

**T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**PERFORMANS GÖREVİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN
İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİ TUTUMLARI
VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE DEMİR

**GAZIANTEP
EKİM 2012**

**T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**PERFORMANS GÖREVİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN İLKÖĞRETİM
DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİ TUTUMLARI VE VELİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE DEMİR

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

**GAZIANTEP
EKİM 2012**

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**PERFORMANS GÖREVİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN
İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİ TUTUMLARI
İLE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

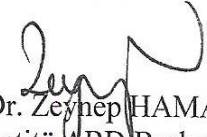
AYŞE DEMİR

Tez Savunma Tarihi: 22/10/2012


Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı


Doç. Dr. Hilmi BAYRAKTAR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

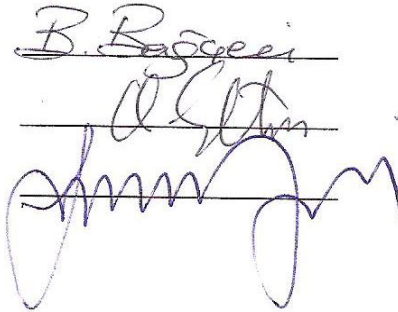
Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Bayram ÇETİN

Yrd. Doç. Dr. Fevzi KARADEMİR

İmzası



ÖZET

PERFORMANS GÖREVİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİ TUTUMLARI VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

DEMİR, Ayşe
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Ekim 2012, 65 Sayfa

Bu çalışmada, performans görevinin öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinde bulunan dört özel okul ve yedi devlet okulu oluşturmuştur. Özel okulda 288 ve devlet okulunda 735 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1023 öğrencinin görüşlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca veli görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla da 10 velinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kullanılan anket Çakan ve Akkaş (2006) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış performans ödevlerine ilişkin bir tutum ölçeğidir. Velilerle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine göre veri toplanması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; özel okuldaki öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere göre performans görevlerine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans görevlerine yönelik daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Veli görüşlerinde; performans görevlerinin öğrenci seviyesine indirgenmesi ve zamanında verilmesi ile performans görevlerinin amacına ulaşacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca performans görevlerinin akademik başarıya etkisinin artırılmasının merkezi sınav sistemindeki değişikliklerle ortaya çıkacağı da veli görüşmelerinden elde edilen bulgulardır.

Anahtar Kelimeler: Performans görevi, öğrenci tutumu, veli görüşleri

ABSTRACT**ATTITUDES OF THE FOURTH AND FIFTH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS THE IMPLEMENTATION OF PERFORMANCE ASSIGNMENTS WITH THE EVALUATION OF THE VIEWS OF PARENTS**

DEMİR, Ayşe

M.A. Thesis, Department of Educational Science

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ

October 2012, 65 pages

In this study, it has been aimed to investigate the performance assignment according to students' and their parents' views. Four private and seven state schools formed the example of the investigation. 1023 students' views were utilized in total, 288 of them were private school students and 735 of them were primary education students in their fourth and fifth year. Also views of ten parents have been taken into account in order to reveal parents' views. The model of the investigation is the model of surveying. The survey used as the means of gathering data is the attitude scale associated with performance assignment, which was developed by Çakan and Akkaş(2006) and its validity and reliability has been proven. Data were gathered by the method of half-structured interview with parents. According to the data gathered from the investigation, it has been specified that students in private schools have a more positive attitude to the performance assignment than students in state schools. It has been singled out that female students have a more positive attitude to the performance assignment than male students. It has been specified that the difference between the attitude of fourth-year and fifth-year students to the performance assignment isn't meaningful. In parents' opinions; it has been concluded that the performance assignment will reach its target by reducing the performance assignment to the level of the students and giving it on time. Also it is one of the findings gathered by parents' interviews that the increase of the influence of the performance assignment on the academic success will source from the changes in the central exam system.

Key Words: Performance assignment, attitude of students, views of parents

ÖN SÖZ

Araştırmamın başlangıcından bitimine kadar geçen süreçte pek çok değerli insanın desteğini alarak sonuca ulaştım.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan görüş ve bilgilerinden tez boyunca istifade ettiğim değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ'ye saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez boyunca özellikle analiz çalışmalarında yardımını esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç. Dr. Bayram ÇETİN'e ve görüşleriyle katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Erdal BAY'a teşekkür ederim.

Tez çalışmasında uyguladığımız tutum ölçeğini kullanmamıza izin veren Sayın Doç. Dr. Sayın Mehtap Çakan'a da ayrıca teşekkür ederim.

Yüksek lisans derslerine katılmamda bana her türlü kolaylığı sağlayan değerli müdürüm Okan ÖZER'e ve onun nezdinde diğer mesai arkadaşlarım ile öğrencilerime sonsuz teşekkürler.

Son olarak hayatımın her anında bana yanımda olduğunu hissettiren aileme ve özellikle tez dönemi boyunca bana gereken bütün kolaylığı sağlayan kardeşim Şükran DEMİR'e teşekkür ederim.

Ekim 2012
Ayşe DEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR.....	vii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.3. ALT PROBLEMLER.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.6. SAYILTILAR.....	4
1.7. SINIRLILIKLAR.....	4
2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	5
2.1. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE YENİ YÖNELİMLER.....	5
2.1.1. Çoklu Zeka Kuramı.....	5
2.1.2. Yaratıcı Düşünme.....	8
2.1.3. Yapılandırmacılık.....	10
2.2. TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI.....	13
2.2.1. Proje	13
2.2.2. Eğitimde Performansa Dayalı Değerlendirme Yaklaşımı.....	14
2.2.2.1. Performans görevi.....	16
2.2.2.2. Performans görevi çeşitleri.....	18
2.2.2.2.1. Yaratıcı performanslar.....	18
2.2.2.2.2. Yazılı görevler.....	19
2.2.2.2.3. Sunular.....	19
2.2.2.2.4. Sınıf dışı çalışmalar.....	19
2.2.2.2.5. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme.....	19
2.2.2.2.6. Grafik düzenleyiciler.....	20
2.2.3. Portfolyo (Ürün Seçki Dosyası).....	20

2.2.4. Puanlama Anahtarı.....	21
2.2.4.1. Puanlama anahtarı oluştururken izlenmesi gereken adımlar...	21
2.2.4.2. Puanlama anahtarından alınan puanların nota Dönüştürülmesi.....	22
2.2.4.3. Puanlama anahtarı türleri.....	23
2.2.4.3.1. Anekdotsal notlar.....	23
2.2.4.3.2. Kontrol listeleri.....	23
2.2.4.3.3. Derecelendirme ölçeği (rubrikler).....	23
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	27
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	27
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	27
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	29
3.3.1. Likert Ölçek.....	30
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	30
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	31
3.4.1. Nicel Analiz.....	31
3.4.2. Nitel Analiz.....	31
3.4.3. Veri Analizinde Kullanılan Kategoriler.....	32
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	33
4.1. NİTEL BULGULAR.....	33
4.1.1. Performans Görevinin Aile Ekonomisine Etkisi.....	34
4.1.2. Performans Görevi Uygulamalarında Velinin Rolü.....	35
4.1.3. Performans Görevinin Akademik Başarıya Etkisi.....	36
4.1.4. Performans Görevini Değerlendirmede Ölçek Kullanımı.....	37
4.2. NİCEL BULGULAR.....	38
TARTIŞMA.....	44
SONUÇLAR.....	47
ÖNERİLER.....	49
KAYNAKLAR.....	51
EKLER.....	58
ÖZGEÇMİŞ/VITAE.....	65

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Puanlama Anahtarında Derecelendirme.....	22
Tablo 2.2. Derecelendirme Ölçeği Örneği.....	24
Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	27
Tablo:3.2. Öğrencilerin Okudukları Sınıflara İlişkin Frekans Dağılımı.....	28
Tablo:3.3. Öğrencilerin Okul Türüne İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	28
Tablo:3.4. Velilerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	28
Tablo:3.5. Velilerin Yaşlarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	29
Tablo:3.6.Veli Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	29
Tablo :4.1. Performans görevlerinin desteklenme/desteklenmeme nedenleri.....	33
Tablo 4.2.Performans ödevlerinin aile ekonomisine etkisi.....	34
Tablo 4.3. Performans ödevi uygulamalarında velinin rolü.....	35
Tablo 4.4. Performans ödevlerinin akademik başarıya etkisi.....	36
Tablo 4.5. Performans ödevlerini değerlendirmede ölçek kullanımı.....	37
Tablo 4.6. Tutum puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri.....	38
Tablo 4.7. Tutum puanlarının sınıfa göre betimsel istatistikleri.....	38
Tablo 4.8. Tutum puanlarının okul türüne göre betimsel istatistikleri.....	39
Tablo 4.9.Tutum puanlarının cinsiyetxsinifa göre betimsel istatistikleri.....	39
Tablo 4.10. Tutum puanlarının cinsiyet x okul türüne göre betimsel istatistikleri..	40
Tablo 4.11. Tutum puanlarının sınıf x okul türüne göre betimsel İstatistikleri.....	40
Tablo: 4.12. Tutum puanlarının Cinsiyet x Sınıf x Okul türüne Göre betimsel İstatistikleri.....	41
Tablo:4.13. Okul Türü, Sınıf Ve Cinsiyete Göre Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	42

EKLER LİSTESİ**Sayfa No**

EK:A.1 Öğrenciler İçin Kullanılan Tutum Ölçeği.....	59
EK: A.2 Veliler İçin Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	60
EK:B.1 Performans Görevi Örneği.....	61
EK: B.2. Öğretmenler İçin Performans Değerlendirme Ölçütü Örneği.....	62
EK:B.3 Proje Değerlendirme Ölçeği.....	63
EK:B.4 Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo) Değerlendirme Formu.....	64

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package For Sciences
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
akt.	: Aktaran
s.	: sayfa

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü yedi alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde araştırma durumunun açıklanmasına yardımcı olmak için teorik bilgilere yer verilmiştir. İkinci alt bölümde problem cümlesine, üçüncü alt bölümde ise problem cümlesine ilişkin alt problemlere yer verilmiştir. Dördüncü alt bölümde araştırmanın amacı, beşinci alt bölümde araştırmanın önemine yer verilmiştir. Son iki bölümde ise sayıtlılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Türk Eğitim sisteminde “yapılandırmacı yaklaşıma” göre düzenlenen yeni eğitim programının 2005 yılında Türkiye’de uygulanmasıyla eğitim programında yeni bir oluşum içerisine girildi. Öğrenci merkezli olan yeni programda amaç bilgiyi depolayan bireylerden ziyade öğrendiği bilgiyi günlük yaşamında, ihtiyaç duyduğu alanlarda kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Bu durum eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan ölçme ve değerlendirme bölümünde de değişikliklere neden olmuştur. Tamamlayıcı değerlendirme olarak adlandırılan ve öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini amaç edinen bu sistemde kullanılan yöntemlerden biri de performans değerlendirme yaklaşımıdır.

Yeni eğitim sisteminde, ev ödevlerinin içerisinde yer alan performans görevleriyle aileler de eğitim sürecine dahil olmaktadır. Veliler performans görevleriyle çocuklarının okuldaki ödevlerinden dolayı olarak haberdar olmaktadır. İlköğretimin dördüncü ve beşinci yıllarından itibaren ev ödevlerinin önemi giderek artmaktadır. Bu dönemlerde ev ödevlerini düzenli olarak yapan çocukların akademik başarıları, yapmayanlara oranla daha yüksektir (Cooper, 1989a; Walberg, Fraser & Welch, 1986; Epstein, 1988; Keith & Cool, 1992).

Kutlu, performans ödevlerinin 2005 yılında, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alan yeni müfredat programı kapsamında ilköğretim okullarında uygulanmaya

başlandığını belirtmiştir. Performans görevlerinin derste işlenen konuların tekrarının yapılması, öğrencilerde bağımsız düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, araştırma ve inceleme becerisi ile problem çözme yeteneğini de geliştirmeyi amaçladığını ifade ederek; aradan geçen 5 yıla rağmen halen öğrencilerden çok velileri ilgilendirdiğini, bu durumun ortaya çıkmasında ise öğretmenler tarafından verilen ödevlerin öğrenci düzeyinin üstünde olması, dersin amacı ve konusuna uygun olmayışı veya yeterince eğitsel değer taşıyaması gibi sorunların etkili olduğunu da eklemiştir.

Performans görevini uygulamadaki yanlışlıklar neticesinde öğrencinin; aile veya başka kişilerden sürekli yardım aldığı belirtilmiş ve internet gibi farklı ortamlara da bağımlılığını arttırdığı tespit edilmiştir (<http://www.ogretmenlerodasi.com/haberler/65-performans-oedevlerini-velileryapiyor.html>).

İlköğretimde verilen performans görevlerinde öğrenci seviyesinin ve ortam şartlarının göz ardı edildiği veliler tarafından sıkça dile getirilmektedir. Bu durumda ödevlerini yapamayan çocukların en büyük yardımcılarının ise ebeveynleri olduğu düşünülmektedir. Böylelikle velilerin performans görevlerindeki rolünün ne düzeyde olduğu ve performans görevlerine yönelik görüşleri merak edilmektedir.

İlköğretimde dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerden öğrendikleri bilgilerin değerlendirilmesi ya da öğrendiklerinin sınanması amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme sınavlarına katılırlar. Eğitim sistemimizde değişen “eğitim programı” ile birlikte ölçme ve değerlendirme sisteminde de oldukça yeni teknikler kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesini sağlamaya yönelik, çoklu zeka kuramıyla da uyuşan oldukça farklı konulardan performans görevi verilmesi mümkün olmaktadır. Öğrencilere zaman zaman yaratıcılıklarını geliştirmek için belirtilen konularla bağlantılı olmak şartıyla istedikleri konularda performans görevleri de verilmektedir. Eğitim öğretimin ilk basamaklarında yer alan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik nasıl bir tutum içerisinde oldukları merak edilmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, performans görevinin uygulanması sürecindeki tutumları ile veli görüşleri nelerdir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Performans görevine yönelik tutum düzeyleri, cinsiyete göre nasıldır?
2. Performans görevine yönelik tutum düzeyleri, okul türüne (özel okul ve devlet okulu) göre nasıl değişmektedir?
3. Performans görevine yönelik tutum düzeyleri, sınıf türüne göre (dördüncü ve beşinci sınıf) bir farklılık göstermekte midir?
4. Velilerin performans görevlerinde rolleri ne düzeydedir?
5. Performans görevlerinin uygulanmasındaki zorluklar nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

2005- 2006 eğitim öğretim yılında ilköğretimde uygulanan öğretim programıyla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu yeni yaklaşım öğretim programının değerlendirme aşamasında da değişikliğe gidilmesinde rol oynamıştır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla eğitim süreci boyunca dönüt alınması sağlanmıştır. Performans görevi de öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından biridir. Bu araştırmada; öğrencilerin performans görevlerinin uygulanması sürecinde nasıl bir tutuma sahip olduklarının belirlenmesi ile velilerin performans görevlerine yönelik görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim sisteminde yaşanan değişimler ölçme ve değerlendirmede de çeşitli değişikliklere yol açmıştır. Sadece bir doğru cevabın olduğu kapalı uçlu sorulardan oluşan ölçme ve değerlendirme yerine öğrenciye eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan performans görevleri ile eskiden kullanılan ölçme ve değerlendirme sisteminin eksik noktaları da tamamlanarak bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir (Değişik:20.8.2007/26619 RG).

Velilerin performans görevleri hakkındaki görüşleri zaman zaman medyaya yansımaktadır. Özellikle anne-baba çalışan ise işten eve geldiklerinde dinlenme fırsatı bulamadan performans görevleri için zaman harcadıklarını dile

getirmektedirler. (<http://www.tr-portal.net/egitim/velilerden-meb%E2%80%99e-odev-sikayeti.html>). Performans görevi konularının internetle sınırlı olduğu durumlar da veliler için oldukça sıkıntılı. Zira evde bilgisayarı olmayan veliler internet cafe ortamlarını da güvenli bulmadıkları için verilen ödevleri yine kendileri yapmaya koyulmaktadırlar (<http://www.sadanherguner.com/velilerin-performans-odevi-dertleri/>).

