



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

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

M. Bahaddin ACAT

E. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
bacat@ogu.edu.tr

Ebru Demir UZUNKOL

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ebrud@sakarya.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin alınmasıdır.

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmaya ait veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 öğretim yılında il merkezinde, ilçe merkezinde ve köylerde 45 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 511 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde yüzde-frekans hesaplamaları ile t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; programlardaki değerlendirme yöntemlerinin yararlı olduğu düşünülmekte, ancak bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntılarının başında, maddi külfet, zaman sıkıntısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, veliler ile zor iletişime geçilmesi ve materyal sıkıntısı gelmektedir.

Öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçlarının dikkate alınması değerlendirme sürecinin uygulanmasına olumlu katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, ilköğretim programı, değerlendirme

Abstract

The aim of this study is to get primary school teachers' views about the assessment processes of primary education curriculums.

The study design is descriptive research model. The data was collected via public surveys. The sample of the study is composed of 511 primary school teachers working in 45 different schools in the city center, in towns and in villages in 2006-2007 education season. In the data analysis the data, frequency and percent analysis techniques and t-test analysis techniques were used. 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.

To consider teachers' concepts and their demands will contribute to evaluation process in practice.

Keywords: Primary school teacher, primary education curriculum, assessment

1. GİRİŞ

Toplumun temelini oluşturan eğitim sistemi ancak eğitim programları ile işlevsel hale gelir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve düzenlemeler programlarda yer aldığı sürece anlam kazanır (Gözütok, 2003). Program geliştirme süreci sürekli ve canlı bir süreçtir. Bu yüzden dünyada olup biten bütün değişimlerden etkilenmektedir.

En genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir (Demirel, 2005). Güteryüz (2001) ise eğitim programını, okulda değişik düzeydeki öğrencilere okulun amaçlarını kazandırmak için yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerin bütünü olarak tanımlamıştır. Öğretim programı ise, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta ve genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır (Varis, 1997).

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 (Güteryüz, 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. 2004 yılında ilköğretim birinci kademe programlarında değişiklik yapılmış, 2004 yılı ders programları hazırlanmıştır. Yapılandırmacı felsefenin temel alındığı programların, öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. İlköğretim programları birçok yapıda olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de önemli değişimler getirmiştir. İlköğretim programlarında yer alan yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin aksine süreç odaklı, öğrencinin gelişimini izleyen ve değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören yöntemlerdir.

Değerlendirme, eğitim işinin sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yönelik bir süreçtir (İsman, 2005). Değerlendirme sonuçları hem öğrenci hem de öğretmen hakkında bilgi verir (Guskey, 2003). Sayıltıları, hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek, mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişmesine yardım eder ve öğrenciyi öğrenmeye güdüler. Bu süreç içinde öğrenciler hakkında elde edilen bilgiler, rehberlik faaliyetleri için kullanılabilir. Bu tarz bilgi, eğitimciye öğrencinin bir tasvirini verir ki 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). Öğretmen, değerlendirme uygulamaları

