulayabiliriz. Bu şekilde değerlendirme daha mantıklı ama bazı sorunları aşmak gerekir. Klasik değerlendirme teknikleri sağlıklı, ama devam ediyor. Öğrenci başarısını ölçmüyor.”* şeklindeki ifadesi ile kırsal kesimlerde performans değerlendirmenin uygulanamayacağından bahsetmiştir. Bunun sebebini ise öğrencilerin araştırma yapma şansının olmaması olarak göstermiştir.

Yukarıda ifade edilen görüşlerden de anlaşılacağı, gibi özellikle ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerimiz materyal eksikliğinin ve fazla kırtasiye yükünün hem velilere hem de kendilerine ekonomik yük getirdiğini belirtmişlerdir. Özellikle, kırsal kesimlerde araç-gereç eksikliği nedeniyle değerlendirme sürecinin verimli bir şekilde işlemediği sonucuna ulaşılabilir.

### 4.3.2.2. Ölçekleri Çoğaltmak

Görüşme yapılan öğretmenlerden 6 tanesi ölçekleri çoğaltmanın kendileri için sorun yarattığına yönelik görüş bildirmişlerdir.

## PDF Eraser Free

İlçe merkezinde görev yapan Öİ3 “Her okulda fotokopi makinesi olmadığı için maddi açıdan öğretmene ve ailelere zorluk çıkarıyor. Sürekli ölçek çoğaltmak durumundayız. Her etkinlik için ayrı ayrı ve birden fazla ölçek çoğaltmak hem okula, hem bize hem de velilere fazladan maddi külfet getirmektedir.” şeklindeki ifadesiyle okullarda performans değerlendirme ölçeklerini çoğaltmanın zorluklarından bahsetmiştir. Aynı şekilde, köyde görev yapan ÖK1 de “Özellikle kırsal kesimde çalışan öğretmenler için maddi açıdan çok masraflı olmaktadır. Fotokopi açısından çok büyük zorluklar yaşıyoruz. Olanaklarımız çok kısıtlı, elimizde olanlarla yetinmeye çalışıyoruz ama yeterli olmuyor. Özellikle fotokopi makinesinin olmayışı nedeniyle ölçekleri çoğaltıp uygulayamıyoruz.” şeklindeki ifadesiyle ölçekleri çoğaltmanın kendileri için sorun yarattığını belirtmiştir. ÖK4’ün “Çok fazla maddi yük yaratmaktadır. Bir kere sürekli değerlendirme ölçekleri dolduruyoruz. Fotokopi bile bizim için büyük masraf. Toner bitiyor biz dolduruyoruz, kağıt bitiyor kendimiz alıyoruz. Bize zararı çok fazla. Burada veliden isteyemem ki. İstesem de vermezler zaten.” şeklindeki ifadesinden de yola çıkılarak, ölçekleri çoğaltmanın yine öğretmenlere maddi yük getirdiği sonucuna ulaşılabilir.

İl merkezinde görev yapan ÖM2 de “Belirttiğim gibi en çok maddi açıdan zorluk yarattığını düşünüyorum. Kullanılan kağıt çok fazla. Kağıt israfı olduğunu düşünüyorum. Zaten fotokopi makinesinin başından ayrılamıyoruz. Ayrıca her istediğimizde fotokopi çekemiyoruz.” şeklindeki ifadesi ile zamanlarının çoğunu fotokopi makinesi başında geçirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler için zaman kaybı sağlayan nedenlerden birisi de, ölçekleri çoğaltmak için harcadıkları zaman olarak ortaya çıkmıştır.

Yukarıda ifade edilen görüşlerden de anlaşılacağı gibi, bu öğretmenler için değerlendirme ölçeklerini çoğaltmak sorun yaratmaktadır. Özellikle kırsal kesimde çalışan öğretmenler, okullarda fotokopi makinesi olmayışının kendileri için zorluk yarattığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak, daha çok ilçe ve köylerde çalışan öğretmenlerin sıkıntı çektikleri sonucuna varılabilir. Öğretmenler, yeni değerlendirme anlayışı ile birlikte hem velilere hem de kendilerine ekonomik olarak büyük bir yük bindiğini belirtmişlerdir. Ekonomik yükün velilere yansması Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarına yeterince kaynak ayırmıyor olmasının bir sonucu olarak görülebilir. Yeterli altyapı oluşturulmadan programın uygulamaya konması, bu tür sorunların ortaya çıkmasının temel nedeni olarak ifade edilebilir.

#### 4.3.3.Sınıf Mevcudu

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiği zaman, 14 öğretmenin sınıf mevcudunun fazla olmasının alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini belirttiğini görülmektedir. Bu tema ile ilgili olarak 2 alt tema oluşturulmuştur. Bunlar;

- Uygulamanın kalabalık sınıflarda daha fazla zaman alması
- Uygulamanın kalabalık sınıflarda daha yorucu olması olarak belirlenmiştir.

##### 4.3.3.1. Uygulamanın Kalabalık Sınıflarda Daha Fazla Zaman Alması

Görüşme yapılan öğretmenlerden 8 tanesi değerlendirme faaliyetlerinin kalabalık sınıflarda daha fazla zaman aldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Örneğin, ilçede görev yapan Öİ3: “*Kalabalık sınıflarda uygulamak hem zaman hem de maddi açıdan zorluk çıkarmaktadır.*” şeklindeki ifadesiyle sınıf kalabalıklaştıkça, uygulamanın hem daha fazla zaman aldığını hem de maddi yönden zorluk çıkardığını belirtmiştir. Merkezde görev yapan ÖM5 ise “*Kalabalık bir sınıfta, ki bizim sınıflarımız çok kalabalık, değerlendirme faaliyetlerinin mümkün olmadığını bile söyleyebiliriz. Hangi biriyle ilgileneyim ki, zaten sınıfı toparlamakla uğraşıyorum. Kalabalık sınıfı derse hazırlamak bile uzun zaman alıyor. Her gün*

## PDF Eraser Free

*değerlendirmeye hazırlamak daha da uzun zaman alır” şeklinde sınıfının kalabalık olmasının değerlendirme yapmasını zorlaştırdığını ve böylece zaman kaybı yaşadığını belirtmiştir. İl merkezinde görev yapan ÖM8 de sınıf kalabalıklaştıkça değerlendirme ölçeklerinin sayısının arttığını ve bunun da zaman aldığını ifade etmiştir. Ayrıca, ÖM8 sınıf mevcutlarının 15 kişiyi geçmemesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde il merkezinde görev yapan ÖM1 “Sınıfın kalabalık olması değerlendirme sürecini kesinlikle çok olumsuz etkilemektedir. En basitinden öğrencinin gelişimini sürekli izlemeliysem bütün öğrencilerimi eşit koşullarda izlemek isterim. Ancak sınıf kalabalık olunca bunun için çok az zaman ayırabiliyorum. Kalabalık sınıflarda geleneksel teknikler daha sağlıklı oluyor.” şeklindeki ifadeyle zaman sıkıntısına ve her öğrenciyi eşit şekilde gözlemleyemediğine dikkati çekmiştir. Ayrıca, kalabalık sınıflarda geleneksel tekniklerin daha sağlıklı olduğunu ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler genel olarak sınıf kalabalıklaştıkça öğrencileri ile tek tek ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. ÖM4’ün “Bizim gibi kalabalık sınıflar değerlendirme sürecini kötü etkiliyor. Bu etkinlikler bireysel farklılıkları da göz önüne aldığından neredeyse her öğrenciyle tek tek ilgilenmek gerekiyor. Sınıf ne kadar kalabalıksa o kadar fazla zaman demek bu da. Mevcut arttıkça, ilgilenilmesi gereken öğrenci sayısı artıyor, bu yüzden çok zaman kaybediliyor. İnanın teneffüsleri dahi bunun için kullanıyorum.” şeklindeki ifadesi de bu yorumu destekler niteliktedir.*

Ayrıca köyde görev yapan ÖK3 “Birleştirilmiş sınıflarda bu uygulamalar yapılamıyor. Sınıf kalabalıklaştıkça her ders, her konu için ayrı ayrı yapılması güçleşiyor. Zaman problemi çıkıyor.” şeklindeki ifadeyle birleştirilmiş sınıflarda değerlendirme uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yapılamadığını vurgulamıştır.

Yukarıda ifade edilen görüşlerden de anlaşılacağı gibi, özellikle merkezde görev yapan öğretmenler sınıf kalabalıklaştıkça zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

#### 4.3.3.2. Uygulamanın Kalabalık Sınıflarda Daha Yorucu Olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden 5 tanesi sınıf mevcudu arttıkça değerlendirme faaliyetlerinin daha yorucu olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir.

İl merkezindeki ÖM2 *“Sınıf mevcutları bu şekilde değerlendirme yapılması için uygun değil. Kalabalık. Sınıf mevcudu çok önemli. Benim sınıfım çok kalabalık, çok yoruluyorum. Planladığım faaliyetleri yerine getirmem zorlaşıyor.”* şeklindeki ifadeyle yorulduğunu ve sağlıklı bir değerlendirme yapamadığını dile getirmiştir. Benzer bir şekilde il merkezinde görev yapan ÖM3 *“Sınıf kalabalıklaştıkça istenilen değerlendirmenin yapılması da zorlaşıyor tabii. Daha fazla enerji harcıyorsunuz, veriminiz düşüyor. Çünkü ders esnasında da öğrencileri sürekli gözlemlemeniz ve dikkatlerini açık tutmanız gerekiyor. Örneğin grup çalışması için daha fazla mevcut, daha fazla grup demek. Dolayısıyla daha fazla gürültü demek. Her gruba ilgilenmeniz her grubu değerlendirmeniz çok zor.”* şeklindeki ifadesi ile yine kalabalık sınıflarda değerlendirme yapmanın zorluğuna dikkati çekmiştir. Subaşı da (2006) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin hem araç-gereç eksikliğinden dolayı hem de sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin daha fazla yoruldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda ifade edilen görüşlerden de anlaşılacağı gibi, görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı sınıf mevcudu arttıkça daha fazla yorulduklarını ve bunun da değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bunların dışında ilçe merkezinde görev yapan Öİ1 ise, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğretmenlerin hem daha fazla zamanlarını aldığını hem de öğretmen için daha yorucu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, sınıflar kalabalıklaştıkça değerlendirmenin objektifliğinin kaybolduğunu belirtmiştir.

Bunların dışında, özellikle il merkezindeki öğretmenlerin sınıflarının kalabalık olması sebebiyle öğrencilerini birebir takip edemedikleri, onları

## PDF Eraser Free

tanıyamadıkları ve eğitim sürecinde değerlendirme araçlarını yeterince kullanamadıkları söylenebilir.

### 4.3.4.Veli Katılımı

Bu tema ile ilgili olarak 2 alt tema oluşturulmuştur. Bunlar;

- İlgili veliler
- İlgisiz veliler

#### 4.3.4.1. İlgili Veliler

Öğretmenlerin yarısı velilerinin ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Ancak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, ilgili olan velilerin değerlendirme sürecine nasıl katılacaklarını tam olarak anlayamadıkları ve bu süreçte sıkıntı yaşadıklarını gösterir niteliktedir. İl merkezinde görev yapan ÖM1'in "*Bizim velilerimiz genelde öğrenciyle yakından ilgili. Genel olarak takip ediyor. Ancak onlar da daha tam olarak ne yapılması gerektiğinin farkında değiller. Bazen şöyle şeyler oluyor. Çok güzel konulu bir ev çalışması veriyoruz. Öğrenci getiriyor, çok güzel! Ancak bunu öğrencinin yapmadığı çok açık belli oluyor. Yani burada, veli kendine düşenin öğrencinin ödevini yapması gerektiğini sanıyor.*" şeklindeki ifadesi de bu yorumu destekler niteliktedir. Benzer şekilde ÖM6'nın "*Yeni değerlendirme teknikleri, değerlendirmeyi destekliyor. En azından öğrencilerin hangi alanda daha iyi olduğu ayırt edilebiliyor. Gelen ödevlerden hemen fark ediliyor. Özellikle sınıf içi etkinliklerde, çünkü evde yapılan çalışmalar çoğu zaman aileler tarafından yapılabilir. Veliler performans ödevini tamamen kendileri yapıyorlar bazen, bu da bizi yanıltıyor. Yani veliler üstlerine düşen görevlerin farkında değiller.*" ifadesi de velilerin değerlendirmenin amacını tam olarak kavrayamadığını ortaya koymaktadır.

Görüşmelerde üzerinde durulan bir diğer nokta ise velilerin geleneksel tekniklere daha fazla önem verdiği olmuştur. Örneğin, il merkezinde görev yapan



## PDF Eraser Free

ÖM3 “*Veliler çok ilgili genelde. Zaten öğrenciyi almaya geldiklerinde bile bilgi alıyorlar bizden. Öğrenciye yardımcı oluyorlar. Ancak, onlar da testlere daha fazla önem veriyorlar.*” şeklindeki ifadesiyle velilerin testlere daha fazla önem verdiğini belirtmiştir. Yine il merkezinde görev yapan ÖM4 de “*Velilerimiz ilgili. Ancak bazen verdiğimiz bir projenin sadece veliden çıktığını anlıyoruz. Böyle olunca da amacı tam olarak karşılamıyor. Ayrıca, veliler öğrenciler eskisi gibi sürekli test çözmedikleri zaman, zaman kaybı olduğunu düşünüyorlar ve buna yönelik eleştiriler geliyor. Sonuçta bu çocuklar şimdi olmasa da ileride merkezi sınavlara girecekler.*” şeklindeki ifadesiyle ÖM3’ün ifadesini desteklemiştir. Velilerin geleneksel tekniklere daha fazla önem verdiği yorumunu destekleyen başka bir ifade de ÖM5’in “*Bizim velilerimiz değerlendirme sürecine katılıyor. Ama onlar da şaşırmış durumdadır. Çocuklara ödev yığılmayınca, çocuklarının çalışmadıklarını düşünüyorlar. Test falan çözmeyince öğrencinin boşladığını düşünüyor.*” şeklindeki ifadesidir.

Verilen görüşlerden de anlaşılacağı gibi daha çok merkezde görev yapan öğretmenler velilerinin ilgili olduğunu ancak ne yapmaları gerektiğini tam olarak anlayamadıkları yönünde görüş ifade etmişlerdir. Özellikle öğrencilerin gerçekleştirilmesi gereken çalışmaların veliler tarafından yapılmasından şikâyet etmişlerdir. Buradan yarışmacı anlayışın veliler tarafından terk edilmediği, öğrencilerin kendi becerilerini sergilemeleri gerektiği bilincine yeterince ulaşamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Yine veliler tarafından merkezi sınavlara verilen önem de, öğretmenler için sınırlayıcı olarak ortaya çıkmıştır.

