

# Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları

Tuncay Akçadağ\*

**Özet:** Bu çalışmada öğretmenlerin önerilen yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme durumlarına ilişkin eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçların kıdeme ve cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma modeli, olarak betimleme-survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Samsun ili ilköğretim I. kademe öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma anketi, Samsun'da görev yapmakta olan toplam 1276 ilköğretim I. kademe öğretmeninden, 2007 Temmuz ayında hizmet içi eğitim almak için bir araya getirilen 156 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerin, bilgisayar ortamında SPSS 13,0 programı ile yüzde, frekans dağılımları ve kay kare çözümlenmeleri yapıp, manidarlıkları. 05 olarak sınılanmıştır. Öğretmenler, gösteri, drama, kavram haritası, balık kılıçığı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zekâ alanlarına göre öğrenme ortamı hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme, becerilerini değerlendirme yöntem ve tekniklerde eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Kay kare sonuçlarına göre problem çözme, oyun ve kontrol listesi yöntemlerinde kıdem ile bütüncül değerlendirme tekniği yönteminde ise cinsiyet açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacı yaklaşım, yöntemler ve teknikler, eğitim ihtiyacı.

## Problem

İlköğretim, 6–14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceriler kazandıran, onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan sekiz yıllık eğitim devresine denir. Bu devrede çocuklara, okuma, yazma, okuduğunu anlama, anadilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgi ve beceriler kazandırılır (Erden 2001: 212). Bu temel bilgi ve becerilerin kazandırılması eğitim programlarının geliştirilmesine

\* Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) / İSTANBUL  
tuncayakcadag@gmail.com

bağlı görülmektedir. Yeni dünya düzeninde eğitim kurumlarının, ilköğretim aşamasından itibaren programlarını çocukları ve gençleri gerçek yaşamla tanıştıracak içerikte ve okulda iş yaşamına başarılı geçiş sağlayacak, üretken bir eğitim ortamı yaratmak yönünde kurgulamaları gerekmektedir (Yaylacı 2007: 120).

Program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem, teknik ve araçlarla geliştirilmesine yönelmiş eşgüdümlü çalışmaların tümüdür (Varış 1988: 21). Program geliştirilirken üzerinde durulması gereken ve en önemli öğelerden birisi, öğrenmelerin gerçekleştiği öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Burada, hedeflere ulaşmada kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler, ders içi ve dışı etkinlikler, kullanılacak araç ve gereçler ile hedef ve davranışlara ne kadar ulaşıp ulaşılmadığını belirleyen sınav durumları yer alır (Demirel 2004: 7). Öğretim programları geliştirilirken kuramsal olarak bir program geliştirme modeli izlenir.

Ülkemizde son olarak 2004 yılında ilköğretim programında değişikliğe gidilmiş ve yeni programın oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından geliştirilen bir model izlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2004 yılında, yapılandırmacı yaklaşım temelli geliştirilen ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilköğretim programında, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Matematik derslerine ait program ve bu derslere ait kılavuzlar yer almaktadır. Bu programların her birinde öğretmenlerden uygulanması istenen, o derse ait bazı yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme durumlarına yer verilmiştir. Söz konusu programların içerisinde gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyun, anlatım, beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, aktif öğrenme gibi yöntem ve teknikler yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler, onların öğrenme biçimleri düşünülerek, hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel, işitsel ve dokunsal olarak gruplandırılmıştır. Söz konusu programda ölçme ve değerlendirme durumları, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına göre öğrenme ortamı hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme becerilerini değerlendirme başlıkları ile ele alınmıştır.

MEB EARGED tarafından geliştirilen program geliştirme modelindeki basamaklardan biri de paydaşlarla paylaşımın sağlanmasıdır (MEB 2005c: 14, Fer 2005). 2005'de uygulamaya konulmuş olan programın paydaşları olan

öğretmenlerin, söz konusu programdaki yöntem, teknik, ölçme ve sınamaya durumlarını nasıl uygulamaları gerektiğinin eğitimleri, program geliştirme modelinde de, sözü edildiği gibi, program yürütülmeye başladığı andan itibaren verilmiş olması gerekir. Yapılan bir araştırmaya göre, sosyal bilgiler öğretmenlerin öz değerlendirme sonucu “program ve içerik bilgisi yeterlik alanlarının son sırada yer aldığı belirtilmektedir (Öztürk 2009: 120). Araştırmacı tarafından buradaki açıklığın ortaya çıkarılması, programın işlemesi ve işlenmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu amaçla uygulayıcılar olan öğretmenlerimizin söz konusu yöntem, teknik ve sınamaya durumlarının hangilerinde eğitime ihtiyaç duyduklarının belirlenmesine çalışılmıştır.

## **Amaç**

**Problem Cümlesi:** Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?

## **Alt Problemler:**

- 1) İlköğretim I. kademedeki yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim-öğretim için 2005 ilköğretim programında öğretmenlere önerilen yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme durumlarına ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?
- 2) İlköğretim I. kademedeki yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim-öğretim için 2005 ilköğretim programında öğretmenlere önerilen yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme durumlarına ilişkin eğitim ihtiyaçları kıdeme ve cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri alt başlıklarına yer verilmiştir

**Araştırma Modeli:** Araştırmanın modeli, betimleme-survey yöntemidir. Betimleme-survey yöntemi ile olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğu betimlenmeye, açıklanmaya çalışılır (Kaptan 1991: 59, Karasar 2005: 77).

**Evren ve Örneklem:** Araştırmanın evreni Samsun ili ilköğretim I. kademe öğretmenlerini kapsamaktadır. Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi'nden verilen bilgilere göre Samsun İlinde 2006–2007 öğretim yılında merkez ilçe ve köylerinde 1276 ilköğretim I. kademe öğretmeni görev yapmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin il ve ilçe merkezlerinde 2007 Temmuz ayında hizmet içi eğitime alınmaları nedeniyle oluşturulan gruplar örneklem olarak değerlendirilmiştir. Örneklem grubu, köylerde, il ve ilçe merkezlerinde görev yapmakta olan, çeşitli kıdem aralıklarında bulunan ve dört ayrı hizmet

içi eğitim sınıfındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 156'sına geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır.

**Veri Toplama Aracı:** Veri toplama aracının oluşturulması amacıyla, söz konusu yeni ilköğretim programındaki yöntem, teknik ve sınav durumlarına ilişkin bilgiler incelenmiş, elde edilen verilerin anket sorularına nasıl yansıtılacağı konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Ortaya çıkarılan veri toplama aracı, farklı özelliklerde üç okulda beşer öğretmene uygulanarak ön uygulamadan geçirilmiştir. Yapılan ön uygulama sonucunda tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda bazı sorularda ifade değişikliği yapılmış ve bir soru çıkarılmıştır. Ön uygulama sonucunda güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur.

**Veri Analiz Yöntemleri:** Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 13,0. programı ile yüzde, frekans dağılımları ve kay kare hesapları ile çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Anket maddeleri beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlanmış, *çok fazla* seçeneği için (5), *çok* seçeneği için (4), *orta* seçeneği için (3), *az* seçeneği için (2) ve *hiç yok* seçeneği için (1) sayıları kullanılmıştır.