sayesinde, programın ve öğretimin verimliliğini değerlendirebilir ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya koyarak, onların başarılarını belirleyebilir (Aslanoglu ve Kutlu, 2003). Sınıfta değerlendirmeler kullanmak ilerlemeyi takip etmek için faydalıdır. Bu faydanın en üst düzeyde sağlanabilmesi için öğretmenlerin, değerlendirmeleri öğrencilerin öğrenmesine yardım eden, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri gerekir (Guskey, 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 vazgeçmeli ve 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 değerlendirmesinde görüşme, gözlem, sözlü sunum, performans değerlendirme, kavram haritaları, gösteri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırıcı grid, kelime ilişkilendirme v.b. alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Sonuç değerlendirmesi ise; öğretmenin, dönem sonunda her öğrencinin hangi başarı düzeyine ulaştığını gösteren karardır (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).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre planlanan bir öğrenme sürecinde; zaman yönetimi, sınıfı yönetimi ve ölçme değerlendirme öne çıkan baslıca sorunlar olarak sıralanmaktadır (Harwell, 2000; Akt. Bıkmaz, 2006). Program reformu sürecinde, öğretmenlerin belki de en büyük sıkıntıyı ölçme ve değerlendirme alanında yaşadıkları ve yaşayacakları söylenebilir. Gözütok ve diğerlerinin (2005) yaptığı araştırma incelendiğinde de, öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri alanın ölçme değerlendirme olduğu 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 yöntemlerinden, süreç değerlendirme yöntemlerinin 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 geleneksel değerlendirme tekniklerinden, süreç 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.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri;
 - a. Kıdemlerine,
 - b. Okuttukları sınıf düzeylerine,
 - c. Mezuniyet durumlarına,
 - d. Görev yaptıkları okulların konumlarına göre farklılaşmak mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1751 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda görev yapan toplam 511 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin, 377 tanesi il merkezinde, 89 tanesi ilçe merkezinde, 45 tanesi ise köylerde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma konusu belirlendikten sonra, konuyla ilgili bilgileri toplamak için Türkçe dersi öğretim programı, hayat bilgisi dersi öğretim programı, matematik dersi öğretim programı, fen bilgisi dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelenmiş olup süreli yayınlar ve araştırmalar taranmıştır. Edinilen bilgilerin ışığında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, sınıf düzeyleri ve görev yaptıkları okulların konumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesini sağlayacak bir ölçek oluşturulmuştur.

Ölçek toplam beş temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm değerlendirme sürecinin genel boyutuyla, ikinci bölüm değerlendirme sürecinin performans değerlendirme boyutuyla, üçüncü bölüm değerlendirme sürecinin kontrol listeleri boyutuyla, dördüncü bölüm değerlendirme sürecinin öğrenci ürün dosyası boyutuyla, beşinci bölüm ise değerlendirme sürecinin kavram ağları boyutuyla ilgilidir.

Görüş ifadeleri hazırlandıktan sonra, ölçeğin geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuş olup 171 sınıf öğretmeni ile ön uygulama çalışması yapılmış ve ölçeğin güvenilirliği ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında ise il, ilçe ve köyler de görev yapan öğretmenler de dahil olmak üzere toplam 511 sınıf öğretmenine teslim edilmiş ve on beş gün içerisinde toplanmıştır.

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

Tablo 1: 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
	Toplam	0.92

Verilerin Çözümlemesi

Ölçek uygulamalarından elde edilen verilerin çözümü ve yorumlanması için "SPSS 11.0 for Windows" istatistik programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları verilmiş, her bir bölümle ilgili ortalamalar hesaplanmış, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplarda t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşlerin, öğretmenlerin kıdemlerine, okuttukları sınıf düzeyine, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ve görev yaptıkları okulların konumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşleri

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin görüşlerine ait veriler sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşleri

Maddeler	n	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
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 çalışmaları 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 olmamaktadır.	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
17. 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
18. 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
19. 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 2’de yer alan veriler genel olarak incelendiğinde, değerlendirme sürecinde yaşanan zaman sıkıntısı göze çarpmaktadır. Nitekim “Tüm değerlendirme faaliyetlerini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek için zaman yetersiz” maddesine öğretmenlerin %50,7’si kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, “Değerlendirme çalışmaları yapıldığında tekrara zaman kalmamaktadır” maddesine de öğretmenlerin %44,4’ü katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde zamanı etkili kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Diğer bir sorun da maliyet olarak ortaya çıkmıştır. “Kullanılan değerlendirme araçları maddi yükü arttırmaktadır” maddesine öğretmenlerin %47,9’unun, “Her ders ve etkinlik için

performans değerlendirme ölçeklerini çoğaltmak sorun yaratmaktadır” maddesine de %45,6’sının kesinlikle katıldığı göz önüne alınırsa, maddi sıkıntı yaşanmasının değerlendirme sürecinde sıkıntılara yol açtığı sonucuna ulaşılabilir.