Bu araştırmada elde edilecek sonuçlar:

Eğitimcilerin, performans görevlerinde uygulanabilirliğe ne derece önem verdiklerinin saptanması ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin seviyelerinin üzerinde verildiği düşünölen ev ödevleriyle veli ve öğrencilerin bu durumdan nasıl etkilendiği, öğrencilerin performans görevleri hakkındaki tutumlarının açıklanması ve velilerin yeni sisteme bakış açılarının tespit edilmesi bakımından önemlidir.

1.6. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlar doğrultusunda hareket edilecektir.

1. Tutum ölçeğindeki anket sorularının öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.
2. Veliler görüşme boyunca soruları içtenlikle yanıtlamıştır.
3. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep ilindeki yedi devlet ve dört özel ilköğretim okulunun 4. ve 5. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Veli görüşmelerinde gönüllölük esas alınmıştır.
3. Araştırma tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden performans görevi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE YENİ YÖNELİMLER

Dünyayı hızla etkisi altına alan teknolojik kavramlar pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli değişikliklerin yaşanmasına ortam hazırladı. Bireyin önem kazandığı bu değişimde; davranışçılık akımının aksine bireyin öğrenmeden bağımsız ve pasif bir alıcıdan ziyade bütün öğrenme faaliyetlerinden sorumlu olduğu da eğitim alanındaki değişikliklerin alt yapısını oluşturdu.

2.1.1. Çoklu Zeka Kuramı

Soyut bir kavram olan zekanın ölçülmesi ile ilgili çalışmalar ilk olarak 1820’li yıllarda yapılsa da eğitimde bir model olarak kullanılması 1983’de Gardner’in “çoklu zeka kuramı”nı belirtmesiyle eğitimciler tarafından hızla kabul görmüştür (Ed.Demirel,2007).

Gardner ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarla birçok yetenek içinden önceden belirledikleri ölçütlere göre yedi adet zeka türü tespit etmişlerdir. Bunlar; sözel-dil zekası, mantık-matematik zekası, bedensel zeka, uzamsal (spatial) zeka, müziksel zeka, sosyal (interpersonal) zeka ve özedönük (interapersonal) zekadır. Daha sonra bu zeka türlerine doğacı (naturalistic) zeka ve en son varoluşsal (existential) zeka da eklenmiştir (Gardner,1999).

Çoklu Zekâ Kuramının anahtar kavramının “çoğul” kelimesi olduğu söylenebilir. Çünkü zekâ çok yönlüdür. Doğuştan genetik kalıtımla getirilen zekâ geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli bir derecede öğrenilebilir. Gardner, zekânın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Her insan, kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zekâ sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilebilir.
3. Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.

4. Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
5. Her insan, sekiz zekâ alanının tümüne sahiptir.
6. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
7. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.
8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır. (Selçuk ve ark, 2004, s.12)

Çoklu zeka kuramının eğitim öğretim sürecinde uygulanması öncelikle bu zeka türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayı gerektirir. Her zeka türüne hitap edecek öğretim stratejileri hazırlayarak dersi çeşitlendirmek öğretmenlerin de zeka gelişimlerini arttıracaktır. Çünkü öğretmenler her bir zeka ile ilgili etkinlikler düşünürken yöntem ve teknik anlamda bilgileri artacak farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkarabileceklerdir. Bu süreçte farklı zeka türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusu olduğu için farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında iş birliği de gelişecektir (Bümen, 2004).

Demirel ve diğerleri (2011) “Çoklu Zeka Kuramı İle Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmalarında çoklu zeka kuramı ve disiplinlerarası yaklaşımla ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşmışlardır:

- Tüm öğrencilerin özellikle pasif öğrencilerin etkin hale geldiği ve öğrencilerin derse etkin katılımlarında bir artış olduğu,
- Öğrencilerin bu çalışmalar sırasında farklı yeteneklerini, becerilerini kullanma imkânı bulduğu,
- Öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştığı,
- Uygulama süreci içinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışma becerilerinin geliştiği,
- Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı,
- Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinden zevk aldıkları, böylece öğrencilerin okula ve derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği,
- Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere rehberlik yaptığı, öğrencilerin öğrenme materyali hazırlamalarını desteklediği ve hazırlanan materyalleri kullanmaları için ortam hazırladığı,
- Öğretmenin, öğrencilerin düşüncelerine değer veren ve açığa çıkmasına fırsat yaratan, onların düşünme ve yaratıcılıklarını önemseyen, onları araştırmaya yönlendiren ve bu süreçte onların sorgulama becerilerinin gelişmesi için ortam yaratan, değerlendirme sürecine öğrencileri de katarak onların kendi öğrenmelerinde

söz sahibi olmalarını sağlayan ve işbirlikli çalışmayı destekleyen bir rol üstlendiği saptanmıştır. (Demirel,2011)

Yapılan çalışmaya göre; Çoklu Zekâ Kuramı ve disiplinlerarası yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı ve öğretmen rolünde değişikliklere neden olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür (Özcan ve diğerleri 2011). Çoklu Zekâ Kuramı'na göre düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını artırdığını benzer çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Demirel ve diğerleri, 1998; Yanpar, 2001; Obuz, 2001; Korkmaz, 2001).

Öğrencilerin zeka bölümleri, derse katılımlarını, konulara ilgi ve dikkatlerini yoğunlaştırmada etkili olmakla birlikte derse karşı kaygılarının oluşturulmasında, hem akademik başarı hem de duyuşsal gelişim açısından oldukça önemli etkenlerdir. Çünkü derste sunulan bilgilerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin özelliklerine, zeka bölümlerine uygun olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kayıt yaptırdıkları alanların da öğrencilerin özelliklerine ters düşmemelidir. Bu anlamda eğitim sürecinin her aşamasında öğrencinin yetersizliklerini ya da başarısızlıklarını ön plana koymak yerine onların güçlü oldukları zeka alanlarını tespit etmeli ve onların bu zeka alanlarının ön planda olduğu etkinliklere ve çalışmalara yönlendirmek gerekir. Her bireyin sahip olduğu zayıf ve güçlü zekalarını geliştirmek mümkündür (Saban, 2002, 2; Özdemir ve Diğerleri, 2004, 135).

Armstrong'a göre (1994; 57-58), Çoklu Zeka Kuramı'nı program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekadan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin önemle düşünülmesidir. Yani; asıl sorun, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ya da içsel zekayla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır.

ABD'de son 10 yıldır 40 eyalete yayılmış tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme çalışmaları başlı başına bir eğitim hedefi haline gelmiştir. Çok sayıda okul ve eğitimci gelişim dosyaları ve performans dayalı değerlendirme üzerinde incelemeler yapmaya başlamıştır. Çoklu Zeka Kuramı'nın dokuz zeka türünde zenginleştirilmesi, değerlendirme sürecini doğrudan etkilemektedir. Kuramın savunucularına göre de hedeflere dokuz zeka türü ile ulaşmaya çalışan öğrencileri sadece dil ve mantık-matematik zekaların kullanıldığı yazılı yoklamalar ya da seçmeli testler ile değerlendirmek adil ya da tutarlı değildir (Lazear, 2000).

Öğrenme sürecinin dokuz zeka türü ile alakalı incelenmesi çeşitli şekillerde yürütülebilir:

- Öğrenciler en çok performans gösterdikleri alanlar keşfedilmek üzere dokuz performans görevi ile incelenebilir.
- Öğretmenler, öğrencilerinin en gelişmiş zekalarına dair kanıtlarına dayalı olarak performans görevleriyle ödevlenebilir.
- Öğrenciler değerlendirilmek istedikleri alanı kendileri seçebilir. (Bümen, 2004)

2.1.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılığın genel olarak kesin bir tanımı yoktur. Literatür incelendiğinde çok sayıda tanımla karşılaşılabilir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde yaratmak anlam olarak; “Zeka, düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak, daha önce olmayan bir şeyi yapmak, üretmek, gerçekleştirmek veya ortaya koymak”; yaratıcılık sözcüğü ise; “herkeste var olduğu kabul edilen, yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma, gerçekleştirme yeteneği” olarak ifade edilmektedir. O halde yaratıcılık herkesin aynı şekilde gördüğü (düşündüğü) bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı; önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisidir (TDK, 1995).

Her insanda varolan yaratıcılık, yaşamda karşılaştığımız sorunları yorumlamak, çözebilmek ve değerlendirmek için kullanılan bir yetidir (Mangır ve Aral, 1992; De Bono, 1997). Her bireyde bulunan ve doğuştan gelen yaratıcılığın sürekli olması, gösterdiği gelişim, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Bireyin içinden gelen özgün tepkilerde kendini gösteren yaratıcılık esneklik, duyarlılık, orijinallik ve akıcılık gibi boyutlar içermektedir (Aral, 1999). Genel olarak yaratıcılık süreciyle büyük keşifler, önemli buluşlar yapılacağı düşünülmektedir. Bunların yaratıcı ürünler açısından önemi yadsınamaz. Ancak yaratıcılık tanımlarında görüldüğü gibi herkes yaratıcıdır ve bu yaratıcılığı gösterecek fırsata sahip olmak önemlidir (Torrance, 1969). Kırıçoğlu (2002) yaratıcılığı geliştiren davranışları düşünmekten zevk almak, yapılacak işe kişinin kendini vermesi, risk alarak özgür davranmak, çevrede varolan fırsatları aramak, yaratmayı istemek biçiminde sınıflandırmaktadır. Yaratıcı deneyimler yoluyla bireyin genel potansiyeli bir bütün olarak gelişir. Yani duyguları, değerleri

keşfetmesi, kendi kültürünü ve başkalarının kültürünü anlaması, düşünme, hareket, iletişim becerileri gelişim gösterir (Gulbenkian, 1982).

Torrance'a (1995) göre yaratıcılık "problemlerin veya bilgidaki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir." Yaratıcılık, literatürde problem çözme becerisi olarak görülmekle birlikte; gerçekte yaratıcı performansı, problemi fark etmeyi, farklı düşünmeyi ve çözüm geliştirmeyi gerektirmektedir. Özellikle de problemi fark edebilme, yaratıcı süreçte son derece önemli rol oynamaktadır.

Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi, okulda uygulanan program, öğretmenlerin genel yapısı, öğretim yöntem ve teknikleri ile bağlantılıdır. Derslere göre düzenlenen programlarda temel amacın içeriği öğrenciye kazandırmak olması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engellemektedir. Ayrıca yaratıcılığın doğuştan getirildiği ve çok az insanda olabileceği gibi yanlış düşüncelerle yaratıcılık ya okul programlarında olmamakta ya da belirli sayıdaki seçilmiş kişiler için uygulamaya konulmaktadır (Ömeroğlu&Turla 2001).

Çocuğun yaratıcılığının gelişmesi için öğretmenin yaratıcı olması veya yaratıcı düşünmesinin dışında eğitim programlarını uyguladığında öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilmesine fırsat verecek şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Emir ve Bahar, 2003). Yaratıcı etkinliklerin bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesi verimli bir öğrenme-öğretme süreci için oldukça önemlidir. Yaratıcı etkinlikler iyi bir şekilde planlanmalıdır. Çocukların yetenekleriyle ilgili amaçlar açıkça belirtmeli ve esnek bir yapıda olmalıdır (Taylor, 1999).

Yaratıcılık, her alanda bilinmeyen bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmada, probleme farklı çözümlenme uğraşı olarak adlandırılır. E. Becer: "*Yaratıcılık bir tür meydan okumadır.*" der. Bunları yaparken başka alanlardan da beslenmek gerekir. Tüm bunların yerini bulması ve değerlendirilmesi de öğrenciyi araştırmaya yöneltmek ve daha çok seçenek sunmalarını sağlamakla mümkündür. Çok konu yerine yeterli konu ve bu yeterli konunun araştırılması, fazla olasılık ve seçeneklerin olmasına dikkat edilmesi, yönlendirilmesi söz konusudur; müdahale edilmesi değil. Sınırları zorlamak alışkanlıkları sorgulamak (Çellek, 2003).

Yaratıcılığı, 2-7 yaşlar arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilmek mümkündür. 11-15 yaşlarında ise, soyut işlemler dönemi başlamakta, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ders programlarında yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik ifadeler bulunsa da öğretmen ve konu merkezli bir anlayış bu duruma engel teşkil etmektedir. Öğrenci merkezli eğitimin işlevselleşmesi bu konuda yaşanan sıkıntılara çözüm olacaktır (San, 2004).

Yaratıcı düşüncüyü okul ortamında geliştirebilmek için öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenebilir. Bu durumu sağlamak için uygun öğretim stratejisi, öğretim yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Buluş ve araştırma yoluyla öğrenme stratejisi ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmesi uygun olacaktır (Ed. Demirel, 2009).

Eğitim sisteminde öğrenci merkezli bir anlayış ile bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretim etkinliklerinin de buna göre düzenlenmesi yaratıcı düşünme açısından önemlidir (Dikici, 2001).

Yaratıcı etkinliklerde çocuk için önemli olan sonuç değil, işlemler ve yöntemlerdir. Bu nedenle çocukların yeterli zaman, özgürlük, uygun araç gereç ve uygun malzemeler verilmeli, çocukların yaratıcı bir süreç geçirmeleri sağlanmalıdır (Beaty, 2000).

Yapılandırmacı değerlendirme yaklaşımının yaratıcı düşüncenin gelişimine katkısı açısından düşünülmesi gereken, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış (veya kötü yapılandırılmış) problemler noktasındadır. Örneğin Guilford, (1950) ve Rouquette (1992) yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış olarak ifade edilen ıraksak düşüncüyü geliştiren görevler ya da sorular üzerine vurgu yapmaktadırlar. Öte yandan oluşturma değerlendirme yaklaşımları ise “analiz, sentez, değerlendirme” gibi yüksek düzey düşünme yetenekleri üzerine odaklanır (Jonassen, 1992).

Yapılandırmacı değerlendirme yaklaşımı öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi, performans değerlendirme gibi yargılamaktan çok bilgilendirme gibi yaklaşımları öngörür. Bu açıdan öğrenci tehdit altında olmayacaktır. Torrance (1968), Rıza (1999) ve Sungur'un (1992) yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli olarak gördükleri özgür ve tehdit edici olmayan bir ortamın sağlanmasını destekler.

2.1.3. Yapılandırmacılık

“Constructivism” kelimesi dilimizde “yapılandırmacılık”, “oluşturmacılık” ya da “kurmacılık” vb. biçimde adlandırılmaktadır. Davranışçılık akımına tepki

olarak doğan yapılandırmacılık hakkında ilk detaylı teori 18. yüzyıldaki felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarında yer almıştır. Vico: "Bir şeyi bilen onu açıklayabilendir." diyerek bu görüşün ilk yapı taşlarını ortaya atmıştır (Özden, 2003). Yapılandırmacı yaklaşıma süreç içerisinde birçok bilim adamı katkı sağlamıştır: Kant, Hegel, Dewey, Kelly, Vygotsky, Bruner, Asubel ve Glasersfeld'dir.

Yapılandırmacılık, yirmi birinci yüzyılda eğitim programlarından, öğrencilere çok yönlü bakış kazandıran; soyut, yaratıcı, bağımsız düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri ile öğrenmeyi öğrenme, öz saygısı gelişmiş kendi elinde var olan öz varlıklarına güvenme, farklılıklara saygı göstermeyi hedeflemektedir. (Özden, 2005)

Ülkemizde 2004 yılında pilot uygulamayla dokuz şehirde (İstanbul, Ankara, İzmir, Diyarbakır, Van, Bolu, Hatay, Kocaeli ve Samsun) yüz yirmi okulda bir yıl süren bir uygulamadan sonra yeni programın bütün ülkede uygulanmasına karar verilmiştir.