### 4.3.4.2. İlgisiz Veliler

İlgisiz veliler temasına yönelik gelen yanıtlar ise öğretmenlerin velileriyle iletişim kuramadıkları yönündedir. İlçe merkezinde görev yapan Öİ3 “*Velilerin değerlendirme sürecine katılımı beklediğim düzeyde değil. Pek çok veli yeni değerlendirme sistemini anlamıyor ve işlevselliğine inanmıyor. Öğrencilerin çalışmaları ile ilgili olarak benimle görüşen çok az veli oluyor. Bunun için velilerin*

## PDF Eraser Free

*de sistem hakkında bilgilendirilmesi gerektiğine inanıyorum.”* şeklindeki ifadesiyle velilerinin değerlendirme sürecine katılmadığına ve velilerin değerlendirme sürecinin amacını anlamadığına vurgu yapmıştır. Benzer bir şekilde ÖK1 de *“Değerlendirme sürecine velilerimin neredeyse hiç katılmadığımı söyleyebilirim. Bunun sebebi velilerin bilinçsizliği ve ilgisizliği. Onlar için önemli olan sadece çocuklarının okula geldiğini bilmek. Gerisi ile ilgilenmiyorlar.”* şeklindeki ifadesi ile velilerin bilinçsizliğinden ve dolayısıyla değerlendirme sürecine katılmadıklarından bahsetmiştir. ÖM7'nin *“Velilerin böyle bir süreçten haberi yok, birçok yerde de olduğunu sanmıyorum. Dolayısıyla veliler değerlendirmeye hiç katılmıyorlar.”* ve ÖK4'ün *“Yani buna ilişkin söylenecek hiçbir şey yok. Veliler katılmıyor, veliler bilmiyor. Ne yapmaya çalıştığımızı anlamıyor ki. Anlatmaya çalışıyoruz ama olmuyor. Tabii yardımcı olmaya çalışanlar da var. Ama nasıl yardımcı olacak... Velilere programın anlatılması gerek. Ama buradaki veliye hangi imkânlarla anlatılır bilemiyorum.”* şeklindeki ifadeleri velilerin değerlendirme sürecine katılmadığı ve velilerin değerlendirme konusunda çok bilinçli olmadığı yorumlarını destekler niteliktedir. Browder, Delzell, Flowers ve Spooner da (2005) araştırmalarında, çok az öğretmenin alternatif değerlendirme sürecine ailelerin katıldığını belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Görüşme yapılan öğretmenler tarafından bu yönde dile getirilen sıkıntılardan bazıları şu şekildedir:

ÖM2: *“Velilerimi normalde toplantıya bile getirmiyorum ki. İlgili değiller, onlardan ayrıca bir değerlendirme beklemiyorum.”*

ÖK2: *“Kesinlikle değerlendirme sürecine katılmıyorlar. Öyle bir şey söz konusu bile değil. Çünkü çocuğu için okula gelmeyi gereksiz buluyorlar. Eti senin kemiği benim mantığı var velilerimizde. Yalnızca değerlendirme ile değil okul ile ilgili hiçbir şeyle ilgilenmiyorlar.”*

## PDF Eraser Free

ÖK3: “ *Velilerim ilgisiz, bu sürece katılmıyor. Zaten bilmiyorlar. Okuldan çok kopuklar. Her hangi bir problemle ilgili olarak okula çağırdığımız zaman bile çok çağırıyoruz diye sitem ediyorlar. Böyle bir katılım neredeyse hiç yok.*”

Öİ4: “*Velileri katmak çok zor oluyor. Toplantılara katılım bile tam olmuyor.*”

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, özellikle ilçe ve köylerdeki öğretmenler velilerin değerlendirme sürecine karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı bunun sebebinin velilerin bilinçsizliği olduğunu belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi, merkezdeki velilerin nispeten daha ilgili olduğu, ama üstlerine düşen görevlerin farkında olmadıkları söylenebilir. Öğretmenler, çoğu zaman verilen proje ve performans ödevlerinin veliler tarafından yapıldığından şikâyet etmişlerdir. İlçe ve köylerdeki veliler ise daha ilgisizdir. Bütün bunlara bağlı olarak, velilerin bu süreçte nasıl davranacaklarını bilmedikleri söylenebilir. Veliler, yapılan değişimin ve değerlendirmenin amacının farkına varamamışlardır.

### 4.3.5. Öğrenci Ürün Dosyası

Bu tema altında bir alt tema oluşturulmuştur. Bu alt tema,

- Öğrenci ürün dosyasının düzenlenmesi olarak belirlenmiştir.

#### 4.3.5.1. Öğrenci Ürün Dosyasının Düzenlenmesi

Öğrenci ürün dosyaları ile ilgili olarak en fazla düzenlemede sıkıntı çekildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karip (2007) öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinin çok zahmetli bir süreç olduğunu belirtmiş, verilerin toplanıp yerleştirilmesinin de bu sorunlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 10 tanesi

## PDF Eraser Free

bu yönde görüş bildirmişlerdir. İlçe merkezinde görev yapan Öİ1 en çok içeriği belirlemede ve yerleştirmede sıkıntı çektiğini belirtirken, ÖK2 ise “*Dosyalama ve düzende çok sıkıntı çekiyorum. Tek tek kendim düzenliyorum. Ama olmuyor ve maalesef istediğimi alamıyorum.*” şeklindeki ifadesiyle dosyalama ve düzenlemede sıkıntı çektiğini belirtmiştir. Öİ2 ve ÖK1 ise dosyalamanın özellikle küçük sınıflarda problem olduğunu belirtmişlerdir. Öİ2 bu sıkıntısını, “*Özellikle birinci sınıflar kocaman dosyaları açıp, onların içine ödevlerini koymada, düzeltmede onları sıralamada çok zorluk çekiyorlar. Bu da özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin bu konuda iki katı yorulmalarını sağlıyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Benzer bir şekilde köyde görev yapan ÖK1 ise “*Öğrenci ürün dosyalarının çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci açısından fazladan zaman aldığını düşünmüyorum. Ancak kırsal kesimde bu çalışma ancak 3. sınıfta tam olarak oturuyor. Küçük sınıflarda dosyalama problemi oluyor. Bundan önce çocuklar dosyalama yapamıyor, öğretmen yerleştiriyor. Böyle olunca da zaman kaybı oluyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Aktarılan ifadelerden de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle küçük sınıflarda öğrenci ürün dosyalarının düzenlenmesinin zaman kaybı yarattığını vurgulamışlardır.

Öğrenci ürün dosyalarının düzensiz olmasına diğer bir sebep, velilerin ilgisizliği olarak ortaya çıkmıştır. İl merkezinde görev yapan ÖM7, “*Sahip çıkılmıyor. Kayboluyor. Kirli ve düzensiz. Yırtık, eski. Yenilenmiyor. Bu da velilerin ilgisizliğinden kaynaklanıyor.*” şeklindeki ifadesiyle bu yorumu desteklemiştir. Benzer bir şekilde köyde görev yapan ÖK3 ve ÖK4 de bu yönde görüş bildirmişlerdir. ÖK3 bu sıkıntısını “*Dosyalama ve düzenlemede çok problem oluyor. Aileler de ilgilenmiyor. Düzenleme işi bana düşüyor anlayacağınız. Özellikle 1. ve 2. sınıflarda çok büyük zaman kaybı oluyor.*” şeklinde dile getirirken, ÖK4 ise “*En çok düzenleme ve temizlik. Dosyalar çok kirli ve eski oluyor. Onun dışında yok. Ben çok yararlı buluyorum. Ancak veliler ilgisiz. Düzenlemeye bile çok yardımcı oldukları söylenemez. Çağırıyorum velilerimi özel bir durum olduğunda. Ama o zaman bile her zaman gelmiyorlar.*” şeklinde dile getirmiştir.

## PDF Eraser Free

Yukarıda ifade edilen görüşlerden de anlaşılacağı gibi, özellikle köy ve ilçelerde görev yapan öğretmenler öğrenci ürün dosyalarının düzenlenmesi ile ilgili olarak sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. Diğer bir problem de velilerin öğrenci ürün dosyaları ile ilgilenmemeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğu düzenleme işini kendileri yaptıklarından dolayı zaman kaybı yaşadıklarına dair görüşler bildirmişlerdir. Buna yönelik yapılan araştırmalardan birisi de, 1998 yılında Norman tarafından yürütülen bir araştırmadır. Norman da (1998), öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası oluşturma sürecinde zaman yönetimi açısından zorlandıklarını ifade etmiştir. Ancak araştırmasında, öğretmenlerin bu süreci kolaylaştırmak için değerlendirme sürecine yardımcı olacak öğrenci ofisi oluşturulması ve düzenli planlama gibi çözümler ürettiğini belirtmiştir.

### 4.3.6. Tekniklerin Kullanımı

Bu tema altında “gözlem tekniğinin kullanımı”, “kavram haritası tekniğinin kullanımı” ve “yapılandırıcı grid tekniğinin kullanımı” alt temaları oluşturulmuştur.

- Gözlem Tekniğinin Kullanımı
- Kavram Haritası Tekniğinin Kullanımı
- Yapılandırıcı Grid Tekniğinin Kullanımı

#### 4.3.6.1. Gözlem Tekniğinin Kullanımı

Bu tema ile ilgili gelen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir. Bu temaya ilişkin veriler incelendiğinde, performans değerlendirme ve öğrenci ürün dosyası dışında öğretmenlerin en çok gözlem tekniğini kullandıkları söylenebilir.

İlçe merkezinde görev yapan Öİ1 de “*Değerlendirme yöntemlerinden en çok, özellikle birinci sınıfta gözlemleyerek değerlendirme yapılıyor. Çünkü öğrencilere bu teknikleri anlatmak çok zor olmaktadır.*” şeklindeki ifadesiyle en çok gözlem

## PDF Eraser Free

tekniklerini kullandığını belirtmiştir. Bunun sebebini de diğer teknikleri öğrencilere anlatmanın zor olması olarak göstermiştir. Benzer bir şekilde köyde görev yapan ÖK3 de *“Gözlem tekniğini kullanıyorum. Zaten birleştirilmiş sınıflarda fazla teknik kullanamıyoruz. Öğrenci ürün dosyaları zaten öğrenciler hakkında az çok bilgi veriyor bize. Bir de onları zaten kullanmak zorundayız. Ancak ben bunun dışında gözleme yapmayı yeterli buluyorum.”* şeklindeki ifadesinde gözlem tekniğini kullandığını belirtmiş, bunun sebebini de birleştirilmiş sınıf okuttuğu için diğer teknikleri uygulayamayışı olarak göstermiştir.

Gözlem tekniğinin sıklıkla kullanılmasının sebeplerinden birisi de diğer tekniklerin kullanılmasına elverişli ortam olmayışı olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, köyde görev yapmakta olan ÖK2 *“En çok gözlem kullanıyorum. Ders içindeki durumlarını sürekli gözlemliyorum. Bizim koşullarımıza sahip okul ve öğrencilerle ancak bunu yapabiliyoruz. Zaten öğrencilerimizin çoğunu tanıyoruz.”* şeklindeki ifadeyle bu yorumu desteklemiştir. Yine il merkezinde görev yapmakta olan ÖM2 de bu yönde görüş bildirmiştir. ÖM2 bu sıkıntısını *“En çok gözlem tekniğini kullanıyorum. Sürekli gözlem yapıyorum, teneffüslerde dahi öğrencileri kontrol ediyorum. Diğer tekniklerden daha sağlıklı geliyor bana. Çünkü bu koşullarda en sağlıklı yürütebildiğimiz gözlemlemek oluyor.”* şeklinde dile getirmiştir. ÖM5 ve Öİ2 ise sınıfları kalabalık olduğundan dolayı ve zamanları olmadığından dolayı gözlem tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

### 4.3.6.2. Kavram Haritası Tekniğinin Kullanımı

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak, gözlem tekniğinden sonra en çok kavram haritalarının kullanıldığı söylenebilir. İl merkezinde görev yapmakta olan ÖM4 *“Zaten mecburi olarak portfolyo ve performans değerlendirme kullanıyoruz. Bunun dışında ben kitaplardan aldığım kavram haritalarını sık sık kullanıyorum. Kavram haritalarının yararlı olduğuna inanıyorum. Puanlamak ve okumak kolay oluyor. Hem de bilgi öğrencinin aklında daha çok kalıyor gibi geliyor bana.”* şeklindeki ifadeyle öğrenci ürün dosyası ve performans değerlendirmeden

## PDF Eraser Free

sonra kavram haritası kullandığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde ÖK1 de bu konudaki görüşlerini, “*En çok kavram haritalarını kullanıyorum. En iyi bildiğim tekniklerden birisi kavram haritası. Uygulanması da kolay oluyor. Hem de öğrenciler de seviyor. Eğlenceli buluyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Kavram haritası, kavramlar arası ilişkilerin görsel gösterimini sağlar. Çocukların zihinlerinde bilgilerin nasıl yapılandığını gösterir. Bu da öğretmenin çocukları değerlendirmesine yardımcı olur (Mintzes ve arkadaşları, 1997; Akt. Şahin, 2001). Bu açıdan düşünüldüğünde, kavram haritalarının sık kullanılıyor olmasının değerlendirme sürecine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Bu iki temaya ilişkin veriler incelendiğinde, performans değerlendirme ve öğrenci ürün dosyası dışında görüşmeye katılan öğretmenlerin en çok gözlem ve kavram haritası tekniklerini kullandıkları söylenebilir.

### 4.3.6.3. Yapılandırıcı Grid Tekniğinin Kullanımı

Bu temaya ilişkin veriler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerden hiçbirisinin yapılandırılmış grid tekniğini kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu teknikle ilgili olarak yeterince bilgiye sahip olmamaları da bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, köyde görev yapan Öİ2 “*Kullanmıyorum. Açıkçası tekniği sadece kulaktan dolma bilgilerle biliyorum. Tam olarak nasıl uygulandığını ve nasıl puanlandığını bilmiyorum.*” şeklindeki ifadesiyle teknik hakkında yeterli bilgisi olmadığını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde ÖK1, ÖM1, ÖM3, ÖK2 ve ÖK3 de tekniğin nasıl kullanıldığını bilmediklerinden dolayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. ÖK4 ise, “*Bu tekniği kullanmak oldukça zor. Çünkü birinci sınıflarda bu uygulanamıyor. Öğrencilere bunu açıklamak çok büyük problem oluyor. Onların seviyelerine uygun değil. Bu yüzden kullanmıyorum.*” şeklindeki ifadesiyle tekniğin kullanımının zor olduğundan bahsetmiş ve buna sebep olarak da öğrencilere açıklamanın zor olduğunu göstermiştir.

## PDF Eraser Free

Görüldüğü gibi, öğretmenlerden bazıları bu tekniği tam olarak bilmediklerini belirtmişlerdir. Programın yeterince uygulanmamış olması ya da programda bu tekniklerle ilgili açıklamaların yeterli olmaması bu durumun temel nedenleri olarak ifade edilebilir.

### 4.3.7.Öğretmen Bilgisi

Bu tema altında bir alt tema oluşturulmuştur. Bu alt tema,

- Öğretmenlerin konuya ilişkin bilgilerinin yeterli olmayışı olarak belirlenmiştir.

#### 4.3.7.1. Öğretmenlerin Konuya İlişkin Bilgilerinin Yeterli Olmayışı

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak iyi bir şekilde bilgilendirilmediklerini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin hepsi bu yönde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, Öİ2 kendilerine değerlendirme teknikleriyle ilgili kapsamlı bir eğitim verilmediğini ve uygulamaya yönelik hiçbir eğitim almadıklarını belirtmiştir. ÖM4 “*Şimdi şöyle, kitaplarda bunların açıklamaları var, hizmet içi eğitimlerde bunlara değinildi, fakat yeterli değildi. Uygulaması çok zor oluyor. Buna alışmak tamamen zaman işi. Hem öğrenciler, hem öğretmenler hem veliler açısından.*” şeklindeki ifadesiyle yeni değerlendirme yöntemlerinin verimli bir şekilde kullanılmasının zaman alacağını belirtmiştir. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. ÖM3 hizmet içi eğitim aldıklarını ancak yeterli bulmadığını belirtmiştir. Jonson da (1999) araştırmasında, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak aldıkları eğitim ile alternatif değerlendirme yöntemlerini uygularken engellerle karşılaşma düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmelerinin, değerlendirme süreçlerinin verimli yürütülmesi açısından olumsuz



## PDF Eraser Free

bir durum olduğu söylenebilir. Yeterli hizmet içi eğitim almadıklarını belirten bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

Öİ3: “Kesinlikle yeterince bilgilendirildiğimi düşünmüyorum. Kendi çaba ve araştırmalarımızla yürütmeye çalışıyoruz. Doğrusunu söylemek gerekirse kendimi bu konuda yeterli bulmuyorum.”

ÖM5: “Maalesef bu konuda yeterli bilgim olduğunu söyleyemem. Hizmet içi eğitimler hiç verimli geçmedi. Zaten bunların sürekli olması gerektiğini düşünüyorum. Öyle anlatıldı bitti. Uygulama yok, bu tekniklerin puanlanması var bir de. Bunlarla ilgili bilgi verilmedi.”