Yüzde dağılımları incelendiğinde, “Kalabalık sınıflarda bu yaklaşımları uygulamak çok zor olmaktadır” maddesine öğretmenlerin %56’sının kesinlikle katılmaktadır ki bu oldukça yüksek bir orandır. Bu veriye dayanarak, kalabalık sınıfların değerlendirme sürecini yüksek oranda olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca, öğretmenler “Değişen değerlendirme anlayışı, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır” ve “Değişen değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından kabullenilmesi zaman almaktadır” maddelerine de katılmışlardır. Bu iki maddeye katılım, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaşanan değişimi olumlu olarak gördüklerini fakat uygulamada başarılı olmak için zamana ihtiyaçları olduğu gösterebilir. Bunun için öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmeleri ve daha fazla uygulama içinde bulunmaları gerekmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 3’de sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine ait veriler sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

	n	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Maddeler													
20. Performans değerlendirme ölçekleriyle öğrenciden ne beklendiği açıkça görülmektedir.	510	43	8,4	254	49,7	125	24,5	78	15,3	10	2,0	3,47	0,91
21. 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
22. 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
23. 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
24. 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
25. 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
26. 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
27. Öğrenciler öz değerlendirme çalışmaları sırasında objektif olamamaktadırlar.	511	171	33,5	204	39,9	57	11,2	76	14,9	3	0,6	3,90	1,04
28. Öğrenciler akran değerlendirme çalışmaları sırasında objektif olamamaktadırlar.	511	147	28,8	238	46,6	63	12,3	57	11,2	6	1,2	3,91	0,98
29. 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
30. 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

Tablo 3’de yer alan veriler genel olarak incelendiğinde, öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları ile ilgili olarak sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Öğretmenler, "Öz değerlendirme formları öğretmen için ayrı bir yük olmaktadır", "Öğrenciler öz değerlendirme çalışmaları sırasında objektif olamamaktadırlar" ve "Öğrenciler akran değerlendirme çalışmaları sırasında objektif olamamaktadırlar" maddelerine sırasıyla %39,9, %46,6 ve %57,3 oranında katılmışlardır. Bu verilere dayanarak, öğretmenlerin öz değerlendirme sürecini kendileri açısından yorucu olarak gördükleri ve öğrencilerin değerlendirme formlarında objektif olmadıklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenler akran

değerlendirme ve öz değerlendirme sürecinin verimli işlemesi için öğrencilerin yeterli bilinçte olmadıkları kanaatinde olabilirler.

Ölçekte yer alan “Yaratıcı dramaya dayalı değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilere yaşantılara dayalı öğrenme şansı sunulmaktadır” maddesinin ortalamasının yüksek çıkması, öğretmenlerin yaratıcı dramaya dayalı değerlendirme faaliyetlerine olumlu baktıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, “Sınıfların kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır” maddesine öğretmenlerin %36’sı kesinlikle katıldığını, %42,9’u ise katıldığını belirtmiştir. Bu verilere dayanarak, kalabalık sınıfların yaratıcı drama faaliyetlerinin değerlendirme sürecinde kullanımı açısından da ciddi şekilde sıkıntı yarattığı söylenebilir.

Bunların dışında Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin performans değerlendirmenin öğrenci ve öğrenme süreci açısından yararlarının vurgulandığı 20, 21, 22, 23, 24 ve 25’inci maddelere katıldıkları görülmüştür. Maddelerin içeriğine dayanarak öğretmenlerin performans değerlendirme konusunda genel olarak olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 4’de sınıf öğretmenlerinin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşlerine ait veriler sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	n	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
31.Kontrol üsteleri 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 4’de yer alan veriler genel olarak incelendiğinde, maddelerin kontrol listelerine ilişkin olumlu ifadeler içerdiği görülmektedir. Öğretmenler ölçeğin kontrol listesi boyutu ile ilgili tüm maddelere katılmışlardır. En çok katılım “Kontrol listeleri sayesinde öğretmenler öğrencilerin hangi etkinliklerden daha fazla hoşlandıklarını anlayabilmektedir” maddesine

olmuştur. Öğretmenler %62,2 oranında bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu veriye dayanarak, öğretmenlerin kontrol listelerinin öğrencilerin ilgi alanlarını anlamalarına ve buna göre etkinlik düzenlemelerine yardımcı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca 31'inci madde göz önüne alınırsa öğretmenlerin kontrol listelerini öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek açısından yararlı gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 5'de sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin görüşlerine ait veriler sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşleri

	n	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Maddeler													
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 arttırmaktadır.	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 verileriyle 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 5’de yer alan veriler genel olarak incelendiğinde en çok katılımın “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirmektedir” maddesine olduğu görülmektedir. Öğretmenler %50,3 oranında bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları öğrencilerin özgüvenini arttırmaktadır” maddesine de %45,2 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu iki maddeye verilen yanıtlardan yola çıkılarak, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin sorumluluk ve özgüven duygularını geliştirdiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