Araştırma problemine konu edilen soruların her biri için deneklerin vermiş oldukları yanıtlardan derecelendirmenin her birine göre yüzde (%) ve frekanslar (f) alınmıştır. Cinsiyet ve kıdem ile verilen yanıtların manidarlığı *kay kare* testi ile ortaya çıkarılmıştır. Hücrelerin %20'sinden daha fazla hücrede beklenen frekans 5'in altında olması halinde *kay kare* testi yapılamayacağından 5 *çok fazla* kategorisi 4 *fazla* kategorisi ile birleştirilmiştir. 5 *çok fazla* kategorisini 4 *fazla* kategorisi ile birleştirme nedeni ise 5 *çok fazla* kategorisi ile 4 *fazla* kategorisinin yakınlığı ve 5'in frekansının *çok az* oluşudur.

Veriler, tablolara dönüştürülerek sonuçların yorumlanması ve bütünde görülmesi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. 1. tabloda maddelere ilişkin *orta*, *çok* ve *çok fazla* seçeneklerine ait yüzde sonuçları toplanarak, toplamları 50'nin üzerinde olanlar değerlendirmeye alınmıştır. Bu birleştirmede *orta* yanıtının da eğitim kapsamı içinde değerlendirilmesi gerektiği sayılısından hareket edilmiştir. 2. tabloda yüzdelerin cinsiyete göre dağılımı ve *kay kare* sonuçlarına göre manidarlığı belirtilmiştir. Burada .05 düzeyinin altında kalan sonuçlar anlamlı bulunarak yorumlanmıştır.

## **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin yanıtları ve yorumlarına yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Öğretmenlerin Önerilen Yöntem, Teknik, Ölçme ve Değerlendirme Durumlarına İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımlarına Göre Eğitim İhtiyaçları

Yöntem, Teknik ve Ölçme- Değerlendirme Durumları	Hiç yok (1)		Az (2)		Orta (3)		Çok (4)		Çok Fazla (5)	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
N=156										
Gözlem ve İnceleme Yöntemi	30	19,2	58	37,2	52	33,3	13	8,3	3	1,9
Tartışma Yöntemi	36	23,1	56	35,9	53	34,0	8	5,1	3	1,9
Problem Çözme Yöntemi	32	20,5	50	32,1	52	33,3	20	12,8	2	1,3
Rol Oynama Yöntemi	40	25,6	39	25	45	28,8	23	14,7	9	5,8
Gösteri Yöntemi	38	24,4	38	24,4	50	32,1	23	14,7	7	4,5
Oyun Yöntemi	37	23,7	45	28,8	51	32,7	13	8,3	10	6,4
Anlatım Yöntemi	70	44,9	43	27,6	35	22,4	7	4,5	1	0,6
Beyin Fırtınası Tekniği	41	26,3	46	29,5	40	25,6	26	16,7	3	1,9
Soru-Cevap Yöntemi	80	51,3	41	26,3	28	17,9	4	2,6	3	1,9
Drama Yöntemi	34	21,8	40	25,6	45	28,8	22	14,1	15	9,6
Kavram Haritası Tekniği	20	12,8	49	31,4	48	30,8	33	21,2	6	3,8
Balık Kılıcı Tekniği	24	15,4	38	24,4	57	36,5	27	17,3	10	6,4
Zihin Haritası Tekniği	21	13,5	39	25	60	38,5	31	19,9	5	3,2
Aktif Öğrenme Yöntemleri	33	21,2	50	32,1	51	32,7	17	10,9	5	3,2
Öğrenme Ortamları Sağlama	24	15,4	47	30,1	63	40,4	18	11,5	4	2,6
Zeka Alanlarına göre Öğrenme Ortamı Hazırlama	16	10,3	43	27,6	52	33,3	35	22,4	10	6,4
Ürün Dosyası	26	16,7	34	21,8	53	34	30	19,2	13	8,3
Kontrol Listesi Yöntemi	25	16	37	23,7	48	30,8	39	25	7	4,5
Proje Yöntemi	25	16	34	21,8	56	35,9	36	23,1	5	3,2
Performans Değerlendirme Yöntemi	35	22,4	42	26,9	48	30,8	26	16,7	5	3,2
Analitik Değerlendirme Tekniği	13	8,3	35	22,4	53	34	39	25	16	10,3
Bütüncül Değerlendirme Tekniği	9	5,8	37	23,7	47	30,1	47	30,1	16	10,3
Genel İzlenim Değerlendirme Tekniği	24	15,4	36	23,1	49	31,4	34	21,8	13	8,3
Duyuşsal Özellikleri ve Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Yöntemi	15	9,6	39	25	51	32,7	38	24,4	13	8,3

Tablo 2’de sunulan veriler, öğretmenlerin anket maddelerine vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekanslarının, cinsiyet ve kıdeme göre, 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunan maddelerin, kay kare sonuçlarıdır. Tablo 2’de önem düzeyi 0,05’den daha küçük olan testlerde bağımsız değişkenler açısından verilen görüşlerin birinde cinsiyet, üçünde ise kıdem açısından anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Anlamlı bulunan maddelerin kay kare, önem düzeyi ve serbestlik derecesi (sd) değerleri tablonun ilgili yerinde sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Önerilen Yöntem, Teknik ve Ölçme-Değerlendirme Durumlarına İlişkin Cinsiyet ve Kıdeme Göre Eğitim İhtiyaçları

	CİNSİYET				Kay kare	KIDEM								Kay kare	
	ERKEK		KADIN			1-5	6-10		11-15		15-				
	F	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%		
Problem Çözme	1	19	21,6	13	19,1	1,310	5	16,7	11	34,4	6	19,4	10	15,9	17,189
	2	30	34,1	20	29,4	(0,727)	16	53,3	9	28,1	7	22,6	18	28,6	(0,046)
	3	26	29,5	26	38,2		7	23,3	10	31,3	14	45,2	21	33,3	Sd (9)
	4	13	14,8	9	13,2		2	6,7	2	6,3	4	12,9	14	22,2	
Oyun	CİNSİYET				Kay kare	KIDEM								Kay kare	
	ERKEK		KADIN			1-5	6-10		11-15		15-				
	F	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%		
	1	17	19,3	20	29,4	2,190	14	46,7	8	25	8	25,8	7	11,1	20,838
	2	27	30,7	18	26,5	(0,534)	4	13,3	13	40,6	5	16,1	23	36,5	(0,013)
3	30	34,1	21	30,9		8	26,7	7	21,9	13	41,9	23	36,5	Sd (9)	
4	14	15,9	9	13,2		4	13,3	4	12,5	5	16,1	10	15,9		
Kontrol Listesi	CİNSİYET				Kay kare	KIDEM								Kay kare	
	ERKEK		KADIN			1-5	6-10		11-15		15-				
	F	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%		
	1	15	17	10	14,7	1,398	3	10	8	25	3	9,7	11	17,5	19,360
	2	23	26,1	14	20,6	(0,706)	2	6,7	9	28,1	13	41,9	13	20,6	(0,022)
3	27	30,7	21	30,9		16	53,3	7	21,9	8	25,8	17	27	Sd (9)	
4	23	26,1	23	33,8		9	30	8	25	7	22,6	22	34,9		
Bütüncül Değerl. Tekniği	CİNSİYET				Kay kare	KIDEM								Kay kare	
	ERKEK		KADIN			1-5	6-10		11-15		15-				
	F	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%		
	1	5	5,7	4	5,9	8,652	0	0	1	3,1	2	6,5	6	9,5	8,720
	2	26	29,5	11	16,2	(0,034)	7	23,3	11	34,4	8	25,8	11	17,5	(0,463)
3	30	34,1	17	25	Sd (3)	10	33,3	11	34,4	7	22,6	19	30,2		
4	27	30,7	36	52,9		13	43,3	9	28,1	14	45,2	27	42,9		