ÖM7: “Hiç bilmeyen, kılavuz kitapları kullanmayan öğretmenler var. Bunları, Milli Eğitim’in hizmet içi eğitimlerle aktarması gerekir. Hizmet içi eğitim eksikti, konuyu verenlerin de konuyla ilgili bilgisi yok. Bu konu da iyi işlemediği için sıkı tutulması gerekir. Ancak bu görevlerin uzman kişilere verilmediğini düşünüyorum.”

ÖK4: “Hayır, öğretmenler olarak yeterli derecede bilgilendirildiğimizi düşünmüyorum. Hizmet içi eğitimler hiç verimli değildi. Konuyu bize aktaranlar da çok iyi bilmiyorlardı. Nasıl anlatsınlar? Ayrıca ölçme değerlendirme uzmanları tarafından verilmeli bu dersler.”

Öİ4: “Birçok tekniği bilmiyorum. Bu konularla ilgili çok nitelikli bir şekilde bilgilendirilmedik. Hizmet içi eğitim aldık ama... Çok yetersiz. Zaten sadece bizim değil öğrencilerin ve velilerinde ayrı bir eğitimden geçmesi gerekirdi.”

Köyde görev yapmakta olan ÖK2 ise özellikle puanlama ve doldurduğu ölçekleri nota dönüştürme konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde köyde görev yapmakta olan ÖK3 ise “Ölçme değerlendirme konusunda yeterince bilgilendirildiğimizi düşünmüyorum. Bize verilen eğitimlerin yeterli

## PDF Eraser Free

*olduğunu düşünmüyorum. Bunun içine lisans eğitimini de katıyorum. Tekniklerin kullanımını bilmiyorum. Uygulamaya ve puanlamaya yönelik verilenler çok yetersiz. Yarım bir şekilde uygulamaktansa, uygulamamayı doğru buluyorum.”* şeklindeki ifadeyle yine uygulama ve puanlamaya yönelik olarak yeterli bilgisi olmadığını vurgulamıştır.

Görüldüğü gibi, öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak kendilerini yeterli hissetmemektedir. Öğretmenlerden bazıları verilen hizmet içi eğitim seminerlerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Programın uygulanmasında personele yeterince eğitim desteğinin sağlanmamasının ve verilen eğitimlerin niteliğinin düşük olmasının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunları doğurduğu söylenebilir.

### 4.3.8. Farklı Ölçekler

Bu tema altında bir alt tema oluşturulmuştur. Bu alt tema,

- Öğretmenlerin farklı ölçekler geliştirmemesi olarak belirlenmiştir.

#### 4.3.8.1. Öğretmenlerin Farklı Ölçekler Geliştirmemesi

Bu temaya ilişkin olarak, yalnızca 2 öğretmen farklı ölçekler geliştirdiğini belirtmiş, diğer öğretmenler ise kitaplardaki ölçekleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, ilçe merkezinde görev yapmakta olan Öİ2 farklı ölçekler geliştirmediğini, kitaplardaki ölçekleri yeterli bulduğunu belirtmiştir. Merkezde görev yapan ÖM1 *“Farklı ölçekler geliştirmiyorum. Ölçek olarak kitaplardakileri kullanıyorum. Kendim gözlem yapıp ufak notlar alıyorum.”* şeklindeki ifadeyle yine kılavuz kitaplardaki ölçekleri kullandığını belirtmiştir. Aynı şekilde ÖK1 de farklı ölçekler geliştirmediğini ifade etmiştir. ÖK3 ve ÖM4 ise buna gerek duymadıklarını belirtmişlerdir.

## PDF Eraser Free

Öğretmenlerin derse ve sınıflarına uygun farklı ölçekler geliştirmemelerinin başka bir sebebi de kendilerini bunun için yeterli görmemeleri olarak ortaya çıkmıştır. İl merkezinde görev yapan ÖM2 ve köyde görev yapan ÖK4 bu yönde görüş bildirmişlerdir. ÖM2 bu sıkıntısını, *“Hayır farklı ölçek geliştirmiyorum. Bunun için bazı tekniklerin bilinmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak benim bunun için yeterli bilgim yok.”* şeklinde dile getirmiştir. Köyde görev yapan ÖK4 ise *“Geliştirmiyorum. Aslında istiyorum, çünkü bazen ölçekler bize uyumlu olmuyor. Ama nasıl geliştirileceği hakkında bilgim yok. Yanlış bir şey yapmak istemem.”* şeklindeki ifadesiyle her ölçeğin içinde buldukları koşullara uygun olmadığını, bu yüzden farklı ölçeklere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Merkezde görev yapan ÖM7 ise farklı ölçekler geliştirmek istediğini fakat denetleyicilerden gelecek tepkiden çekindiği için geliştirmedeğini belirtmiştir. ÖM7 bu sıkıntısını *“Farklı ölçekler geliştirmiyorum. Kılavuz kitaptakileri kullanıyorum. Düşündüm, ama denetleyicilerden gelecek tepkiyi duymak istemiyorum. Düzene uyuyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Zaman sıkıntısı da öğretmenlerin farklı ölçekler geliştirmemelerinin başka bir sebebi olarak ortaya çıkmıştır. Merkezde görev yapan ÖM5 kılavuz kitaplardaki ölçekleri bile zor yetiştirdiklerini, bir de farklı ölçekler için zaman olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde ilçe merkezinde görev yapan Öİ4, *“Farklı ölçekler geliştirmiyorum. Çünkü kılavuz kitaplarda olanlar yetiyor. Onları yetiştirmek için bile çok fazla zaman harcıyorum”* şeklindeki ifadesiyle farklı ölçekler geliştirmedeğini belirtmiştir.

Farklı bir şekilde köyde görev yapmakta olan ÖK2 *“Farklı ölçekler geliştirmek imkânsız. Zaten kitaptaki ölçekleri uygulamak bile çok büyük zaman. Bunları da zorunluluktan dolduruyoruz. Ben birleştirilmiş sınıflar için ayrı etkinlikler olması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklindeki ifadesiyle birleştirilmiş sınıflara uygun farklı etkinlikler olması gerektiğini vurgulamıştır.

## PDF Eraser Free

Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu derslerine ve sınıf yapılarına uygun olarak farklı ölçekler geliştirmemekte, kitaptaki ölçekleri yeterli bulmaktadırlar. Geleneksel anlayışın bir yansıması olan bu durum öğretmenlerin kılavuz kitaplara aşırı bağımlılığı ile açıklanabilir. Ders kitaplarına olan aşırı bağımlılığın kılavuz kitaplara aktarıldığı söylenebilir.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA

#### 5.1. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri tartışılmıştır.

“Değerlendirme araçları çok karmaşık” maddesine öğretmenlerin katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler büyük ölçüde değerlendirme araçlarının karışık olduğunu düşünmektedirler. Bu, öğretmenlerimizin değerlendirme araçları ile yeterince bilgileri olmamasından ve bu araçların nasıl uygulanacağını tam olarak bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu açıdan öğretmenlerimizin değerlendirme araçlarının kullanımı ve puanlandırılması ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Değerlendirme ölçeklerinin çok fazla olması da bunun sebeplerinden birisi olabilir. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler kendilerine çok fazla evrak yüklenildiğini belirtmişler ve bu konudaki rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Eskitürk ve Güven de (2007) araştırmalarında, aradan geçen zamana rağmen öğretmenlerin yeni değerlendirme yöntemlerini yeterince kabullenemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim araştırmacılar, öğretmenlerin bu sürecin daha verimli işlemesi için değerlendirme formlarının azaltılması önerisinde bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca, yine görüşmeler esnasında öğretmenler bu değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmediklerinin üzerinde durmuşlar ve verilen hizmet içi eğitimlerin uygulama aşamasında çok yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

## PDF Eraser Free

“Kullanılan değerlendirme araçları maddi yükü artırmaktadır.” maddesine öğretmenlerin çoğu katıldığını belirtmiştir. Öğretmenler, değerlendirme araçlarını maddi olarak külfetli bulmaktadırlar. Yapılan görüşmeler sonunda da öğretmenler, bu tekniklerin kullanımının ekonomik yönden hem kendilerine hem de veliye çok fazla yük olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ilçe ve köylerde çalışan öğretmenlerimiz maddi olanaklarının çok yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Maddi olanakların yeterli olmaması yeni değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarımıza daha fazla kaynak ayırması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

“Yeni değerlendirme yaklaşımları üst düzey davranışları ölçebilmektedir.” ve “Alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler gerçekçi koşullarda değerlendirilmektedir.” maddelerinde öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna dayalı olarak, öğretmenlerin yeni değerlendirme yaklaşımlarının amacını tam olarak karşılayıp karşılamadığı konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir. Aynı zamanda, öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin gerçekçi koşullarda değerlendirilip değerlendirilmediği konusunda da kararsız kalmışlardır. Browder, Delzell, Flowers ve Spooner de (2005) araştırmalarında, çok az öğretmenin alternatif değerlendirmeleri puanlandığını belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler de, puanlamanın sağlıklı yapılamamasından dolayı bu tekniklerle üst düzey davranışların ölçülebildiği veya öğrencilerin gerçekçi koşullarda değerlendirildiği konusunda kararsız kalmış olabilirler. Bu, tavsiye edilen değerlendirme tekniklerinin kullanımında okulların konumlarının ve buna bağlı olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının göz önüne alınmamasından kaynaklanıyor olabilir.

“Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaktadır.” maddesinde öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin çoğunluğu alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin sınav kaygısına çok fazla etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da, eğitim sistemimizde halen varlığını sürdüren merkezi

## PDF Eraser Free

sınavlar dolayısıyla geleneksel değerlendirme yöntemlerine yer vermelerini göstermişlerdir. Görüşmeler esnasında, özellikle il merkezinde görev yapan öğretmenler bu yönde görüş ifade etmişlerdir. Buradan, merkezi sınavların etkisinin öğrencilerde sınav kaygısının azalmasına engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılabılır. Oysaki ilköğretim I. kademe programlarındaki süreç değerlendirmeye ağırlık verilmiştir.

“Tüm değerlendirme faaliyetlerini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek için zaman yetersiz.” ve “Değerlendirme çalışmaları yapıldığında tekrara zaman kalmamaktadır.” maddelerine katılım çok yüksek oranda olmuştur. Yani, zaman sıkıntısı öğretmenlerimiz için çok büyük bir problemdir. Görüşmeler esnasında da öğretmenler zaman konusunda çok sıkıntı çektiklerini ve zamanı verimli kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler istenilen tüm değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmek için zamanı yetersiz bulduklarını ifade ederken, bazı öğretmenler de değerlendirme faaliyetlerini uyguladıklarında diğer işlerini aksattıklarını veya müfredatı yetiştirme sıkıntısına girdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, özellikle merkezde görev yapan öğretmenlerimiz görüşmeler esnasında, yukarıda da belirtildiği gibi hala geleneksel anlayışı sürdürdüklerini belirtmişler ve bu yüzden zaman sıkıntısı da çektiklerini ifade etmişlerdir. Zaman sıkıntısı yeni değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında öğretmenler için önemli bir sınırlayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Bunun dışında yine zaman problemi ile ilgili bir madde olan “Değerlendirme için yapılan etkinlikler, harcanan zamana degecek kadar verimli **olmamaktadır.**” maddesine de öğretmenlerin katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin uyguladıkları yeni değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarından memnun olmadıkları, bunun için yapılan etkinliklerin beklenildiği kadar verimli olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Öğretmenler hem zaman yetersizliğinden dolayı istenilen bütün değerlendirme etkinliklerini yapamadıklarını hem de yapılan etkinliklerin de tam manasıyla verimli geçmediğini belirtmişlerdir. Bu da yeni değerlendirme yöntemlerinin verimli bir şekilde uygulanmadığının bir göstergesidir. Bunun için öğretmenler yalnız kılavuz kitaplara bağlı kalmamalı, kendi sınıflarına uygun olan yöntem ve teknikleri seçmelidir.

## PDF Eraser Free

Öğretmenlerin “Değişen değerlendirme anlayışı, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır.”, “Alternatif değerlendirme faaliyetleri bütün öğrencileri değerlendirme sürecinde aktif olmaya yönlendirmektedir.”, “Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.” ve “Alternatif değerlendirme faaliyetleriyle öğrenci çok yönlü olarak değerlendirilmektedir.” maddelerine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani, öğretmenler değişen değerlendirme anlayışının öğrenme sürecine olumlu katkılar getireceğini ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilere olumlu katkılar sağladığını düşünmektedirler. Dikli de (2003) alternatif değerlendirme ile öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerinin farklı alanlar ve durumlarda da ölçülebildiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde de bunu destekler nitelikte görüşler alınmıştır. Ancak öğretmenler bu değişimin olumlu katkılar sağlayabilmesi için var olan olumsuz koşulların düzeltilmesi gerekliliğini dile getirmişler ve bu yaklaşımların uygulanmasında ortam koşullarının da göz önüne alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler “Değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamak zor olmaktadır.” maddesine katılmışlardır. Buradan öğretmenlerimizin velilerin değerlendirme sürecine katılımı konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, yapılan görüşmelerde de bu yorumu destekler ifadeler yer almıştır. Ancak, veliler değerlendirme sürecinin değişmez bir parçasıdır. Birgin de (2006) araştırmasında, velinin eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme sürecine katılmasının öğrencinin öğrenmede sorumluluk almasını sağladığı, veli ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ne var ki, görüşme yapılan öğretmenlerden özellikle ilçe ve köylerde görev yapan öğretmenler velilerin değerlendirme sürecine neredeyse hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerden bazıları velilerin böyle bir süreçten haberi olmadığını özellikle vurgulamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerden, il merkezinde çalışanların çoğunluğu velilerinin ilgili olduğunu, ancak sürecin nasıl işlemesi gerektiği konusunda bilgileri olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle, verilen performans ödevlerinin ve projelerinin aileler tarafından yapıldığı vurgulanmıştır. Bütün bunlar velilerin bu değişim konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olmadıklarını



## PDF Eraser Free

göstermektedirler. Bu yüzden ailelerin de yeni değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

“Kalabalık sınıflarda bu yaklaşımları uygulamak çok zor olmaktadır.” maddesine katılım çok yüksek oranda olmuştur. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasının yeni değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Kazu ve Yorulmaz (2007) yaptıkları araştırmada sınıfların kalabalık olmasının uygulamada bazı aksaklıklara sebep olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan görüşmeler de bunu destekler niteliktedir. Özellikle il merkezinde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu sorun çok fazla ele alınmıştır. Öğretmenler, özellikle bu yaklaşımların öğrencilerle tek tek ilgilenilmesini gerektirdiğini ve sınıflar kalabalıklaştıkça bunun zorlaştığını ifade etmişlerdir. Buna dayalı olarak öğretmenlerin öğrencilerini yeterince tanıyamadıkları ve eğitim sürecinde değerlendirme araçlarını yeterince kullanamadıkları söylenebilir. Ayrıca, sınıf mevcudu arttıkça öğretmenler fiziksel ve ruhsal olarak da daha fazla yorulacaklarından, öğretmenlerin verimini düşürdüğü de söylenebilir. Bunun için okul ve derslik sayıları artırılabilir.

“Materyal sıkıntısı yaşanması, öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmasını güçleştirmektedir.” ve “Her ders ve etkinlik için performans değerlendirme ölçeklerini çoğaltmak sorun yaratmaktadır.” maddelerine de katılım çok yüksek oranda olmuştur. Aslında öğretmenlerin bu maddelere yüksek oranda katılması yine öğretmenlerin maddi açıdan yaşadıkları zorlukların bir başka göstergesi olabilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda da, özellikle ilçe ve köylerde görev yapan öğretmenlerin materyal sıkıntısı yaşadıklarına ve ölçekleri çoğaltmakta problem yaşadıklarını göstermektedir. Ailelerin materyal sağlayacak durumunun olmayışı, öğrencilerle ilgilenmemeleri ve bazı okullarda fotokopi makinesi olmaması bu durumun temel sebebi olarak gösterilebilir. Ayrıca, yeterli altyapı oluşturulmadan programın uygulamaya konmasının da bu sorunların yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin en çok zaman yetersizliği, ekonomik yetersizlik ve kalabalık sınıflar dolayısıyla yeni değerlendirme yaklaşımlarını uygulayamadıkları yönünde görüş ifade ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

İlköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme süreçlerinin genel boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumuna, öğretmenlerin kıdemlerine ve mezuniyet durumlarına göre farklılaşmıştır. Köylerde ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bunun sebebi, köylerde ve ilçelerdeki okullardaki sınıf mevcutlarının il merkezindeki okullara göre daha az olması olarak gösterilebilir. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenler ve 21 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenler arasındadır. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler; 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere, 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlere, 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlere ve 21 yıldan daha uzun zamandır görev yapan öğretmenlere göre; doktora mezunu olan öğretmenler; önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu da yeni çalışmaya başlayan öğretmenlerin hem daha istekli hem de daha fazla bilgi sahibi olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, doktora mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüşler bildirmesi ise, konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve dolayısıyla daha olumlu bakmaları ile ilgili olabilir.