“Öğrenci ürün dosyasının kapsamı hakkında öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermektedir” maddesinde öğretmenlerin %22,5 i kararsız olduğunu, %20.9 u ise katılmadığını belirtmiştir. Bu veriye dayanarak, olarak öğrenci ürün dosyasının kapsamının belirlenmesinde sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Ayrıca, “Öğrenci ürün dosyası çalışmaları sayesinde veliler de öğrencilerin gelişiminden haberdar olmaktadır” ve “Öğrenci ürün dosyası çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmen, öğrenci verileriyle iletişim kurabilmektedir” maddelerinde kararsız kalan ve maddeye katılmadığını ifade eden öğretmenlerin sayısı çoğunluktadır. Öğretmenlerin, öğrenci ürün dosyası çalışmalarında veliler ile yeterince iletişime geçememelerinin bu aşamada sorun yarattığı söylenebilir.

Ödev ve projelerle ilgili olarak öğretmenlerin genel olarak olumlu görüş bildirmeleri, öğretmenlerin ödev ve projelerin öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsat verdiğini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerine ait veriler sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşleri.

Maddeler	n	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
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 yanılgıları 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 6’da yer alan veriler genel olarak incelendiğinde, en yüksek katılımın kavram haritalarıyla ilgili maddelere olduğu görülmektedir. Öğretmenler, “Kavram haritası öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır” maddesine %25,2 oranında kesinlikle katıldıklarını, %53,2 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak, öğretmenlerin kavram haritasının kalıcı öğrenmeyi sağlayan bir değerlendirme aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Yapılandırıcı grid ile ilgili maddelere katılım diğer maddelere oranla daha düşüktür. Öğretmenlerin %51,1 i “Yapılandırıcı grid tekniğinin uygulanması kısa zaman almaktadır” maddesinde kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yapılandırıcı grid ile ilgili diğer maddelerde de çoğunlukla kararsız kalmışlardır. Öğretmenlerin yapılandırıcı grid ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmamaları buna sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenler, kelime ilişkilendirme ve tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili maddelere katılmışlardır. Öğretmenlerin bu iki teknikle ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşması

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Araştırmanın hiçbir boyutunda öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılaşması

Değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin görüşlerin öğretmenlerin kıdemine göre ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Çalışma Süresi	n	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							
	21 yıl ve üstü	108	2,7167	,39057	Toplam	88,164	510				
	Toplam	511	2,7141	,41578							

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<0.05$) Bu farklılıklar, 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 ($X =2,9044$); 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X =2,6579$), 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X =2,6514$), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X =2,7136$) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ($X =2,7167$) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Performans değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin kıdemine göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Çalışma Süresi	n	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	511	2,9751	,55505							

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki performans değerlendirme boyutuyla ilgili görüşleri kıdeme 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 ($X = 3,180$); 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X = 2,9383$) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ($X = 2,8577$) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin kıdemine göre Anova sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuyla ilgili görüşleri kıdeme 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 ($X = 3,7103$); 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X = 3,4271$), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X = 3,4091$) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ($X = 3,3699$) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 9: Öğrenci Ürün Dosyası Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Çalışma Süresi	n	X	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Üründosyası	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 İçi	227,902	506	,450			
	16-20 yıl	99	3,4091	,70650							
	21 yıl ve üstü	108	3,3699	,82927	Toplam	233,638	510				
	Toplam	511	3,4539	,67684							

Kavram ağırları boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin kıdemine göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Kavram Ağırları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Çalışma Süresi	n	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	511	3,6273	,53287							