Gösteri Yöntemine İlişkin Eğitim İhtiyacı: Bu yöntem öğretmenin, öğrenenlerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir şeyi açıklamak için yaptığı işlemleri içerir (Yetkin vd. 2006: 59). Bu yöntem, bilgilerin açıklanması ve beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında ve daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Gösteri yöntemi, özellikle öğrencilere belirli bir beceri kazandırırken görsel ve işitsel öğeler birlikte kullanıldığı için etkili bir öğrenme ortamı yaratır (Aykaç 2005: 113). Öğretmen bir uygulamayı, bir süreci öğrencilere gösterirken öğretirken aynı zamanda onlara bir model oluşturur ve becerilerin öğretiminde çok etkili bir yöntemdir (Gözütok 2006: 213). Gösteri tamamen gerçek olaylar ve koşullarla yapılabildiği gibi modeller ve soyut görsel araçlarla da yapılabilmektedir. Kullandığımız araçların somutluk soyutluk derecesine göre gösterinin öğrenmedeki etkisi değişebilir (Kaptan 1999: 145). Gösteri yönteminin etkisini artırmak için materyallerin nasıl, nerede ve ne zaman kullanılacağı konusu öğretmenlere kazandırılması gereken becerilerden biri olarak nitelendirilebilir. Bu konu ile ilgili araştırma sonuçları tablo 1 ve 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de gösteri yöntemine ilişkin öğretmenlerin %32,1’i orta, %14,7’si çok, %4,5’i çok fazla eğitim ihtiyacı içinde oldukları, tablo 2’de ise bu yönetime ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda

anamlı bir fark bulunamadığı gösterilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bazı yorumlar yapılabilir.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmelerine neden olarak bazı okulların bu konudaki olanaklarının yetersiz oluşu, öğretmenlerin materyal bulmadaki ve kullanmadaki alışkanlıkları ve ders konularının çoğunlukla bu yöntemle işlemeye uygun olmayışı gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğretecekleri becerileri öncelikle kendilerinin yapıyor olmalarının gerekliliği bu yöntemin uygulanmasıyla ilgili bir eğitim ihtiyacını kuvvetlendiriyor olabilir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki, hemen hemen bütün okullara bilgisayarın girdiği ve hemen her konuya ait görsel ve işitsel materyallerin kolayca bulunabildiği bir dönemde yarıdan fazla bir yüzde ile eğitim ihtiyacının belirtilmiş olması dikkate değerdir. Bu durumun öğretmenlerimizin hala bilgisayarla olan bağlantılarının istenilen düzeylerde olmadığı ve önerilen yöntemlerde bilgisayarların yeterince işe koşulmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

**Drama Yöntemine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Drama, doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır (Yetkin vd. 2006: 216). Drama kendi içerisinde bazı tekniklerin uygulanmasıyla ve bunun nasıl yapılması gerektiğini öğrenmekle uygulanabilmektedir. Çocuğa ne öğretilmek istendiği planlandıktan sonra bu yöntem ile bir dünya yaratılıp, çocuğun bu dünya içerisine aktif olarak girmesi sağlanır. Böylelikle çocuğun bütün duyularını kullanması ile etkili bir öğrenme gerçekleştirilmiş olur (Güneysu 2002: 95). Drama çalışmalarında bir esneklik söz konusu olması ile birlikte izlenmesi gereken bir sıra bulunur. Bunlar ısınma, oynama, doğaçlama, oluşumlar olarak belirtilmektedir. Ayrıca uygulamanın ortasında veya sonunda değerlendirmeler yapılmalıdır (Adıgüzel 2002: 19). Drama, oynayarak öğrenmenin önemli sayılabilecek araçlarından biri olduğu belirtilebilir. Öğretmenler açısından çocukla çalışıyor olmanın bir gereği, oyun ile ilgili yöntem ve diğer araçların devreye sokulması bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir.

Tablo 1'de Drama yöntemine ilişkin öğretmenlerin %28,8'i orta, %14,1'i çok, %9,6'sı çok fazla eğitim ihtiyacı içinde oldukları, tablo'2 de ise bu yöntemle ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunamadığı gösterilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bazı yorumlar yapılabilir.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının bu konuda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtirken geriye kalan kısmın bu konuyu bildiği anlaşılmaktadır. Drama yönteminin son zamanlarda eğitimde önemi ve kullanılmasının gerekliliği sık

sık vurgulanması öğretmenlerin kişisel olarak bu konuyu merak etmelerini sağlamış olabilir. Ya da bu konu basite indirgenerek uygulanıyor olabilir. Çünkü drama eğitimi belli bir zamanı ve uzmanlığı gerektiren bir iştir. Öğretmenlerin %21,8'inin bu konuda "hiç" eğitim ihtiyacı içinde olmadıklarını belirtmiş olmaları sevindiricidir.

**Kavram Haritası Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Kavram haritası, bir kavramı, onu oluşturan parçaları ve bunların bir birleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme tekniğidir. Kavram haritaları bilginin onu oluşturan parçalarıyla birlikte bütünde görülmesini sağlar (Yetkin vd. 2006: 217). Öğrenmede kavramların tanımlarını ya da betimlemelerini bilmeden diğer basamaklara geçilemeyebilir (Sönmez 2007: 465). Bu teknik, bilgilerin düzenlenmesinde, kavramların tartışılmasında, yanlış öğrenilmiş kavramların düzeltilmesinde kullanılabilecek etkili bir araçtır. Kavram haritası tekniğinin uygulanmasında izlenmesi gereken bir takım aşamalar bulunmaktadır. Bunlar, öğretilecek konunun kavramlarının listelenmesi, en genel kavramın en başa yazılması, diğerlerinin aşamalı bir şekilde yerleştirilmesi, kavramlar arası ilişkiler, genelleme ve ilkelerin sıralanması ve kavramlar arası gerekli bağların yapılması olarak belirtilebilir (Aykaç 2005: 167).

İlköğretim programında bu yöntem daha çok Türkçe dersi için önerilmiştir. Kavram haritaları farklı ders ve konularda kullanılabileceği gibi her hangi bir dersin değişik aşamalarında da etkili bir şekilde kullanılabilir (Sapmaz 2003: 29). Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bu tekniği etkili bir biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlerin yarıdan fazlasının eğitim ihtiyacı içinde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Tablo 1'de Kavram haritası tekniğine ilişkin öğretmenlerin %30,8'i orta, %21,2'si çok, %3,8'i çok fazla eğitim ihtiyacı içinde oldukları, tablo 2 de ise bu yönteme ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunamadığı gösterilmektedir. Bu sonuçlar için bazı yorumlar yapılabilir.

Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin, kavramların ve kavramlarla ilgili ön bilgilerin öğretilmesinde kavram haritalarını kullanmaları çok sık rastlanan bir durum değildir. Bunun nedenlerinden birisi öğretmenlerin kavramları muhtemelen önceden kendi eğitimlerinde onlara öğretildiği gibi, geleneksel bir biçimde, öğretme tercihlerinden dolayı olabilir. Bir başka neden, öğretmen bir kavramı soyut bir biçimde tanımlayıp, örnek vermekle yetiniyor olması olarak düşünülebilir. Böylece öğretmen kavramı öğretmekle ilgili işi yapmış ve başka bir yönteme gerek kalmamış algısı içinde davranıyor olabilir.

**Balık Kılıçığı Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Balık kılıçığı tekniği, problem çözme yönteminin içinde ele alınabilecek tekniklerden birisidir. Problem



çözme yönteminde çözüm yollarının ortaya konulması aşamasında uygulanabilir (Gözütok 2006: 157). Belli bir sonuca neden olan temel faktörleri bulmaya ve bunların etkilerini belirlemeye yönelik bir analiz ve karar verme tekniğidir. Karmaşık problemleri analiz etmede faydalıdır. Belirlenen bir sonuç ve onu etkileyen tüm etkenlerin ilişkileri grafiksel olarak gösterilir. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının balık kılıçığı tekniğinin nerelerde ve nasıl kullanılması gerektiğini öğrenmek istediklerini ortaya koymuştur.

Tablo 1 de Balık kılıçığı tekniğine ilişkin öğretmenlerin %36,5'i orta, %17,3'ü çok, %6,4'ü çok fazla eğitim ihtiyacı içinde oldukları, Tablo 2 de ise bu tekniğe ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunmadığı gösterilmektedir. Öğretmenlerinin yarıdan fazla bu tekniğin uygulanmasına yönelik eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmelerinin birkaç nedeni sıralanabilir.

Öncelikle derslerde konuların bir probleme dönüştürülmesi ve problemin olası nedenlerinin neler olabileceğinin öğrencilerle birlikte ortaya konması, öğretmenin zaman, yer ve eğitim anlayışı ile oluşturabileceği bir durumdur.

Yapılandırmacı yaklaşımla ele alınmak istenen temel konu öğrencinin düşünme yeteneğinin geliştirilmesi ve problemlere özgün çözümler ortaya koyabilmesidir. Öğretmenler tarafından bu ve benzeri yöntem ve tekniklere ilişkin eğitim ihtiyacı içinde olmalarının belirtilmesi söz konusu yaklaşımın oturtulması açısından öğretmenlere yönelik eğitim düzenlemelerinin ciddiyetle düşünülmesi gerektiği biçiminde yorumlanabilir.

**Zihin Haritası Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Zihin haritaları not alma, hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlığı, rapor hazırlama gibi amaçlar için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Notları daha yaratıcı biçimde almaya daha kolay hatırlamaya ve üzerinde çalışılan konuyu net bir şekilde anlamaya yardımcı olur. Zihin haritaları bilgilerin zihinde görsel resmini yapar. Ayrıca bu teknik kişiye zaman kazandırır (Kıroğlu 2006: 143). Bu çalışma için en önemli nokta önyargılardan arınmaktır (Yetkin vd. 2006: 219). Zihin haritaları, kelimelerin yanı sıra renk, boyut ve kavramları ihtiva eder. Klasik not tutma tekniklerinde, kelime, liste ve çizgi kullanma, analiz yapma gibi sınırlı sayıda zihni yetenekten yararlanır ve çoğunlukla tek renk kullanılır. Zihin Haritaları ayrıca planlama, paradigma değişimi iletişim kurma ve konuşma hazırlamak için de idealdir (<http://www.goldenmemo.com/GB/zihin%20haritasi.doc>.) (25.06.2008). Bu bilgiler ışığında araştırma sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının zihin haritası tekniğine konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 1'de zihin haritası tekniğine ilişkin öğretmenlerin %38,5'i orta, %19,9'u çok, %3,2'si çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını, tablo 2'de ise bu yönetime ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunmadığı gösterilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bazı yorumlar yapılabilir.

Bu sonuç, bu tekniğin yeni yeni kullanılmaya başlanmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca tekniğin ikinci kademe ki daha üst sınıflarda kullanılmaya uygun olması nedeniyle birinci kademe öğretmenlerinin bu tekniği daha az kullanmaya ihtiyaç duymaları ve buna bağlı olarak öğretmenlerin eğitim ihtiyacının yapılan ölçümde yarından fazla olarak bulunmasının bir nedeni olabilir düşünülebilir.

**Öğrenme Ortamları Sağlamaya İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı davranış değişikliğidir (Bacanlı 2000: 120). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için davranışın yaşantı yoluyla kazanılması gerekmektedir. Öğrenciler, kinestetik, dokunsal, işitsel ve görsel öğrenme tarzlarına sahiptir. Öğrenciler bu değişik öğrenme tarzlarıyla ile doğal öğrenme yeteneklerinin farklılığını gösterirler. White'ın teorisinde ise öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında öğrenme ortamı (şartlar) ve kişilerin öğrenmeyle ilgili durumu yer alır (Atasoy 2004: 16). Etkili ve verimli bir öğretim ortamının hazırlanması birçok öğretim unsurunun birlikte ele alınıp düzenlenmesi ile mümkündür (Küçükahmet 2003: 136). Öğretmenin, öğretmede yeterli olması, fiziki şartlarda olumsuzlukların olmaması, daha çok görme ve işitme duyusuna hitap eden öğretim yöntemlerinin seçilmiş olması, ders saatlerinin uygunluğu gibi unsurlar hem öğretimin hem de öğrenmenin daha etkili olmasına yardımcı olacaktır (Orhaner 2003: 73). Diğer yandan veli ilgisi ve olumlu örgüt ikliminin olduğu okullarda, kaynakların sınırlı olmasına rağmen öğrenci başarısının arttığı bulunmuştur (Şahin 2008: 138). Buradan hareketle bu konuda öğretmenlerin araştırma sorularına vermiş oldukları yanıtlar tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1'de öğrenme ortamlarını sağlamaya ilişkin öğretmenlerin %40,4'ü orta, %11,5'i çok, %2,6'sı çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını Tablo 2'de ise bu yönetime ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunmadığı gösterilmiştir. Bu sonuçlara bakılarak bazı yorumlar yapılabilir.

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı gibi öğrenme ortamının sağlanması, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için en önemli faktörlerden biridir. Bu durumda öğretmenlerin öncelikle bu yöntemi oldukça iyi bilip kullanmaları gerekmektedir. Bunun için de gerekli fiziksel ve psikolojik ortamın öncelikle sağlanması gerekmektedir. Bu biraz da okulun şartlarına bağlı olarak olanaklı görünmektedir. Öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin hangi

öğrenme tarzına uygun olduklarını belirlemeleri ve her bir tarza yönelik neler yapabileceklerinin farkına varmaları gerekmektedir. Sınıfların kalabalık oluşu, okulun ve sınıfın ısınma, ulaşım, oyun alanı gibi diğer şartlarının uygunsuzluğu, geleneksel yöntemlere bağlılık gibi durumlar öğrenme ortamlarının yaratılması konusunda eğitim ihtiyacını tetikleyebilir.