## **5.2. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenler “Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrenciden ne beklendiği açıkça görülmektedir.” ve “Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrenciler yapılan ölçüm sürecinden haberdar olmaktadır.” maddelerine katılmışlardır. Buradan öğretmenlerin performans değerlendirmenin öğrenci açısından yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Performans değerlendirme öğrencinin karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri

## PDF Eraser Free

gerçek hayatta ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışır (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003). Öğrencilerin kendilerinden ne beklendiğini bilmeleri ve ölçüm sürecinden haberdar olmaları öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bu da süreç değerlendirmesinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi açısından önemli bir basamaktır.

“Performans değerlendirme çalışmaları ile öğrenci kendi gelişimini takip edebilmektedir.” maddesinde ise öğretmenlerin kararsız kaldıkları göze çarpmaktadır. Yani, öğretmenler performans değerlendirme çalışmalarının öğrenci açısından yararlı olduğunu düşünmekte fakat öğrencilerin bu süreçte gelişimlerini takip edip edemediklerinden emin olamamaktadırlar. Ancak Andrare de (2005) performans değerlendirme ölçeklerinin öğrencilerin kendi görevlerine odaklanmalarını sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konuda kararsız kalmalarının sebebi öğrencilerin de henüz bu süreci tam olarak kavrayamamaları olabilir. Öğrencilerin, yapılan değişikliğin ve bu sürecin amacının tam olarak farkına varamamış olmaları bunun sebebi olarak gösterilebilir.

“Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrencilere dönüt vermek kolaylaşmaktadır.” maddesinde öğretmenlerin kararsız kaldığı görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin yaşadığı zaman problemlerine bağlı olarak, bu ölçekleri ayrıntılı olarak inceleyememeleri ve dolayısıyla tam manasıyla dönüt verememeleri olarak görülebilir.

“Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde her öğrenci objektif şekilde değerlendirilmektedir.” maddesinde öğretmenler çoğunlukla kararsız kalmışlardır. Buradan, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinin gerektiği gibi işlemediğini düşündükleri ve her öğrenciyi tarafsız bir şekilde değerlendirmede problem yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bunun nedeni, performans değerlendirme ölçeklerinin verimli bir şekilde uygulanıp puanlanamaması olabilir. Öğretmenlerin çok fazla evrak olduğu yönünde görüş bildirdikleri de önceki bölümde ifade edilmişti.

## PDF Eraser Free

Çok fazla ölçek olması ve öğretmenlerin bunları sağlıklı bir şekilde değerlendirememesi de objektifliğin sağlanamamasının sebebi olabilir.

“Öz değerlendirme formları öğretmen için ayrı bir yük olmaktadır.” maddesine katılım yüksek oranda olmuştur. Öğretmenler, öz değerlendirme formlarını zaman kaybı olarak görmeleri gibi sebeplerden dolayı bu yönde görüş ifade etmiş olabilirler. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin öz değerlendirmenin amacı ile ilgili bilincine yeterince sahip olmaması olarak görülebilir.

“Öğrenciler öz değerlendirme çalışmaları sırasında objektif **olamamaktadırlar.**” ve “Öğrenciler akran değerlendirme çalışmaları sırasında objektif **olamamaktadırlar.**” maddelerine katılım yüksek olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin bu iki süreçte de objektif olmadıklarını düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de bu yorumu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin objektifliğine inanmadıkları için bu teknikleri uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Oysaki Fancourt’a göre (2005) öz değerlendirme öğrencinin kendi gelişiminin takip etmesi için kullanılır ve gereklidir. Bunun temel nedeninin, öğrencilerin de kendilerini ve arkadaşlarını neden değerlendirdiklerinin farkında olmaması, amacın tam olarak ne olduğunu bilmemeleri olduğu söylenebilir. Bunun için öğretmenlerin öğrencileri bu çalışmaların neden yapıldığı hakkında iyi bir şekilde bilgilendirmeleri gerekmektedir.

“Yaratıcı dramaya dayalı değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilere yaşantılara dayalı öğrenme şansı sunulmaktadır.” ve “Sınıfların kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.” maddelerine öğretmenlerin çoğunluğu katılmıştır. Buradan, öğretmenlerin drama tekniğinin değerlendirme aracı olarak kullanılmasına olumlu bir şekilde baktıkları, fakat kalabalık sınıfların bu tekniğin kullanılmasını olumsuz etkilediğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Ancak, yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğu bu tekniği değerlendirme aracı kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

## PDF Eraser Free

Öğretmenlerin yeni programlardaki performans değerlendirme boyutuyla ilgili görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ve 21 yıldan daha fazla zamandır görev yapan öğretmenler arasındadır. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler; 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere göre ilköğretim I. kademe programlarındaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Yeni görev yapmaya başlayan öğretmenler, uzun süre çalışan öğretmenlere göre performans değerlendirme ile ilgili olarak daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bunun sebebi, yeni mezun olan öğretmenlerin yeni yaklaşımları daha iyi benimsemiş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, doktora mezunu öğretmenler ile önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasındadır. Doktora mezunu olan öğretmenler, programlardaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin olarak önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar. Bunun temel nedeni de, bu öğretmenlerin yeni değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak daha fazla bilgi sahibi olması olarak gösterilebilir.

İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler, il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre performans değerlendirme boyutu ile ilgili olarak daha olumlu görüşler ifade etmişlerdir. İl merkezindeki sınıfların daha kalabalık olması bunun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

### **5.3. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenler “Kontrol listeleri ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenebilmektedir.”, “Kontrol listeleri ile öğrencinin neyi daha iyi öğrendiği anlaşılabilir.” “Kontrol listeleri sayesinde öğretmenler öğrencilerin hangi etkinliklerden daha fazla hoşlandıklarını anlayabilmektedir.” ve “Kontrol listeleri ile hem bilişsel hem de duyuşsal düzey ölçülebilmektedir.” maddelerine katılmışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak kontrol listelerinin kullanımı ve yararları ile ilgili olarak olumlu tutumlara sahip olduğunun bir göstergesi olabilir. Kontrol listelerinin yararları; çocuğun o anda var olan becerilerini belirlemek, spesifik bir davranışın olup olmadığını tespit etmek, gelecekte ortaya çıkabilecek beceriler hakkında bilgi edinmek, diğer çocuklarla karşılaştırma yapmaksızın gelişim düzeyini saptamak, aile ile olan görüşmelerde kanıt oluşturmak olarak sıralanabilir (Deniz Kan, 2007).

Öğretmenlerin kontrol listesine ilişkin görüşleri okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmıştır. Bu farklılık, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşler bildirmesi olarak ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi, küçük sınıflarda öğrencileri gözlemlemenin daha fazla zaman alması olarak gösterilebilir.

### **5.4. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenler “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrenme ve değerlendirme süreçleri bütünleşmektedir.” maddesine katılmışlardır. İlköğretim I. kademe programlarındaki süreç değerlendirmesinin tavsiye edildiği göz önüne alınırsa, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrenme ve değerlendirme süreçleri bütünleştiği yönünde görüş ifade etmeleri olumlu bir yaklaşımdır.

## PDF Eraser Free

Öğretmenler “Öğrenci ürün dosyası hazırlanması öğrenci açısından fazla zaman almaktadır.” maddesine katılmışlardır. Öğretmenler, öğrenci ürün dosyasının hazırlanmasının öğrenci açısından fazla zaman aldığını düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerde de, öğretmenlerin bu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bunun sebebi, özellikle küçük sınıflarda dosya düzenlemesinin zaman alması olabilir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin özgüvenini artırmaktadır.” maddesine katılım yüksek oranda olmuştur. Öğrencilerin kendilerine ait bir dosyalarının olmasının öğrencilerin özgüveninin artmasında rol oynadığı söylenebilir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.” maddesine öğretmenlerin katıldığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenci ürün dosyalarının öğrenme süreci bakımından olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Öğretmenler, “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile her öğrenci bireysel gelişimine göre değerlendirilebilmektedir.” maddesine katılmışlardır. Meisels ve Steel’in de (1991) belirttiği gibi, öğrenci ürün dosyaları öğrencinin kendi çalışmalarını, her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için temel sağlar (Akt. Kaptan ve Korkmaz, 2003). Bu bağlamda, ilköğretim I. kademe programlarındaki da süreç değerlendirmesinin vurgulandığı göz önüne alınırsa öğretmenlerin bu yönde düşünmesi programların işleyiş sürecine olumlu katkılar sağlayabilir.

“Öğrenci ürün dosyasının kapsamı hakkında öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermektedir.” maddesinde öğretmenlerin çoğunluğu kararsız kalmıştır. Bu da, öğrenci ürün dosyası içeriğinin oluşturulmasının büyük ölçüde öğretmenlere bağlı olduğunun bir göstergesi olabilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar da bu yönündedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenci ürün dosyalarının içeriğine kendilerinin karar verdiklerini belirtmişlerdir. Buna sebep olarak da öğrencilerin sadece en sevdikleri çalışmaları koymaları istemesini göstermişlerdir. Oysaki öğrenci

## PDF Eraser Free

ürün dosyaları öğrencinin kendi kendisini de bireysel olarak değerlendirmeleri açısından oldukça yararlıdır. Bunun dışında, öğrenci ürün dosyası öğrencileri kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri açısından cesaretlendirebilir (Bergeron, Wermuth ve Hammer, 1997). Öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin kendilerini bireysel olarak değerlendirebilme açısından yararlı olabilmesi de, onların da bu sürece etkin katılımı ile gerçekleşebilir. Bu açıdan, öğrencilerin öğrenci ürün dosyalarının amacı ile ilgili olarak bu bilince ulaşmaları sağlanmalı ve öğretmen ile öğrenci dosyanın içeriği hakkında birlikte karar vermelidir.

“Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirmektedir.” maddesine katılım yüksek oranda olmuştur. Karip (2007) öğrenci ürün dosyalarının öğrencilere üst düzeyde sorumluluk vererek kendi kendilerini değerlendirme becerisi kazandırması açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu maddeye katılmaları öğretmenlerin de bu yönde düşündüğünün bir göstergesi olabilir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi “Öğrenci ürün dosyasının kapsamı hakkında öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermektedir.” maddesinde öğretmenler kararsız kalmışlardır. Buradan, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasının öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştireceğine inandıkları, ancak bunun için öğrencilerle birlikte çalışma konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

Öğretmenler, “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrencinin gelişimi daha doğru bir şekilde izlenmektedir.” ve “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencilerin ilgi alanlarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.” maddelerine katılmışlardır. Buradan, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasının öğrenme ve değerlendirme sürecine olan yararlığına inandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler, “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları sayesinde veliler de öğrencilerin gelişiminden haberdar olmaktadır.” ve “Öğrenci ürün dosyası çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmen, öğrenci velileriyle iletişim kurabilmektedir.” maddelerinde kararsız kalmışlardır. Norman'ın (1998) yaptığı araştırmada, aileler öğrenci ürün dosyalarının kendileri için öğrenme sürecinin bir kanıtı niteliğinde



## PDF Eraser Free

olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde, velilerin bu sürece katılımının öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin verimli bir şekilde işlemesi açısından yararlı olacağı söylenebilir. Ancak, ankete katılan öğretmenler velilerin bu sürece tam olarak katılmadıkları yönünde görüş ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de bu yorumu destekler niteliktedir. Özellikle ilçe ve köylerde çalışan öğretmenler velilerinin bu sürece hiç katılmadıklarını, öğrencilerin dosyalarıyla ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Yaşanan en büyük problemler, düzenleme ve dosyaların yenilenmemesi olarak ortaya çıkmıştır. Görüşmelerden ve anket verilerinden elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, ailelerin bu sürecin yararı ve işleyişi hakkında yeterince bilince ulaşamadıkları söylenebilir.

Öğretmenler “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin gelecekteki çalışmalarına ışık tutmaktadır.” maddesine katılmışlardır. Buradan, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin daha sonraki çalışmalarını belirlediğini düşündükleri sonucuna ulaşabiliriz.

Öğretmenler, “Kullanılan ödevler ve projeler öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsat vermektedir.” ve “Kullanılan ödevler ve projeler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir.” maddelerine katılmışlardır. Buradan öğretmenlerin ödevlerin ve projelerin yararlılıklarına inandıkları sonucuna ulaşılabilir. Ancak, yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar bunların uygulanmasıyla ilgili olarak bir takım sorunlar yaşandığı yönündedir. Bu sorunlardan ilki, ödev ve projeler için gereken materyal sıkıntısı olarak ortaya çıkmıştır. İkincisi ise, ailelerin öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya çıkarmaları gerektiği bu süreçte, rollerinin ne olduğunu tam olarak anlayamamış olmalarıdır. Öğretmenlerden gelen yanıtlara göre, eve verilen ödev ve projelerin birçoğu veliler tarafından yapılmaktadır. Özellikle il merkezinde çalışan öğretmenler, gelen ödev ve projelerin öğrenci kapasitesinin çok üstünde olduğunu ve veliler tarafından yapıldığının çok açık olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen verilere bağlı olarak, velilerin değerlendirme sürecinin amacını tam olarak kavrayamadıkları ve hala yarışmacı anlayışı sürdürdükleri söylenebilir. Bunun temel nedeni de, velilerin değerlendirme süreçleriyle ilgili olarak

yeterince bilgilendirilmemiş olmaları ve programların velilere yeterince tanıtılmamış olması olarak gösterilebilir.

Öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin görüşler yalnızca öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmıştır. Yine 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler; 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere, 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlere ve 21 yıldan uzun zamandır görev yapan öğretmenlere göre yeni programlardaki öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

### **5.5. İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin “Yapılandırıcı grid tekniği, öğrencilerin görsel ve analitik düşünme yeteneğini geliştirebilmektedir.”, “Yapılandırıcı grid tekniği ile kısmi bilgi de değerlendirilmektedir.” ve “Yapılandırıcı grid tekniği ile öğrencilerin bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışları tespit edilebilmektedir.” maddelerine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu maddelerde kararsız kalanlar da diğer maddeler oranla daha fazladır. “Yapılandırıcı grid tekniği ile kısmi bilgi de değerlendirilmektedir.” ve “Yapılandırıcı grid tekniğinin uygulanması kısa zaman almaktadır.” maddelerinde ise öğretmenlerin kararsız kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu teknik ile ilgili maddelerde kararsız kalmalarının sebebi, bu tekniği fazla uygulamıyor veya tekniğin kullanımını bilmiyor olmaları olabilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de bu yorumu destekler niteliktedir. Görüşülen öğretmenlerden çoğunluğu bu tekniği bilmediğini belirtirken, diğer kısmı da tekniği kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yapılandırıcı grid tekniği önceden edinilmiş bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesini sağladığından, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir tekniktir (Bahar, Hansell ve Johnstone, 2000). Bu açıdan kullanılması programların değerlendirme sürecine olumlu katkılar sağlayabilir.

## PDF Eraser Free

“Kelime ilişkilendirme tekniği ile zihinsel araştırma daha hızlı olmaktadır.” maddesine öğretmenlerin katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin bu tekniğin yararlığına inandıkları söylenebilir.