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki öğrenci ürün dosyası boyutuyla ilgili görüşleri kıdeme 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 ağırları boyutuna ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Ankette yer alan tüm görüşlerin öğretmenlerin kıdemine göre ANOVA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11'de 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 ($X = 3,3407$); 6-10 yıl arası çalışan

öğretmenlere ($X = 3,1198$), 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X = 3,1432$), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ($X = 3,1398$) ve 21 yıldan daha uzun zamandır çalışan öğretmenlere ($X = 3,0758$) göre ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 11: Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Çalışma Süresi	n	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	511	3,1496	,43949							

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin okudukları sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12'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 ($X = 3,7285$) 2.sınıf öğretmenlerine ($X = 3,4318$) göre kontrol listeleri ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12: Kontrol Listeleri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	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	Toplam	241,204	509				
	Birleştirilmiş sınıf	7	3,7143	,50885							
	Toplam	510	3,5556	,68839							

Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. ($p>0.05$)

Kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13: Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Sınıf Düzeyi	n	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	511	3,6270	,53335							

Tablo 13'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 ($X=3,7240$) ve 5. sınıf öğretmenlerinin ($X =3,7509$), 2.sınıf öğretmenlerine ($X=3,4489$) göre kavram ağları ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketin tümüne bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. ($p>0.05$)

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşması

Değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin görüşlerin öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	X	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Genel Boyut	Onlisans	128	2,7247	,33705	Gruplar arası	3,122	3	1,041	6,203	,000	Dok/Y.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 14'te 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 ($X=3,5658$), programlardaki değerlendirme süreçlerinin genel özelliklerine ilişkin olarak önlisans ($X=2,7247$), lisans ($X=2,7072$) ve yüksek lisans ($X=2,6334$) mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Performans değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	X	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Perform. Değ.	Önlisans	128	2,9296	,53858	Gruplar arası	5,945	3	1,982	6,645	,000	Dok/Y.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 15'te 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 ($X=4,1591$), programlardaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin olarak önlisans ($X=2,9296$), lisans ($X=2,9819$) ve yüksek lisans ($X=2,9310$) mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar.

Öğretmenlerin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Öğretmenlerin kavram ağları boyutuna ilişkin görüşleri mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Ankette yer alan tüm görüşlerin öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Mezuniyet Durumu	n	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/Y.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 16'da 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 ($X=3,9737$), programlardaki performans değerlendirme boyutuna önlisans ($X=3,1257$), lisans ($X=3,1511$) ve yüksek lisans ($X=3,1228$) mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulların Konumlarına Göre Farklılaşması

Değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin görüşlerin konuma göre ANOVA sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17: Değerlendirme Sürecinin Genel Yapısına İlişkin Görüşlerin Konuma Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Okulun Konumu	n	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 17'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecinin genel yapısıyla ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulların konumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlçe merkezinde ($X=2,7907$) ve köylerde ($X=2,8140$) görev yapan öğretmenler, il merkezinde ($X=2,6841$) görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Performans değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerin konuma göre ANOVA sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: Performans Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Okulun Konumu	n	X	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Performans Değerlendirme	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 18'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulların konumlarına 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 ($X = 3,1502$), il merkezinde çalışan öğretmenlere göre ($X = 2,9311$) performans değerlendirme boyutu ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kontrol listeleri boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulların konumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulların konumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > 0.05$)

Kavram ağları boyutuna ilişkin görüşlerin konuma göre ANOVA sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19: Kavram Ağları Boyutuna İlişkin Görüşlerin Konuma Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Okulun Konumu	n	X	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Kavram Ağları	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 19'da görüldüğü gibi, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ($X = 3,8420$), il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($X = 3,5959$) göre kavram ağları boyutu ile ilgili olarak daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Ankette yer alan tüm görüşlerin konuma göre ANOVA sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20: Ankette Yer Alan Tüm Görüşlerin Konuma Göre ANOVA Sonuçları

Sorular	Okulun Konumu	n	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 20'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri görev yaptıkları okulların konumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler ($X=3,2355$), il merkezinde görev yapan öğretmenlere ($X=3,1190$) göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Programlardaki değerlendirme sürecinin genel yapısına ilişkin boyut incelendiğinde genel olarak programlardaki değerlendirme yöntemlerinin yararlı olduğunun düşünüldüğü, ancak bazı sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Bu sıkıntıların başında; maddi külfet, zaman sıkıntısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, veliler ile zor iletişime geçilmesi ve materyal sıkıntısı gelmektedir. Kanatlı (2008) da “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme hakkındaki görüşleri ve yaşadıkları zorlukları ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları, fakat bazı zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu zorlukların başında; zaman darlığı, kaynak yetersizliği ve kalabalık sınıflar gelmektedir. Benzer olarak, Ataman (2007) sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 programlarında kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerini saptamak, karşılaştırmak, 2004 programından sonra kullanılmaya başlanan yöntem/tekniklerin olumlu olumsuz yönleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, programlarla ilgili yaşanan en büyük sıkıntıların seviye grupları, sınıfların kalabalıklığı, öğretmenlerin bilgi eksikliği ve zaman yetersizliği olduğunu vurgulamıştır.

Performans değerlendirme boyutunun öğrenci açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Ancak, öğretmenler öz değerlendirme etkinliklerini ayrı bir yük olarak görmektedirler. Öğretmenler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin objektif olmadıklarını belirtmişlerdir. Oysaki Fancourt'a göre (2005) öz

değerlendirme öğrencinin kendi gelişiminin takip etmesi için kullanılır ve gereklidir. Bu sonucun temel nedeninin, öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını neden değerlendirdiklerinin farkında olmamaları, amacın tam olarak ne olduğunu bilmemeleri olarak gösterilebilir. Bunun için öğretmenlerin öğrencileri bu çalışmaların neden yapıldığı hakkında iyi bir şekilde bilgilendirmeleri gerekmektedir. Longhurst ve Norton (1997) öğrencilerin öz değerlendirmeyi kendi uygulama ödevlerinde kullanmalarını inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin kendi ödevlerini değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu da göstermektedir ki, öğrenciler amacı doğru bir şekilde anladıklarında objektif olabilmektedirler.

Sınıfların kalabalık olması, tüm değerlendirme sürecinde olduğu gibi yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Kontrol listeleri ile ilgili olarak genel olarak olumlu görüşler hâkimdir. 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). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin kontrol listelerine ilişkin olumlu görüşlerinin değerlendirme süreci açısından iyi bir gelişme olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, öğrenci ürün dosyası boyutuna ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ancak, bu sürece velilerin katılımında sıkıntı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Norman'ın (1998) yaptığı araştırmada, aileler öğrenci ürün dosyalarının kendileri için öğrenme sürecinin bir kanıtı niteliğinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde, velilerin bu sürece katılımının öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin verimli bir şekilde işlemesi açısından yararlı olacağı söylenebilir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenler velilerin bu sürece tam olarak katılmadıkları yönünde görüş ifade etmişlerdir. Benzer olarak, Browder, Dellzell, Flowers ve Spooner (2005) araştırmalarında alternatif değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelemişler, çok az öğretmenin ailelerin alternatif değerlendirme sürecine katıldıklarını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Anıl ve Acar (2009) yaptıkları araştırmada, öğrenci ürün dosyası kullanımında sınıfların kalabalıklığından dolayı zaman ve dosyaları muhafaza sorunlarının yaşandığını belirtmişlerdir. Zaman sıkıntısı ve kalabalık sınıf mevcutları burada da karşımıza değerlendirme süreci ile ilgili yaşanan sıkıntılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenler öğrenci ürün dosyalarının öğrencide sorumluluk ve özgüven duygularını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Birgin (2008) yaptığı “Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına

ilişkin öğrenci görüşleri” başlıklı araştırmasında öğrenci ürün dosyalarının öğrenmede sorumluluğu artırdığı ve öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi artırdığını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına yakın olarak Zimbicki (2007) araştırmasında, alternatif değerlendirmenin öğrenci motivasyonuna ve öğrenciye öz faydasına etkilerinin değerlendirilmesini amaçlamış ve alternatif değerlendirme ile motivasyon ve öz fayda arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrenci ürün dosyalarının öğrenci açısından öğrenme sürecine olumlu katkıları olduğu söylenebilir.

Kavram ağları boyutunda kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kelime ilişkilendirme ile ilgili olarak öğretmenler olumlu görüşler ifade etmişler, kavram haritalarının kalıcı öğrenmeyi sağladığına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılandırıcı grid tekniği ile ilgili maddelerde ise kararsız kalmışlardır. Öğretmenlerin bu teknik ile ilgili maddelerde kararsız kalmalarının sebebi, bu tekniği fazla uygulamıyor veya tekniğin kullanımını bilmiyor olmaları olabilir. Yapılandırıcı grid tekniği önceden edinilmiş bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesini sağladığından, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir tekniktir (Bahar, Hansell ve Johnstone, 2000). Bu açıdan, yapılandırıcı gridlerin kullanılması programların değerlendirme sürecine olumlu katkılar sağlayabilir. Nitekim Karahan (2007) “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metotlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Öğretiminin Biyoloji Öğretiminde Uygulanması” isimli araştırmasında bu yöntemlerin başarıyı artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Ancak bu yöntemler uygulanmadan önce yöntemlerin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çok iyi anlaşılması gerektiği, yoksa başarısızlıkla sonuçlanabileceğini belirtmiştir.

Değerlendirme sürecinin genel boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların konumlarına, 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. Bunun sebebi, köylerde ve ilçelerdeki okullardaki sınıf mevcutlarının il merkezindeki okullara göre daha az olması olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuyla ilgili görüşleri öğretmenlerin çalışma süresine, mezuniyet durumlarına ve görev yaptıkları okulların konumlarına 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. Bu da yeni çalışmaya başlayan öğretmenlerin hem daha istekli hem de daha fazla bilgi sahibi olmasıyla açıklanabilir.

Doktora mezunu olan öğretmenler, programlardaki performans değerlendirme boyutuna ilişkin olarak önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar. Doktora mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüşler bildirmesi ise, konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ile ilgili olabilir.

İlçe merkezinde çalışan öğretmenler, performans değerlendirme boyutu ile ilgili olarak il merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

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. Bunun sebebi, küçük sınıflarda öğrencileri gözlemlemenin daha fazla zaman alması olarak gösterilebilir.

Öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşler yalnızca öğretmenlerin kıdemlerine 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. Bunun sebebi, yeni mezun olan öğretmenlerin yeni yaklaşımları daha iyi benimsemiş olmaları olabilir.

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.

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.

KAYNAKÇA

- Yalçınkaya, M. (2003) *Sınıf içi istenmeyen davranışları ve yönetimine ilişkin stratejiler. Sınıf yönetimi.* (Editör: Üre, Ö.): Konya. Mikro Yayınları.
- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlilikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *TUBAV Bilim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3, s. 354-363.
- Aslanoğlu, A. E. , Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 36, Sayı 1-2.
- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4. ve 5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Atılğan, H. (drl). (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bademci, V. (1998). Performans Değerlendirme(Ürün ve Süreç Değerlendirmesi Yapılan Öğrencilerin Erişi Düzeyleri İle İlgili Bir Araştırma). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bahar, M., Hansell, M. ve Johnstone, A.H., (2000). Structural Communication Grids: An Assessment and Diagnostic Tool For Science Teachers, *Journal of Biological Education*, Cilt 2, Sayı 34, s. 87-89.
- Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 1-24.
- 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.).
- 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.
- 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.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1, s. 169-178.
- Ertürk,S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fancourt, N. (2005). Challenges For Self-Assessment In Religious Education, *British Journal of Religious Education*, Cilt 27, Sayı 2, s. 115-125.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. A. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). *İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri 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.
- Haris, K.L. ve James, R. (2006). Facilitating Reflection 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.
- İsman, A. (2005). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Longhurst, N ve Norton, L. (1997). Self-Assessment In Coursework Essays, *Studies In Educational Evaluation*, Cilt 23, Sayı 4, s. 319-330.
- Norman, K. M. (1998). *Investigation Of The Use Of Portfolios As An Alternative Assessment Procedure*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The University Of Memphis.
- Varıs, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vural, M. (2005). *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Zimbicki, D. (2007). *Walden University, Examining the Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Walden University.