Yapılandırmacılığa göre bilginin sosyo-kültürel bir bağlamda, öğrenenlerin yaşantılarından önceden bildikleri çerçevesinde anlamlar çıkarmaları ile yapılandırıldığı söylenebilir (Açıkgöz, 2004).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre sürdürülen bir derste, öğretmen derse katılımı artırmak için öğrencilere yardımcı olmalı, yeni öğrendiklerini zihinlerindeki eski bilgilerle birleştirmelerini sağlamalıdır. Öğretmen, öğrenciye rehberlik ederek yol göstermeli, onu cesaretlendirmeli, eleştirel düşünmeye teşvik etmeli ve öğrencinin analiz-sentez yapabilmeli yeteneği kazanmasını sağlamalıdır. (Şahin, 2001,s.45).

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini ortaya koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile kendi istekleri doğrultusunda öğrenmeye yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem, 2001: 58).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nın temel özellikleri genel olarak şöyle sıralanabilir

1. Öğretme değil öğrenme ön plandadır.

2. Öğrencinin özelliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
3. Öğrencide öğrenme isteği ve amacı yaratmak önemlidir.
4. Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
5. Öğrenmede yaşantı önemli yer tutmalıdır.
6. Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
7. Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulmalıdır.
8. Öğretmen öğrencinin sadece NE öğrendiği ile değil, NASIL öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
9. Öğrenmenin içinde oluşturduğu bağlam önemlidir.
10. Öğrencilere kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
11. Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
12. Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesinde etkilidir (Ersoy,2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi üretme ya da kazanma değil, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması olduğundan değerlendirme, yalnızca öğrenme ürünlerine vurgu yapılarak ya da her zaman ya doğru ya da yanlış olan çözümler dikkate alınarak yapılmamakta; özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmaya, değerlendirmede önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme:

1. Öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir.
2. Nesnel değil daha öznel ve esnektir.
3. Öğretmen değil, öğrenenler merkezdedir ve söz sahibidir.
4. Öğrenmelerin ölçülmesi yerine; nedenler ve nasıllar araştırılarak, gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan değerlendirmeyle de öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.
5. İçeriğe ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi değil; öğrenme sürecini anlamaya odaklanmadır.
6. Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini öğretmenlerini bütün olarak süreci ve ürünleri; öğretmenin de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmesidir.
7. Öğrenenlerin birey olarak ne kazandıklarından çok bunları nasıl kazandıklarını anlamasıdır.
8. Önceden belirlenmiş, ulaşılması istenir davranışlara değil süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır; daha ayrıntılı ve bütüncüdür.
9. Kendini değerlendirme, öznel ve yansıtıcı bunun yanında öğrenenlerin kendilerinin geliştirdiği ölçütlere dayalıdır. (Yurdakul, 2004)

Yapılandırmacı değerlendirmede, ürün değil süreç değerlendirilir. Özgün, performans ve tümel değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak ya yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir.

2.2. TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, 1990'dan sonra Amerika'da çoktan seçmeli sınavlara gelen eleştiriler doğrultusunda uygulanmaya başlanmıştır (Palm,2008). Tamamlayıcı değerlendirme öğrencilerin günlük hayatta veya iş yaşamında karşılaşılabileceği benzer sorunların üstesinden gelebilecek becerileri kazanmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Green ve Emerson, 2008; Weigold, 1999).

Bahar ve diğerleri (2006)'ne göre de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre gerçek hayatta daha fazla ilişkili (otantik) ve öğrenci merkezlidir. Aynı zamanda ürün kadar süreçinde değerlendirmesini dikkate alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları, öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmaları ön plana çıkmaktadır.

Alkan'ın (2003) belirttiği gibi başarı için konu bilgisi tek başına nasıl yeterli değilse, sadece doğru ve yanlış üzerine kurulu bilgi ve beceri testleri de tek başına yeterli değildir. Bir öğrencinin ne kadar iyi performans gösterdiğini ölçmek için, sadece ürüne değil, sürece de bakmak gerekir. Bilinen bir şey var ki öğrencilerin algılama düzeyleri, deneyimleri ve yaptıkları ilişkilendirmeler öğretmenlerinkinden farklı olabilmektedir. İşte öğrenmeye getirilen bu anlayış, testlerin de daha çok açık uçlu formda düzenlenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Gerçek hayatta ilişkili olup otantik ve öğrenci merkezlidir (Adanalı, 2008).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmelere olan yönelim, geleneksel değerlendirmelere olan eleştirilere göre de gelişmiştir.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları kapsamında sayılabilecek performans görevlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

2.2.1. Proje

Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeleri ve yeni bilgiler edinmeleri amacıyla verilen görevler proje olarak adlandırılır. Öğrenciler nasıl araştırma yapacakları ve edindikleri bilgileri nasıl kullanacakları konusunda yaparak yaşayarak

bilgi edinmiş olurlar. Projelerde başarı, konunun ve yöntemin karmaşıklığının yanı sıra onun bitirilmesiyle belirlenir. (MEB, 2005)

Proje ödevi iki ile sekiz hafta sürebilir (Kan, 2006). Genelde proje ödevi üç veya beş kişilik öğrenci gruplarına uygulanır. Öğrenci proje ödevine çalışırken ve final raporu yazarken öğrencinin iletişim becerisi gelişir. Bir proje ödevi verildiği zaman öğrenci ilk olarak problemin ne olduğunu tanımlamalı ve hangi süreçleri takip ederek problemi çözülebileceğine karar vermelidir. Sonra arkadaşlarıyla iş bölümü yaparak projeyi tamamlamalı ve sınıfa projenin sonuçlarını açıklamalıdır (Krulick ve diğerleri, 2003).

Proje çalışmalarında temel amaç öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca her projenin kendine has ve farklı özellikleri olduğu düşünülünce; hazırlanan her projeye özgü değerlendirme ölçütleri de farklı olmalıdır.(MEB,2011)

2.2.2. Eğitimde Performansa Dayalı Değerlendirme Yaklaşımı

Öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak bilgi ve becerilerinin ortaya konulması ile oluşturulan cevap, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi durumu performans değerlendirme olarak adlandırılmaktadır.

Performans değerlendirme; öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilmektedir. Performans görevlerinde tek bir doğru cevap yoktur. Doğru cevabın birden çok olması değerlendirme aşamasında zorluklar çıkarır. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler performans göreviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde kendilerinden ne beklenildiğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir nevi yol haritası işlevi görür (Özbay, 2007: 168).

Performans değerlendirmede, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesi beklenir (MEB, 2006: 3).

Oosterhof'a göre (2003), eğitim öğretim sürecinde performansa dayalı durum belirlemenin üç önemli yararı söz konusudur. Bunlardan birincisi; öğrencilerin yazılı testler dışında konuşma, yazma, yabancı dil öğrenme gibi kategoriler altında ele alınabilecek, motor becerilerini görme imkanı sağlamasıdır. İkincisi performansa

dayalı durum belirleme yapılarak sürdürülen eğitimin, öğrenme ve öğretme açısından daha etkili olmasıdır. Diğer bir yararı ise ortaya çıkan ürün kadar bu ürünün oluşturulma sürecinin de değerlendirilip önem kazanmasıdır.

Performans değerlendirme, gerçek ortamlarda öğrencilerin neler öğrendiklerini gösterme imkânı sunmaktadır. Performans değerlendirmede gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin iletişim kurma becerileri, psiko-motor becerileri, kavram öğrenme, spor becerileri ve duyuşsal becerileri kazanmasında performans değerlendirmeden yararlanılabilir. Özellikle öğrencilerin; gerçek dünya şartlarında değerlendirilmesi, üst düzey düşünme becerilerini içermesi ve sonuçta bir ürün oluşturması önemlidir (Airasian, 2001).

Performansa dayalı değerlendirme sürecinde kullanılan bazı etkinlikleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Ürünler: Makale yazma, deney raporu, inceleme yazısı, özgün bir hikaye, kompozisyon, grafik çizme, deney düzeneği oluşturma, vb.
2. Üst düzey düşünme becerileri: Bilgiyi edinme, düzenleme, kullanma, vb.
3. Gözlenebilir Performanslar: Deney yapma, kroki, resim çizme, bir araç yapma, vb.
4. Alışkanlıklar ve sosyal beceriler: Grup çalışmasına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem verme, kendini ifade etme, sunum yapabilme, vb.
5. Performans Ödevi: Öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (Mamaç, Ünsal ve Yavuz, 2006).

Performans değerlendirmede gerçek öğrenci performansının doğrudan ve sistematik gözlemi ile önceden belirlenen ölçütlere göre puanlanmasıdır. Eğitimciler performans değerlendirmeyi üst düzey bilişsel bilgileri ölçmek için kullanabileceği gibi Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin tutum ve sosyal becerilerini gözlemlemek için de kullanabilirler.

Öğrenmenin duyuşsal, sosyal (grup çalışmalarında işbirliği yapma, sosyal etkileşimde bulunma, çatışma yönetimi, başkalarının fikirlerine saygılı olma, sorumluluk alma vb.) üst bilişsel (kendi öğrenmeleri hakkında düşünme, göreve kendinden bir şeyler katma, öz değerlendirme ölçeği vb.) özelliklerinin gelişiminde de etkili olur.

Performansa dayalı değerlendirme iki bölümden oluşur:

1. Performans görevleri
2. Puanlama anahtarı (dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği vb.)

2.2.2.1. Performans görevi

Performans görevi, yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanmaya başlanmasıyla birlikte ülkemizde ilk önce performans ödevi olarak kullanılmaya başlanmış ve programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma, gibi öğrencinin üst düzey bilişsel duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Daha sonra yapılan değişikliklerle performans ödevleri, performans görevleri olarak adlandırılmış ve tanımı; programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevler, olarak değiştirilmiştir. (Çiftçi, 2010)

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarında, ölçme değerlendirme araçları arasında performans görevleri de yer almaktadır. Programda (MEB, 2006), performans görevleri “öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevler” olarak tanımlanmıştır. Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmakta, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermektedir (MEB, 2006: 224; Dilek ve Girmen, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya 2008: 29).

Performans görevleri, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir. Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları yeni bilgileri zihinlerinde yapılandırmasını amaçlar.

Performans görevlerinin avantajları:

- Performans değerlendirmede ödevi veya işi ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlemlenmesine imkan verir.

-Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretebileceğini gösterir.

- Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama niteliğindedir (Bahar ve diğ. 2006).

Yapılandırmacı ğrenmede yalnızca dinleme ve okuma değil; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı yoluyla öğrenme gerçekleşir (Perkins, 1999: 8). Yeni ilköğretim programında, yapılandırmacı anlayışa paralel olarak öğretme ve öğrenme stratejilerinin ğretmen merkezli bir yapıdan ğrenci merkezli bir yapıya doğru yöneldiği, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değerışime uygun biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda performans devi/görevi uygulamasına yer vermiştir. Performans görevleri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilköğretim programında, lme değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. Bu görevler öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne lde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Belet ve Girmen, 2007: 2).

Performans görevleri, öğrencilerin st düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmakta, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl zeceğini ve problem zmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermektedir (MEB, 2006). Performans değerlendirme sürec içine yayılmıştır; zamana bağlı değerildir. Birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç haftada da yapılabilir. Bundan dolayı öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın belirli bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ltlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma imkânı verir. Performans görevlerinin değerlendirilmesinde özellikle dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır (Coşkun, Gelen ve Kan, 2009: 28).

Performans değerlendirme; öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan performans görevlerinde tek bir cevap yoktur. Bu nedenle başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler performans göreviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde kendinden ne beklendiğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Dereceli

puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir nevi yol haritası işlevi görür (Özbay, 2007: 168).

Performans görevi, öğrenciye verildikten sonra etkin bir geribildirim mekanizmasının kurulması büyük önem taşımaktadır. Performans görevinin uygulanması sürecinde velilerin bilinçli davranarak çocuklarına gereğinden fazla yardımda bulunmamaları gereklidir. Bu süreçte önemli bir görev üstlenen öğretmenlerin, performans görevlerine karşı olan tutumları da bu uygulamaların başarılı olmasında göz ardı edilemeyecek öneme sahiptir (Kutlu, ve diğ. 2007).

Performans görevlerinin değerlendirilmesi oldukça önemli bir basamaktır. Performans görevleri birçok şekilde tamamlanabilmektedir. Bunun için standart testlerle ölçülmesi doğru değildir. Performans görevlerini ölçmek için en uygun ölçme araçları dereceleme (rubrik) ölçekleridir (Çiftçi,2010).

Performans görevleri, yapılandırmacı yaklaşımda yerini alan bir değerlendirme biçimidir. Bu değerlendirme biçiminin yeni olması ve öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin yeterince bilgilerinin olmaması, öğretmenlerde performans görevlerine ilişkin olumsuz bir kanının oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin programda yer alan performans görevlerine karşı nasıl bir tutum içinde olduklarının belirlenmesi bu bağlamda önem kazanmaktadır.

2.2.2.2. Performans görevi çeşitleri

2.2.2.2.1. Yaratıcı performanslar

Öğrencilerin dersle ilgili kavram, olay, olgu ve prensiplere ilişkin kavramlarını göstermeleriyle birlikte iletişim kurma, kendinin ifade etme, yaratıcılık, katılımcılık, sorumluluk alma, problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği yapma vb. becerilerini göstermelerine imkan sağlamak için yaratıcı performans görevleri kullanılabilir (MEB, 2005).

Grup çalışması ya da bireysel çalışmalar şeklinde düzenlenebilir. Öğrencilere yaratıcı performans görevlerini yerine getirirken var olan bilgi ve becerilerini de gösterebilmelerinin yanı sıra farklı öğrenme ve iletişim becerilerini kullanma fırsatı sağlanmalıdır.

Yaratıcı performanslara örnek olarak; afiş hazırlama, resim sergisi düzenleme, pano oluşturma, rol oynama vb. söylenebilir.

2.2.2.2.2. Yazılı görevler

Dersin öğretmeni tarafından öğrencinin ilerlemesi hakkında, plan yapma, organize etme ve üretme becerileri hakkında bilgi veren yazılı ürünlerin toplanmasıdır. Bunlar bireysel ya da grup çalışması olarak düzenlenebilir. Yazılı raporlar sunularla birleştirilebilir ya da ayrı olarak değerlendirilebilir (MEB, 2006).

Yazılı görevler; yazılı materyalin oluşturulması sırasındaki öğrenme süreçlerinin yanı sıra göreve karşı öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesinde de kullanılabilir.

Yazılı görevlere örnek olarak; araştırma sonuçlarının özeti, kompozisyon hikaye yazma, dilekçe yazma, dergi/ gazete hazırlama vb. söylenebilir.

2.2.2.2.3. Sunular

Sunular, öğrencilerin bildiklerini ve kavradıklarını sözlü olarak diğer insanlara aktarma yeterliliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin topluluk önünde konuşma, düşüncelerini, görüşlerini paylaşma ve savunma, sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini kullanma gibi beceri ve yeterliliklerinin değerlendirilmesinde etkilidir (MEB, 2006).

Sunular bireysel ya da grup çalışması şeklinde yapılabilir.

Sunulara örnek olarak: araştırma raporunu sunma, çalışma kitabında sorulan açık uçlu sorularla ilgili kısa konuşma yapma, hazırladığı kampanya ya da afişleri anlatma vb. gösterilebilir.

2.2.2.2.4. Sınıf dışı çalışmalar

Sınıf dışı çalışmalar öğrencinin sınıf dışında tamamlaması gereken çalışmalardır. Sınıfta işlenecek konu hakkında bilgi toplama, hazırlık yapma, bir metni okuma, araştırma yapma ya da materyal toplama vb. etkinlikleri içerir (MEB, 2005).

Sınıf dışı çalışmalara örnek olarak; ders için hazırlık yapma, araştırma yapma, çalışma için gerekli malzemeleri hazırlama, verilebilir.