“Kavram haritası öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.”, “Kavram haritası tekniği ile öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği kavramlar belirlenebilmektedir.” ve “Kavram haritası tekniği ile öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi görebilmektedir.” maddelerine öğretmenler yüksek oranda katılmışlardır. Öğretmenler, kavram haritası tekniğinin öğrenme ve değerlendirme sürecine olumlu katkıları olduğunu düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerde de, öğretmenler en çok kullandıkları tekniklerden birisinin kavram haritası olduğunu belirtmişlerdir. Kavram haritası, öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını gösterdiğinden dolayı öğretmenin çocukları değerlendirmesine yardımcı olur (Mintzes ve arkadaşları, Akt. Şahin, 2001). Kavram haritalarının bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmasının, öğretmenlere özellikle öğrencilerinin kavramlara yükledikleri anlamları keşfetmede ve kavramlar ile kavram örnekleri arasındaki ilişkileri nasıl kurduklarını anlamada diğer birçok tekniğe kıyasla daha detaylı bilgiler sunduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlerin bu tutumunun değerlendirme açısından olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Öğretmenler, “Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencinin belli bir konuyu anlayıp anlamadığı anlaşılmaktadır.” maddesine katılmışlardır. Öğretmenlerin tanılayıcı ağaç tekniği ile ilgili olarak olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Kavram ağları boyutuna ilişkin görüşler, öğretmenlerin kıdemine ve okuttıkları sınıf düzeyine göre farklılaşmıştır. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler; 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere ve 21 yıldan daha uzun zamandır görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca, 4. ve 5. sınıfları okutan öğretmenler 2. sınıfı okutan öğretmenlere göre daha olumlu sonuçlar

## PDF Eraser Free

bildirmişlerdir. Uygulanan bu tekniklerin küçük sınıflarda uygulanmasının daha yorucu olması bunun temel nedeni olarak gösterilebilir.

Ankette yer alan bütün maddeler incelendiğinde, görüşlerin öğretmenlerin çalışma süresine ve öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca, doktora mezunu öğretmenlerin de diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan, daha az zamandır görev yapan öğretmenlerle, doktora mezunu olan öğretmenlerin yeni değerlendirme yaklaşımlarının yararlığına daha fazla inandıkları sonucuna ulaşılabilir. Bunun sebebi de, daha az zamandır çalışan öğretmenlerin lisans eğitimlerini yeni tamamladıkları varsayıldığında, bu öğretmenlerin yeni yaklaşımlarla ilgili daha fazla bilgi sahibi olması ve bu yaklaşımları daha yakından tanımaları olabilir.

## 6. BÖLÜM

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

#### 6.1. SONUÇLAR

##### 6.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

1. Programlardaki değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin boyutuna bakıldığında, yeni değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğu düşünülmekte, ancak bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntıların başında, maddi külfet, zaman sıkıntısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, veliler ile zor iletişime geçilmesi ve materyal sıkıntısı gelmektedir.
2. Performans değerlendirme boyutunun öğrenci açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Ancak, öğretmenler bu etkinlikleri, özellikle de öz değerlendirme etkinliklerini ayrı bir yük olarak görmektedirler. Öğretmenler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin objektif olmadıklarını belirtmişlerdir.
3. Sınıfların kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.
4. Kontrol listeleri ile ilgili olarak genel olarak olumlu görüşler hakimdir.
5. Yapılandırıcı grid tekniği ile ilgili maddelerde öğretmenler kararsız kalmışlardır.
6. Değerlendirme sürecinin genel boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumuna, öğretmenlerin çalışma

süreleri ve mezuniyet durumlarına göre farklılaşmıştır. Köylerde ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

7. Öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuyla ilgili görüşleri öğretmenlerin çalışma süresine, mezuniyet durumlarına ve görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler; 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ve 21 yıl daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere göre programlardaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.
8. Doktora mezunu olan öğretmenler, programlardaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin olarak önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar.
9. İlçe merkezinde çalışan öğretmenler, il merkezinde çalışan öğretmenlere göre performans değerlendirme boyutu ile ilgili olarak daha olumlu görüşler ifade etmişlerdir.
10. Öğretmenlerin kontrol listesine ilişkin görüşleri, okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmıştır. Bu farklılık, 4. sınıf öğretmenlerinin 2. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşler bildirmesi olarak ortaya çıkmıştır.
11. Öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşler, yalnızca öğretmenlerin çalışma süresine göre farklılaşmıştır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler; 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere, 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ve 21 yıl daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere göre programlardaki öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.
12. Kavram ağları boyutuna ilişkin görüşler, öğretmenlerin çalışma süresine ve okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmıştır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler; 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ve 21 yılı aşkın süredir çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca, 4. ve 5. sınıfları okutan öğretmenler 2. sınıfı okutan öğretmenlere göre daha olumlu sonuçlar bildirmişlerdir.
13. Ankette yer alan bütün maddeler incelendiğinde, görüşlerin öğretmenlerin çalışma süresine ve öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ve doktora mezunu

öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

### **6.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri**

1. Öğretmenler, genel olarak alternatif değerlendirme yöntemlerinin yararlılığına inandıklarını, ancak Türkiye’de mevcut durumda bunların verimli uygulanamayacağını belirtmişlerdir.
2. Öğretmenler, değerlendirme faaliyetlerinin verimli bir şekilde uygulanması için mevcut zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Zamanın etkili kullanılmadığı ve programın yetiştirilemediği kaygısının öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Merkezi sınavlar öğretmenler üzerinde baskı oluşturmakta ve bu nedenle il merkezindeki öğretmenler geleneksel eğitimi sürdürmektedir.
4. Kılavuz kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmenlerin kendi sınıflarına uygun ölçme araçlarını geliştirmelerinde önemli bir engeldir.
5. Alternatif değerlendirme araçlarının verimli bir şekilde kullanılabilmesi için maddi olanakların daha fazla olması gerekmektedir. Özellikle köylerde görev yapan öğretmenler, bu tekniklerin öğretmenler ve veliler için maddi açıdan yük olduğunu belirtmişlerdir.
6. Milli Eğitim Bakanlığı parasız olması gereken ilköğretim okullarına yeterince kaynak ayırmamakta, bu da velilere maddi yük getirmektedir. Bu durum ekonomik açıdan geri kalmış bölgelerde programın uygulanmasını güçleştirmektedir. Ayrıca, alt yapı ve donanım eksiklikleri bu yörelerde sorun olmaya devam etmektedir.
7. Sınıf mevcudunun fazla olması alternatif değerlendirme tekniklerinin uygulanmasını olumsuz yönde etkilemekte ve öğrencilerin bireysel değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Özellikle merkezi okullarda görev yapan öğretmenler sınıf mevcudunun kalabalık olmasının hem zaman hem de yorgunluk açısından büyük bir problem olduğunu belirtmişlerdir.

8. Öğretmenler, velilerin bu sürece katılımının çok az olduğunu belirtmişlerdir. Köy ve ilçede görev yapan öğretmenler velilerinin çok ilgisiz olduklarını, merkezi okullarda görev yapan öğretmenler ise, velilerinin ilgili olduklarını ancak, üstlerine düşen görevlerin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Velilerin yarışmacı eğitim anlayışını terk etmedikleri görülmüştür.
9. Öğretmenler, alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmediklerini ve bu yüzden sağlıklı olarak bu yöntemleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve il merkezlerinde personel yetersizliği programın uygulanmasını güçleştirmektedir.
10. Öğrenci ürün dosyasına olumlu bakılmaktadır. Ancak bununla ilgili olarak da bir takım sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların başında, velilerle iletişim kurulamaması gelmektedir. Ayrıca, öğrenci ürün dosyası düzenlenmesi de özellikle küçük sınıflarda sorun teşkil etmektedir.
11. Yapılandırılmış grid tekniği değerlendirme aracı olarak kullanılmamaktadır.
12. Öğretmenler, akran değerlendirme ve öz değerlendirmede öğrencilerin objektif olmadıklarına inanmaktadırlar.
13. En çok kullanılan teknikler, performans değerlendirme ve öğrenci ürün dosyalarından sonra gözlem ve kavram haritası teknikleridir.

## 6.2. ÖNERİLER

### 6.2.1. Değerlendirme Sürecinin Amacına Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerine daha fazla zaman ayırabilmeleri konusunda ek ders vb. araçlarla desteklenmesi.
2. Değerlendirme çalışmalarının öğretimin bir parçası haline getirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılabilmesi için yardımcı öğretmen veya asistan öğretmen benzeri kadroların oluşturulması. Bu öğretmenler, değerlendirme sürecinin işleyişinde sınıf öğretmenine, ölçeklerin çoğaltılması, sınıfın düzenlenmesi gibi konularda yardımcı olabilirler.



## PDF Eraser Free

3. Sosyo-ekonomik açıdan geri kalmış bölgelere Milli Eğitim Bakanlığı'nın araç gereç, donanım desteği sağlaması ve bu yöre okullarının öğretmenlerine eğitim öğretim etkinliklerinde kullanılmak üzere bütçe oluşturulması.
4. Sınıf mevcutlarının azaltılması için gerekli önlemlerin alınması.
5. Veli okul işbirliği konusunda gerekli önlemlerin alınması.
6. Sosyo-ekonomik açıdan geri kalmış bölgelerdeki ekonomik ve sosyal faaliyet gösteren kurumlar ile bölgeye yakın üniversitelerin, velilerin bilinçlenmesi için ekonomik destek sağlamaları ve toplumsal yarar için bu konuda çalışmalarda bulunmaları.
7. İlgili makamların ve akademik çevrelerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha verimli bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlere uygulamaya dönük etkinlikler düzenlemesi.
8. Değerlendirme sürecinde merkezi sınavların ağırlığının azaltılarak, sınıf içi değerlendirmelerin daha ağırlıklı bir konuma taşınması.
9. Özellikle 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenci ürün dosyalarının düzenlenmesine yönelik velilere de görev verilmesi.
10. Proje ve performans ödevlerinin öğrenci düzeyine uygun olarak düzenlenmeleri, böylece öğrencilerin projeleri ve performans ödevlerini kendileri yapmaları için güdülenmeleri önerilebilir.

### **6.2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Velilerin değerlendirme süreçleriyle ilgili algılarının anlaşılmasına yönelik bir araştırma yapılabilir.
2. Programlarda kullanılması tavsiye edilen değerlendirme tekniklerinin uygulanma düzeyi ayrı ayrı araştırılabilir.
3. Öğrencilerin değerlendirme sürecinin amacına yönelik algıları araştırılabilir.

**KAYNAKÇA**

Acat, M. B. ve Ekinci, A. (2005). *Yapılandırıcı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri*. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Eğitim Fakültesi. Denizli.

Adesope, O. O. ve Nesbit, J. C. (2006). Learning With Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, Cilt 76, Sayı 3, s. 413–448.

Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim Online Dergisi*. Cilt 2, Sayı 4, s. 54-65.

Altun, S. Ve Büyükduman, İ.F. (2007). Teacher and Student Beliefs on Constructivist Instructional Design: A Case Study, *Educational Sciences: Theory & Practice*, Cilt 1, Sayı 7, s. 30-39.

Andrade, H. G. (2005). Teaching With Rubrics The Good, The Bad and The Ugly, *College Teaching*, Vol:53 No:1.

Atılgan, H. (drl). (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Atkin, J.M. ve Sato, M. (2007). Supporting Change In Classroom Assessment, *Educational Leadership*, Aralık 2006/Ocak 2007, s. 76-79.

Aydede, M.D. ve Kesercioğlu, T. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırıcı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.

## PDF Eraser Free

Bademci, V. (1998). *Performans Değerlendirme(Ürün ve Süreç Değerlendirmesi Yapılan Öğrencilerin Erişi Düzeyleri İle İlgili Bir Araştırma)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Bahar, M. ve Özatlı, S.N. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi ile Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması, *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2, Sayı 5.

Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. ve Nartgün, Z. (2007). *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bahar, M., Hansell, M. ve Johnstone, A.H., (2000). Structural Communication Grids: A Assessment and Diagnostic Tool For Science Teachers, *Journal of Biological Education*, Cilt 2, Sayı 34, s. 87-89.

Bahar, M., Öztürk, E. ve Ateş, S. (2002). *Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerininin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti*. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (Poster Bildiri). ODTÜ. Ankara.

Balcı, S. ve Sarı, S. (2005). *Çoklu Ortamda, Yapılandırılmış Grid Metoduyla Ölçme Ve Değerlendirme*. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.

Baykal, A. (1997). *Fen Eğitiminde Etkin Yöntemler ve Yazılımlar*. İlk ve Orta Öğretimde Fen-Fizik Eğitimi Sempozyumu Türk Fizik Vakfı Ankara.

Bergeron, B. S., Hammar, R. C. Ve Wermuth, S. (1997). Initiating Portfolios Through Shared Learning: Three Perspectives, *The Reading Teacher*, Cilt 50, Sayı 7.

## PDF Eraser Free

Bright, G.W. ve Joyner, J.M. (2007), *Classroom Assessment in Middle Grades and High School Mathematics*. <http://www.fi.uu.nl/catch/> : (Açıklama: 29 mayıs 2007 ziyaret tarihidir.).

Brooks, M.G. ve Brooks, J.G. (1999). *Insearch of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms/ With A New Introduction*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.

Browder, D., Delzell L. A., Flowers, C. Ve Spooner, F. (2005). Teachers' Perceptions of Alternate Assessments, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, Cilt 30, Sayı 2, s. 81-92.

Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Carpenter, S. (2003). Constructivism: A Prospective Teachers Perspective, *APMC*, Cilt 1, Sayı 8, s. 29-32.

Century, D. N. (2002). *Alternative and Tradational Assessments: Their Comparative Impact On Students' Attitudes and Science Learning Outcomes: An Exploratory Study*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Temple Universty.

Çalık, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.

Çalışlar, A. (1991). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Cem Yayınevi.

## PDF Eraser Free

Çatak, M. ve Karaoğlan, C. (2005). *Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Yöntemiyle Ölçme ve Değerlendirme: 7. Sınıf Matematik Dersi İçin Bir Uygulama*. Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.

Demirel, M. Ve Koç, G. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, s. 174-180.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (drl) (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Erdem, E. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, s. 81-87.

Deniz Kan, Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1, s. 169-178.

Dikli, S. (2003). Assessment At a Distance: Traditional ve Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Cilt 2, Sayı 3, s.13-19.

Dikli, H. ve Koç, M. (2003). *Eğitimde Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması*. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/ou1/ou1.pdf> :(Açıklama: 25 Şubat 2008 ziyaret tarihidir.).

Dunleavy, P., Langan, P. A. ve Wheather, C.P. (2005). Students Assessing Student: Case Studies On Peer Assessment, *Planet*, Sayı 15, s. 13-16.

## PDF Eraser Free

Durmuş, S. ve Karakırık, E. (2005). A Computer Assessment Tool For Structural Communication Grid, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt 4, Sayı 4.

Ekinci, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Ekmekçi, N. (2006). *Teachers' and Students' Perceptions of The Benefits of Portfolio Use As A Tool of Instruction*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erman Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde Sunu Becerilerinin Derecelendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 36, Sayı 1-2, s. 25-36.

Ertürk,S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.

Eskicumalı, A. ve İşman, A. (2001 ). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Eskitürk, M ve Güven, B. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.

Fancourt, N. (2005). Challenges For Self-Assessment In Religious Education, *British Journal of Religious Education*, Cilt 27, Sayı 2, s. 115–125.

## PDF Eraser Free

Fidan, N. ( 1982 ). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Tekışık Matbaası.

Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. Newyork: Teachers College Press.

Geelan, D. R. (1995). Matrix Technique: A *Constructivist* Approach To *Curriculum* Development In Science, *Australian Science Teachers Journal*, Cilt 41, Sayı 3.

Gibbons, B.A. (2003). Supporting Elementary Science Education For English Learners: A Constructivist Evaluation Instrument, *The Journal of Educational Research*, Cilt 96, Sayı 6, s. 371-380.

Gözütok, D., Akgün, Ö. A. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). *İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Kayseri.

Gözütok. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.