### **Zekâ Alanlarına Göre Öğrenme Ortamı Hazırlamaya İlişkin Eğitim İhtiyacı:**

Zekâ bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir. Bireyin kalıtsal olarak sahip olduğu ve çevresel etkenlerle oluşan özellikleri onu diğer insanlardan ayırır (Bümen 2004: 4-6)'de İnsanlarda birbirinden farklı sekiz yetenek alanı vardır (Aykaç 2005: 57). Çoklu zekâ teoremi insan zekâsının dünyadaki içeriğine nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır (Saban 2001: 1). Öğrenciler arasındaki bu farklılık bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma gereksinimini yaratmıştır. Öğretmenlere öğretim yöntemlerini seçmede öğrencileri güdülemede, onlarla iletişim kurmakta kullanacağı pekiştiricileri seçmede bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaları önerilmektedir. Eğitim programları hazırlandığı yaş grubunun ortalama yeterliliklerine ve benzerliklerine göre hazırlanır. Öğretmenlerden öğretim ortamlarını sınıfındaki öğrencilerin özel yeteneklerine uyarlanması beklenmektedir (Gözütok 2006: 135). Araştırmanın bu konudaki sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları yanıt tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1'de zekâ alanlarına göre öğrenme ortamı hazırlamaya ilişkin öğretmenlerin %33,4'ü orta, %22,4'ü çok, %6,4'ü çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını tablo 2'de ise bu yönetime ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunmadığı gösterilmiştir. Yukarıdaki sonuçlardan öğretmenlerin yarısından fazlasının çoklu zekâ kuramı ve bu kurama göre eğitim ortamının nasıl oluşturulacağı konusunda yardım ihtiyacı içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temellerinden biri olan öğrencilerin kendi yetenekleri doğrultusunda üretmeleri konusunda sınıf ve okul ortamı her zaman uygun olmayışı eğitim ihtiyacını gerektirebilir. Çoklu Zekâ Kuramı ve bunun eğitime yansımaları uzun zamandır Türk Eğitim Sistemi içinde konuşulmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının bu konuyu merak etmeleri ve sınıfta bununla ilgili neler yapabileceklerini öğrenmek istemeleri doğal sayılabilir.

**Ürün Dosyası Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Öğrenci ürün dosyası (portfolyo), en genel anlamıyla öğrencilerin dönem ya da yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur. Ürün dosyası, öğrencinin öğrenme düzeyi ve gelişimiyle ilgili her türlü öğretim materyallerini içerir (Aykaç 2006: 53). Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dos-

yası aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir. Öğrenci ürün dosyasının amacı kısaca; öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendini değerlendirme becerisi kazandırmak, müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi belirlemek olarak özetlenebilir (Yetkin vd. 2006: 35). Bu değerlendirme tekniğinin araştırma sonuçlarına nasıl yansıdığı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1’de ürün dosyası tekniğine ilişkin öğretmenlerin %34,‘ü orta, %19,2’si çok, %8,3’ü çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını tablo 2’de bu tekniğe ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Bu tekniğe ilişkin eğitim ihtiyacının oluşma nedenlerine yönelik bazı yorumlar şu şekilde yapılabilir.

Ürün dosyası tekniği de, yeni programın getirdikleri yeniliklerden biridir. Öğretmenlerin bildik değerlendirme teknikleri dışında alternatif bir değerlendirme tekniğine hazır olmayışları bu tekniğe ilişkin eğitim ihtiyacının oluşmasına neden olabilir. Bir diğer durum, ürün dosyasında bulunması gerekenler yine bildik ders işleme ile elde edilecek materyaller değildir. Örneğin, video-kaset ya da CD’ler, öğretmen anekdotları, grup ödevleri, projeler vb. Bu ürünler, ancak farklı bir biçimde dersi işlemekle oluşabilir. Ayrıca böylesine bir değerlendirme sürecinin uzun zaman gerektirmesi, bu yöntemi öğretmenlerin kullanma gereksinimi duymamalarına ve dolayısıyla bu yöntemi öğrenme ve uygulamayı tercih etmemelerine neden olabilir.

**Kontrol Listesi Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Kişinin belirli bir şeyi öğrenmesi evresinde, kişiye neleri hangi sıra ile ve nasıl yapacağını hatırlatmak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Kontrol listesinde yer alan davranışları gözlenen kişilerin gösterip göstermediği saptanır. Kontrol listesindeki davranışlar gözlenen kişide vardır ya da yoktur. Kontrol listeleri performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir. Böyle bir aracın geliştirilmesi, ölçme konusu olan işin ya da performansın bütün kritik yanlarının tanınmasını gerektirir. Bu gereğin karşılanması ise işin yapılması sırasında göz önünde bulundurulacak hususların ve çalışma sonunda ortaya çıkan üründe bulunması gereken özelliklerin belirlenmiş olmasına bağlıdır. Kontrol listeleri bir ölçme aracı olarak kullanıldığı gibi bir öğretim aracı olarak da kullanılabilir (Tekin 1994: 227). Kontrol listeleri, herhangi bir konuyu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir (Atılğan vd. 2006: 336). Öğretmenlerin bu teknik ile ilgili eğitim ihtiyaçları tablo 1 ve 2 de gösterilmiştir.

Tablo 1’de kontrol listesi tekniğine ilişkin öğretmenlerin %30,8’i orta, %25’i çok, %4,5’i çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını, tablo 2’de ise bu tekniğine ilişkin kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir

fark bulunduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bazı yorumlar yapılabilir.

Kontrol listesi tekniği kişisel performansı ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tekniktir. Okullardaki sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin öğrencilerin performanslarını ayrı ayrı izleyebilmesi ve ölçebilmesinin zor olması, bu yöntemin kullanılmasını zorlaştırıyor olabilir. Bu nedenle de öğretmenlerin daha kolay ve geleneksel teknikleri tercih ettikleri düşünülebilir. Bu ve benzeri tekniklerin kullanılabilmesi, öncelikle eğitim ortamlarının sağlanmasıyla mümkün görünmektedir. Öğretmenlerin %60 civarında eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmeleri, bu teknikten haberdar olduklarını ve nasıl uygulamaya geçireceklerini bilmediklerini göstermektedir. Ayrıca 11-15 ve 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kay kare hesaplarındaki farkın anlamlı bulunması ile bu kıdemlere sahip öğretmenlerin genellikle önerilen bu yeni tekniğe yabancı oldukları ve diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla eğitim ihtiyacı içinde oldukları biçiminde yorumlanabilir.