2.2.2.2.5. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için fırsat sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi çalışmalarını ve arkadaşlarının çalışmalarını eleştirel bir gözle değerlendirmelerine,

yapmış olduğu değerlendirmeleri uygun bir dille ifade etme gibi konularda da fırsat sağlamaktadır (MEB, 2006).

Öz değerlendirmede öğrenciler kendi çalışmalarını hakkında düşünerek öğrenmeyi öğrenirken, akran değerlendirmede ise diğer öğrencilerin çalışmalarına ilişkin düşünceleri ile öğrenmeyi öğrenir.

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye örnek olarak; Çalışma kitabında yer alan “Neler Öğreneceğim?”, “Neredeyim?”, “Neler Öğrendim?” formları, Çalışma kitabında yer alan “Arkadaşımı Değerlendiriyorum” formu, Çalışma kitabında yer alan “Grup Çalışması Değerlendirme” formunu doldurma ve formlara yazılanlar hakkında konuşma vb. çalışmalar değerlendirilebilir (MEB, 2005).

2.2.2.2.6. Grafik düzenleyiciler

Grafik düzenleyiciler, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden ve cesaretlendiren öğretim araçlarıdır. Her sınıf seviyesinde rahatlıkla kullanılabilirler. (MEB,2005)

Ana fikri, destekleyici fikirleri ve detayları gruplama, sınıflama, kategorize etme vb. becerilerin test edilmesinde kullanılabilirler.

Grafik düzenleyicilere; kavram haritaları, zihin haritaları, balık kılıcı vb. çalışmalar örnek olarak verilebilir.

2.2.3. Portfolyo (Ürün Seçki Dosyası)

Ürün seçki dosyası, öğrencilerin kendileri tarafından belirlenen proje, günlük, test, rapor, gibi en iyi çalışmalarını ve en iyi örneklerini kapsamaktadır. Bu dosyaların amacı belli bir zaman diliminde öğrencilerin gelişimlerini gözlemlememize yardımcı olmak ve öğrencilerin başarılarını çok farklı boyutlarda ortaya koymaktır (Ostrow, 1999; Krulick, ve diğerleri, 2003; Heddens ve Speer, 2006). İçeriği öğretmen tarafından belirlenen ürün seçki dosyası bir dönem boyunca öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan en iyileri kapsar.

Ürün seçki dosyası hazırlamanın amacı; öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmaktır. Aile iletişimi sağlayıp ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamada kolaylık sağlar. Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik etmeye yardımcı olacaktır (MEB, 2011).

2.2.4. Puanlama Anahtarı

Performans görevi vermek ve uygulamak performansa dayalı değerlendirmenin yapılmış olduğu anlamına gelmeyecektir. Performans görevini gerçekleştirirken öğrencinin sergilemiş olduğu bilgi, beceri ve tutumlar; ölçülebilir, gözlemlenebilir davranışları kesin ve net bir dille ifade eden ölçütlerden oluşan bir puanlama aracı ile değerlendirilmelidir (MEB,2011).

Öğrencilerin bilgi ve becerileri ne oranda kazandıklarını ifade eden açık, net, gözlemlenebilir ölçütler ve beklenen performans seviyelerini tanımlamak için puanlama anahtarı geliştirilmelidir.

Puanlama anahtarı (rubrik) geri bildirim vermek, performans ya da ürünü değerlendirmek için kullanılan puanlama rehberidir (MEB,2011).

Puanlama anahtarı öğretmenin beklentilerini açık ve net bir hale getirerek ve bu beklentilerini nasıl karşılayacağını öğrenci tarafından bilinmesini sağlayarak öğrencilerin performansını geliştirmelidir. Ayrıca öğrencilere kendi çalışmalarını ya da diğerlerinin çalışmalarını hakkında daha nesnel yargılarda bulunmalarında yardımcı olur. Öğrencilere güçlü ve geliştirmeleri gereken yeterlilik alanları hakkında ayrıntılı geri bildirim sağlar.

Öğrencilerin bir görevi yerine getirirken ya da bir ürün ortaya koyarken kendilerinden ne beklenildiği ve hangi ölçütlere göre değerlendirilecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar.

2.2.4.1. Puanlama anahtarı oluştururken izlenmesi gereken adımlar

Puanlama anahtarı oluştururken;

1. Kazanımın (örneğin; çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ve tarihi mekanları, nesnelere ve yapıtları tanıır.) ya da görevin (örneğin; broşür hazırlama, sunu yapma) gerçekleştirildiğini belirten ölçütleri ya da ölçüt kategorileri tanımlanır.
2. Performansları kaç seviyede (puan değeriyle) değerlendireceğinizi belirleyin. En çok uygulanan 4 seviyede tutarlılık ve tanımlamadır.
3. Ölçütlerden ya da kategorilerden her biri için öğrenciden beklenen performansın her seviyedeki tanımlaması yapılır. Her bir ölçüt için performans seviyeleri tanımlarken; 4 puan için öğrenciden beklenen en mükemmel performans yazılır. 1 puan için öğrenciden beklenen en kötü performans tanımlanır. 4 ve 1. seviyeler sınıf seviyesinin üstündeki ve altındaki öğrencilerin tespitine de yardımcı olur.

Böylece bu seviyedeki çocuklar için öğretim seviyesi ayarlanabilir. 3 puan için öğrenciden beklenen performans tanımlanırken iyi performansı ya da en az hatalı performans tanımlayabiliriz. 2 puan için öğrenciden beklenen performans tanımlanırken hata sayısının 3. Seviyede belirtilenden fazla olduğu belirtilmelidir.

Tablo :2.1. Puanlama Anahtarında Derecelendirme

Ölçüt kategorileri	4 Örnek Gösterilebilir	3 Yeterli	2 Geliştirilebilir	1 Başlangıç Seviyesinde	Toplam Puan
1.Ölçüt Kategorisi	Performansın en üst, mükemmel düzeyinin tanımlanması	Performansın yeterli düzeyinin tanımlanması veya çok az hatalı olması	Performansın gelişmekte olduğunun tanımlanması. Hata sayısı 3'e göre daha fazla.	Performansın oldukça hatalı olduğunu belirtir.	
2.Ölçüt Kategorisi					
3.Ölçüt Kategorisi					

1. Hazırlanan puanlama anahtarını kullanmadan önce öğrencilerle paylaşılıp geri bildirim alınmalıdır.
2. Hazırlanılan ölçütleri kazanıma ve verilen göreve uygunluğu açısından tekrar kontrol edilmelidir.

2.2.4.2. Puanlama anahtarından alınan puanların nota dönüştürülmesi

Bu durumu bir örnekle açıklamak mümkündür. Verilen performans görevini değerlendirmek için hazırlanılan analitik dereceli puanlama anahtarı 5 ölçüt kategorisi ve 4 puan değerinden oluşuyor olsun. Böylelikle o öğrencinin puanlama anahtarından alacağı toplam puan $4 \times 5 = 20$ olacaktır. Öğrenci 1. ölçütten 3, 2. ölçütten 4, 3. ölçütten 3, 4. ölçütten 2 ve 5. ölçütten de 3 almış olsun. Bu durumda toplam puanı $3 + 4 + 3 + 2 + 3 = 15$ olur.

“Öğrenci toplam 20 puandan 15 alırsa 100 üzerinden kaç olur?” şeklinde bir orantı kurulursa 100 üzerinden de 75 aldığı sonucuna ulaşılır.

Öğrenciler değerlendirmeden önce puanlama hakkında bilgi sahibi olurlarsa kendilerinden beklenen performans seviyesini bilir ve ona göre bu standartlara ulaşmak için motive olacaklardır.

Sadece performans görevi vererek performansa dayalı değerlendirme yapmak mümkün değildir. Performansa dayalı değerlendirme yapmak için kesinlikle verilen görevi uygun ölçütlerle geliştirilmiş bir puanlama anahtarı ile değerlendirmemiz gereklidir.

2.2.4.3. Puanlama anahtarı türleri

2.2.4.3.1. Anekdotsal notlar

Öğrenciler üzerinde yapılan gözlemlerin tanımlanmasına denir. Bu kayıtlar bir defter veya dosyada tutulabilir. Farklı şekilde tanımlanamayacak öğrenci öğrenmelerinin kayıt edilmesi için kullanılır. Bu kayıtlar iletişim kurmak için temel oluşturabilir. Bu iletişim öğrencilerin yanı sıra veliler, diğer öğretmenler veya idarecilerle birlikte de kurulabilir (MEB,2011).

Öğrenci gelişiminin bütünsel değerlendirmesine yardımcı olacak verilerin toplanmasında kolaylık sağlayacaktır. Ancak bu araçların puan verme amaçlı kullanılması uygun değildir.

2.2.4.3.2. Kontrol listeleri

Kontrol listeleri bir görevin gerçekleştirilmesi veya bir ürünün ortaya konması sırasında gözlemlenmek istenen belirli öğrenmelerin, becerilerin ve tutumların iki ölçek üzerinde değerlendirilmesi amacıyla kullanılan gözlem formlarına denir. Bu formlar öğrencinin gözlemlenen bilgi ve becerilerde uzmanlaşp uzmanlaşmadığını belirtmek için kullanılır (MEB,2011).

Kontrol listeleri, ders esnasında veya değerlendirilen etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında doldurulmalı ve sıklıkla kullanılabilir şekilde tasarlanmalıdır. Gözlem amaçlı kullanılabilir pratik araçlar olmalarına rağmen puan verme (not) amaçlı kullanımları tavsiye edilmemektedir.

Örnek: Deney yapma aşamalarında kullanılabilir.

2.2.4.3.3. Derecelendirme ölçeği (rubrikler)

Derecelendirme ölçekleri, öğrenci çalışmasında gösterilen belirli kavramların, becerilerin, işlemlerin ya da tutumların ne oranda olduğunu ölçmek için kullanılan araçlardır (MEB, 2011).

Derecelendirme ölçekleri, öğrenci performansının bütün olarak tanımlanması gereken (örneğin araştırma yapma vb.) durumlarda kullanılabilir.

Tablo: 2.2 Derecelendirme Ölçeği Örneği

ÖLÇÜTLER					
Araştırma Süreci	5	4	3	2	1
1.Araştırmaya başlamadan önce kapsamlı bir plan yaptı.					
2.Gerektiğinde diğer arkadaşlarından, öğretmeninden yardım alır					
3.Araştırma raporunu zamanında teslim etti.					
Araştırma Raporu					
1.Yazım ve dilbilgisi kurallarını doğru şekilde kullandı.					
2.Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri doğru ve yerinde kullandı.					
Diğer Ölçütler					

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitimde ölçme ve değerlendirmede benimsenen tamamlayıcı yaklaşımlar ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Adanalı'ya göre (2009) yeni programın uygulanmasıyla birlikte öğretmenlere çok iş düşmekte ancak öğretmenlerin çoğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarından uygulamada sorun yaşamaktadırlar. Yaşanılan bu sorun da öğrencilerin kendi seviyelerinde uygulanabilir performans görevi verilmesine engel olabilmektedir. Bu noktada öğretmenlere tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme noktasında profesyonel eğitim desteği gerektiği unutulmamalıdır (Zimbicki,2007).

Velilerin; yapılan performans görevi çalışmalarıyla öğrencilerde pratik ve yaratıcı düşüncelerinin geliştiği söylenmektedir. Üst düzey becerileri geliştirmeyi hedef alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme çalışmalarında; öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirip, daha fazla araştırma yapmalarını sağlayan çalışmalar ile eleştirel bir bakış açısıyla olayları değerlendirip öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanmaktadır. (Köksal ve diğerleri,2006;Yücel ve diğerleri,2006). Ayrıca Yanpar (2006), öğrencilerin farklı materyal ve etkinliklerle bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin gelişmesi üzerinde de olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Yücel (2007), performans görevlerinin uygulanabilirlik durumunu ve hedeflenen amaçlara yaklaşılma düzeyini tespit etmek üzere “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmasında; performans görevlerinin hazırlanması sürecinde velilerin katılımının olduğu, ödevlerle ilgili öğretmen, öğrenci ve velilerin

eğitiminin yetersiz olduğu, ödev hazırlama bahanesiyle öğrencilerin internet bağımlısı olduğu ve ödevlerin internetten aynen kesip-kopyalanarak hazırlandığı, öğrencilerin, performans görevlerinden dolayı sosyal aktivitelere yeterli oranda katılmadıkları, ödev hazırlama bahanesiyle aileye yalan söylendiği ve öğretmenlerin de ödevleri angarya olarak gördükleri belirlenmiştir.

Coşkun ve diğerleri (2009), “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, performans ödevlerini değerlendirme konusunda gerek yeterli bilgiye sahip olmamaları, gerek ders kitaplarında yeterli bilginin olmaması, gerekse sınıfların kalabalık olmasından dolayı sıkıntı çektikleri, ödevlerin çoğunun veliye yaptırıldığı ve internetten aynen alıntı yapılarak hazırlandığı için performans görevleriyle istenen amaçların gerçekleşmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ekonomik yönden olumsuz etkilenmelerine, öğrencilerin ödevlerini yaparken zaman yetersizliğiyle karşılaşmalarına neden olup, öğrencilerin kitap okuma ve tekrar etme becerilerini edinmemelerine, öğrenciler arası uygunsuz çekişmelerin, kıskançlıkların ve gruplaşmaların olmasına neden olduğu belirtilmiştir.

Adanalı (2009) yaptığı araştırmada, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri; öğrencileri aşırı oyuna yönlendirmekte, öğrencilerin işlem basamaklarını bilgiye dönüştürememelerine ve içine kapanmalarına neden olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Anket uygulanan ve görüşme yapılan öğrencilerden elde edilen bilgilere göre tamamlayıcı ölçme-değerlendirme etkinlikleri; öğrenci notlarının düşmesine, arkadaşlar arasında sürtüşmelere ve iletişim sorunu yaşanmasına, saygısız davranışların sergilemesine, sıkılmaların ve bıkkınlıkların oluşmasına, okula ve derslere olan öğrenci ilgisinin azalmasına neden olmakta ve öğrencileri hazırcılığa yönlendirdiği saptanmıştır. SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ile OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) sınavlarında çoktan seçmeli test yönteminin uygulanması öğretmenlerin değerlendirme noktasında hala en çok bu sistemi uygulamalarına neden olmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin çoğunun performans görevlerinde ailelerinden yardım aldıkları görülmüştür. Bunun sebebini; verilen ödevlerin zor nitelikte olması, öğrencilerin yeni uygulamalara alışmakta zorlanmaları, öğrencilerin araştırma, bireysel ya da grup halinde yapılan çalışmalara alışkın olmamaları neden olabilir.

Ünver (2002) araştırmasında, okullardaki imkanların, sınıf mevcudunun ve ders saatlerinin öğrenci-merkezli öğretimi uygulama ve değerlendirme üzerinde

oldukça etkili olduğunu belirterek, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yaşanan önemli sorunlar olarak; ders saatlerinin yetmemesi ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle değerlendirme etkinliklerinin uygulanamaması gibi olumsuzluklar yaşandığı sonucunu belirtmiştir. Bu durum devlet okulları düşünüldüğünde öğretmenlerin, performans görevini uygulamada oldukça zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Ay, Karadağ ve Çengelci (2008), İlköğretim birinci basamakta gerçekleştirilen performans görevlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmaya Eskişehir il merkezinde görev yapan 25 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, performans görevlerinin öğrenci gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenler, velilerin performans görevlerine ilişkin olumsuz görüşleri ile teknolojik donanım, araç-gereç ve kaynak yetersizliğinin performans görevlerinin gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları önemli sorunlar olduğunu belirtmektedirler.