Graffam, B. (2003). Constructivism and Understanding: Implementing the Teaching for Understanding Framework, *The Journal of Secondary Gifted Education*, Cilt 15, Sayı 1, s. 13-22.

Guskey, T.R. (2003). How Classroom Assessments Improve Teaching?, *Educational Leadership*.

Gülyüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayınları.

## PDF Eraser Free

Gültekin, M. (2004). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 14, s. 25-51.

Gürol, F.Ü. ve Tezci, E. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt 2, Sayı 1.

Gürol, M. (2005). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt 4, Sayı 1.

Haris, K.L. ve James, R. (2006). Facilitating Rreflection on Assessment Policies and Practices: A Planning Framework For Educative Review of Assessment, *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, Cilt 2, Sayı 3, s. 23-36.

Hazır Bıkmaz, F. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 39, Sayı 1, s. 99-116.

Hein, G.E. (1991). *Constructivist Learning Theory*. <http://www.exploratium.edu/IFI/resources/Constructivistlearning.html>: (Açıklama: 23-01-2006 ziyaret tarihidir.).

Hovardas, T. ve Korfiatis, K.J. (2006). Word Associations As A Tool For Assessing Conceptual Change In Science Education, *Learning and Instruction*, Cilt 16, Sayı 5, s. 416-432.

[http://iogm.meb.gov.tr/files/size\\_ozel/olcme\\_ve\\_degerlendirme.pdf](http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf) (Açıklama: 28 Kasım 2007 ziyaret tarihidir.).

<http://www.aaia.org.uk/pdf/AAIAformat4.pdf> (Açıklama: 03.10.2007 ziyaret tarihidir.).



## PDF Eraser Free

İşman, A. (2005). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Johnstone, P. (2005). Literacy Assessment and The Future, *The Reading Teacher*, Cilt 58, Sayı 7, s. 684-686.

Jonson, J. L. (1999). *Understanding Barriers To Teachers' Use Of Alternative Classroom Assessment*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Universty Of Nebreska.

Kabaca, T. (2002). *Orta Öğretim Matematik Eğitiminde Kavram Haritasının Kullanımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2003). İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt1, Sayı 13.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karaca, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerine İlişkin Algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Karip, E. (drl.). (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

## PDF Eraser Free

Kavak, N. ve Köselioğlu, F. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 21, s. 139-148.

Kaya, O. N. (2003). Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 25, s. 265-271.

Kaya, Z. Ve Demirel, Ö. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyolara İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.

Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, s. 17-22.

Kılıç, G. B. (2003). Concept Maps and Language: A Turkish Experience, *International Journal of Science Education November*, Cilt 25, Sayı 11, s. 1299-1311.

Marlowe, B. ve N. L. Page. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. USA: Gruin Press.

Marzano, R. J.; Pickering, D. & Mctighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes*. Virginia: ASCD Pupliching.

McGhee, T.J. (1998). *Utilization of Authentic Assessment in Georgia's Elementary Schools*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Universty of Georgia.

## PDF Eraser Free

MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar ) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı*.

Meier, S.L., Rich, B.S. ve Cady J. (2006). Teachers' Use of Rubrics To Score Non-Traditional Tasks: Factors Related To Discrepancies In Scoring, *Assessment in Education*, Cilt 13, Sayı 1, s. 69–95.

Munss, G. ve Woodward, H. (2007). Student Engagement and Student Self-Assessment: The Real Framework, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Cilt 13, Sayı 2, s. 193 – 213.

Nayci, Ö. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarında Yaratıcı Dramanın Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Bir Yöntem Olarak Kullanılması*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.

Neukom, J. R. (2000). *Alternative Assessment: Rubrics-Students' Self Assessment Process An Abstract*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pasific Lutheran Universty.

Nitko, A.J. (2004). *Educational Assessment of Students*, Upper Saddle River N.J: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Norman, K. M. (1998). *Investigation Of The Use Of Portfolios As An Alternative Assessment Procedure*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The Universty Of Memphis.

## PDF Eraser Free

Oliva, F. P. (1988). *Developing The Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentive Hall.

Özdemir, A. ve Yıldız, M. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

Özsoy, N. (2004). Kavram Haritalarının ve Vee Diyagramlarının Fonksiyonlar Ünitesinin Öğretilmesinde ve Öğrenilmesinde Kullanılması, *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı2, s. 15-24.

Özügül, D. (1985). *Yapısalcılık Üstüne (Eleştirel Bir Yaklaşım)*. İstanbul: DE Yayınevi.

Popham, J. W. (1997). What's Wrong And What's Right With Rubric? *Educational Leadership*, Cilt 2, Sayı 55, s. 72-75.

Saygı, B. (2002). *Akran Gruplarının Birbirini Değerlendirmesi*. <http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/basakasaygi.doc>: (Açıklama: 08. 12. 2007 ziyaret tarihidir.).

Sönmez, V. (drl.). (2006). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sefer, D. G. (2007). *Dereceli Puanlama Anahtarının(Rubrik) Problem Çözme Becerisinin Değerlendirilmesinde Kullanılması*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.

Semerci, Ç. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarındaki "Portfolyo(Ürün) Dosyası" Kavramına İlişkin Metaforlar*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.

## PDF Eraser Free

Shudak, G. M. (2001). *Performance Based Assessment: Teacher Perceptions of Implementation and Related Potential Outcomes*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Universty of Nebreska.

Subaşı, R. (2006). *2005-2206 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Şahin, F. (2001). Öğretmen Adaylarının Kavram Haritası Yapma ve Uygulama Hakkındaki Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 10, s. 12-25.

Şahin, F. (2002). Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması ile İlgili Bir Araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı11, s. 17-32.

Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, Cilt 2, Sayı 6, s. 284-304.

Şaşan, H. ( 2002 ). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 74,s. 49-52.

Şaşmaz Ören, F. (2005). *Fen Eğitiminde Portfolyo Ve Rubrik Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma*. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## PDF Eraser Free

TED. (2006). *Temel Eğitim Derneği e-bülten*.

Tekışık, H. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı 322, s. 1-5.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Terhart, E. (2003). Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics?, *Curriculum Studies*, Cilt 35, Sayı 1, s. 25–44.

Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, İ.H.A.P., Vleuten, C.P.M. (2005). Quality Issues in Judging Portfolios: Implications For Organizing Teaching Portfolio Assessment Procedures, *Studies in Higher Education*, Cilt 30, Sayı 5, s. 595–610.

Turgut, H. (2001). *Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Tümen, S. (2006). *Kavram Haritaları Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.

Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.

Vural, M. (2005). *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

[www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/kimya/unite4.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/kimya/unite4.doc) 28 Kasım 1207

(Açıklama: 28 Kasım 2007 ziyaret tarihidir.).

Yalım, N. (2003). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 8, s. 68-75.

Yeşilyaprak, B. (dr.) (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.

Yüksel, S. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.

Zimbicki, D. (2007). *Walden Universty, Examining the Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Walden Universty.

**EK 1: İLGİLİ YÖNETMELİK****MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ**

**Resmî Gazete** : 27.8.2003/25212  
**Tebliğler Dergisi** : EYLÜL 2003/2552 Düzeltme : KASIM  
 2003/2554

**Ek ve Değişiklikler:**

- 1) 21.10.2004/25620 RG (KASIM 2004/2566 TD)
- 2) 24.6.2005/25855 RG (AĞUSTOS 2005/2575 TD)
- 3) 2.5.2006/26156 RG (MAYIS 2006/2584 TD)
- 4) 9.6.2007/26547 RG (TEMMUZ 2007/2598 TD)
- 5) 20.8.2007/26619 RG (EYLÜL 2007/2600 TD)
- 6) 5.10.2007/26664 RG (KASIM 2007/2602 TD)
- 7) 26.12.2007/26738 RG

**DÖRDÜNCÜ KISIM****Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi****BİRİNCİ BÖLÜM****Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Esasları**

Madde 32 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

- a) Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki (Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG) dönemden oluşur.
- b) Başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde ders programlarında belirtilen özel ve genel amaçlar, kazanımlar esas alınır.
- c) Ölçme ve değerlendirmede okul, il ve ülke genelinde birlik sağlanır.
- ç) (Değişik:20.8.2007/26619 RG) Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.



## PDF Eraser Free

- d) Öğrencilerin ders, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine katılmaları zorunludur.
- e) (Değişik:20.8.2007/26619 RG) Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.
- f) Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.
- g) Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.
- ğ) Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır.
- h) Kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu öğrenciler, programında yer alan amaçlara göre değerlendirilir.
- ı) Yürürlükten kaldırıldı. (20.8.2007/26619 RG)

Puan, Notla Değerlendirme<sup>(13)</sup>

Madde 33 — (Değişik:20.8.2007/26619 RG) Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin genel esaslarını, derslerin öğretim programlarında yer alan genel amaçlar ile kazanımları dikkate alarak öğrencilere sınav uygular, proje ve performansını belirlemeye yönelik çalışmaları yaptırır.

Özel eğitim kapsamındaki öğrencilerin başarıları, sınav ve performansını belirlemeye yönelik çalışmalar, bireyselleştirilmiş eğitim programları dikkate alınarak değerlendirilir.

Sınav ve öğrencinin performansına yönelik çalışmalar 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları, öğretmen not çizelgelerine puan olarak yazılır ve beşlik sisteme göre nota çevrilerek karneye işlenir.

## PDF Eraser Free

Puanların not değeri ve derecesi aşağıda gösterilmiştir.

PUAN	NOT	DERECE
85-100	5	Pekiyi
70-84	4	İyi
55-69	3	Orta
45-54	2	Geçer
0-44	1	Başarısız

Dönem puanı, yıl sonu puanı, yıl sonu başarı puanı ve diploma puanı 100 tam puan üzerinden; dönem notu ile yıl sonu notu ise beşlik not sistemine göre Yönetmelik hükümlerince belirlenir. Beşlik not sisteminde başarı dört, başarısızlık bir notla değerlendirilir.

### İKİNCİ BÖLÜM

#### Sınavlar

Madde 34 — Yürürlükten kaldırıldı. ( 2.5.2006/26156 RG )

Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı<sup>(14)</sup>

Madde 35 — (Değişik:20.8.2007/26619 RG) 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek olan projeler ve performanslarını belirlemeye yönelik çalışmaları, öğretmen gözlemlerine göre belirlenir.

4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır.

Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ders ve etkinliklere katılımı ve performans görevleri de dikkate alınır.

Projeler ve performans görevleri, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını verirler. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir.

Öğrencilere bütün derslerden her dönemde en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir.

Sınavlar<sup>(15)</sup>

## PDF Eraser Free

Madde 36 — (Değişik:20.8.2007/26619 RG) Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi geçemez. Sınavların süresi bir ders saatini aşamaz.

Derslerin özelliğine göre;

- a) Klasik (Essay) sınav türünde soru sayısının üçten az olmaması,
- b) Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması,
- c) Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi esastır.

Sınavlardan önce sorularla birlikte cevap anahtarları da hazırlanır ve sınav kağıtları ile birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilir. Sınav soruları, imkânlar ölçüsünde çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır.

Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım dersleri dışındaki derslerden, öğretmenlerin iş birliği ve ortak değerlendirme yapabilmelerine imkân vermek üzere her dönemde en az bir sınav birlikte düzenlenir. Bu ortak sınavların sorularıyla birlikte cevap anahtarları da okul zümre öğretmenlerince hazırlanır ve cevap anahtarlarında her soru için verilecek puan belirtilir.

Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım derslerinde öğrencilerin başarıları, öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri esas alınarak belirlenir. Seçmeli yabancı dil dersi dışındaki seçmeli dersler ile rehberlik/sosyal etkinlikler ve ilgili öğretim programında belirtilmeyen seçmeli dersler notla değerlendirilmez. Ancak, öğrencilerin hangi seçmeli dersi aldıkları karne ve diğer kayıtlarda belirtilir.

Kopya çeken öğrencinin sınavı geçersiz sayılır ve notla değerlendirilmez. Ancak, dönem notunun hesaplanmasında aritmetik ortalama alınırken sınav sayısına dâhil edilir. Ayrıca bu durum, ders öğretmenince okul yönetimine bildirilir.

(Ek fıkra: 05.10.2007/26664 RG) Yıl içinde yapılan sınavların dışında, ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmede değerlendirilmek üzere ilköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8 inci sınıflarında Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne Seviye Belirleme Sınavı yapılır.

(Ek fıkra: 5.10.2007/26664 RG) Bu sınavlarla ilgili usul ve esaslar Yönerge ile belirlenir.

Sözlü Notu Verilmesi

Madde 37 — Yürürlükten kaldırıldı. ( 2.5.2006/26156 RG )

Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar<sup>(16)</sup>

Madde 38 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) Herhangi bir nedenle sınavlara katılmayan, proje ve performans (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) görevini zamanında teslim edemeyen öğrencinin durumu velisine bildirilir. Veli, öğrencinin bunlara katılmama veya zamanında teslim edememe gerekçesini, en geç beş iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir.

Okul yönetimince özrü uygun görülen öğrenciler, ders öğretmenin belirleyeceği bir zamanda önceden öğrenciye duyurularak dersin niteliğine göre yapılacak değerlendirme etkinliğine alınır. Bu ölçme değerlendirme etkinliği, sınıfta diğer öğrencilerle ders işlenirken yapılabileceği gibi ders dışında da yapılabilir. Öğrenciler, proje ve performans (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) görevini ise öğretmenin belirleyeceği süre içinde teslim eder.

Geçerli özrü olmadan sınava katılmayan veya proje ve performans (Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG) görevini teslim etmeyen öğrencilerin durumları puanla değerlendirilmez. Ancak aritmetik ortalama alınırken sayıya dâhil edilir.

Sağlık Durumu Engeline Göre Dersler

Madde 39 — (Değişik birinci fıkra :20.8.2007/26619 RG) Sağlık durumları veya bedensel engelleri nedeniyle uygulamalı derslere giremeyecek durumda olan öğrenciler, bu durumlarını sağlık kurum ve kuruluşlarından alacakları raporla belgelendirmek zorundadır.

Raporda, sağlık durumları veya bedensel engelleri geçici bir süre ya da sürekli olarak beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım derslerinin tümüne ya da hangi faaliyetlerine engel oluşturduğu açıklanır. Bu durumdaki öğrenciler, rapor süresince bu derslerde raporda belirtilen faaliyetlerden sorumlu tutulmazlar. Dersin özelliğine ve katıldıkları etkinliklere göre değerlendirilerek gerekli yerlerde raporlu oldukları belirtilir.

Uygulamalı derslerle ilgili özür başvurusu, öğrencilerin velileri tarafından dilekçe ile okul müdürlüğüne yapılır. Usulüne uygun olarak alınmayan raporlar kabul edilmez. Alınacak raporlarda süre belirtilmemiş ise yalnız o öğretim yılı için geçerli sayılır.

Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Duyurulması<sup>(17)</sup>

Madde 40 — (Değişik :20.8.2007/26619 RG) Öğretmenler; sınavların yapıldığı, proje ve performans görevlerinin ise teslim edildiği tarihten başlayarak en geç on gün içinde sonuçlarını öğrencilere bildirir. Varsa yapılan ortak hataları sınıfta açıklar. Ölçme ve değerlendirme araçları, incelenmek üzere öğrencilere dağıtılır ve inceleme sonrasında geri alınarak bir öğretim yılı saklanır. Projeler, öğrencileri bu çalışmalara özendirme amacıyla sınıfın veya okulun bir yerinde sergilenir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Sınıf Geçme

#### Öğretmen Not Çizelgesi<sup>(18)</sup>

Madde 41 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) Her öğretmen, bir not çizelgesi tutar. Bu çizelge öğretim yılı başında okul yönetimi tarafından sağlanır, çizelge mühürlendikten sonra imza karşılığında öğretmene verilir.

Puanlar ve notlar, mürekkepli kalemle silinti ve kazıntı olmamasına dikkat edilerek yazılır.

Her öğretmen not çizelgesini okul yönetimine vereceği not cetvelleri için esas olarak kullanmak ve istendiği zaman okul müdürüne veya denetim yetkisi olanlara göstermekle yükümlüdür.