**Proje Yöntemine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Proje yöntemi, dersler için önemli olan ve öğrencilerin ilginç bulunduğu aktivitelerle, öğrencileri meşgul eden yoğun tecrübelerdir. Öğrenci ve proje konusunun seçimi proje çalışmasının önemli bir yönünü oluşturur (Atılgan vd. 2006: 332). Proje yöntemi, bireysel veya grupla yapılan bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem ile öğrencilerin, yaparak yaşayarak bilgi kazanmalarına, kendi başarılarına çalışma cesaretini kendilerinde bulmalarına ve güven duygularının gelişmesi amaçlanmaktadır. (Kaptan 1999: 139). Projeler, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde, bir görev üzerinde, bir süre bireysel veya birlikte çalışmaları olarak tanımlanır. Her öğrenci konu ile ya da onun belli bir boyutuyla ilgili inceleme yapar. Projelerin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım etmek ve onları başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmaya motive etmektir (Saban 2001: 122). Proje yöntemi öğrencilere bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırılması açısından da önemlidir. Ancak bu yöntemin kullanımı diğer yöntemlere göre daha zordur (Aykaç 2005: 124). Proje yöntemine ilişkin araştırma bulguları tablo 1 ve 2'de belirtilmiştir.

Tablo 1'de proje yöntemine ilişkin öğretmenlerin %35,9'u orta, %23,1'i çok, %3,2'si çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını, tablo 2'de ise bu tekniğe ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunmadığı gösterilmiştir. Öğretmenlerin %60 civarında proje yöntemine ilişkin eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmelerine yönelik bazı yorumlar yapılabilir.

Proje yöntemi öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğretmen ise projelerin oluşmasına ve sürdürülmesine rehberlik etmekle görevlidir. Genellikle eğitim ortamları

nın ve öğrenci yapısının buna uygun olmayışı, öğretmenleri bu yöntemin uygulanmasında sıkıntıya düşürüyor olabilir. Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde bu yöntemle ilgili detaylı çalışmalar yapmayı eğitimi açığını güçlendiren bir başka etken olarak düşünülebilir.

**Performans Değerlendirme Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Performans değerlendirme öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bunları eyleme dönüştürülmesini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanır (MEB, 2005b: 26). Son ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan performans değerlendirmenin amacı, öğrencinin günlük hayattaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermeye odaklanır. Performans değerlendirme sayesinde öğrenciler sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma, tekrar yapma ve kontrol etme, oluşturulan ölçülere göre kendi yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olabilirler (Aydoğdu 2005: 226). Performans değerlendirme öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans ödevlerinde tek bir doğru cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır (Kıroğlu 2006: 179). Başarılı bir performans değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile eşleştirilmelidir (MEB 2005b: 26). Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin performans değerlendirme tekniğine ilişkin eğitim ihtiyacına yönelik bulgular tablo 1 ve 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de performans değerlendirme tekniğine ilişkin öğretmenlerin %30,8’i orta, %16,7’si çok, %3,2’si çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını tablo 2’de ise bu tekniğine ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak bazı yorumlar yapılabilir.

Performans değerlendirme sonucu olduğu kadar süreci de değerlendirmeye yöneliktir. Dolayısıyla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dışında hareket etmeyi gerektirir. Öğretmenlerin bu duruma uygun değerlendirme teknikleri konusunda alt yapılarının olmayışı, diğer yandan yeni programın gereği olarak öğrencilere performans ödevlerinin verilmesinin istenmesi, öğretmenleri sıkıntıya sokuyor olabilir.

**Analitik Değerlendirme Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu teknik, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar verilerek elde edilir. Analitik değerlendirmede içerik, görünüm, kullanılan materyal gibi öğeler ayrı ayrı değerlendirilir. Fakat bu teknikte hangi basamakların önce değerlendirileceğine karar verilmesi gerekmektedir. Değerlendirmede her bir basamağın

kategorileri belirlenirken dersin işleniş şekli ile uyumlu olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Kıroğlu 2006: 180). Değerlendirmenin içindeki her bir ölçme etkinliği belirli puanlama kriterlerine sahip olmalıdır. Analitik değerlendirme, üründen çok süreçle ilgilendiğinden dolayı, öğrenme eksikliği ya da davranış bozukluğu olan öğrencilerde kullanılması sınırlayıcı olabilir ya da çeşitliliğe izin verebilir

(<http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/zulfikardeniz.doc>)(27.06.2008). Analitik değerlendirme tekniğine ilişkin eğitim ihtiyacına yönelik araştırma bulguları tablo 1 ve 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de analitik değerlendirme tekniğine ilişkin öğretmenlerin %34'ü orta, %25'i çok, %10,3'ü çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını, tablo 2'de ise bu tekniğe ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunamadığı belirtilmiştir. Bu sonuçlara bakılarak analitik değerlendirme tekniğine ilişkin bazı yorumlar ele alınabilir.

Bu tekniğin etkili kullanılması için öncelikle performans değerlendirmesinin ve ürün değerlendirmesinin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Araştırma sonuçları performans değerlendirmede öğretmenlerin eğitim ihtiyacı içinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlamasını, sonra da bu bireysel puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektiren analitik değerlendirme tekniğine yönelik %70'e yakın eğitim ihtiyacı içinde olma sonucu ile tutarlı görünmektedir.

**Bütüncül Değerlendirme Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlayarak değerlendirme yapmasıdır. Bu yöntem, öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır. Bütüncül değerlendirme öğrencilerin kısa zamanda değerlendirilmesine fırsat verir (Kıroğlu 2006: 180). Bütüncül değerlendirme süreçten ziyade sonuçla ilgilidir. Analitik puanlamada yapıldığı gibi sonuca ulaşmak için aşılacak bireysel basamaklarla ilgilenmekten çok toplam performans ya da sonuçla ilgilenir. Bu teknikle ilgili araştırma bulguları tablo 1 ve 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de bütüncül değerlendirme tekniğine ilişkin öğretmenlerin %30,1'i orta, %30,1'i çok, %10,3'ü çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını tablo 2'de ise bu tekniğe ilişkin kıdem açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı bir fark bulunamadığı fakat cinsiyet açısından manidarlık olduğu belirtilmiştir.

Bütüncül değerlendirme tekniği de, analitik değerlendirme tekniğinde olduğu gibi, performans ve ürün değerlendirme tabanlı bir değerlendirme tekniğidir. Bu tekniğin etkili kullanılması için öncelikle performans değerlendirme, analitik değerlendirme gibi tekniklerin nasıl kullanıldığının bilinmesi gerekmektedir.

dir. Performans değerlendirme ve analitik değerlendirme gibi teknikler için öğretmenlerin eğitime ihtiyacı duyması sonucu ile bütüncül değerlendirme tekniğindeki eğitim ihtiyacı sonucu tutarlı gözükmetedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla bu teknikle ilgili daha fazla eğitim ihtiyacı içinde olmaları, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerine ve onları bütünde değerlendirmelerine olan yatkınlıklarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

**Genel İzlenim Değerlendirme Tekniğine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Bu teknik, çalışmanın bütününe, genel olarak izlenimler dikkate alınarak, değerlendirilmesidir. Öğretmen, öğrencilerin çalışmalarının bütününe yazılı olmayan ölçütlere göre değerlendirir, çalışmada yapılmasının gerekli olduğunu düşündüğü yerlere not verir. Günlük yapılan kısa sınavların değerlendirmesi, öğrencilere geri dönüt vermek için az zaman harcayarak yapacağınız bir değerlendirme değildir. Genel izlenim değerlendirmesi, meslekte deneyimli olmayı gerektirir (Kıroğlu 2006: 180). Genel izlenim değerlendirme tekniğine ilişkin araştırma bulguları tablo 1 ve 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de genel izlenim değerlendirme tekniğine ilişkin öğretmenlerin %31,4'ü orta, %21,8'i çok, %8,3'ü çok fazla eğitim ihtiyacı içinde oldukları, tablo 2'de ise bu tekniğe ilişkin cinsiyet ve kıdem açısından anlamlı bir fark bulunamadığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin %60'ın üzerinde bu tekniğe yönelik eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmeleri, bu tekniğin nerelerde ve nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bilgilerinden habersiz oldukları anlamına da gelebilir. Oysa genel izlenim değerlendirme tekniği, değerlendirme sürecine öğretmenin kişisel yorumlarını katma fırsatı veren bir süreç değerlendirme tekniğidir. Öğretmenlerin bu tekniği kullanabilmeleri yeni programın işleyişi açısından bir eksiğin giderilmesi anlamını taşıyabilir.