Erdoğan'ın (2007) araştırmasına göre ise, yeni programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için alt yapı ve materyal eksikliklerinin olmaması, yeterli kaynak ve malzemenin öğretmenlere sağlanmış olması gerekmektedir. Ayrıca deney, araştırma ve değerlendirme süreci için ayrılan sürenin yeterli olması da uygulama açısından önemlidir. Tüysüz ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada; velilerin çocuklarına performans görevleri konusunda yardımcı olmada oldukça olumlu düzeyde davranış ve tutum sergilediklerinin ortaya koymuştur. Veliler performans görevlerini doğrudan kendileri yapmaktansa çocuklarına doğru sonuçlara ulaşmada rehberlik yapmayı tercih etmektedirler. Çözümü bularak hazır bir şekilde sunma ve araştırmaları bizzat yapmak yerine velilerin, süreci kontrol etme ile gerekli ortam ve araç-gereçleri hazırlama konusunda destek verdikleri görülmektedir. Ödüllendirme yapma ve performans görevlerini yerine getirmeleri için motivasyon sağlama yine velilerin bu süreçte takındıkları olumlu tutumların birer göstergesi olmuştur.

Çiftçi (2010), yaptığı araştırmada; öğretmenlerin göz ardı edilemeyecek yararlarına rağmen performans görevlerinin uygulama ve değerlendirilme aşamalarında birçok sorunla (velilerin tutumu, zaman yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, araç gereç eksikliği, değerlendirme formlarının fazlalığı vb.) karşılaştıklarını ifade etmektedirler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın modeli tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte veya şimdi var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Tarama araştırmacısı nesnenin veya bireyin bizzat kendisini işleyebileceği gibi önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler ve görüntü kayıtları vb.) eski kalıntılar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleriyle bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki yedi devlet okulu ve dört özel okuldaki ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda okuyan bin yirmi üç öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo: 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Cinsiyet	F	%
Kız	494	48,3
Erkek	529	51,7
Toplam	1023	100

Öğrencilerden % 48.3'ü kız öğrenci olup frekans dağılımları ise 494'tür. Erkekler ise öğrencilerin % 51.7'si olup frekans dağılımları da 529'dur. Bu durumda araştırmaya katılan erkeklerin yüzdesi daha fazladır denilebilir.

Tablo:3.2. Öğrencilerin Okudukları Sınıflara İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Sınıf	F	%
4.sınıf	620	60,6
5.sınıf	403	39,4
Toplam	1023	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden % 60.6'sı 4.sınıf öğrencisi olup frekansları 620'dir. 5.sınıf öğrencilerin katılım düzeyi ise % 39.4 olup frekans oranları 403'tür. Araştırmada 4.sınıf öğrencilerinin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo:3.3. Öğrencilerin Okul Türüne İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Okul Türü	F	%
Devlet Okulu	735	72.8
Özel Okul	288	28.2
Toplam	1023	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden % 72.8'i devlet okulunda okuyan öğrencilerden oluşmakta olup frekans yüzdeleri 735'tir. Özel okulların katılım düzeyleri ise %28.2 olup frekans oranları 288'dir. Araştırmada devlet okulundaki öğrencilerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma grubundaki diğer örneklem velilerden oluşmaktadır.

Tablo:3.4. Velilerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Cinsiyet	f	%
Kadın	7	70
Erkek	3	30
Toplam	10	100

Tablo 3.4'de belirtildiği gibi görüşmeye katılan velilerin %70'si bayan, % 30'u da erkektir.

Tablo:3.5. Velilerin Yaşlarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Yaş	f	%
32-35	3	30
36-39	4	40
40-44	1	10
45 ve üzeri	2	20
Toplam	10	100

Tablo 3.5’de belirtilen değerlere göre incelendiğinde; görüşmeye katılan velilerin %30’u 32-35 yaş aralığındadır. Frekansın yoğun olduğu aralık ise 36-39 yaş grubundaki velilerden oluşmaktadır. Velilerin en az yoğunlukta grup 40- 44 yaş grubudur. 45 ve üzeri yaş grubunda ise yoğunluk %20 olmuştur.

Tablo: 3.6. Velilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	4	40
Ortaokul	4	40
Üniversite	2	20
Toplam	10	100

Tablo 3.6’da belirtilen değerlere göre incelendiğinde; görüşmeye katılan velilerin %40’ı ilkokul diğer %40’ını ise ortaokul oluşturmaktadır. Eski eğitim sistemine göre incelendiğinde velilerin %80’i ilköğretim mezunu denilebilir. Ayrıca velilerin %20’lik bir kısmı da üniversite mezunudur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı olarak tutum ölçmede yaygın olarak kullanılan “likert türü ölçek” ile açık uçlu sorulardan oluşan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Likert Ölçek

Araştırmada kullanılan likert türü ölçek; Çakan ve Akkaş (2006) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış performans ödevlerine ilişkin bir tutum ölçeğidir. Ankette 12'si “olumsuz”, 14'ü de “olumlu” olmak üzere 26 maddelik bir tutum ölçeği oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan likert ölçeğinin hazırlanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Likert ölçeği maddelerinin oluşturulmasında öncelikle 4. ve 8. sınıf öğrencilerine performans görevlerine yönelik kompozisyon yazdırılıp açık uçlu sorular yöneltilerek elde edilen nitel analize tabi tutulmuştur. Nitel analiz sonucu elde edilen bulgular tutum maddesine dönüştürülmüştür. Yazılan tutum ifadeleri tutum ifadesi yazımı dikkate alınarak uzman görüşüne sunulmuş ve yapılan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İfade ve dil yönünden yapılan düzeltmeler iki dil uzmanının önerileri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Böylelikle 29 olumlu, 16 olumsuz toplam 45 tutum ifadesi yazılmıştır. Hazırlanan deneme formu, tutum ifadeleri rastgele yerleştirilerek araştırmada kullanılmıştır.
2. Hazırlanan deneme ölçeği 2007-2008 eğitim öğretim yılında Düzce ili ilköğretim okullarındaki 4.5.6.7 ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 540 öğrenciye uygulanmıştır.
3. Ölçek, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Puanlama yapılırken olumlu maddeler “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru; olumsuz maddeler ise “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru puanlanmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Velilerin görüşlerinden yararlanmak için görüşme yöntemi çeşitlerinden yapılandırılmış görüşme kullanılması kararlaştırılmıştır. Yapılandırılmış görüşme ile istenilen amaca uygun bir “görüşme formu” hazırlanmıştır. Yarı görüşme formu olarak adlandırılan görüşme formunun oluşturulmasında; performans görevlerinin amacı, süreci ile öğretmenlerin; velilerin performans görevleriyle alakalı dönütlerinden elde ettikleri çıkarımlar soruların hazırlanmasını sağlamıştır. Ayrıca zaman zaman medyaya da yansıyan performans görevleri hakkındaki veli şikayetleri

de dikkate alınarak 23 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Uzman değerlendirmelerine göre yapılan düzenlemelerle soru sayısı 6'ya indirgenerek son halini almıştır. Deneme amaçlı olarak ilk önce 2 veli ile görüşme yapılmış olup sorular amacına uygun ve anlaşılır olduğu kabul edildikten sonra da gerçek örneklem olan 10 kişilik veli grubunda uygulanmıştır. Veli görüşmelerinden her biri 10-15 dakika kadar sürmüştür.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

3.4.1. Nicel Analiz

Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla” betimsel istatistik”, “ standart sapma”, çok faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Analiz

Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.(Yıldırım&Şimşek2008)

Veliler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede velilerin öncelikle performans ödevleri hakkındaki genel görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Performans görevlerine bakış düzeyleri belirlendikten sonra ödevlerin aile ekonomisine etkisi sorulmuştur. Bir veli olarak performans görevindeki rolü ve ne derecede yardımcı olduğu belirlendikten sonra performans görevlerinin akademik başarıya etki düzeyi sorulmuştur. Son olarak da artık yedi yıllık bir geçmişi olan performans görevlerinin değerlendirme aşamasında kullanılan “performans değerlendirme ölçeklerinin” veliler tarafından ne derece bilindiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorulara ilişkin 10 katılımcı velinin verdiği cevapların analizleri içerik analizi yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla öncelikle tüm velilerin ilk soruya verdikleri cevaplar teker teker incelenmiştir. Aynı süreç devam eden diğer sorular için de uygulanmıştır. Bu inceleme sırasında velilerin sorulara yapmış oldukları yorumlardan yola çıkılarak belli kategori ve kodlar oluşturulmuştur (Patton,2002:452-454).

3.4.3. Veri Analizinde Kullanılan Kategoriler

İçerik analizinde, dokümanların içeriğinin anlaşılması ile metinlerdeki kelimelerin ve cümlelerin niteliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılır. Bu yaklaşım, araştırmadan elde edilen verilerden kategorilerin üretilmesine olanak sağlar. (May,1996:145) Araştırmada içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analizde belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ardından da bu birimlerin önceden belirlenmiş kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır. (Tavşancıl ve Aslan, 2001:90). Kategorik analizde önce veriler kodlanmakta ve bu kodlama, daha önceden belirlenmiş kavramların yanı sıra verilerin kodlanması esnasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmaktadır.

Verilerin sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesiyle her soru için ayrı ayrı kodlamalar ve kategoriler ortaya çıkmıştır. Analizler sırasında belirlenen kategorilerin fazla olması nedeniyle her bir kategori için iletişimde sunmuş olduğu kolaylıktan dolayı bir harf kodu verilmiştir. Bu harf kodları tamamen rastgele seçilmiş olup herhangi bir özel anlam taşımamaktadır. Her bir kategoriye yönelik verilen harf kodu oluşturulan tabloların (bkz. Tablo 4.1., 4.2 ,4.3.,4.4.,4.5.) en solundaki sütunda yer almaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. NİTEL BULGULAR

Velilerin performans görevlerini destekleme ya da desteklememe durumlarında farklı bakış açılarını benimsedikleri görülmektedir. Hemen hemen her veli konuya farklı bir açıdan bakmakta performans görevlerini olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle görüşlerini destekleyecek örnekler vermişlerdir.

Tablo :4.1. Performans görevlerinin desteklenme/desteklenmeme nedenleri

Kod	Kategori	Örnek Cevaplar
P.Ö.1.	Farklı bakış açıları kazandırması Öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi	Bir konuda araştırma yaparken ilgisini çeken farklı konularda da bilgi sahibi olabiliyor
P.Ö.2.	Öğrencilerin yaratıcı özelliklerini ortaya çıkarması	Evdeki gereksiz eşyalardan bile özgün ve kullanışlı ürünler ortaya çıkarıyor.
P.Ö.3.	Öğrencinin sorumluluk duygusunu artırması özgüven kazandırma	Arkadaşlarıyla yaptığı çalışmalarla üzerine düşen görevi yapmada istekli davranma
P.Ö.4.	İlginç ve değişik konulara merakının artması	Çok alakasız gibi görünen parçaları birleştirip . anlamlı yeni ürünler ortaya çıkarması.
P.Ö.5.	Günlük yaşantıyla bağlantı kurmasına yardımcı olması	Evdeki küçük tamirat işlerinde bile ödevle bağlantılı düşünüp fikir sunar.
P.Ö.6.	Çok zaman alması, internet ortamların uygunsuzluğu	- Ödevlerde çoğu kez internetle bağlantılı. - İnternet ortamlarında her türlü kötü davranışla karşılaşma olasılığı var.
P.Ö.7.	Ödevlerinin öğrenci seviyesinin üstünde olması	Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmadan ödev verilmesi
P.Ö.8.	Merkezi sınav sistemiyle zıt olması	Öğrenciler için önemli olan SBS,YGS gibi sınav sistemlerinden yapı olarak çok farklı olması.
P.Ö.9.	Ödevlerin ilgi çekici olmaması	Bölgesel koşullara bakılmaksızın ödev verilmesi Ödevlerde öğrenci görüşlerine yer verilmemesi

Performans görevlerini destekleyen velilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; çocuklarına farklı bakış açıları kazandıran, yaratıcılık özelliklerini geliştiren ödevler olarak görmekte ve olumlu bir tutuma sahip olmaktadır. Ayrıca bu veliler, öğretmenlerin performans görevi verirken

öğrencilerin ilgisini çekecek; onların gelişim seviyesine uygun görevler verildiğini de belirtmişlerdir.

Performans görevlerini öğrencinin günlük yaşantısına aktarması ile özgüven ve sorumluluk duygularının pekişmesi de velilerin performans görevlerine olumlu bakmasını sağlamıştır.

Performans görevleri hakkında olumsuz bir tutum sergileyen veliler ise; bu duruma en büyük neden olarak merkezi sınav sistemiyle (SBS,YGS,LYS,,) olan zıtlığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca seviyelerinin çok üzerinde verilen görevlerden yakınan veliler bu durumda da çocuklarına en büyük yardımcının kendileri olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.1. Performans Görevinin Aile Ekonomisine Etkisi

Performans görevlerinin bir eğitim öğretim yılı içerisinde bütün derslerden en az bir kere verilmesi gerekmektedir (MEB,İKY,2007). Ancak bu durum okullarda belirli bir düzende işlememektedir. Performans görevinin hemen hemen her hafta farklı derslerden ve kimi zaman maliyeti yüksek ödevler şeklinde verildiği olmaktadır. Zaman zaman medyaya da yansıyan görüşlerde veliler yakındıkları bu durumu açıkça belirtmişlerdir. (<http://www.memurlar.net/haber/204208/>).

Tablo :4.2. Performans görevlerinin aile ekonomisine etkisi

Kod	Kategori	Örnek Cevaplar
A.E.1.	Maliyet düşük	Basit malzemelerle özgün çalışmalar yapılabilir Öğretmenler anlayışlı, çalışmalarda ucuz materyaller kullanılıyor
A.E.2.	Eğitime harcanan para sorun değil	Eğitimin bir parçası olan bu ödevler için harcanan parayı sorun olarak görmüyorum.
A.E.3.	Zaman zaman maliyet yüksek	Maket yapımı ya da sürekli olarak verilen internet çıktısı ödevler maliyet açısından problem

Performans görevlerinin aile bütçesini etkileyip etkilemediği konusunda; bazı veliler düşük maliyetteki materyallerle de orijinal ürünler ortaya çıkarabildiklerini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu noktadaki rolüne değinen kimi veliler de öğretmenlerin çalışmalardaki maliyeti düşürebildiklerini (öğrencileri evdeki materyallere yönlendirmeleri gibi) belirtmişlerdir.

Eğitime harcanan paranın aile bütçesi için sorun olmayacağını belirten veli ise bu durumu geleceğe yatırım olarak adlandırmıştır.

Velilerin aile bütçesinde sorun olarak gördüğü ise sürekli olarak verilen internet çıktıları olmuştur. Veliler maddi olarak kaygılandıkları gibi bu ortamların yetiştirme çağındaki çocukları için de sakıncalı olduğunu ifade etmişlerdir.

4.1.2. Performans Görevi Uygulamalarında Velinin Rolü

Performans görevinin uygulanmasında veliler farklı görüşe sahip denilebilir. Medyada; çalışan anne ve babalar işten eve geldiklerinde kendilerini her gün işten daha yorucu bir ortamın beklediğini dile getirmektedirler (<http://www.sadanherguner.com/velilerin-performans-odevi-dertleri/>). Araştırmaya katılan velilerden ise bu görüşü destekleyen olduğu gibi farklı düşünen veliler de bulunmaktadır.

Tablo :4.3 Performans görevi uygulamalarında velinin rolü

Kod	Kategori	Örnek Cevaplar
V.R.1.	Öğrenci kendi yapmalı	Ödevler kızımın seviyesine uygun kendi yapar. Sadece fikir sunduğum zamanlar oluyor.
V.R.2.	Ödevler ağır kendi kendine çok zor	Benim bile zorlandığım ödevler var. Öğretmen not verirken titiz ama konu seçerken değil. Bazen ailece yapıyoruz hatta komşular bile yardıma gelir(!) Zaman problem oluyor. Yetiştirememe korkusuna karşın yardım ediyoruz

Velilerin performans görevlerindeki rolü noktasında iki farklı veli profili görülmektedir. Öğrencilerin görevleri kendilerinin yapmasını, gerektiğini savunan velilere karşın bu durumun aksini savunan veliler de görülmüştür.