Öğretmen not çizelgeleri ders yılı sonunda, öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle okuldan ayrılanlar ise ayrıldıklarında tutanak karşılığında okul yönetimine teslim ederler. Bu çizelgeler bir öğretim yılı saklanır.

#### Bir Dersin Dönem Puanı ve Notu<sup>(22)</sup>

Madde 42 —(Değişik :20.8.2007/26619 RG) Bir dersin dönem puanı;

a) 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin proje, ders içi başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenen puanların aritmetik ortalaması,

b) 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda, öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalar ve varsa projeden aldıkları puanların ayrı ayrı ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalaması ile belirlenir.

Aritmetik ortalama hesaplanırken bölme işlemi virgülden sonra iki basamak yürütülür. Dönem puanının nota çevrilmesiyle de dönem notu tespit edilir. Dönem puanı, dönem notuna çevrilirken yarım ve yarımdan büyük kesirler, bir üst tam puan olarak değerlendirilir. Dönem puanında bir değişiklik yapılmaz.

Dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenciler ürün dosyası hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin başarısına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır.

Birinci ve ikinci döneme ait not cetvelleri, dönem sona ermeden beş gün önce okul yönetimine verilir.

Davranışlar <sup>(26)</sup>

Madde 43 — (Değişik: 26.12.2007/26738 RG) İlköğretim okullarının 1 ve 2 nci dönemlerinde her öğrencinin davranışları, belirlenen ölçütler dikkate alınarak 1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda aynı sınıfta ders okutan diğer öğretmenlerin de görüşleri alınarak sınıf öğretmeni tarafından, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda ise şubede ders okutan ders öğretmenlerince değerlendirilir. Bu değerlendirmede EK-6/3-A'da verilen ölçütler ve ölçek kullanılır.

Öğrenci davranışları 1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda "(1) Geliştirilmeli", "(2) İyi", "(3) Çok iyi" şeklinde; 6, 7 ve 8 inci sınıflarda ise "(1) Yetersiz", "(2) Geliştirilmeli", "(3) Orta", "(4) İyi", "(5) Çok iyi" şeklinde değerlendirilir.

Davranış ölçütlerine göre öğretmenler tarafından verilen notlar, e-okul sistemine aktarılır. Davranış notu ve puanı hesaplamaları bu sistemde yapılır.

6, 7 ve 8 inci sınıflarda tüm dersler için, ders okutan öğretmenlerin her bir ölçüte vermiş oldukları notların aritmetik ortalaması alınarak öğrencinin o ölçüte ait dönem notu elde edilir. Her bir ölçütün iki döneme ait notlarının aritmetik ortalaması alınarak ölçütün yıl sonu davranış notu bulunur. Tüm ölçütlerin yıl sonu notlarının aritmetik ortalaması alınarak davranış notu; davranış notu 20 (yirmi) ile çarpılarak davranış puanı bulunur. Dönem notu ve davranış notu belirlenirken bölme işlemi virgülden sonra iki basamak yürütülür.

1 ve 2 nci döneme ait öğrenci davranışlarını değerlendirme sonuçları EK- 6/3-B'ye işlenir, sonuçlar e-okul sistemine girilerek sistemden çıktısı alınan çizelge, öğretmen tarafından dönem sona ermeden 5 (beş) gün önce okul yönetimine teslim edilir.

1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda davranış ölçütlerine göre öğrencilerin gelişim düzeyleri; 6, 7 ve 8 inci sınıflarda ise davranış ölçütleri, ölçütlerin dönem notları ile davranış notu ve davranış puanı öğrenci karnelerinde belirtilir. E-okul sisteminde davranış ölçütlerinin dönem notu ve yıl sonu notu hesaplanırken kesirli sayılar tama dönüştürülmez. Ölçütlerin dönem notları karneye yazılırken yarım ve yarımdan büyük kesirler bir üst tam nota çevrilir.

Öğrencilerin davranışları;

- a) Okul kültürüne uyum,
- b) Öz bakım,
- c) Kendini tanıma,
- ç) İletişim ve sosyal etkileşim,
- d) Ortak değerlere uyma,

## PDF Eraser Free

- e) Çözüm odaklı olma,
- f) Sosyal faaliyetlere katılım,
- g) Takım çalışması ve sorumluluk,
- ğ) Verimli çalışma,
- h) Çevreye duyarlılık ölçütlerine göre değerlendirilir.

Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını belirlenen ölçütlere ait açıklamaları da dikkate alarak gözlem yoluyla değerlendirir (Ek-6/3-A). Öğrencilerin davranış ölçütlerine ait değerlendirme sonuçları çizelgeye işlenir ve onaylanır (Ek-6/3-B).

Okul yönetimince, 6, 7 ve 8 inci sınıflara ait öğrencilerin davranış ölçütlerine ait dönem notu, yıl sonu notu ile davranış notu ve davranış puanlarının işlendiği çizelgenin, e-okul sisteminden çıktısı alınır, ders öğretmenlerine imzalatılarak saklanır

Notların Okul Yönetimine Verilmesi

Madde 44 — Yürürlükten kaldırıldı. ( 2.5.2006/26156 RG )

Öğrenci Karnesi

Madde 45 — (Değişik birinci fıkra: 20.8.2007/26619 RG) Öğrencilere, her dönem sonunda karne verilir. Karnede, öğrencinin derslerdeki başarısı ile (Değişik ibare:26.12.2007/26738 RG) davranışlarına ilişkin değerlendirme sonuçları, sosyal etkinlik çalışmaları ve okula devam durumu gösterilir.

(Ek ikinci fıkra: 20.8.2007/26619 RG) Velileri bilgilendirmek ve öğrenci gelişimlerini takip etmek amacıyla ilköğretim 1, 2 ve 3 üncü sınıf öğrencilerine, kasım ve nisan aylarının ikinci haftasının son iş gününde Öğrenci Gelişim Raporu verilir (EK-15).

Sınıf veya şube rehber öğretmeni ile ilgili müdür yardımcısı öğrencilerin karnelerini doldurur ve öğrenci sınıf geçme defterine işler. Karne, birinci (Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG) dönem sonunda velilere imzalatılır ve geri alınır. Ders yılı sonunda dağıtılan karneler geri alınmaz.

Bir Dersin Yıl Sonu Puanı ve Notu<sup>(23)</sup>

Madde 46 —(Değişik: 20.8.2007/26619 RG) Bir dersin yıl sonu puanı, birinci ve ikinci dönem puanlarının aritmetik ortalamasıdır. Bir dersin yıl sonu notu ise birinci ve ikinci dönem notlarının aritmetik ortalamasıdır. Dönem puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanırken bölme işlemi virgülden sonra iki basamak yürütülür. Yıl sonu notu hesaplanırken yarım ve yarımdan büyük kesirler tama yükseltilir.

Öğrencilerden;

- a) Kurumdan veya geçerli özürlerinden kaynaklanan nedenlerle ders/derslerden yalnız bir dönem puanı/notu alanların bu puan/notu,
- b) 4-8 inci sınıflarda iki dönemde de notu olmayanların yetiştirme kursunda aldığı puanı/notu,
- c) Uygulamalı derslerden birinci dönem notu aldıktan sonra özrünü belgelendirenlerin bu dersleri dinleme, izleme ve sözel etkinliklere katılma boyutu değerlendirilerek o dersin yıl sonu puanı/notu sayılır.

Birinci dönemde özrünü belgelendiren öğrencilerden ikinci dönemde verilen dönem notu uygulamalı dersleri okuyan öğrencilerin sınıf geçme durumları ikinci dönemdeki uygulama notu da katılarak belirlenir."

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi

Madde 47 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) İlköğretimde öğrenci, kendi yaş grubu içinde bir bütün olarak yetiştirilir ve değerlendirilir. İlköğretim, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, programda öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilir.

Buna göre;

- a) Öğrencinin yıllık başarısı, her dersten ayrı ayrı değil, tüm derslerde ve sosyal etkinlik çalışmalarındaki durumu, sınavlar, projeler, performans (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) görevleri, ders içi performans ve Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen tüm davranışlardaki etik değerleri benimsemesi de dikkate alınarak, bir bütün olarak değerlendirilir. Başarılı öğrenciler doğrudan bir üst sınıfa geçirilir.
- b) Sınıf seviyesine göre yetersizlikleri görülen öğrenciler için ikinci (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) dönemin ilk ayı içinde sınıf veya branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, okul yönetimi ve öğrenci velilerince öğrencinin, okulun ve çevrenin durumuna göre alınacak tedbirler kararlaştırılır. Gerektiğinde ilköğretim müfettişlerinin rehberliğinden de yararlanılarak kararlaştırılan önlemler tutanakla tespit edilir ve uygulama sonuçları rapora bağlanır.
- c) Alınan bütün önlemlere rağmen bir üst sınıfta güçlüklerle karşılaşabilecek öğrencilerin sınıf geçmesine veya sınıf tekrarına; 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda okul müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni, 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda ise şube öğretmenler kurulunda, 4 ve 5 inci sınıflarda şube öğretmenler kurulunun oluşmaması hâlinde okul müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni tarafından karar



## PDF Eraser Free

verilir. Bu kararda, oyların eşit olması hâlinde başkanın bulunduğu tarafın görüşü kabul edilir.

ç) Alınan gerekçeli karar, tutanakla belirlenir ve sınıf geçme defterine işlenir. Tutanağın bir örneği öğrenci dosyasına konur, bir örneği de karar defterine yapıştırılır ayrıca veli de bilgilendirilir. (Ek- 9)

Birleştirilmiş sınıflarda, 3 üncü ve 5 inci sınıflar dışındaki öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaz.

Kaynaştırma yolu ile eğitimlerine devam eden özel eğitim gerektiren öğrencilere, başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmaz.

(Değişik beşinci fıkra: 20.8.2007/26619 RG) Yurt dışında bulunması, tutuklu olması, oturduğu yerde okul bulunmaması ve sağlık durumu nedeniyle okula devam edemeyenler ile 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu gereğince okula devamları sağlanan öğrencilerin başarı durumları belirlenirken, en az bir dönem puanı ve notu almış olmaları kaydıyla devam eden öğrenciler gibi işlem yapılır. Bu puan ve not, aynı zamanda yıl sonu puanı ve notu olarak değerlendirilir.

Devlet konservatuvarlarına bağlı ilköğretim okullarından naklen gelen öğrenciler, meslek dersleri dışındaki diğer derslerinden başarılı olmaları hâlinde bir üst sınıfa devam ettirilir.

Bir Dersin Ağırlığı, Ders Yılı Sonunda Başar ve Yıl Sonu Başarı Puanı <sup>(24)</sup>

Madde 48 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) İlköğretim kurumlarında bir üst sınıfa devam etmek veya mezun olabilmek için öğrencinin iki (Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG) dönem notunun aritmetik ortalaması bütün derslerden 2'den aşağı olamaz. Ders yılı sonunda başarısız dersi veya dersleri olan öğrencilerin durumu, öğrenci başarısının değerlendirilmesi esaslarına göre şube öğretmenler kurulunda görüşülür. Kurul kararıyla sınıf geçen öğrencilerin notları değiştirilmez. Okul kayıtlarına "Şube Öğretmenler Kurulu Kararıyla Geçti" veya "Sınıf Tekrarına Karar Verildi" ifadesi yazılır. Bu durum öğrencinin karnesinde de belirtilir.

(Değişik ikinci fıkra: 20.8.2007/26619 RG) 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda bir dersin ağırlığı, o dersin haftalık ders saati sayısına eşittir. Dersin yıl sonu puanı ile o dersin haftalık ders saati sayısının çarpımından elde edilen puan o dersin ağırlıklı puanıdır. Dersin yıl sonu notu ile o dersin haftalık ders saati sayısının çarpımından elde edilen not ise o dersin ağırlıklı notudur."

(Değişik üçüncü fıkra: 20.8.2007/26619 RG) Yıl sonu başarı puanı, dersin ağırlıklı puanları toplamının haftalık ders saati toplamına bölümü ile elde edilen puandır. Yıl sonu başarı puanı hesaplanırken bölme işlemi virgülden sonra iki basamak yürütülür. Bu puanlar; öğrenci karnesi, sınıf geçme, diploma ve öğrenci kayıt defterine işlenir. Yıl sonu başarı puanı, diploma puanının hesaplanmasında esas alınır.

## PDF Eraser Free

### Sınıf Yükseltme

Madde 49 — (Değişik: 20.8.2007/26619 RG) İlköğretimde 1-5 inci sınıflara devam eden öğrencilerden beden ve zihince gelişmiş olup bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanlar, sınıf/şube rehber öğretmeni ve varsa okul rehber öğretmenin önerisi ile velinin görüşü alınarak öğretim yılının ilk ayı içinde sınıf yükseltme sınavına alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa yükseltirler.

Bu sınav, okul müdürünün başkanlığında sınıf öğretmeni ve bir üst sınıfın öğretmeniyle varsa okul rehber öğretmeninden oluşan komisyon tarafından yapılır. Okulda bu komisyonu oluşturacak sayıda öğretmen bulunmaması durumunda, sınavın yapılacağı yer ile sınav komisyonu, okulun bağlı bulunduğu il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne belirlenir.

Sınav sonucu tutanakla tespit edilir ve bu tutanağın bir örneği öğrencinin dosyasında bir örneği de öğrenci işleri dosyasında saklanır. Başarılı olanların durumu, okul kayıtlarına ve nakil belgelerine de işlenir.

Sınıf yükseltme sınavına değişik sınıflarda olmak üzere birden fazla da girilebilir. Ancak sınıf yükseltme bir kez yapılır

### Yetiştirme Kursları

Madde 50 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) İlköğretim kurumlarının 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında, ders yılı içinde öğretmensizlik, salgın hastalık ve doğal afet gibi nedenlerle boş geçen dersler için öğretim yılının ikinci (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) döneminde yetiştirme programları uygulanır.

Boş geçen dersler için açılacak yetiştirme programlarında aşağıdaki esaslara uyulur:

- a) Bir dersin program süresi, o dersin bir (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) dönemindeki ders saati toplamının yarısından az olamaz.
- b) Bu programların düzenlenmesinde derslerin aksatılmamasına özen gösterilir.
- c) Programlarda görevlendirilecek öğretmenler, millî eğitim müdürlüklerince belirlenir.

**EK 2: DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖRNEKLER****PERFORMANS ÖDEVİ**

DERS:	MATEMATİK
TEMA:	DOĞAL SAYILAR
KONU:	Onluk ve Birlik kareleri oluşturmanız isteniyor. Bu araştırmada a. Size verilen kağıttaki onluk ve birlik karelerini çevresinden düzgünce kesin. b. Aynı büyüklüklerde kartonlar kesip üzerine yapıştırın. Böylece 2 onluk, 10 birlik yapın. c. Sonra onlukların karelerini bir renkle, birliklerin karelerini bir renkle boyayın ve bir mektup zarfının içine koyun. Sonra zarfın arkasına adınızı, soyadınızı yazın.
YÖNERGE:	Çalışmanızı yaparken aşağıdaki adımları izleyin. 1. Çalışmayı nasıl yapacağınızı planlayınız. 2. Konuyla ilgili çeşitli resim ve fotoğraflar kullanabilirsiniz. 3. İnternet, kaynak kitaplar ve dergilerden yararlanınız. 4. Ödevinizi bilgisayarda ya da kalemle yazabilirsiniz. 5. Çalışmalarınızı 7 gün içerisinde teslim ediniz. 6. Yaptığınız araştırmanın sonucunu sınıfta arkadaşlarınıza sözlü olarak sunabilirsiniz.

**PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Öğrencinin Adı Soyadı :					
Tarih:					
Ödev Konusu : Onluk ve Birlik Kareleri Yapalım					
Değerlendirme Ölçütleri	Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Geçer (2)	Zayıf (1)
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
Araç-gereçleri yerinde kullanma					
Özeleştiri yapma					
Ödevle ilgili tanıtım yapma					
TOPLAM					

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

Değerlendirdiği Arkadaşının Adı Soyadı:.....