**Duyuşsal Özellikleri ve Düzenleme Becerilerini Değerlendirmeye İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında duygusal özellikleri de önemlidir. Bu nedenle bu özelliklerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu boyutun değerlendirilmesinde öğrencilerin derse yönelik tutumları, kendine güvenleri gibi konularda bilgi edinmek için de gözlem veya görüşmeler yapılabilir. Ayrıca duygu ve düşünceye yönelik sorular da cevaplandırılabilir. Gözlemler, kontrol listeleri ve gözlem formlarıyla desteklenmelidir (Kıroğlu 2006: 180). Bu değerlendirme biçimine ilişkin araştırma bulguları tablo 1 ve 2'de belirtilmiştir.

Tablo 1'de duygusal özellikleri ve düzenleme becerilerini değerlendirmeye ilişkin eğitim İhtiyacına, öğretmenlerin %32,7'si orta, %24,4'ü çok, %8,3'ü çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını tablo 2'de ise bu tekniğe ilişkin kıdem ve cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamadığı gösterilmiştir. Bu



değerlendirme biçimine ait eğitim ihtiyacı oluşmasının yorumları aşağıdaki gibi yapılabilir.

Öğrencilerin bilişsel süreçleri, değerlendirildiği gibi duyuşsal süreçlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırma sonuçlarından bunun öğretmenlere genellikle yeni programda önerildiği biçimde yapılmadığı sonucu çıkarılabilir.

**Problem Çözme Yöntemine İlişkin Eğitim İhtiyacı:** Eğitimin amacı öğrenciye hazır bilgi vermektense bilgiye ulaşmayı teşvik etmek dolayısıyla da konuşma davranış ve tutumlarında düşünen-üreten bireyler yetiştirmektir (Aykaç 2006: 130). Problem, birey ya da toplumun karşılaştığı, başarıya ulaşılması için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir. Problem çözme yöntemi, eleştirel düşünme becerisi geliştirme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme için temel beceri alışkanlıkları kazandırır. Çoğu kez problemler bireyleri şaşırır. Şaşkınlığı ortadan kaldırabilmek için problemin kaynağını bulmak deneyimleri kullanmak ve yaratıcı düşünmeyi işe koşturmak gereklidir (Gözütok 2006: 151). Bu teknik öğretimi gerçek yaşam koşulları içinde ele almaktadır ve üst düzey zihinsel etkinliklerin kazandırılmasında işe koşulan bir yöntemdir. Öğretmen bu yöntemi uygularken; problemin tanımlanıp çevresinin belirlenmesi, probleme ilişkin verilerin toplanması, denenceler kurulması, uygun denencelerin uygulamaya konulması ve çözüme ulaşma noktalarında öğrenciye yardımcı olmalıdır. Problem çözme yönteminin kullanılabilmesi için derste kazandırılacak hedef davranışların en az uygulama düzeyinde olması; öğrencilerin ön koşul davranışları önceden kazanması gerekmektedir. Bilgi ve kavrama düzeyindeki yetenekler kazandırılmamışsa bu yöntem kullanılamaz (Sönmez 2007: 238). Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan problem çözme yöntemi, öğrencide düşünme ve yaratıcılık yeteneğinin gelişmesi yanında, bireylerin toplumda karşılaşacağı problemleri de çözme becerisi kazandırır. Bu yöntem öğrencilerin sürece etkin olarak katılmasını gerektirir (Açıkgöz 2003: 141).

Araştırmanın problem çözme yöntemine ilişkin eğitim ihtiyacı ile ilgili sorusuna öğretmenlerin yarısından fazlası bu yöntem için eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ancak kay-kare sonuçları, kідeme göre manidardır. Bu sonucun olası nedenleri aşağıdaki gibi yorumlanabilir.

Bu yöntem için 11-15 ve 15 üzeri kідemdeki öğretmenlerin eğitime ihtiyaçları olduklarını belirtmelerinin bir nedeni gerekli materyal ve kaynak bulma güçlüğü olabilir. Gelişen teknoloji, materyal ve kaynak çeşitliliğini artırmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin teknolojik gelişmelere uyum sorunu sonuca kaynaklık etmiş olabilir. Bir diğer olası neden ise bu yöntemin sürecinin ve sürecin sonunda elde edilen ürünün değerlendirilmesinin güçlüğü olabilir. Problem çözme yönteminin her basamağının izlenmesi, rehberlik edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. 11-15 ve 15 üzeri kідemdeki öğretmenlerin

genellikle geleneksel tarzlarının baskın oluşu, yöntemin uygulanmasını güçleştiriyor olabilir.

Oyun yöntemine ilişkin eğitim ihtiyacı: Oyunlar, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmaları için içinde bulunduğu keyifli, eğlenceli, sanatsal ve estetik becerileri geliştirici düzenlemelerdir. Oyun oynama yönteminin kullanılmasında öğretmen ortamı yapılandırır, oyunun düzenlenmesini yapar ve öğrencilere danışma hizmeti verir (Gözütok 2006: 282). Çocuğun yaşamında iki çeşit oyun vardır. Bunlar kişisel oyun ve tasarıma dayalı oyundur. Kişisel oyunda öğrenci tüm benliğini kullanırken, tasarıma dayalı oyunda daha çok zihnini kullanır. Öğrenci, oyun ortamı içinde çeşitli roller üstlenen, deneyen ve yaşayan öğrenci olacak, hem beden duygu ve zihin gelişimi açısından sağlıklı bir ortam oluşacak hem de yaşantı zenginliğine ulaşacaktır. Oyun öğrencinin hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü görevi kurar. Böylelikle öğrencilerin zevk alabilecekleri etkinlikler oluşturularak derslere karşı ilgisi de artırılmış olur. Bu özelliğin yanında öğrencilerin yeni kavramların öğretilmesinde, hatalı davranışların düzeltilmesi ve öğrenilenlerin akılda tutulma süreleri artırılmış olur (Aykaç 2005: 161).

Bu yöntemine ilişkin eğitim ihtiyacı incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası bu teknik için eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Fakat kay kare sonuçları anlamlıdır. Bu yöntem için 11-15 ve 15 üzeri kıdemdeki öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları içinde olmalarının nedenleri aşağıdaki gibi yorumlanabilir.

Bu yöntemine, öğretmenlerin kıdemlerine paralel olarak eğitim ihtiyaçlarının artmasının bir nedeni, öğretmenlerin okulu, oyun oynanan bir yer olarak görülmesinden daha ziyade akademik bir yer olarak görüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer neden ise klasik öğretmenlik anlayışının, *oyun oynayan ve oynatan öğretmen* ile bağdaşmaması olabilir.

## Sonuçlar

İlköğretim I. kademedeki yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim-öğretim için 2005 İlköğretim Programı'nda öğretmenlere önerilen yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme alanlarından gösteri, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zeka alanlarına göre öğrenme ortamları hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme becerilerini değerlendirme konularında öğretmenlerin yarısından fazla çoğunlukta eğitim ihtiyacı içinde oldukları belirlenmiştir.

Problem çözme, oyun ve kontrol listesi tekniklerinde 11-15 ve 15 üstü kıdeme sahip öğretmenler, kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Bütüncül değerlendirme tekniği ile ilgili öğretmenler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir

## Öneriler

Yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim ve öğretimin öncelikle felsefesi öğretmenlere kazandırılmalıdır.

Söz konusu öğretmenlere önerilen yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme alanlarından gösteri, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zeka alanlarına göre öğrenme ortamları hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme becerilerini değerlendirme konularında etkili hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin alışagelmiş öğretim ilke ve yöntemlerinin dışında, farklı yöntem ve tekniklerin farkına varmalarının sağlanması ve bunların kullanımında meydana gelecek sonuçların açıklanması gerekmektedir.

Kıdem olarak 10 yıl üzeri öğretmenlere problem çözme, oyun ve kontrol listesi tekniklerinde etkili hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

## Kaynaklar

- Açıkgöz, Kamile Ün (2003). *Aktif Öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yay.
- Adıgüzel, H. Ömer (2002). *Eğitimde Yeni Bir Yöntem Yaratıcı Drama*. Ankara: Natürel Yay.
- Atasoy, Basri (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yay.
- Atılğan, Hakan, Nuri Doğan ve Adnan Kan. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ed. Hakan Atılğan. Ankara: Anı Yay.
- Aydoğdu, Mustafa (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yay.
- Aykaç, Necdet (2005). *Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Natürel Yay.
- \_\_\_\_\_, Hasan Aydın (2006). *Öğrenme Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*. Ankara: Naturel Yay.
- Bacanlı, Hasan (2000). *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yay.
- Bümen, T. Nilay (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem A Yay.
- Demirel, Özcan (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yay.
- Erden, Münire (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yay.
- Fer, Seval (2005). "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme." *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. Marmara Üni-

- versitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi. 7-9 Aralık 2005, İstanbul.
- Gözütok, F.Dilek (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yay.
- Güneysu, Sibel (2002). *Eğitimde Drama, Yaratıcı Drama*. Ankara: Natürel Yay.
- Kaptan, Fidan (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaptan, Saim (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Yay.
- Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yay.
- Kıroğlu, Kasım (2006). *Yeni İlköğretim Programı*. Ankara: Pegem A Yay.
- Küçükahmet, Leyla (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yay.
- MEB (2005a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (2005b). *İlköğretim Fen Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (2005c). *İlköğretim1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Orhaner, Emine ve Azize Tunç (2003). *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Öztürk, Mustafa Kemal (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri" *Bilig 49*: 113-126
- Saban, Ahmet (2004). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yay.
- Sapmaz, Nimet (2003). *Kavramlar, Kavramsal Sistemler ve Kavram Öğretimi Teknikleri, Aktif Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri Seminer Notları*. Ankara: EAUM.
- Sönmez, Veysel (2007). *Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yay.
- Şahin, Ali Ekber (2008). "A qualitative assessment of the quality of Turkish elementary schools." *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 117-139.
- Tekin, Halil (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yay.
- Topses, Gürsen (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yay.
- Varış, Fatma (1976). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
- Varış, Fidan (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fak. Yay.
- Yaylacı, Gaye Özdemir (2007). "İlköğretim Düzeyinde Kariyer Eğitimi ve Danışmanlığı" *Bilig 40*: 119-140.
- Yetkin, Dilek ve Özer Daşcan (2006). *İlköğretim Programı (1-5 Sınıflar)*. Ankara: Anı Yay.
- [www.goldenmemo.com/GB/zihin%20haritasi.doc](http://www.goldenmemo.com/GB/zihin%20haritasi.doc) (25.06.2008).
- [www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/zulfikardeniz.doc](http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/zulfikardeniz.doc) (27.06.2008).

# The Training Needs of Teachers Concerning Methods & Techniques and Assessment & Evaluation in the Primary School Curriculum

Tuncay Akçadağ\*

**Abstract:** The aim of this study is to determine the occupational training needs of teachers concerning the new methods used for instruction and *measurement and assessment*, and examine how these needs differ according to gender and length of service. The survey method was used in the research. The population in this research consists of primary school teachers in Samsun. 156 of the 1276 primary school teachers, who attended the teacher training programme in June 2007, participated in the research. The data of the research were analyzed on the computer in terms of percentage, frequency and chi-square values. The level of significance was calculated as  $p > 0.5$ . The teachers indicated that they needed training on methods and techniques such as demonstration, role play, concept map, fishbone diagram, mind map, preparation of the learning environment, preparation of the learning environment according to types of intelligence, assessment of projects, portfolios and performance tasks, analytical assessment technique, general impression assessment, assessment of emotional properties and coordination skills. The chi-square results show that, considering length of service, there is a significant difference between groups in terms of training needs in problem solving, playing games and check list methods. They also show that, considering gender, there is a significant difference between groups in terms of training needs in total assessment technique.

**Key Words:** Constructivism approach, methods and techniques, occupational training needs.

---

\* Teachers' Academy Foundation (ÖRAV) / İSTANBUL  
tuncaykacdag@gmail.com

# **Потребности учителей, связанные с методологией, техническим измерением и оценкой по программе начального образования**

**Тунджай Акчадаг\***

**Резюме:** Целью данного исследования является определение профессиональных потребностей учителей в новых методах, технике, измерении и оценке, используемых для обучения, а также изучение различий между этими потребностями в зависимости от пола и стажа. В качестве модели исследования был использован описательно-обзорный метод. Исследование охватило школьных учителей района Самсун первой категории. В анкете приняли участие 156 учителей из 1276 учителей начальных классов первой категории Самсуна, которые в июле 2007 года обучались на курсах повышения. Данные исследования были проанализированы компьютерной программой SPSS в процентах, частоте распределения и квадрат анализе. Учителя указали, что они нуждаются в таких методах и технологии, как демонстрация, ролевые игры, концептуальная карта, рыбий скелет, карты ума, обеспечение условий обучения, подготовка условий обучения в зависимости от типа интеллекта, характеристика продукции, лист контроля, проекты, оценка производительности, аналитический метод оценки, техника общей оценки, техника общего наблюдения, эмоциональные особенности и формирование, координация навыков и тд. По результатам хи квадрат анализа, существует значительная разница в зависимости от стажа по таким методам как решение проблемы, игры и лист контроля, а также в зависимости от пола по методу техники общего контроля.

**Ключевые Слова:** Конструктивный подход, методы и технологии, профессиональная необходимость.

---

\* Фонд академии учителей Бахчекапы / Стамбул  
tuncayakcadag@gmail.com