Öğrencilerin kendi ödevlerini kendileri yapması gerektiğini düşünen veliler; sadece fikir noktasında zaman zaman yardımcı olduklarını belirtip çalışmaların öğrenci seviyesine uygun olduğunu ayrıca ödevlerin öğrencilere verildiğini dolayısıyla veli olarak sadece yapılıp yapılmadığını kontrol ettiklerini, bu durumun dışında herhangi bir katkılarının olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ödevlerini çoğu kez kendilerinin yaptıklarını belirten veliler ise çalışmaların oldukça ağır olduklarından yakınmışlardır. Öğretmen performans görevi ödevini verirken öğrencilerin yapacağı seviyeye indirmediği gibi sadece ürün odaklı düşünüp süreci takip etmediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen için

“kimin yaptığı” değil de “ne yapıldığı” önemli olduğu için çoğu kez ödevin kendileri tarafından yapıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bazen çok az bir zaman diliminde verdikleri performans görevleri de yetiştirilememe korkusu nedeniyle veliler tarafından yapılmaktadır.

4.1.3. Performans Görevinin Akademik Başarıya Etkisi

Eğitim sistemimizde var olan merkezi sınav sistemleri performans görevlerinin uygulanması ile oldukça farklıdır. Bu durum velilerin de dikkatlerinden kaçmamaktadır. Performans görevlerini destekleyen velilerin dahi sınav sistemi değişmediği sürece istenilen verimin elde edilemeyeceğini düşünmektedirler.

Tablo :4.4. Performans görevlerinin akademik başarıya etkisi

Kod	Kategori	Örnek Cevaplar
A.B.1.	Araştırma/yaratıcı düşünme becerisi kazandırma	- Çocuklar araştırıyor, yeni bilgiler öğreniyor. - Çocuğa farklı bakış açısı kazandırıyor.
A.B.2.	Özgüven/ Sorumluluk	- Sunumlarla birlikte kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar. -Sorumluluk bilinci gelişiyor.
A.B.3.	Başarı etkisi düşük	- Akademik başarıyı belirleyen merkezi sınavlarda performans ödevleri çok yetersiz. - Sınav sisteminin değişmesine bağlı. Çünkü sınav sistemi ile performans ödevleri birbirine zıt

Performans görevlerinin öğrenciyi araştırmaya yönlendirdiğini düşünen bazı veliler, özellikle kütüphaneden faydalanılarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin bir konuyu araştırırken ilgilerini çeken farklı noktalar hakkında da bilgi sahip olmaya çalıştıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırma becerisi kazandırması açısından oldukça önemlidir.

Performans görevlerinde, öğrencilerin kendilerine özgü çalışmalar yapmaya çalıştıkça yaratıcılıklarının arttığını belirten bazı veliler ise bu durumun onlara farklı bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir.

Özellikle grup çalışması şeklinde verilen performans görevi ödevlerinde bireyler arasındaki iletişim, sorumluluk, paylaşma ve dayanışma duygularının arttığı belirtilmiştir. Aynı zamanda performans görevlerinde sınıf içi sunumların da

öğrencilerin güzel konuşma noktasında özgüven geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Velilerin büyük çoğunluğunun sorun olarak gördüğü ise performans görevleri ile öğrencileri eleme yönteminde kullanılan merkezi sınav sistemi arasındaki farklılık. Sınavların çoktan seçmeli ve sadece bir doğru cevabının olduğu buna karşın performans görevleri ya da diğer tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarında ise birden çok doğru cevabı olan soruların olması ve öğrenciler için zaman alıcı olan performans görevlerinin hazırlanmasına ilaveten bu sınavlar için de ayrıca hazırlanmak veliler açısından kaygı verici olarak değerlendirilmektedir.

4.1.4. Performans Görevini Değerlendirmede Ölçek Kullanımı

Her değerlendirmede olduğu gibi performans görevlerini değerlendirmede de daha önceden belirlenmiş ölçekler doğrultusunda bir değerlendirme yoluna gidilmelidir. Hatta bu durum Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. Maddesinde açıkça belirtilmiştir (Değişik:20.8.2007/26619 RG).

Projeler ve performans görevleri, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirildiğini belirten yönetmeliğe rağmen velilerin bu konuda bilgi sahibi olmamaları öğretmenlerin ne derece “dereceli puanlama anahtarı”nı kullandıklarını düşündürmektedir.

Tablo: 4.5. Performans görevlerini değerlendirmede ölçek kullanımı

Kod	Kategori	Örnek Cevaplar
D.Ö.1.	Kıyaslama yöntemi	Belli bir ölçüt olduğunu bilmiyorum. Öğretmen en iyiden en kötüye doğru sıralayıp ona göre not veriyor.
D.Ö.2.	Ölçekler	Bir öğretmen olarak ölçek kullanılması gerektiği bilincindeyim

Performans görevleri verilirken her öğretmenin verdiği konuyla bağlantılı bir dereceli puanlama anahtarı ile yapılacak çalışmayı hangi kriterlere göre değerlendireceği belirtilmelidir. Ancak velilerden sadece birinin performans değerlendirme ölçeği hakkında bilgisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Kendisi de öğretmen olarak bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir).

Veliler performans değerlendirmede daha çok yapılan çalışmalardan iyiden kötüye doğru bir sıralama ile değerlendirme yapıldığını düşünmektedir.

4.2. NİCEL BULGULAR

Nicel bulguların oluşturulmasında öğrencilerin tutum ölçeğindeki sorulara verdikleri yanıtlardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablo:4.6. Tutum puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	N	\bar{x}	S
Kız	494	103.119	19.270
Erkek	529	101.130	19.478

Tutum puanlarının cinsiyete göre durumu karşılaştırıldığında ankete katılan 494 kız öğrencisinin ortalama puanlarının 103.119, anketteki diğer bir grup olan 529 erkek öğrencinin ortalama puanı ise 101.130 olduğu görülmektedir. Bu iki grubun tutum puanları arasındaki fark anlamlıdır. $F(1,1015)=4.826$, $p<.05$. Başka bir anlatımla kız öğrencilerin performans görevlerine yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Tablo:4.7. Tutum Puanlarının Sınıfa Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf	N	\bar{x}	S
4. sınıf	620	101.745	19.109
5. sınıf	403	102.622	19.837

Tutum puanlarının sınıfa göre durumu karşılaştırıldığında 620 kişiden oluşan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının 101.745 olduğu, 403 kişiden oluşan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının ise 102.622 olduğu görülmektedir. Bu iki grubun tutum puanları arasındaki fark anlamlı değildir. $F(1,1015)=.003$, $p>.05$. Başka bir anlatımla dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumları hakkında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo: 4.8. Tutum puanlarının Okul türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{x}	S
Devlet Okulu	735	100.748	18.639
Özel Okul	288	105.517	20.843

Tutum puanlarının okul türüne göre durumu karşılaştırıldığında; devlet okullarındaki 735 öğrencinin ortalaması 100.748 iken; özel okullardaki 288 öğrencinin ortalaması ise 105.517 olduğu görülmektedir. Bu iki grubun tutum puanları arasındaki fark anlamlıdır. $F(1,1015) = 13.23$, $p < .05$. Başka bir anlatımla , özel okulların performans görevlerine yönelik tutumları devlet okulundaki öğrencilere göre daha olumludur.

Tablo: 4.9. Tutum puanlarının Cinsiyet x Sınıfa Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet X Sınıf	N	\bar{x}	S
Kız 4	302	102.748	18.865
Kız 5	192	103.703	19.928
Erkek 4	318	100.792	19.319
Erkek 5	211	101.639	19.751

Tutum puanlarını değerlendirmede cinsiyet ve sınıf durumunu birlikte ele alındığında 302 kişiden oluşan dördüncü sınıf kız öğrencilerinin ortalama puanları 102.748 iken 318 kişiden oluşan dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin ortalama puanları ise 100.792. Bu iki grubun tutum puanları arasındaki farkın kızların lehine anlamlı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle dördüncü sınıf kız öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumları dördüncü sınıf erkek öğrencilere göre daha olumludur. Grubun diğer bir bölümündeki 192 öğrenciden oluşan beşinci sınıf kız öğrencilerinin ortalama puanları 103.703 iken; 211 kişiden oluşan beşinci sınıf erkek öğrencilerinin ortalama puanları ise 101.639. Etkileşim anlamlı değil. $F(1,1015) = 0.68$, $p > .05$

Bu durum, cinsiyetxsinif değişkeninin okulların performans görevlerine yönelik tutumlarında genel düzeyde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo: 4.10. Tutum puanlarının Cinsiyet x Okul türüne Göre Betimsel İstatistikleri

CinsiyetXOkultürü		N	\bar{x}	S
Kız	Devlet Okulu	366	101.590	18.728
Kız	Özel Okul	128	107.492	20.185
Erkek	Devlet Okulu	369	99.913	18.538
Erkek	Özel Okulu	160	103.937	21.286

Tutum puanlarını değerlendirmede cinsiyet ve okul türü birlikte ele alındığında; devlet okullarındaki kız öğrencilerinin ortalama puanları 101.590. Özel okuldaki kız öğrencilerinin ortalama puanları ise 107.492. Devlet okullarındaki erkek öğrencilerin ortalaması 99.913 iken özel okuldaki erkek öğrencilerin ortalaması $\bar{x}=103.937$. $F(1,1015)=0,39$ $p>.05$

Bu durum cinsiyet x okul türü değişkenlerinin performans görevlerine yönelik tutumda anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Özel okuldaki hem kız hem de erkek öğrencilerin tutum puanları devlet okullarındaki kız ve erkek öğrencilere göre anlamlıdır. Diğer bir ifadeyle özel okuldaki öğrencilerin performans görevlerine yönelik tutumları devlet okullarındaki öğrencilere göre daha olumludur.

Tablo: 4.11. Tutum puanlarının Sınıf x Okultürüne Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf X Okultürü		N	\bar{x}	S
4.sınıf	Devlet Okulu	488	100.776	18.737
4.sınıf	Özel Okulu	132	105.325	20.093
5.sınıf	Devlet Okulu	247	100.692	18.482
5.sınıf	Özel Okul	156	105.679	21.521

Tutum puanlarını değerlendirmede sınıf ve okul türü birlikte ele alındığında dördüncü sınıf, devlet okullarının ortalaması 100.776 iken; dördüncü sınıf, özel okullarının ortalaması ise 105. 325. Beşinci sınıf devlet okullarının ortalaması 100.692 iken; beşinci sınıf özel okullarının ortalaması ise 105.679. $F(1,1015)=.069$, $p>.05$

Bu durum sınıf x okul türü değişkenlerinin performans görevlerine yönelik tutumda anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Özel okuldaki hem dördüncü hem de beşinci sınıf öğrencilerinin tutum puanları devlet okullarındaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlıdır. Diğer bir ifadeyle özel okuldaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri devlet okulundaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine göre performans görevlerine yönelik daha olumlu bir tutum göstermektedirler.

Tablo: 4.12. Tutum puanlarının Cinsiyet x Sınıf x Okul türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	X Sınıf	X Okultürü	N	\bar{x}	S
Kız	4.sınıf	Devlet Okulu	244	101.123	18.651
Kız	4.sınıf	Özel Okul	58	109.586	18.368
Kız	5.sınıf	Devlet Okulu	122	102.524	18.924
Kız	5.sınıf	Özel Okul	70	105.757	21.552
Erkek	4.sınıf	Devlet Okulu	244	100.430	18.855
Erkek	4.sınıf	Özel Okul	74	101.986	20.865
Erkek	5.sınıf	Devlet Okulu	125	98.904	17.935
Erkek	5.sınıf	Özel Okul	86	105.616	21.622

Tutum puanlarını değerlendirilmedi; cinsiyet, sınıf ve okul türü birlikte ele alındığında; devlet okulundaki dördüncü sınıf kız öğrencilerinin ortalaması 101.123 iken özel okuldaki dördüncü sınıf kız öğrencilerinin ortalaması ise 109.586'dır. Devlet okulundaki beşinci sınıf kız öğrencilerinin ortalaması 102.524 iken özel okuldaki beşinci sınıf kız öğrencilerinin ortalaması 105.757'dir. $F(1,1015)=3.58$ $p>.05$

Bu durum cinsiyetxsinifxokul türü değişkenlerinin birlikte değerlendirildiğinde; performans görevlerine yönelik tutumda anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Özel okuldaki dördüncü sınıf kız öğrencilerin performans ödevlerine yönelik tutum puanları devlet okulundaki dördüncü sınıf kız öğrencilerinin tutum puanlarına göre anlamlıdır. Başka bir anlarıyla özel okulundaki dördüncü sınıf kız öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumları devlet okullarındaki dördüncü sınıf kız öğrencilerine göre daha olumludur.

Özel okuldaki beşinci sınıf kız öğrencilerin performans görevlerine yönelik tutum puanları devlet okulundaki beşinci sınıf kız öğrencilerinin tutum puanlarına göre anlamlıdır. Başka bir anlarıyla özel okulundaki beşinci sınıf kız öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumları devlet okullarındaki beşinci sınıf kız öğrencilerine göre daha olumludur.

Devlet okulundaki dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin ortalaması 100.430 iken özel okuldaki dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin ortalaması ise 101.986'dır. Devlet okulundaki beşinci sınıf erkek öğrencilerinin ortalaması 98.904 iken özel okuldaki beşinci sınıf erkek öğrencilerinin ortalaması 105.616'dır.

Özel okuldaki dördüncü sınıf erkek öğrencilerin performans görevlerine yönelik tutum puanları devlet okulundaki dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin tutum puanlarına göre anlamlıdır. Başka bir anlatımla özel okulundaki dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumları devlet okullarındaki dördüncü sınıf erkek öğrencilerine göre daha olumludur.

Özel okuldaki beşinci sınıf erkek öğrencilerin performans görevlerine yönelik tutum puanları devlet okulundaki beşinci sınıf erkek öğrencilerinin tutum puanlarına göre anlamlıdır. Başka bir anlarıyla özel okulundaki beşinci sınıf erkek öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumları devlet okullarındaki beşinci sınıf erkek öğrencilerine göre daha olumludur.

Tablo:4.13 Okul Türü, Sınıf Ve Cinsiyete Göre Performans Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	(p)
Cinsiyet	1792.382	1	1792.382	4.826	.028
Sınıf	1.295	1	1.295	.003	.953
Okültürü	4916.870	1	4916.870	13.23	.000
CxS	253.250	1	253.250	.68	.409
CxO	144.912	1	144.912	.39	.532
SxO	.069	1	.069	.069	.989
CxSxO	1330.909	1	1330.909	3.58	.059
Hata	376961.909	1015	371.391		
Toplam	384424.546	1022			

Cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenlerine ait performans puanlarının ANOVA sonuçlarına bakıldığında; bu değişkenlerin tek olarak değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Ancak değişkenler birlikte ele alındığında (cinsiyetxsınıf, sınıfxokul, cinsiyetxsınıfxokul...) bu durumun anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu bölümde farklı türdeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin performans görevine yönelik tutumları ile veli görüşlerinin incelenmesine yönelik karşılaştırma ve tartışmalara yer verilmiştir. Tartışma bölümünde nitel ve nicel bulgulara ait bilgiler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Performans görevine yönelik olumlu tutuma sahip olan veliler; aslında performans görevinin asıl amacını da açıklamaktadırlar: Sorumluluk sahibi olmasını sağlama, özgün ürünler ortaya koyabilme, ana konuya çalışırken; ilgi çekici başka konulara da merak salma gibi. Bu durumun aksini belirten veliler ise ödevlerin öğrenci seviyesinden uzak, gelecekte çocukları için çok önemli olduğunu düşündükleri SBS, YGS gibi sınav sistemine de aykırı olduğu için performans görevine karşı olumlu bir tutum geliştirememişlerdir (Bkz. Tablo: 4.1.). Adanalı (2009) da yaptığı araştırmada da velilerin mevcut merkezi sınav ile performans görevinin zıtlığı hakkında endişe yaşadığını belirterek benzer bulgulara ulaşmıştır. Güney (2010) de ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşlerini incelediği çalışma da velilerin genel olarak performans görevine olumlu baktıklarını öğrencilerin gelişimi, yaratıcılık, konuşma, yazma, iletişim kurma, araştırma yapma gibi olumlu özellikler kazandırdığı belirtilmiş olup çok az da olsa bu durumun aksini belirten veliler de olmuştur.

Performans görevinin aile bütçesini etkilediğini düşünen veliler; maliyeti yüksek bazı maket çalışmaları ile sürekli olarak verilen internet ödevlerinden yakınmışlardır. Bazı velilerin eğitime harcanan parayı önemseydiği; düşük maliyetle de öğrencinin iyi bir ürün ortaya çıkarabileceği görüşünü belirtmişlerdir (Bkz.Tablo:4.2.). Güney (2010) yaptığı araştırmada sosyo ekonomik düzeyi düşük velilerde bu durumun zaman zaman problem oluşturduğunu belirtmiştir. Herson ve Kabapınar (2008) da velilerin süreçte yaşanan bir problem olarak okul masraflarını gündeme getirdiğini belirtmiştir. Velilerin %54'ü yeni programla birlikte masrafların arttığını düşünmektedir.

Velilerin performans görevini yapmaları, istenmeyen bir durum olduğu halde bunun kaçınılmaz bir durum olduğu ortaya çıkmıştır. Gerek verilen ağır performans görevi çalışmaları gerekse de aşırı koruyucu kollayıcı ailelerin tutumu ile

öğretmenlerin çalışmaları kontrol etmeksizin sadece ürüne odaklanması bu duruma zemin hazırlamıştır. Çocuklarına sadece bu konuda fikir belirtip çalışmaya dolaylı olarak katılan veliler de mevcuttur (Bkz.Tablo: 4.3.). Herson ve Kabapınar (2008) de “Veli Görüşlerine Göre İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Öğrenciye Etkileri” adlı araştırmada velilerin verdikleri yanıtlara göre velilerin %38’i en az bir kez çocuğunun ödevini kendisi yapmıştır. Bunun yanı sıra velilerin %60’ı çocuklarının Sosyal Bilgiler dersi için eskiye göre daha sık yardım istediğini, %56’sı ise yeni programla birlikte çocuğun ödevlerine yardım etmekte zorlandığını ifade etmiştir.

Performans görevinin akademik başarıya etkisi beklenen bir durum olsa bile; veliler merkezi sınavların öncelikli bir durum olduğunu öğrencilerin ikisini bir arada yürütmekten çok yorulduklarını dolayısıyla bu durumlarda kendilerinin yardım ettiklerini belirtmişlerdir (Bkz. Tablo:4.4.). Aydın (2007)’ın 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde öğretmen görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenler araştırma ödevlerinin öğrenciye olumlu etkileri olduğu konusunda velilerle aynı fikirdedirler. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler, hazırlayacakları proje ve performans ödevleriyle araştırmaya, keşfetmeye, eleştirel düşünmeye, kendini kanıtlamaya ve öz güven kazanmaya başlamışlardır.

Performans görevi ya da diğer tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında öğretmenin daha önceden belirlediği kriterlere göre değerlendirme yapması gerekmektedir. Ancak veli görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre sadece bir veli performans görevinin değerlendirilmesinde ölçek kullanıldığını bilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin performans görevini değerlendirmede nasıl bir yol izledikleri konusunda düşündürmektedir (Bkz. Tablo: 4.5.). Bal (2009), yaptığı çalışmada öğretmenlerin “Rubrikte yer alan maddelerden öğrencilerimi haberdar ederim” sorusunu cinsiyet bazında değerlendirmiş ve kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Long (2001) da değerlendirme sürecinin objektif olması için belirtilen ölçütlerin önceden öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Nicel bulgulara ilişkin bulgu ve tartışmada öğrencilerin likert ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin tutum puanları cinsiyete göre incelenmiş ve kız öğrencilerin performans görevine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür

(Bkz. Tablo: 4.6.). “İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmada performans görevine ilişkin cinsiyet bazında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtilmiş olup genel anlamda kız ve erkek öğrencilerin bu konuda olumlu bir tutum içinde oldukları saptanmıştır (Gömleksiz, Sinan ve Demir 2010). Bu durum yaptığımız çalışmaya göre farklılık göstermiştir.

Tutum puanlarının sınıf bazında değerlendirilmesiyle anlamlı farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerin performans görevine yönelik tutumların, dördüncü sınıf öğrencisine göre daha anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo: 4.7.). Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010), araştırmalarını sınıf düzeyinde değerlendiklerinde ise (6,7 ve 8.sınıf bazında) anlamlı farkın 6.sınıf öğrenci düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

Tutum puanları okul türüne göre değerlendirildiğinde özel okullardaki öğrencilerin performans görevine yönelik tutumları devlet okullarındaki öğrencilere göre daha olumludur (Bkz. Tablo: 4.8.). Ancak benzer bir çalışmada sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin performans görevine yönelik tutumlarında çok anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlenmiştir (Gömleksiz, Sinan ve Demir 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmada elde ettiğimiz bulgular ve yapılan yorumlar değerlendirilerek araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerini açıklayan sonuçlara ve bu duruma yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Ülkemizde 2005 yılı itibariyle uygulamaya konulan yeni eğitim programımız artık yeni olma özelliğini yitirse bile uygulama bazında hala ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Uygulamaya yeni konulduğunda öğrencilerin olduğu kadar velilerin de sorun yaşadığı “performans görevi” geçen yedi yıl boyunca eğitim sistemimizdeki bu özelliğini hala korumaktadır. Bazı veliler performans görevlerinin verilirken; öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınmadan, verildiğini düşünmektedir.

Performans görevi ya da genel olarak řu an yürürlükte olan sistem (yapılandırmacı yaklaşım) yapı olarak mevcut sınav sistemi (SBS, YGS, LYS...) ile oldukça zıtlık göstermektedir. Bu durumda çocukların hem performans görevlerinde öğrenciden beklenen özgün, yaratıcı, estetik çalışmalar oluşturması istenilmesi hem de gelecekte daha farklı, sadece bir tek doğru cevabı olan bir sınava tabi olmaları veliler açısından bir çelişki olarak belirtilmiştir.

Performans görevi verilirken; yapılan çalışmanın öğrenci tarafından yapılmış olmasının önemli olduğunun gerek öğretmen gerekse de veliler tarafından kavranması gereklidir. Öğretmenin ödev verirken öğrencinin seviyesine uygun olmasına yeteri kadar dikkat etmediği böylelikle ödevin daha çok veliye verilmiş gibi bir izlenim oluştđu sonucuna varılmıştır. İnternet ortamının öğrenciler açısından sağlıklı ortamlar olmadığı bilinmekle birlikte öğretmenlerin verdikleri birçok performans görevinde öğrencileri bilerek ya da bilmeyerek bu sağlıksız ortamlara yaklaştırdıkları bilinen bir gerçek.

Ailelerin eskiden sadece dönem başında kırtasiyeye uğradıklarını belirtip şimdi ise verilen pek çok performans görevi ile sürekli kırtasiye ihtiyacının duyulması maddi noktada bir sorun olarak belirtilmiştir.

Performans görevlerine olumlu bakıldığında öğrencilerin seviyelerine uygun, onlarda araştırma isteği uyandıran ödevleri yaparken; hem eğlendikleri hem de bilgilendikleri; ayrıca çalışmalarına eleştirel bir yorumla bakarken, yaratıcı ve özgün eserler ortaya koyabildikleri de gözlemlenmiştir. Arkadaşlarıyla birlikte hazırladıkları ödevlerde paylaşma ve sorumluluk duygusunu öğrenmekte; çalışma sonucunda ortaya çıkan ürünü değerlendirirken adil olmayı ve başkalarının hakkına saygı duymayı öğrenmekte arkadaşlarını ve çevresindekileri takdir etmenin önemini kavramaktadırlar.

Performans görevlerinin öğrenci seviyesine uygun orijinal çalışmalar olmasını sağlamak gibi performans görevlerini değerlendirmek için güvenilirlik ve geçerliği test edilmiş belirli ölçeklerden faydalanmak da önemlidir. Öğrencilerin performans görevlerini değerlendirmede kullanılan ölçeklerden velilerin, büyük oranda habersiz olduğu gözlemlenmiştir. Veliler öğretmenin daha çok yapılan çalışmaların öğretmen tarafından genel bir değerlendirmeyle en iyiden en kötüye doğru derecelendirilerek değerlendirildiğini düşünmekte belli kriterlerin varlığından haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir.

Merkezi sınav sistemleri ile uygulamadaki eğitim sistemimizin uyumsuzluğu bir kez daha gözlenmiştir. Veliler ısrarla merkezi sınav sisteminin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtip çocukların farklı iki uygulamada ciddi zaman kaybı kendilerinin ise hem maddi hem de manevi kayıp yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tutum değerlendirmeleri ise genel anlamda özel okulların lehine anlamlı farklar gözlenmiştir.

Kız çocuklarının performans görevlerinde erkek çocuklarına nispeten daha olumlu bir tutum geliştirdiği gözlenmiştir. Özel okuldaki öğrenciler devlet okullarına göre daha olumlu bir tutum içerisindedir.

Sınıf bazındaki değerlendirmede beşinci sınıf özel okul öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bir tutumda olduğu gözlenmiştir.

ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda belirtilen önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler MEB ile YÖK'ün birlikte hareket etmesiyle çözüme kavuşacaktır. Bunlar;

1. Öğretmenlerimizin performans görevlerini verirken bireyin gelişimsel özelliklerini ve ilgilerini dikkate almadığı sonucundan hareketle; eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının performans görevlerine yönelik olumlu tutum içerisinde olmalarını sağlamak.
2. Performans görevlerini öğrenci seviyesine indirgemekte zorlanan öğretmenlerin varlığı nedeniyle; Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim çalışmalarıyla bu olumsuzluğu gidermesi amaçlanmalıdır.
3. Performans görevlerinin devlet okullarındaki öğrenciler tarafından yeterince özümsemediği görülmüştür. Devlet okullarındaki kalabalık sınıf mevcutlarının bu açıdan en önemli neden olduğu bilinmektedir. Yeni eğitim sistemimizde performans görevlerinin özellikle sunum aşamasının oldukça zaman aldığı ve çoğu kez kalabalık sınıflarda bu aşamanın göz ardı edildiği gerçeğiyle karşı karşıyayız. Dolayısıyla sınıf mevcutlarının bir an önce düşürülmesi için Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarda bulunmalıdır.
4. Öğrencileri bir üst basamağa yerleştirmek için yapılan mevcut sistemdeki sınav sistemleri (SBS, YGS, LYS...) yeni eğitim programıyla bağdaşmadığından öğrenci ve velileri farklı arayışlara sürüklemektedir (dershane, özel ders gibi). Bu durumda öğrencinin okulda karşılaştığı sistem farklı, geleceğini ilgilendiren sınavın daha farklı olmasından kaynaklı bir karışıklık çıkmaktadır. Yapılacak düzenlemelerle mevcut sınav sistemi de süreç odaklı olursa öğrencilerin okul derslerine odaklı çalışma isteği artacaktır.

Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

Performans görevlerini değerlendirmede kullanılan ölçeğin velilerin büyük çoğunluğu tarafından bilinmemesi öğretmenlerin performans görevlerini değerlendirirken çoğunlukla belirli ölçeklerden faydalanmadığı düşüncesini doğurmaktadır. Bu durumun varsa farklı gerekçeleri araştırılabilir.

1. Özel okuldaki öğrencilerin performans görevlerine yönelik tutumlarında genel olarak devlet okulundaki öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip olmaları maddi durum nedeniyle malzeme noktasında sıkıntı yaşamamalarından kaynaklanıyor olabilir. İmkanlar sağlanırsa devlet okulundaki öğrencilerinin de tutum değişikliği gösterip göstermeyecekleri başka bir çalışmada araştırılabilir.
2. Çoklu zeka kuramına göre öğrencilerin her birinin farklı zeka türlerine sahip olduğu artık kabul edilmektedir. Ancak uygulamada bu noktada sıkıntı yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları zeka potansiyeline yönelik performans görevleri verildiğinde tutumlarındaki değişiklik gözlemlenebilir.
3. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre performans görevi verildiğinde çocukların hala ailelerine yaptırıp yaptırmayacakları ya da ailelerin bu durumda nasıl davranacakları araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin verilen performans görevlerini öğrencilerin seviyesine uygun ya da çevre şartlarını düşünerek güncelleme yapıp yapmadığı araştırılabilir.
5. Performans görevlerinde bazı velilerin ısrarla olumlu düşünüp bazılarının olumsuz düşünmesindeki neden arasında veli-öğrenci ilişkisindeki olumlu- olumsuz (aşırı koruyucu aile faktörü) tutum araştırılabilir.
6. Performans görevlerindeki başarı ile merkezi sınavlar arasındaki başarı-başarısızlık ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Acat, B. ve Demir, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ilköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine ilişkin Görüşleri, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* 5-7 Eylül 2007.
- Acad, M. B. ve Güvey, E. (2009). İlköğretim 1.-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, sözlü bildiri*, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003), *Aktif öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alay, G. (2006) *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment*,: Mc Graw Hill Companies. New York
- Akdağ, H ve Çoklar, A.N. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2),1-16.
- Akın, Z. (1998). *Ödevin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Albayrak, M., Yıldız, A., Berber, K. ve Büyükkasap, E. (2004). İlköğretimde ders dışı etkinlikler ve bunlarla ilgili öğrenci davranışları hakkında velilerin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(1), 13-18
- Arter, J. A. (1996). Using assessment as a tool for learning. In R. Blum & J. Arter (Eds.), *Student performance assessment in an era of restructuring* (pp. 1-6). Alexandria, VA.
- Arter, J. A. & Spandel, V. (1992). *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. Educational Measurement. Issues and Practice*, 11(2).
- Ay, S., Karadağ, F., & Çengelci, T. (2008). İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Türkiye 2-4 Mayıs, Ankara.
- Aydın, A. (2001), *Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, F. (2005), Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları, H. Kıran (Editör), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, ss. 775-779, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bal, A.P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S. ve Bıçak B. (2006). *Geleneksel- alternatif ölçme ve değerlendirme el kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: Bir özel durum çalışması. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(3) Article 11 <http://www.tojet.net/articles/3311.htm> adresinden 10.09.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Batan, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ev ödevleri ile ilişkili tutumlarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bayrakçı, Ö. (2007) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekiroğlu, O, F. (2008). Performansa dayalı ölçümler: teori ve uygulama. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5, (1).113-131.
- Belet, D., & Girmen, P. (2007). Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Türkiye, 5-7 Eylül. Eskişehir.
- Beydoğan H. ve Şahin, Ç. (2000). İlköğretim okullarında ev ödevinin amacına ulaşma düzeyi. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, Erzurum.
- Birgin O. (2007), Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi, E. Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 3, ss. 498-503, Detay Yayıncılık, Ankara:
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, O ve Gürbüz. R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 163- 180.
- Bulut, İ. (2006), *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Şener. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Yayıncılık, Ankara
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı (10. Baskı)*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Colin, M.J Marsh and George Willis (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, On Going Issues*. 4th ed.
- Cooper, H., Robinson, J.C. and Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.

- Coşkun, E., Gelen, İ., & Kan, M. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çetinkaya, A. (1992), *Adana ili merkez ortaokullarında ev ödevlerine ilişkin karşılaşılan sorunlar*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri, *Elementary Education Online*, 9(3), 934-951, 2010. İlköğretim [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Demir, M. (2010). *İlköğretim IV. ve V. Sınıflarda Uygulanan Performans Görevlerinin Etkililiğinin Öğretmen Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Doğanay, A. (2006), *Eğitimde Program Geliştirme Ders Notları*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana
- Ekiz, D. (2003), *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdemir, Z. A. (2007), *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erden, M. (1998), *Eğitimde Program Değerlendirme (3. Baskı)*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Ertürk, S. (1998), *Eğitimde Program Geliştirme (10. Baskı)*, Meteksan, Ankara
- Gökçakan, N. (2008) Ödevlerin Çoğu Kopyala Yapıştır. www.guncelegitim.com/haber/811-ararima-performans-gorevlerinin-cou-kopyala-yaptr.html adresinden 17.04.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Gömlüksiz, M.N., Sinan, A.T. & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği) *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3 Summer.
- Gün, H. (1995). Eğitim öğretimde program-öğretmen-ödev üçlüsü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 213, 41-43.
- Güneş, B. (2008a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 8 Ders Kitabı*. MEB Yayınları (Devlet Kitapları), Ankara.
- Güneş, B. (2008b). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 8 Öğrenci Çalışma Kitabı*. MEB Yayınları (Devlet Kitapları), Ankara.
- Güney, Z. (2010). *İlköğretim 4-5. Sınıflarda Verilen Proje ve Performans Ödevleriyle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, S. (2008), Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 177. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html [saat 14:30, 22 Kasım 2008]

- Kabaş, O. (2007), *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyi (Sakarya örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kan, A. (2006), “Ödev ve projeler”, H. Atılgan (Editör), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayınevi, ss. 327-351, Ankara.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaplan, B. (2006). *Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik Ünitesinde Ev Ödevi Verilmesinin Öğrenci Başarısına ve Kavram Öğrenmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya, Ş. (2004), *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara,
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2007), Sınıf öğretmenlerinin portfolyolara ilişkin görüşleri ve uygulamaları, E. Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, ss. 382-386, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Kesginç, Ş. (2004) Ev Ödevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Şubat s.306 (s.46)
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş., (2004), Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, s.129-146, Ankara
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışçılık-tan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Köksal, M. S., Koray Ö., Özsoy, T.,Bağçe H.ve Koray,A.(2006). “Öğretim Materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi.” *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetler*, ss.170-171. Nobel Yayınları, Muğla.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya Ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum
- Kumandaş, H.,Kutlu, Ö (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *Elementary Education Online*, 9(2), 714-722.
- Kuş, E. (2003), *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kutlu, Ö. (2005), Yeni ilköğretim programlarının ‘öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme’ boyutu açısından incelenmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, ss. 64- 71, Sim Matbaası. Ankara.
- Kutlu, Ö. , Büyüköztürk, , Ş. ve Doğan, C. D. (2007), “İlköğretim öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler”, Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, ss. 364- 369, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, C., Karakaya, E. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*, Pegem Akademi. Ankara,
- Kutlu, O. (2004). Tek soruyla öğrenci performansının belirlenmesi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı* (17.1.2004), Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

- Kutlu, O., Büyüköztürk, S. ve Doğan, C (2007). İlköğretim öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Kutlu, O., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi. performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Kutlu, O. (2009). Performans ödevi çocukta özgüven kaybına yol açıyor. . <http://www.guncelegitim.com/haber/2542-rehberlik-performans-gorevi-cocun-ozguveninizedeliyor.html>. adresinden 20.07.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Küçükahmet , L., (1997), *Eğitim Programları ve Öğreti İlke ve Yöntemleri*, Gizli Kitabevi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Long, V. (2001), “The myth of objectivity in mathematics assessment, *Mathematics teacher*, 94(1), ss. 31-37.
- MEB (2005) *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB (2005) *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB (2005) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)* MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2005) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Konulu Genelge. <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- Mullin, J. A. (1998). *Portfolios: Purposeful Collections of Student Work. New Directions for Teaching and Learning*, 74
- Moya, S. S. & O'Malley, J. M. (1994). A Portfolio Assessment Model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 13-36.
- Ocak, G. (2006), Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Erzurum İl Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*,, 170 (35), ss. 217-230.
- Ocak, G., Ocak, E., Gündüz, M. ve Özdemir, H. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarılarının Ölçülmesinde Alternatif Ölçme Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımları Karşılaştırılması”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008, Ankara: Nobel Yay., s. 61-65).
- Oosterhof, A.(2003). *Developing and Using Classroom Assesment* (Third Edith), Person Education Inc, New Jersey:
- Ornstein,A.C.&Hunkins,F.P. (2009). *Curriculum Foundations,Principles and Issues*, Fifth Edith. USA
- Özben, G. Burcu. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özcan, B. N. (2003). *İlköğretim ikinci kademedede ödev ve projenin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayınları. Ankara.

- Özer,B.&Öcal,S.(2012).İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.1-16
- Parmaksız, R.Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği.*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2).159-172
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3). 6-11.
- Pratt,A.J. (2005). “*Authentic Assesment And Evaluation: Approaches at the North Island Distance Education School*. Yüksek Lisans Tezi. Royal Roads University, Canada,
- Selanik Ay, T., Karadağ, F. ve Çengelci, T. (2008). “İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008, Ankara: Nobel Yay., s. 126-130)
- Swanson, C. B. (2001). How Important is Homework? [Online]: <http://eric.ed.gov/archives/homework.html>. adresinden 27 Şubat 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Şahin, Ü. (2007), “*İlköğretim 1. kademedeki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan matematik dersi programına ilişkin algılar (Denizli ili örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Tekindal, S. (2008). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Thomas,J.W.(2000). A Review of Research OnProjectBased Learning, <http://www.k12reform.org/foundation/pbl/research>. (07.10.2010)
- Tuncel,G. Ve Öztürk, C.(2006). “Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Kullanımı.” Muğla Üniversitesi *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, ss.304-305. Nobel Yayınları
- Tüfekçioğlu, N. ve Turgut, S. (2008). “Yenilenen İlköğretim Programı Çerçevesinde Değişen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Karşılaştıkları Zorluklar”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008, Ankara: Nobel Yay., s. 131-133).
- Tüysüz,C.,Karakuyu,Y.&Tatar,E.(2010) Fen ve Teknoloji Dersindeki Performans Görevlerine Yönelik Veli Tutumlarının Belirlenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* Cilt 4, Say 1, sayfa 108-122.
- Valencia, S. (1990). *A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows. The Reading Teacher*, 43(4), 38-40.
- Varış, F. (1998), *Eğitimde Program Geliştirme; Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Wilson, B. G., & Cole, P. (1991). A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research & Development Journal* <http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/hndbkch.html>.
- Wolk, S. (1994). Project Based Learning: Pursuits With The Purpose. *Educational Leadership*, November. Pages 42-45
- Yavuzer, H., (1994), “*Anne, Baba ve Çocuk*” Remzi Kitabevi , İstanbul Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Yücel, C.,Karaman, M. K., Batur, Z., Başer, A. ve Karataş A. (2006). “Yeni Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Programın Değerlendirilmesi.” Muğla Üniversitesi *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Nobel Yayınları, Muğla.

- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.Baskı), Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldız, E. ve Uyanık, N. (2004). Matematikte Ölçme ve Değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, 97-104.
- Yücel, A. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli- Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Zimbicki, D. (2007). "Examining The Effect Of Alternative Assesment On Student Motivation Andself-Efficacy. Doktora Tezi, Walen University.
- Zollman, A. ve Jones, D. L. (1994). *Accomodating Assessment and Learning: Utilizing Portfolios in Teachers Education with Preservice Teachers*. ERIC Dokümanı, Servis Numarası:ED 368551.
- <http://www.memurlar.net/haber/204208/> (17.02.2011 tarihinde alınmıştır.)
- <http://www.ogretmenlerodasi.com/haberler/65-performans-odevlerini-veliler-yapiyor.html> (22.05.2010 tarihinde alınmıştır.)
- <http://www.sadanherguner.com/velilerin-performans-odevi-dertleri/>(31.08.2011) tarihinde alınmıştır.
- <http://www.2kr2.com/performans-odevlerine-uyari.html> 24.05.2010 tarihinde alınmıştır.

EKLER LİSTESİ

<u>EK</u>	<u>Sayfa No</u>
EK:A.1 Öğrenciler İçin Kullanılan Tutum Ölçeği.....	59
EK: A.2 Veliler İçin Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	60
EK:B.1 Performans Görevi Örneği.....	61
EK: B.2. Öğretmenler İçin Performans Değerlendirme Ölçütü Örneği.....	62
EK:B.3 Proje Değerlendirme Ölçeği.....	63
EK:B.4 Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo) Değerlendirme Formu.....	64

EK:A.1. Öğrenciler İçin Kullanılan Tutum Ölçeği

Cinsiyet:.....

Sınıf:.....

Okul Türü:.....

PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

TUTUM İFADELERİ		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Performans ödevi hazırlamak istemem.					
2	Performans ödevleri eğlendirir.					
3	Performans ödevini zorunlu olmasa yapmak istemem.					
4	Performans ödevleri bende merak uyandırır.					
5	Performans ödevlerini isteyerek yapmam.					
6	Performans ödevlerinin daha çok verilmesini isterim.					
7	Her dersten performans ödevi verilmesi hoşuma gider.					
8	Performans ödevleri önemlidir.					
9	Performans ödevleri derslerim için yararlı değildir.					
10	Okul dışı zamanlarımı performans ödevlerine ayırmaktan hoşlanırım.					
11	Performans ödevlerini yapmak için sabırsızlanırım.					
12	Performans ödevlerinin kaldırılmasını isterim.					
13	Performans ödevleri sorun çözme yeteneğimi geliştirir.					
14	Performans ödevi yapmak sıkıcıdır.					
15	Performans ödevleri derslerdeki gelişimime katkı sağlar.					
16	Performans ödevi hazırlamak hoşuma gider.					
17	Performans ödevi hazırlamak beni huzursuz eder.					
18	Performans ödevleri araştırma hevesimi artırır.					
19	Performans ödevi yapmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
20	Performans ödevini duymak bile beni huzursuz eder.					
21	Performans ödevi yapmaktan zevk alırım.					
22	Performans ödevi sayesinde eksik olduğum konuları öğrenirim.					
23	Performans ödevlerinin verilmesini istemem.					
24	Performans ödevlerini yaparken özen göstermem.					
25	Performans ödevi yapmak ilgimi çekmez.					
26	Performans ödevi yaparken zamanımı daha verimli kullanırım.					

EK: A.2 Veliler İçin Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Öğretmenlerin, öğrencilere verdiği performans ödevlerini niçin destekliyor musunuz? Neden?
2. Sizce performans ödevleri verilirken aile ekonomisi düşünülüyor mu?
3. Öğrenciler performans ödevlerini sadece kendileri mi yapmalı? Yoksa çok ağır olarak verilen (verildiği düşünülen) performans ödevleriyle bu işlem gerçekten velilerin sorumluluğunda mı?
4. Performans ödevlerinin gelecekte çocuğunuzun akademik başarısına katkı sağlayacağına inanıyor musunuz?
5. Sizce öğretmen performans ödevlerini sizin yaptığınızı anlıyor mu?
6. Performans değerlendirmede ölçütler olduğunu düşünüyor musunuz?

EK:B.1 PERFORMANS GÖREVİ ÖRNEĞİ

DEYİM ALBÜMÜ HAZIRLIYORUZ

İÇERİK	Deyimleri resimleyerek deyim albümü oluşturmak
SÜRE	4 hafta
BEKLENEN PERFORMANS	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırma yapma • Deyim albümü • Deyimleri anlatan kısa yazılar yazma
DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Puanlama anahtarı (Öğretmenin değerlendirmesi için) • Derecelendirme ölçeği (Öz değerlendirme formu)

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Ölçütler	Evet	Hayır
1. Farklı kaynaklardan deyim ve anlamlarını araştırdım.		
2. Bulduğum deyim ve anlamlarını bir dosya kağıdına yazarak belirtilen tarihte öğretmenime teslim ettim.		
3. Çizdiğim resimler deyimleri doğru şekilde anlatıyordu.		
4. Deyimlerin anlamlarını özetlerken yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat ettim.		
5. Çizdiğim resimleri ve yazdıklarımı, hatalarımı düzeltmek için kontrol ettim.		
6. Çalışmam temiz ve düzenliydi.		
7. Okunaklı ve anlaşılır yazdım.		
8. Çalışmayı kendim yaptım.		
9. Albümümü belirtilen tarihte öğretmenime teslim ettim.		

1. Bu çalışma sırasında öğrendiklerim:.....

.....

2. Bu çalışmada gösterdiğim performans hakkındaki düşüncelerim:.....

.....

EK: B.2. Öğretmenler İçin Performans Değerlendirme Ölçütü Örneği
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

ÖLÇÜT KATEGORİSİ	ÖLÇÜTLER
Araştırma ve Sözlük	A.1. Farklı kaynaklardan çok sayıda deyim buldu.
	A.2. Bu deyimlerin anlamlarını farklı kaynaklardan araştırdı.
	A.3. Araştırmasında yeterli sayıda kaynak kullandı.
	A.4. Bulduğu deyimlerin anlamlarını kendi kelimeleri ile özetledi.
	A.5. Deyimleri ve anlamlarını yazım ve noktalama işaretlerine uygun yazdı.
	A.6. Hazırladığı sözlüğü belirtilen tarihte teslim etti.
Deyim Albümü	D.1.Çizdiği resimler ve deyimler uyumluydu.
	D.2.Deyimlerin anlamlarına ilişkin topladığı bilgileri kendi kelimeleri ile özetledi.
	D.3.Deyim albümü temiz ve düzenliydi.
	D.4. Dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun olarak yazılmıştı.
	D.5. Albüm yaratıcı ve farklıydı.
	D.6. Albümü belirtilen tarihte teslim etti.
Genel	G.1.Çalışmaya istekli olarak katıldı.
	G.2. Anlamadığı konulara ilişkin sorular sordu.
	G.3. Çalışmayı kendisi yaptı.

EK:B.3 PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Projenin Adı:.....Öğrencinin Adı Soyadı :Sınıf:.....

GÖZLEMLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER			
	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
	1	2	3	4
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ				
Projeye uygun çalışma planı yapma				
Grup içinde görev dağılımı yapma				
İhtiyaçları belirleme				
Farklı kaynaklardan bilgi toplama				
Projeyi plana göre gerçekleştirme				
TOPLAM				
II. PROJENİN İÇERİĞİ				
Türkçeyi doğru ve düzgün yazma				
Bilgilerin doğruluğu				
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi				
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma				
Toplanan bilgileri düzenleme				
Kritik düşünme becerisini gösterme				
Yaratıcılık yeteneğini kullanma				
TOPLAM				
III. SUNU YAPMA				
Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma				
Sorulara cevap verebilme				
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma				
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme				
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma				
Verilen sürede sunuyu yapma				
Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma				
Severek sunu yapma				
TOPLAM				
GENEL TOPLAM				

EK:B.4 ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYALARI (PORTFOLYO) DEĞERLENDİRME
FORMU

Adı – Soyadı:

Sınıf:

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Çok İyi	İyi	Orta	Geçer	Zayıf
	5	4	3	2	1
1.Çalışmaların tam olması					
2.Çalışmalardaki çeşitlilik					
3.Toplu çalışmalardan yeterli miktarda içermesi					
4.Çalışmaların amaçları karşılması					
5.Çalışmaların amaca uygunluğu					
6.Çalışmaların doğruluğu					
7.Dosyaların düzenliliği					
8.Harcanan çabaları gösterme					
9.Kaliteliliği gösterme					
10.Yaratıcılığa gösterme					
11.Çalışmaların seçiminde risk alma					
12.Öğrencinin gelişimini gösterme					
13.Kendini değerlendirme					

YORUMLAR / ÖNERİLER:

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Ayşe Demir 1984 yılında Adana’da doğmuştur. 2009 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisansa başladı. Aynı yıl Batman ilinde Kumlupınar Kocabey Köyü’nde sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2011 yılından beri Gaziantep ilinde Aysel Tekinalp İlköğretim Okulu’nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

VITAE

Ayşe Demir was born in Adana in 1984. She graduated Department of Primary, Faculty of Education at Çukurova University in 2009. After her undergraduate studies, she started to do her master on education programme in the University of Gaziantep in fall mid-term, 2009-2010. At that time she worked as a teacher in the village of Kumlupınar Kocabey in Batman. She has worked as a teacher at Aysel Tekinalp İlköğretim Okulu since 2011 in Gaziantep.