**PERFORMANS ÖDEVİ  
AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU**

Ders: Matematik

Konu: Problemler

Ödev Adı: Problemler Kitapçığı

Süre:2 Hafta

**AÇIKLAMA:** Bu form matematik dersi için arkadaşınızın hazırladığı “Problemler Kitapçığı” adlı performans ödevini değerlendir-meniz amacıyla hazırlanmıştır. Arkadaşınızın sunumunu ve çalışmasını kontrol edip en doğru seçeneğe istediğiniz bir sembolü kullanarak işaret koyunuz.

Ölçütler	Düzy		
	Geliştirebilir	Orta	İyi
En az dört tane problemi doğru ifade etmiş.			
Kullanılan sözcükleri okunaklı ve doğru yazmış.			
Her problemi modellerle ya da şekil çizerek doğru ifade etmiş.			
Her problemin doğru çözümünü yapmış.			
Özenli, tertipli, göze hoş görünen bir çalışma yapmış.			

**PERFORMANS ÖDEVİ**

DERS:	HAYAT BİLGİSİ
TEMA:	2. Tema: BENİM EŞSİZ YUVAM
KONU:	Sizden Evinizdeki kişilere ait bir Aile albümü yapmanız istanıyor. Bu araştırmada a. Ailemizdeki kişilerin bizim neyiz olduğunı öğrenelim b. Onların fotoğraflarını bulalım. c. Size verilecek örnekteki gibi kağıda uygun şekilde yapıştırılın ve altlarına neyiz olduklarını düzgünce yazalım.
YÖNERGE:	Çalışmanızı yaparken aşağıdaki adımları izleyin. 1. Çalışmayı nasıl yapacağınızı planlayınız. 2. Konuyla ilgili çeşitli resim ve fotoğraflar kullanabilirsiniz. 3. İnternet, kaynak kitaplar ve dergilerden yararlanınız. 4. Ödevinizi bilgisayarda ya da kalemle yazabilirsiniz. 5. Çalışmalarınızı 7 gün içerisinde teslim ediniz. 6. Yaptığınız araştırmanın sonucunu sınıfta arkadaşlarınıza sözlü olarak sunabilirsiniz.

**PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Öğrencinin Adı Soyadı :					
Tarih:					
Ödev Konusu : Aile Albümü					
Değerlendirme Ölçütleri	Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Geçer (2)	Zayıf (1)
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
Araç-gereçleri yerinde kullanma					
Özeleştiri yapma					
Ödevle ilgili tanıtım yapma					
TOPLAM					

**PERFORMANS ÖDEVİ**

DERS:	TÜRKÇE
TEMA:	3. Tema: EĞİTSEL VE SOSYAL ETKİNLİKLER
KONU:	Sizden Resimleri konuşturmanız isteniyor. Bu araştırmada a. Gazete ve dergilerden çeşitli insan, çocuk, hayvan vb. resimler bulalım. b. Size verilen kağıda uygun şekilde yapıştıralım. c. Konuşma balonlarının içine neler söylediklerini Türkçe dersinde öğrendiğiniz harfler, heceler, kelimeler ve cümlelerle yazalım.
YÖNERGE:	Çalışmanızı yaparken aşağıdaki adımları izleyin. 1. Çalışmayı nasıl yapacağınızı planlayınız. 2. Konuyla ilgili çeşitli resim ve fotoğraflar kullanabilirsiniz. 3. İnternet, kaynak kitaplar ve dergilerden yararlanınız. 4. Ödevinizi bilgisayarda ya da kalemle yazabilirsiniz. 5. Çalışmalarınızı 7 gün içerisinde teslim ediniz. 6. Yaptığınız araştırmanın sonucunu sınıfta arkadaşlarınıza sözlü olarak sunabilirsiniz.

**PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Öğrencinin Adı Soyadı :					
Tarih:					
Ödev Konusu : Resimleri Konuşturalım					
Değerlendirme Ölçütleri	Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Geçer (2)	Zayıf (1)
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
Araç-gereçleri yerinde kullanma					
Özeleştiri yapma					
Ödevle ilgili tanıtım yapma					
TOPLAM					

### Çalışma Dosyası Değerlendirme Ölçeği

**Açıklama :** Bu ölçek, öğrencilerinizin dönem boyunca oluşturdukları çalışma dosyalarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

#### Öğrencinin

**Adı soyadı:**.....

**Tarih:** ...../...../.....

**Sınıfı:** .....

#### Öğretmenin

**Numarası:** .....

**Adı**

**soyadı:**.....

**Yönerge :** Dosyayı inceleyerek aşağıdaki kriterlere uygunluğunu derecelendiriniz.

KRİTERLER	5	4	3	2	1
1. Yeterli sayıda çalışmaya yer verme					
2. Değişik çalışmalara yer verme					
3. Çalışmaların ad ve amaçlarının açık ifadesi					
4. Belirlenen amaçlara uygun çalışmalara yer verme					
5. Çalışmaların seçiminde rol alma					
6. Ders dışı çalışmalara yer verme					
7. Ders içi çalışmalara yer verme					
8. Yüksek beceri gerektiren ürünlere yer verme					
9. Başlangıçta seçilen ürünlerin niteliği					
10. Son dönemde seçilen ürünlerin niteliği					
11. Benzeri çalışmalarda zamanla gösterdiği gelişme					
12. Ürün seçiminde gösterilen titizlik					
13. Dosya düzeni					

**Öğretmenin Görüşü :** .....

# PDF Eraser Free

## EK 3: ÖLÇEK

### ÖLÇEK

#### Değerli Öğretmenler;

Aşağıda yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmış ve iki bölümden oluşan bir ölçek yer almaktadır. Bu ölçeğin amacı, yeni ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması ve değerlendirme sürecinin ne kadar sağlıklı işlediği hakkında bir fikir edinebilmektir. Adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Ayrırdığınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Ebru DEMİR**

Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

### 1. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ve mesleki durumunuz ile ilgili sorular bulunmaktadır. Durumunuza uygun olan kategoriye işaretleyiniz.

- 1. Cinsiyetiniz** :  Kadın  Erkek
- 2. Görev Süreniz** :  1-5 yıl  
 6-10 yıl  
 11-15 yıl  
 16 -20 yıl  
 21 yıl ve üstü
- 3. Okuttuğunuz Sınıf Düzeyi** :  1  2  3  
 4  5  Birleştirilmiş Sınıf
- 4. Mezuniyet Durumunuz** :  Ön Lisans  
 Lisans  
 Y. Lisans  
 Doktora  
 Lisansüstü eğitimime devam ediyorum.
- 5. Okulunuzun Konumunu Belirtiniz:**  Köy  
 İlçe  
 İl merkezi



## 2.BÖLÜM

Bu bölümde, yeni ilköğretim programlarında yer alan geleneksel değerlendirme yöntemleri ile bunlara alternatif olarak sunulan alternatif değerlendirme yöntemlerine (Performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, yapılandırılmış grid... Vd.) ilişkin görüş ifadeleri yer almaktadır. Her bir ifadedeki görüşe katılım düzeyinizi belirten ifadenin karşısında yer alan kategorilerden birini işaretleyiniz.

	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.Değerlendirme araçları çok karmaşık.	5	4	3	2	1
2.Kullanılan değerlendirme araçları maddi yükü arttırmaktadır.	5	4	3	2	1
3.Yeni değerlendirme yaklaşımları üst düzey davranışları ölçebilmektedir.	5	4	3	2	1
4.Alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler gerçekçi koşullarda değerlendirilmektedir.	5	4	3	2	1
5.Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaktadır.	5	4	3	2	1
6.Tüm değerlendirme faaliyetlerini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek için zaman yetersiz.	5	4	3	2	1
7.Değerlendirme çalışmaları yapıldığında tekrara zaman kalmamaktadır.	5	4	3	2	1
8.Değişen değerlendirme anlayışı, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
9.Değişen değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından kabullenilmesi zaman almaktadır.	5	4	3	2	1
10.Alternatif değerlendirme faaliyetleri bütün öğrencileri değerlendirme sürecinde aktif olmaya yönlendirmektedir.	5	4	3	2	1
11.Alternatif değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilerin öğrenme eksikleri veya yanlış öğrenmeleri zamanında telafi edilmektedir.	5	4	3	2	1
12.Alternatif değerlendirme faaliyetleri öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	5	4	3	2	1
13.Kalabalık sınıflarda bu yaklaşımları uygulamak çok zor olmaktadır.	5	4	3	2	1
14.Değerlendirme için yapılan etkinlikler, harcanan zamana değecek kadar verimli <b>olmamaktadır.</b>	5	4	3	2	1
15.Değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamak zor olmaktadır.	5	4	3	2	1
16.Alternatif değerlendirme faaliyetleriyle öğrenci çok yönlü olarak değerlendirilmektedir.	5	4	3	2	1
17.Materyal sıkıntısı yaşanması, öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmasını güçleştirmektedir.	5	4	3	2	1

18. Her ders ve etkinlik için performans değerlendirme ölçeklerini çoğaltmak sorun yaratmaktadır.	5	4	3	2	1
19. Yapılan sözlü sunumlarla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri değerlendirilebilmektedir.	5	4	3	2	1
20. Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrenciden ne beklendiği açıkça görülmektedir.	5	4	3	2	1
21. Performans değerlendirme çalışmaları ile öğrenci kendi gelişimini takip edebilmektedir.	5	4	3	2	1
22. Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrencilere dönüt vermek kolaylaşmaktadır.	5	4	3	2	1
23. Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde gösterilen performansın beklentilere ne kadar uygun olduğu belirlenebilmektedir.	5	4	3	2	1
24. Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrenciler yapılan ölçüm sürecinden haberdar olmaktadır.	5	4	3	2	1
25. Performans değerlendirme ölçekleri sayesinde her öğrenci objektif şekilde değerlendirilmektedir.	5	4	3	2	1
26. Öz değerlendirme formları öğretmen için ayrı bir yük olmaktadır.	5	4	3	2	1
27. Öğrenciler öz değerlendirme çalışmaları sırasında objektif <b>olamamaktadırlar.</b>	5	4	3	2	1
28. Öğrenciler akran değerlendirme çalışmaları sırasında objektif <b>olamamaktadırlar.</b>	5	4	3	2	1
29. Yaratıcı dramaya dayalı değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilere yaşantılara dayalı öğrenme şansı sunulmaktadır.	5	4	3	2	1
30. Sınıfların kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.	5	4	3	2	1
31. Kontrol listeleri ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenebilmektedir.	5	4	3	2	1
32. Kontrol listeleri ile öğrencinin neyi daha iyi öğrendiği anlaşılabilir.	5	4	3	2	1
33. Kontrol listeleri ile hem bilişsel hem de duyuşsal düzey ölçülebilmektedir.	5	4	3	2	1
34. Kontrol listeleri sayesinde öğretmenler öğrencilerin hangi etkinliklerden daha fazla hoşlandıklarını anlayabilmektedir.	5	4	3	2	1
35. Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrenme ve değerlendirme süreçleri bütünleşmektedir.	5	4	3	2	1
36. Öğrenci ürün dosyası hazırlanması öğrenci açısından fazla zaman almaktadır.	5	4	3	2	1
37. Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin özgüvenini arttırmaktadır.	5	4	3	2	1

38.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.	5	4	3	2	1
39.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile her öğrenci bireysel gelişimine göre değerlendirilebilmektedir.	5	4	3	2	1
40.Öğrenci ürün dosyasının kapsamı hakkında öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermektedir.	5	4	3	2	1
41.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirmektedir.	5	4	3	2	1
42.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları ile öğrencinin gelişimi daha doğru bir şekilde izlenmektedir.	5	4	3	2	1
43.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencilerin ilgi alanlarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.	5	4	3	2	1
44.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları sayesinde veliler de öğrencilerin gelişiminden haberdar olmaktadır.	5	4	3	2	1
45.Öğrenci ürün dosyası çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmen, öğrenci velileriyle iletişim kurabilmektedir.	5	4	3	2	1
46.Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin gelecekteki çalışmalarına ışık tutmaktadır.	5	4	3	2	1
47.Kullanılan ödevler ve projeler öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsat vermektedir.	5	4	3	2	1
48.Kullanılan ödevler ve projeler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir.	5	4	3	2	1
49.Yapılandırıcı grid tekniği, öğrencilerin görsel ve analitik düşünme yeteneğini geliştirebilmektedir.	5	4	3	2	1
50.Yapılandırıcı grid tekniği ile öğrencilerin bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışları tespit edilebilmektedir.	5	4	3	2	1
51.Yapılandırıcı grid tekniğinin uygulanması kısa zaman almaktadır	5	4	3	2	1
52.Yapılandırıcı grid tekniği ile kısmi bilgi de değerlendirilmektedir.	5	4	3	2	1
53.Kelime ilişkilendirme tekniği ile zihinsel araştırma daha hızlı olmaktadır.	5	4	3	2	1
54.Kavram haritası öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
55.Kavram haritası tekniği ile öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği kavramlar belirlenebilmektedir.	5	4	3	2	1
56.Kavram haritası tekniği ile öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi görebilmektedir.	5	4	3	2	1
57.Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencinin belli bir konuyu anlayıp anlamadığı anlaşılabilir.	5	4	3	2	1

**EK 4: GÖRÜŞME FORMU****GÖRÜŞME FORMU**

- 1.Yeni değerlendirme araçları ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?
- 2.Yeni değerlendirme araçları maddi açıdan zorluk yaratmakta mıdır?
- 3.Alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine etkisi nasıl olmaktadır?
- 4.Değerlendirme faaliyetlerini uygulamak için zamanınızı nasıl kullanıyorsunuz?
- 5.Sınıf mevcudu yeni değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasını nasıl etkilemektedir?
- 6.Değerlendirme sürecine velilerin katılımı ne derece sağlanıyor?
- 7.Derse ve etkinliğe uygun olarak farklı ölçekler geliştiriyor musunuz? Eğer geliştiriyorsanız ölçütleriniz nelerdir?
- 8.Performans değerlendirme ölçeklerini uygularken açıklama yapıyor musunuz?
- 9.Performans değerlendirme çalışmalarında en çok hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
- 10.Öz değerlendirme ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?
- 11.Akran değerlendirme ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?
- 12.Öğrenci ürün dosyası öğrenciler açısından ne kadar zaman almaktadır?
- 13.Öğrenci ürün dosyaları ile ilgili olarak velilerinizle ne kadar sıklıkla görüşüyorsunuz?
- 14.Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların koyulacağına nasıl karar veriyorsunuz?
- 15.Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- 16.Drama tekniğini değerlendirme aracı olarak kullanıyor musunuz? Eğer kullanıyorsanız, en çok hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
- 17.Yapılandırıcı grid tekniğini kullanıyor musunuz? Neden?
- 18.Alternatif değerlendirme tekniklerinden en çok hangilerini kullanıyorsunuz?
- 19.Alternatif değerlendirme teknikleriyle ilgili olarak yeterince bilgilendirildiğinizi düşünüyor musunuz?
- 20.Değerlendirme açısından baktığınızda yeni değerlendirme tekniklerini hangi açılardan yararlı buluyorsunuz?

# PDF Eraser Free

## **EK 5: KODLAMA ANAHTARI**

- ÖM1-ÖM8 : İl merkezinde görev yapan öğretmenler.  
Öİ1-Öİ4 : İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler.  
ÖK1-ÖK4 : Köyde görev yapan öğretmenler.

## PDF Eraser Free

## EK 6: İZİN BELGESİ

İ.L.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.319 ( ) /  
KONU : İzin

02.05.2007 12516

VALİLİK MAKAMINA

İLGI: a-Özmençil Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24.04.2007 tarih ve 1215-1832 sayılı yazısı.  
b-Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma  
Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Özmençil Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (a) yazısında belirtilen, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ebru DEMİR'in,  
"Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri" başlıklı  
tez çalışması için Müdürlüğümüze bağlı eklide isimleri yazılı ilköğretim okullarında anket  
uygulaması ve sesli kayıta görüntüleme yapma talebi ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüze  
uygun görülmektedir.

Mekamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde clularınıza arz ederim.

Ebru DEMİR  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
02/05/2007  
Ekrem BALLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Tel : 239 72 00  
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehir@meb.gov.tr  
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr