

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ PROJE GÖREVİ  
BAŞARI PUANLARI İLE AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK  
TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Türkan KAYA**

**TRABZON  
Eylül, 2011**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ PROJE GÖREVİ  
BAŞARI PUANLARI İLE AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK  
TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Türkan KAYA**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans  
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir**

**Tezin Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Bilal KIRIMLI**

**TRABZON  
Eylül. 2011**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 30.09.2011**

**Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Bilal KIRIMLI**

**Üye : Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU**

**Üye : Prof. Dr. Osman Kemal KAYRA**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.**

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN  
Enstitü Müdürü**

## **BİLDİRİM**

**Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**Türkan KAYA**

## ÖNSÖZ

Eğitim öğretim insanların dolayısıyla toplumların ve devletlerin gelişimleriyle ve kalkınmalarıyla yakından alakalıdır. Eğitim öğretimdeki gelişme toplum ve devletlerin ilerlemesinde etkin rol oynar. İleri düzeyde bir toplum oluşturabilmek için bu alanda sabit kalmamak ve yeniliklere yönelmek gerekir. Eğitim öğretimin yapılması elbette süreçlerin, materyallerin ve yöntemlerin düzenlenmesini gerektirir. Süreçte var olan gelişim ve ilerleme eğitimin kalitesini artıracaktır. Zaman içinde gelişen çağa uygun bir süreç oluşturmak eğitimin de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle eğitimde yeni yöntem ve tekniklere, geliştirilmiş materyallere yer verilmelidir. Türk milli eğitim sisteminde de bu bağlamda cumhuriyet öncesinde ve cumhuriyet döneminde çeşitli programlar geliştirilmeye çalışılmıştır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programı da 2005 yılında yenilenmiştir. Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan bu programda öğrencilerden kendi başlarına veya arkadaşlarıyla onları araştırma yapmaya teşvik edecek ve dersi destekleyecek olan “proje görevi” yapmaları istenmiştir. Bu görevle öğrencilerin derste daha etkin görev alması sağlanacak. Öğrenciler kendi başlarına ya da arkadaşlarıyla işbirliği içinde yaratıcılıklarını kullanma imkânı bulacaklar. Proje göreviyle öğrencilerin ders çerçevesinde yeni bir şeyler tasarlayarak onunla ilgili araştırmalar yaparak o konuyu proje haline getirip sunmaları amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin proje görevi başarı puanları ile akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmam sürecinde rehberliği ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Bilal KIRIMLI'ya ve Yrd. Doç. Dr. Yakup TOPAL, Arş. Gör. Erhan DURUKAN'a teşekkür ederim. Bu çalışmayı yapmam konusunda desteğini esirgemeyenlerden öncelikle babama, anneme, kardeşlerime, dostlarıma ve Prof. DR. Mukim SAĞIR hocama teşekkürü manevi bir borç bilirim.

Eylül 2011

Türkan KAYA

## İÇİNDEKİLER

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| ÖNSÖZ .....               | IV  |
| İÇİNDEKİLER.....          | V   |
| ÖZET .....                | IX  |
| ABSTRACT .....            | X   |
| TABLolar LİSTESİ .....    | XI  |
| KISALTMALAR LİSTESİ ..... | XII |
| GİRİŞ.....                | 1-2 |

## BİRİNCİ BÖLÜM

|  |             |
|--|-------------|
| <b>1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ.....</b>  | <b>3-23</b> |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 3           |
| 1.2. Problem Cümlesi .....                   | 11          |
| 1.3. Alt Problemler .....                    | 12          |
| 1.4. Varsayımlar .....                       | 12          |
| 1.5. Sınırlılıklar .....                     | 12          |
| 1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....       | 13          |
| 1.7. Tanımlar .....                          | 16          |
| 1.8. Konu Alanıyla İlgili Araştırmalar ..... | 17          |

## İKİNCİ BÖLÜM

|   |              |
|---|--------------|
| <b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>                             | <b>24-77</b> |
| 2.1. Program Geliştirme ile İlgili Temel Kavramlar.....       | 24           |
| 2.1.1. Program Geliştirme .....                               | 24           |
| 2.1.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı ..... | 26           |
| 2.2. Eğitim Programının Öğeleri .....                         | 28           |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.1. Hedefler .....   | 28 |
| 2.2.2. İçerik .....   | 29 |
| 2.2.3. Eğitim Durumu .....  | 30 |
| 2.2.4. Değerlendirme .....  | 30 |
| 2.3. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar .....              | 31 |
| 2.3.1. Ölçme .....  | 31 |
| 2.3.2. Değerlendirme .....  | 32 |
| 2.4. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme .....                | 33 |
| 2.5. Türkçe Dersinde Değerlendirme Araç ve Yöntemleri .....         | 36 |
| 2.5.1. Kısa Cevaplı Maddeler .....                                  | 37 |
| 2.5.2. Çoktan Seçmeli Maddeler .....                                | 39 |
| 2.5.3. Eşleştirme Maddeleri .....                                   | 42 |
| 2.5.4. Doğru-Yanlış Maddeleri .....                                 | 43 |
| 2.5.5. Açık Uçlu Sorular .....                                      | 45 |
| 2.5.6. Görüşme .....  | 46 |
| 2.5.7. Tutum Ölçekleri .....  | 47 |
| 2.5.8. Öz Değerlendirme .....                                       | 48 |
| 2.5.9. Akran Değerlendirme .....                                    | 49 |
| 2.5.10. Gözlem .....  | 50 |
| 2.5.11. Öğrenci Ürün Dosyaları .....                                | 52 |
| 2.5.12. Performans Görevi .....                                     | 56 |
| 2.5.13. Proje Görevi .....  | 57 |
| 2.5.14. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç .....                             | 59 |
| 2.5.15. Kelime İlişkilendirme Testleri .....                        | 59 |
| 2.6. Proje Görevi .....   | 60 |
| 2.6.1. Proje Görevini Uygulama .....                                | 64 |
| 2.6.2. Proje Görevini Geliştirme Basamakları .....                  | 65 |
| 2.6.3. Proje Görevinin Değerlendirilmesi .....                      | 67 |
| 2.7. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yasal Dayanakları ..... | 70 |
| 2.7.1. Puan ve Notla Değerlendirme .....                            | 70 |
| 2.7.2. Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı .....           | 70 |
| 2.7.3. Sınavlar .....   | 71 |
| 2.7.4. Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar .....                 | 71 |

|   |    |
|---|----|
| 2.7.5. Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Duyurulması .....  | 72 |
| 2.7.6. Bir Dersin Dönem Puanı ve Notu .....   | 72 |
| 2.8. MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın<br>Kuramsal Çerçevesi ..... | 73 |
| 2.8.1. Türk Millî Eğitimin Genel Amaçları.....  | 73 |
| 2.8.2. Programdaki Temel Yaklaşım.....  | 74 |
| 2.8.3. Türkçe Programının Amaçladığı Kazanımlar .....   | 75 |
| 2.8.3.1. Temel Beceriler.....   | 75 |
| 2.8.3.2. Kazanımlar .....   | 76 |
| 2.8.4. Türkçe Dersinin Genel Amaçları .....   | 76 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

|  |              |
|--|--------------|
| <b>3. YÖNTEM .....</b>   | <b>78-81</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                     | 78           |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                       | 79           |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                   | 79           |
| 3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu .....                                  | 79           |
| 3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği .....                   | 80           |
| 3.3.3. Türkçe Dersi Performans Görevine Yönelik Tutum Anketi ..... | 80           |
| 3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....                                | 81           |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi .....              | 81           |

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

|  |              |
|--|--------------|
| <b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>  | <b>82-99</b> |
| 4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular .....  | 82           |
| 4.2. Öğrencilerin Performans Başarı Görevi Puanı ile Akademik Başarısına Ait<br>Bulgular ..... | 85           |
| 4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....                                      | 87           |
| 4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....                                       | 88           |
| 4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....                                       | 91           |
| 4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....                                      | 92           |



|  |            |
|--|------------|
| 4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 93         |
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                           | <b>100</b> |
| <b>YARARLANILAN KAYNAKLAR.....</b>                       | <b>106</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                       | <b>111</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>                                    | <b>115</b> |

## ÖZET

### **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**

Değişim sürekli ve çağın getirisi olan bu değişikliklere her alanda uymak gerekir. Eğitim öğretimde de gerekli değişim ve gelişim yapılmalıdır ki istenilen başarı sağlansın. Eğitimde tüm dersleri etkileyen Türkçe dersi alanında gerekli çalışmalar sürmüş ve Türkçe eğitimi için yenilenme sağlanmıştır. Eğitim programının unsurlarından ölçme ve değerlendirme alanında yeni yönelimler ve alternatifler öne çıkmıştır. Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısı ve derse yönelik tutumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Giresun merkez ve Giresun ilçelerinden olan Görele, Espiye, Tirebolu ilçelerinde bulunan Namık Kemal İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 125 öğrenci dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Dersi Proje Görevine Yönelik Tutum Anketi” kullanılmış ve alt problemlere cevap bulmak için öğrencilerin dönem sonu Türkçe dersi ve proje görevi notları elde edilmiştir. Araştırma betimsel nitelikte olup araştırmayla ilgili veriler tarama yoluyla toplanmıştır. Araştırmada tek yönlü varyans ( ANOVA) analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre anne ve baba eğitimine göre proje başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir; proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır, Proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; ancak Proje görevi başarı puanları ile proje görevine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe Öğretimi, Ölçme ve Değerlendirme, Proje Görevi, Akademik başarı, Tutum.

## ABSTRACT

### **Primary Lesson Project Task Achievement Scores of Second Stage Turkish Course for Academic Achievement and Attitude Evaluation of the Relationship Between**

Change is constant and it changes with age in all areas of return must comply with. This is necessary for change and development in education and training should be carried out is provided the desired success. Affecting the course all the courses in education in the field of Turkish and Turkish education required for the necessary work of renewal has been continued. New trends in the field of educational measurement and evaluation, and alternatives programunsurlarından came to the fore. In this study, middle school Turkish lesson with the student achievement scores as the project of Turkish lesson was to evaluate the relationship between academic achievement and attitude towards the course. Giresun Giresun sample of the research center and the districts are relative, Espiye, Tirebolu in the townships of Namik Kemal Primary School, Primary School, Mustafa Kemal, the Republic is composed of students from Primary School. The study, 6, 7 and 8 125 students who attend classes are included. Data collection as a means of "a Turkish course Attitude Scale, the Turkish Scientific Attitude Survey project task" used to find answers to problems, and the lower end of the semester students learn Turkish, and notes were obtained from the project task. Descriptive nature of research and trial-related data collected through the scan. Research, one-way variance (ANOVA) analysis and correlation analysis was used.

According to the findings of the research project according to the education of the mother and father did not a significant relationship between achievement scores, achievement scores of the project task was not significant relationship between academic success and learn Turkish, the project task achievement scores were not a significant relationship between attitude towards the Turkish course, but the success of the project task scores and the attitude toward the task of the project was a statistically significant relationship.

**Key Words:** Turkish Teaching, Testing and Evaluation, Project Quest, academic achievement, attitude.

## TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo Nr.</u> | <u>Tablonun Adı</u>   | <u>Sayfa Nr.</u> |
|------------------|---|------------------|
| 1                | Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....  | 82               |
| 2                | Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı .....   | 83               |
| 3                | Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....   | 83               |
| 4                | Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....   | 84               |
| 5                | Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı .....  | 85               |
| 6                | Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarısına Ait Bulgular .....  | 86               |
| 7                | Öğrencilerin Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanlarına Ait Bulgular ...                                   | 86               |
| 8                | Proje Görevi Başarı Puanları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları<br>Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ..... | 87               |
| 9                | Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Cinsiyet”<br>Değişkenine Göre Analizi .....                   | 88               |
| 10               | Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Sınıf Düzeyi”<br>Değişkenine Göre Analizi .....               | 89               |
| 11               | Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Baba Eğitim Durumu”<br>Değişkenine Göre Analiz Analizi .....  | 89               |
| 12               | Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Anne Eğitim<br>Durumu” Değişkenine Göre Analizi .....         | 90               |
| 13               | Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Aile Gelir Durumu”<br>Değişkenine Göre Analizi .....          | 91               |
| 14               | Proje Görevi Başarı Puanları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum<br>Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....     | 92               |
| 15               | Proje Görevi Başarı Puanları ile Proje Görevine Yönelik Tutum<br>Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....     | 93               |
| 16               | Öğrencilerin Türkçe Dersi Proje Görevlerine İlişkin Görüşleri .....   | 95               |

## KISALTMALAR LİSTESİ

|        |   |
|--------|---|
| EARGED | : Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı   |
| Ed.    | : Editör  |
| F      | : Varyansın açıklanabilirliğini ifade eder  |
| MEB    | : Millî Eğitim Bakanlığı  |
| N      | : Öğrenci sayısı  |
| P      | : Anlamlılık  |
| SS     | : Standart Sapma  |
| SPSS   | : Statistical Package For Social Sciences<br>Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı                                      |
| TIMSS  | : Trends in International Mathematics and Science Study<br>(Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması) |
| %      | : Yüzde   |

## GİRİŞ

Zamanla her şey değişiyor ve bu değişim eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Tüm yenilikler ve değişimler eğitim alanında gelişmeleri gerekli kılmıştır. Bilgiye ulaşmak ve bilgiyi kullanmak bakımından yenilikler istenilen insan yapısına yansımış ve araştırmacı, yorumlayıcı keşfedici ve yaratıcılık kavramları önemi daha artmıştır.

Bilginin aktarılması görüşü geri plana bırakılıp artık insanların bilgiye ulaşmada aktifleşmesi gerekli görülmüştür. İnsanların sahip olduğu vasıfları daha etkin kullanması ve karşılaştıkları problemlere farklı bakış açısı getirmesi, zmler üretmesi yeni anlayış içinde onlardan beklenen özellikler arasına girmiştir. İnsanların yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem zme becerilerini geliştirmesi ve vresiyile uyumlu ilişkiler kurabilmesi beklenmektedir.

Beklenen bu özellikler insanların eğitilmesi ile onlara kazandırılabilir. Bu nedenle dünyada eğitim alanında değişim ve gelişmeler söz konusu olmuştur. Aynı değişimler ülkemizi de etkilemiş ve eğitim sistemimizde gelişmelere yer verilmiştir. Anadil olan Türkçe eğitiminde belirgin olarak kendisini gösteren bu yenilikler gelenekçi eğitim anlayışı yerine ağdaş eğitim anlayışı ile öne çıkmıştır.

2005-2006 eğitim ğretim yılında ilköğretimin ikinci kademesi Türkçe dersi ğretim programı ağdaş anlayışın yansıtılması amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Yeni sistemle Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma ve dilbilgisi alanlarında ağdaş eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır.

Öğrencinin merkeze alındığı yeni anlayış eğitim programının lme ve değerlendirme bölümünde de gerekli görülmüş ve gerekli yapılandırma gerçekleşmiştir. Öğretimde istenilen hedefe ulaşılmış mı, ulaşılmışsa ne kadar ulaşılmış sorusunun cevabı lme ile bulunabilir. Bu nedenle eğitimin bu bölümünde yeni anlayışa uygun etkinliklere

ve ölçme araçlarına yer verilmiştir. Geleneksel anlayışa göre ölçmede yalnız sonuç önemliken yeni anlayışla sürecin de ölçülmesi önem kazanmıştır. Öğrencilerin süreç içinde araştırma yapacakları, bilgiye ulaşabilecekleri ve bilgiyi kullanabilecekleri, eleştirebilecekleri, problemlere farklı çözümler sunabilecekleri, üretkenliklerini, yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ‘proje görevi’ de ölçme alanına dâhil edilmiştir.

Proje görevi konularını öğrenciler isteklerine göre öğretmen rehberliğinde seçerler. Aldıkları konular ile bilgiye ulaşmaları ve ulaştıkları bilgiyi kullanmaları da yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini kullanmalarına olanak sağlar. Bu görev süreci onların sosyalleşmelerine katkıda bulunurken öğrenimin okul içinde sınırlı kalmasını da önler.

Çalışmada yeni anlayışın getirisi olan ‘proje görevi’ konusu ele alınmıştır: ilköğretimin ikinci kademesi öğrencilerinin Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse karşı tutumları arasındaki ilişkiyi inceledik. Proje görevi başarı puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ya da göstermediğine de yer verilmiştir.

Betimsel nitelikte olan çalışma, tarama (suvey) modeliyle yapılmıştır. Tek yönlü varyans (ANOVA) kullanılmış olup korelasyon analizi yapılmıştır.

Dört bölümden oluşan çalışmada ilk bölümde gerekçesi olan problem ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılık, varsayımlar, tanımlar ve önceden yapılmış ilgili çalışmalar yer almıştır. İkinci bölümde literatür taramasıyla kavramsal çerçeve ve eğitim programının ölçme bölümüne ve Türkçe Dersi Öğretimi’nde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarına, proje görevine yer verilmiş. Ölçme değerlendirmenin yasal dayanakları ve Türkçe Dersi Öğretimi Programı anlatılmıştır. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin toplanma süreci yer alır. Son bölümde ise elde edilen bulgu ve sonuçlar ve bunlar doğrultusunda sunulan öneriler mevcuttur.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ

Birinci bölümde; çalışmanın konusuna açıklık kazandırmak amacıyla çalışmanın gerekçesini oluşturan problem durumu ve buna bağlı alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve daha önce yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Etkileşim ve iletişim durumunda olan insan duygularını, düşüncelerini, bildiklerini ifade etmeyi sağlayan dili kullanmak zorundadır. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, hem sözlü hem yazılı iletişimde kullanılan dil insan ihtiyaçlarından doğmuş ve zamanla geliştirilmiştir. İnsanoğlu varlığı sürdükçe ihtiyacı olan iletişim aracını yaşatmak mecburiyetindedir.

İnsanların sağlıklı iletişim kurabilmeleri için araç olan dilin doğru kullanılması gerekir. Aksi halde, ne gönderici mesajını doğru iletebilir ne de alıcı o mesajı doğru alıp doğru dönüt verebilir. Bu nedenle, iletişimin üst düzeyde sağlanabilmesi için dil iyi derecede bilinmelidir.

İletişim aracı olarak dil, insanların aile yaşamını, sosyal çevresiyle ilişkilerini, sahip olduğu dostluk ve arkadaşlık ilişkilerini, iş yaşamını, buna bağlı olarak ekonomik hayatını, tahsilini, kısacası tüm yaşam alanını etkileyen çok önemli bir unsurdur. Bununla da kalmayan dil, düşünce biçimini, hayal dünyasını ve onun genişliğini, insanı farklı kılan derinliğini ya da sığ oluşunu, insanlara bakış yönünü; tüm bunları derlediğimizde insanın ruhunu da etkileyen bir sistemdir.



Dil, bir iletişim aracı olması dışında kültür taşıyıcısıdır ve kültürün aktarılmasını sağlar. Toplumun kültürünü dil kelimelerle işaretler. Kültür tekrar edilerek yaşamını sürdürür, aksi halde kültür ileriye taşınmaz. Kültürü nefes alırcasına yinelemek gerekir, çünkü kültür kendisiyle beslenir. Bu yapılmazsa nefesi tükenmiş insan gibi varlığını sürdüremez. Eğitim ve dil ile bu yinelenme sağlanmalıdır ki kültür yaşayabilsin.

Toplumların temel taşı da dildir; milletlerin “millet” olabilmesi için, aralarında güçlü bir bağın olması zorunluluktur. Bu bağ, onları bir arada tutan dildir. Dil birliği olmadıkça millet unsuru oluşamaz; çünkü toplumsal uzlaşımın sağlanabilmesi için bir birliklilik gerekir ki o, anlaşmayı sağlayan dil birlikliliğidir.

Dil, insanın tahsilini de etkiler. Öğrenim hayatının gidişatı dil becerisiyle paraleldir. Yalnızca o dilin dersi değil, tüm derslerin, öğrenilen her şeyin aracı olan dil, ne derece doğru bilinirse ve kullanılırsa tahsildeki başarı bu oranda ilerler; çünkü öğrenmede anlayış, algılama, anlatma kavramları vardır, bunlar da dile vâkif olmakla alakalıdır ve dil ile gelişir.

Tazebay (2008:315), “Dil yüzyılların seyrinde oluşurken sadece bir iletişim aracı değil, birçok duygu şifrelerini de taşımaktadır. Her dil biraz da keşfedilmeye aday bir kıta gibidir. Keşfettikçe yeni keşifleri kıskırtan, öğrendikçe derinleşen ve gelişen bir eylem ve söylem alanıdır, dil.” şeklinde tanımlar.

Ergin (1986:7), “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” Diyerek dilin iletişim fonksiyonuna, sosyalliğine yönüne vurgu yapar.

Dil, insanın kendisini anlattığı, duygularını düşüncelerini iletmekte kullandığı araçtır. “Dil; iletişim kurabilmek, diğer insanların dikkatini çekebilmek, ihtiyaç ve dilekleri ifade edebilmek için zorunlu ve temel bir varlıktır.” Özbay (2010: 2). Bireylerin etkileşimleri ve iletişimleri ancak iletişimde kullandıkları aracı iyi bilmeleri ve doğru kullanmalarına bağlıdır. İnsanların birbirlerine doğru mesajı verebilmeleri, istedikleri

etkiyi doğru şekilde yaratabilmeleri ve beledikleri asıl tepkiyi alabilmeleri için iletişim araçlarını doğru kullanmak durumundadırlar. Bunun yanında düşüncelerini, duygularını da bu araç sayesinde oluşturan insanoğlu tüm bunları doğru işleyebilmek için dile hâkim olmak zorundadır.

Yılmaz, dili şöyle açıklamaktadır (2007:2):

Dil, bir anlaşma aracıdır ve temelde insanlar arası iletişimi sağlar. Dil, düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatmada ve öğrenmede, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullandığımız bir araçtır. Bütün bunlar dilin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişiminde ne denli önemli bir yer kapsadığını ortaya koymaktadır. Toplumsal yapının ve kültürün aktarılması büyük ölçüde dile dayandığı gibi, kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, problem çözme gibi alanlarda da dil gelişimi ve bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içinde ilerler.

Bu tanımda da dilin akılla ilişkilendirilmesi yer almıştır ki dil akılla gelişir ve aklın dil olmadan var olduğunu göstermesi mümkün olamaz; çünkü insan zihninden geçenleri, kurduklarını, planlarını, hayallerini ve içinde apayrı bir dünya olduğunu ancak dil sayesinde gösterebilir. Bununla da kalmaz aklın yoluyla hissettiklerini, duyduklarını da dil aracılığıyla ortaya koyar. Bu ilgi elbette karşılıklıdır, dili var edenin akıl olması, aklın da dil sayesinde etkinlikte bulunması ikisi arasındaki ilişkinin kanıtıdır.

Aksan (1998: 55) ise “Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” şeklinde tanımlar. Tüm bu tanımlardan, dilin insanlar arası mesajları iletmeye kullanıldığı ve iletişimi sağlama aracı olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle dile en iyi şekilde hâkim olmak ve dilin sunduğu fırsatları en doğru şekilde kullanabilmek, insanlar arası iletişimde dili kullananın iletişim becerisini ve başarısını sağlamak açısından çok önem taşımaktadır. İletişim becerisini belirleyen dil olması da insanların anadili konusundaki yeterliklerinin önemini açığa çıkarır.

Ana dili Türkçe sözlükte: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998: 104) şeklinde tanımlanmıştır.

Uygur (1997: 14), ana dili kavramını Şu Şekilde açıklar: “Ana dili temel dilimizdir. Özel dillerden öncedir, hepsini kuşatır. Ana dili günlük dilimizdir. Özel dillerle işimiz bittikten sonra da onun alışkanlığında dinleniriz. Her insan ‘benim’ dediği bir dili konuşur. Bu içinde doğduğu, geliştiği, biçim kazandığı topluma özgü dildir.”. Anadilin kapsamı ve diğer tüm diller karşısındaki durumunu belirten bu tanım, dil ile toplum arasındaki ilişkiyi de göstermektedir. İnsanın doğup içinde bulunduğu toplumdan, coğrafyadan, iklimden öğrendiği ve asıl düşünce yapısına yön veren, anlayışını ve kavrayış düzeyini belirleyen anadildir. Bunun için anadile hâkim olma derecesi insanın tüm hayatını etkiler.

Ana dili öğretimini, Demirel (2002: 6) “kişinin annesinden, aile ve arkadaş çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrendiği dilin, okul ortamında belirlenmiş amaçlara göre, ‘kasıtlı kültürleme’ yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması süreci” olarak tanımlar. Aydın Yılmaz (2007: 2) ise dil ve düşünme arasında mutlak bir ilişkinin olduğunu, dil aracılığıyla öğrenildiğini, sessiz bir dil ile düşünüp yine düşünülenlerin de dil ile anlatıldığını ifade etmiş. Öğrenmenin kolaylaşmasının doğru ve etkili bir dil kullanımına bağlı olduğunu ve bu yüzden ana dili kullanımındaki başarının, okuldaki başarı ile sıkı bir ilişkisi bulunduğunu belirterek ana dilin eğitime dikkat çekmiştir. Buna paralel olarak Öz (2003: 2) de Türkçeyi iyi kullanabilmenin diğer derslerdeki başarıyı etkileyeceği üzerinde durmuştur. Bu nedenle ana dili başarısıyla diğer derslerin başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Türkçenin ana dili olması öğretimini önemli kılmaktadır.

İnsanlar, anadilini öğrenir ve öğrendiği her şeyi bu dil ile yapılandırır ve kavrayış yeterliği de ana dili ile seviye bulur. Bu durumda kavrayışın gelişmesi anadil yeterliğinin iyi seviyede olmasına bağlıdır. Anadili öğrenimi yakın çevreden başlayarak, giderek genişleyen alan içinde öğrenilir. İlk temellerin aile ortamında atıldığı sonrasında okullarda gelişen anadil, anlama, kavrama, ifade gücü becerileri ile yakından ilgilidir. Bu da anadili öğreniminde temel beceriler olan konuşma, yazma, anlatma, dinleme, okuma eylemlerini ön plana çıkarır. Sadece anadili eğitimi açısından değil öğrenecek her bilgi bu alandaki başarılarla dayanır. Dil becerisinin iyi olması bilgi edinmede, kavramada, aktarılan iletileri doğru anlamada kolaylık sağlar.

Bununla ilgili (Ergin, 1986:12) şunları söylemiştir:

Aydın insan kendi dilini iyi kullanan insan demektir. Hayatta başarının ilk şartı da, kullandığı dile hakkıyla vakıf olmak, onu iyice bile bile kullanmaktır. Onun içindir ki her millette bütün öğretimin temeli milli dilin öğretimidir. Hiç bir millet, çocuklarının yalnız çevrede öğrendiği pratik dil ile yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi milli dilinin yapısını iyice belleten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Böylece diğer bütün derslerin ve hayatta her sahadaki başarının temel şartı sağlanmış olur.

Ülkemizde eğitim Türkçe ile yapılmakta olup dilimiz tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Bu görevi nedeniyle Türkçe dersi ayrıca önem taşır. Türkçe yi ve onun yapısını en doğru şekilde öğretmek eğitim sisteminin görevidir. Bu görevin yerine getirilmesi diğer dersleri desteklemek için de gereklidir. Bu, temel ders olan Türkçe öğretimi ile diğer dersler arasındaki bağlantıyı açıkça ortaya koyar. İnsan ana dili ile düşünür ve bilgiyi onunla öğrenir ki anadili becerisi ile öğrenme arasında güçlü bir ilişki vardır. Dilin anlaşılması, anlatma, yorum yapabilme başarısı, dile hâkim olmayı gerektirir. Duygu ve düşünceleri paylaşabilmek, öğrenme ortamındaki kaynak, alıcı, kısaca tüm mesaj unsurları ile doğru ilişki kurmak ana dilin doğru kullanılmasına bağlıdır.

Dile hâkim olmak diğer derslerdeki başarıyı da ilerleteceği için, dili öğrenmekle ilgili doğru ve zamana uygun bir yol izlenmelidir. Bu yol, öğretim içinde öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak amacıyla hazırlanan programdır. Program yenilenen dünyadan geri kalmayıp yeniliklere uyum sağlayarak geliştirilmelidir. Çağımızdaki gelişmeler yeni ihtiyaçlar doğurmuştur. Gelişmeler karşısında toplumlar kayıtsız kalmayıp kendisini yenileyerek olumlu yönde ilerlemek durumundadır. Değişim sürekli olacağından toplumlar kendisini yenilerse gelişen dünya ile uyumu yakalayabilir.

Çağın değişimiyle her alanda yeniliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yeniliklerin en önemlilerinden biri de eğitim alanıdır. Değişimler sürdükçe eğitimde de yenilenme gerekecek, gelişime ihtiyaç duyulacaktır. Tüm bu gelişmeler, elbette öğrenim alanına da yansımış, bahsedilen ihtiyaçlar nedeniyle yeni program anlayışında hemfikir olunmuştur. Yeni bir eğitim anlayışı ortaya konmuş, eğitim yöntemi, eğitimden beklentiler değişmiş ve artık geleneksel anlayış yerine çağdaş bir sistem getirilmiştir. Daha önceki eğitim sistemi kendi zamanına göre uygundur; ancak zaman içindeki değişimler, o programı yetersiz

kılmıştır ve zamanla yenilenen program da başka ihtiyaçlar için eksik duruma gelecek, yenilikler isteyecektir.

Eğitim alanındaki gelişmelere uygun bir sistem için eğitimin niteliğini belirleyen program değiştirilmiştir. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, artık bilgilerin aktarılması ve ezberlenmesi değil, kalıcı bilgiler edinilmesi konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Eski programda öğrenci gerçek yaşamdan uzak konularla karşı karşıya kalıyor, geçici bir süre belleğinde mecburen bilgiler depoluyor ve bunlar dışında bilgiler kullanması pek mümkün olmuyordu. Böyle eksikliklere karşı, öğrencinin bilgiyi daha önceden var olan bilgileri ile yeniden yapılandırması, bilgiye yeni bireysel bir anlam vermesi, o bilginin kalıcılığını sağlar, daha sonra öğrenilecek bilgilere zemin oluşturur, bu bilgilerin hayatta kullanılmasına ve işe yaramasına kapı açar.

Öğrencinin merkeze alındığı yeni anlayışla öğrenciye bilgi aktarılması değil öğrencinin bilgiyi kavraması, yorumlanması, hatta bilgiyi üretmesi yeğlenir. O, var olan bilgilerine kavrama yoluyla yenilerini ekler ve özgün bilgilere kendisi ulaşır. Bu şekilde, öğretim alanında pasif alıcı olmaktan çıkar.

Yeni programla eksiklikleri ve ihtiyaçları gidermek amaçlanır, fakat bu tek başına yeterli görülmez. Amaçlar gerçekleşiyor mu diye bunu ölçmek gerekir ki doğru yolda ilerlenip ilerlenmediği açıklığa kavuşsun. Bundan dolayı ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimde çok önemli bir unsurdur.

Değerlendirilmesi yapılmayan bir öğretimde başarının elde edilmesi ya da edilememesi anlaşılmaz. Başarıya ne kadar ulaşıldığını anlamak için Türkçe derslerinde çalışmaların sürekli değerlendirilmesi önemlidir. Ölçme ve değerlendirmede kullanılacak araçlardan biri de projelerdir. Süreç içinde öğrencilere verilecek proje görevi öğrencinin sorumluluk almasını ve değerlendirilmesini sağlayacaktır. Özbay (2009:102)' a göre ise, Türkçe eğitiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinden birinin eksikliği Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşmediğini gösterir. Bunların eksik olup olmadığı ancak değerlendirme sonucu ortaya çıkar. Kazanımın değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı, geçerli ve sonraki öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyen bir nitelikte olması gerekir. Ölçme ve ölçümlerin

yorumlanması, bireylerin kendi bilgi ve becerilerini değerlendirmelerini sağlayacaktır. Ölçme ve değerlendirme alanında sonuç yanında sürecin de ele alınmasını sağlayacak yöntem ve teknikler söz konusu amaca hizmet etmelidir.

Eğitim alanında yapılan yeniliklerin sınanması da yapılan bu değişimdeki başarının niteliği hakkında bilgilenecek açısından önem taşır. İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretimi Programı son yıllardaki gelişmeler nedeniyle yeniden düzenlenmiştir. 2005–2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde düzenlenen Türkçe programıyla, programın unsurları olan, hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme yenilenmiştir. Geleneksel ölçme yöntemlerinin dışına çıkmış, yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlamıştır. Eğitim sürecine katılan yeni yöntemlerle sonuç yanında sürecin de ölçülmesi ve değerlendirilmesi önem kazanmıştır.

Yenilenen eğitim programının ihtiyaçlara cevap verebildiği, cevap veriyorsa ne kadar cevap verebildiği ya da cevap vermediğini tetkik etmek sınama ile gerçekleşir. Eğitimde ölçme değerlendirme yaparak öğrencinin seviyesi, istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı tespit edilir, eğitim ürünüyle süreç değerlendirilir. Semerci (2008: 14), bununla ilgili görüşlerini şöyle anlatır:

Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek, öğrencilerin yetenek ve öğrenme ile ilgili özelliklerini tanımak, öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencilerin öğrenme sorunlarını ve eksik öğrenmeleri belirlemek, öğretime yön verebilmek ve öğretim etkinliklerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi hakkında bir yargıya varabilmek için ölçme ve değerlendirme ihtiyacı duyar.

Yapılan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin ulaştırılması planlanan amaçlar için çaba, zaman ve para harcanıyor. Bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ölçülmeli ve ulaşılmışsa ne kadar ulaşıldığı değerlendirme yaparak anlamlandırılmalıdır. Böylece eğitim sistemini iyileştirmek için veri elde edilmiş olur. Eğitim öğretim ortamındaki aksaklıklar belirlenmeli ve bu durumu iyileştirmeye yönelik önlemler alınmalıdır.

Yenilenen program geliştirilmeden önce ölçme ve değerlendirme yalnızca geleneksel yöntem kullanılarak yapılmaktaydı. Günümüzde ölçme ve değerlendirmeyi

daha etkili kılmak, ölçümün çok yönlü ve daha doğru yapılması için yalnızca ürün değil süreç de sınanmaktadır. Bununla ilgili Güneş (2007: 176) şu açıklamayı yapar:

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, öğretimin hedeflerinde, içeriğinde ve yöntemlerinde önemli değişimler olmuştur. Bu durum ölçme değerlendirme sürecini de etkilemiştir. Geleneksel değerlendirme sisteminin yetersizliği ve öğrenci değerlendirmesindeki başarısızlığı, öğretimde çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bu gelişmeler yeni değerlendirme yaklaşımlarını gündeme getirmiştir.

Klâsik ölçme yöntemlerinin (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, tamamlamalı vb. sınavlar) yetersiz olduğu ve bu alanda da yenilenmenin ihtiyaç olduğu düşüncesiyle ortaya alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri çıkmıştır. Artık öğrenme sonucuna bakmanın yanında süreçte öğrencinin durumu da izlenecek ve veriler elde edilecektir. Bununla, öğrencilerin eksik yönlerini görmesi sağlanacak ve bu eksikliğini gidermesi için ona yardım edilecektir. Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrenciyi hayatın içine daha çok alır. Yeni eğitim sisteminin dayandığı anlayışı öğrenciyi merkeze alır. Öğrenci daha aktif şekilde bu sürece dâhil olur, bu da öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Bloom'un taksonomisi dikkate alınır ve üst düzey özellikleri ölçmeyi öne çıkararak, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel bakış açısı gibi becerileri ölçer ve bunlarda gelişmeye yöneltir.

Bahar ve diğerleri (2008: 49) de alternatif ölçme ve değerlendirmelerin öğrenci performansını ölçmede daha geçerli, daha doğru sonuçlara ulaştırdığını ifade eder. Bu yöntemlerin eğitime girmesi 2006 2584 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik yapılmasına Dair Yönetmelik" in 71. maddesine göre 2006- 2007 öğretim yılında uygulanmak için yürürlüğe girer. Yönetmelik, ölçme ve değerlendirmeye yönelik geleneksel ölçme araçlarının yanında (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) proje, öğrenci ürün dosyası (rubrik), performans ödevi, akran/öz değerlendirme vb. yöntemleri içerir.

Proje görevleri, öğrencileri düşünmeye sevk eden bireysel ya da grup çalışması ile yapılabilen, konu seçmede öğrencilere de söz hakkı veren inceleme, araştırma, yorum yapma, yeni bilgilere ulaşma gibi becerilerin gelişmesini sağlayan alternatif ölçme değerlendirme yöntemidir. Proje görevlerinde yeni bir tasarımın ortaya çıkarılması özgünlük ve yaratıcılık kavramlarını da destekler. Geleneksel eğitim sisteminde proje

görevine benzeyen yıllık ödev vardı ancak sığ ve öğrenciyi geliştirmede yetersiz kalan bir yöntemdi. Bu görevler, öğrencinin süreçteki durumunu ölçer ve öğrenciyi aktif kılar, okulda ve sosyal yaşamında rolünü ve sorumluluğunu iyi bilmesine yardımcı olur. Öğrencinin hem süreçte hem de ürünü bakımından değerlendirilmesine olanak sağlar. Proje göreviyle öğrenci yeni bir tasarım oluşturmaya yönlendirilir. Bu görev hayatla ilgili olup hayatla öğrenciyi yüzleştirmeyi de ihmal etmez ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki yeterliği ölçebilir. Bu öğrencinin farklı yönlerinin ölçülmesi demektir. Geleneksel yöntemlerdeki gibi yalnızca ne kazandığına bakmaz süreci de dikkatlice analiz eder.

Öğrencinin bilgi ve yeteneklerini kullanması ve uygulaması için ortam oluşturmak ve ona fırsat vermek gerekir. Alternatif yöntemlerle bu amaçlara hizmet etmek istenir ve proje görevi bu konuda uygun bir yöntem olacaktır. Öğrenci bu görevi üstlendiğinde öğretmen rehberliğinde bilgilerini, becerilerini geliştirmeye, kullanmaya imkân bulur. Kendisini geliştirmek için araştırmalar yapmasını da sağlayan proje görevi öğrencilerin özgün bir çalışma yapmasını, ezberci ve hazır çalışmalardan uzaklaşmasını sağlar.

Proje göreviyle proje tabanlı öğrenme arasında yakınlık bulunur. Problem çözümünde takip edilen basamaklarının dikkate alınması, bu görevde daha başarılı bir ürün elde etmeyi ve çalışmada zorlukları kolayca aşmayı sağlar. Problem çözme basamaklarının takip edilmesi proje görevlerinin düzenli ilerlemesine de hizmet eder. Sistemli bir çalışma ile proje görevleri daha verimli olacaktır.

Öğrencilerin proje görevlerinden elde ettikleri başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinin yanında öğrencilerin proje görevlerine bakış açısının da bilinmesi önemlidir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir?



### **1.3. Alt Problemler**

1. Türkçe dersi proje görevi başarıları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Proje görevi başarı puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Proje görevi başarı puanı ile derse yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Proje görevi başarı puanı ile proje görevine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin proje görevine bakış açısı ne düzeydedir?

### **1.4. Varsayımlar**

1. Çalışma için seçilen okullar evreni en iyi şekilde temsil etmek için yeterli görülmüştür.
2. Öğrencilerin proje görevlerini, verilen yönergeye bağlı olarak gerçekleştirdikleri ve buna göre not aldıkları kabul edilmiştir.
3. Uygulanan veri toplama araçlarının öğrenciler tarafından içten ve gerçeği yansıtacak şekilde cevaplandırıldığı varsayılmıştır.
4. Çalışmada uygulanan veri toplama araçları ve literatür taramasının gerekli bilgilerin toplaması bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Giresun ili Namık Kemal İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal İlköğretim Okulu, Kayadibi İlköğretim Okulu, Kenan Evren İlköğretim Okulu Cumhuriyet İlköğretim Okulu; Giresun ili Tirebolu İlçesi Dumlupınar İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu, Şehit Binbaşı Hüseyin Avni Alparslan İlköğretim Okulu, Sakarya İlköğretim Okulu; Giresun ili Görele İlçesi Ziya Okay İlköğretim

Okulu, Mimar Sinan İlköğretim Okulu ve Giresun ili Espiye İlçesi Süleyman Demirel İlköğretim Okulları ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırma, örnekleme giren öğrencilerin Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur.

## **1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Türkçe dersi bir dil dersi değildir. Dili daha iyi kullanma ve dil becerisini geliştirme amacı taşır. Kendini ifade etmek, duygu, düşünce, hayaller ve arzuların en doğru şekilde aktarılması ve dili doğru kullanmak Türkçe dersi amaçlarındandır. İletişimi sağlayan dildir, onu doğru kullanmak iletişimin doğru gelişmesini sağlar. Bunun olması da Türkçe becerilerini edinmiş olmaya bağlıdır. İletişim vasıtası olan dilin yetersizliği, kendini ifade edememe sorununu, iletişim sorunlarını beraberinde getirir. Toplular yakın ve uzak hedeflerine göre birey yetiştirmek için kendi dillerini kullanırlar ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlarlar. Bizim eğitim sistemimizde de Türkçe dersleri ile dil hâkimiyeti güçlü bireyler yetiştirmek istenir.

İlköğretim seviyesinde Türkçe öğretimi, dört temel dil becerisine dayanır: Okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma. Bu becerileri geliştirmek, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini anlamalarını, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatabilmelerini sağlamaya yöneliktir.

Eğitim öğretim alanındaki gelişmeler doğrultusunda eğitim sistemimiz yenilenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenme ve öğretmeye yeni boyutlar kazandırılmıştır. Artık öğretmen değil öğrencinin merkezde olduğu yeni sistemde öğrencinin vasfı da geliştirilmiştir. O, aktarılan bilgiyi pasif alıcı olmaktan çıkmıştır. Aktarılan bilginin ezberlenmesi ve kısa süreliğine bellekte tutulup, sınav sonrası, öğretim sonrası yok edilmesinin engellenmesi amaç edinilmiş, yeni bilgilerin öğrenci tarafından aktif olarak kazanması yeğlenmiştir. Öğrenciyi aktifleştiren sistem bilginin kalıcılığını ve kullanılabilir olmasını ister.

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışının getirdiği yeniliklerle, bilgi alınıp önceden var olan bilgiler ile ilişkisi kurulur ve o bilgi yeniden yapılandırılır. Olduğu gibi alınmayıp yeniden anlamlandırılıp bu sayede de bireysel bilgi edinilir. Bilgi, öğrencinin anlamlandırması ile oluştuğundan, ezber olmaz, kavranmış olur ve kalıcı olduğundan yeri geldikçe de kullanılabilir. Aynı bilgiler daha sonra öğrenilecek bilgilere de sağlam zemin hazırlar, yeni bilgileri kavramanın kolaylaşmasına yardım eder.

Türkçe öğretimi programı dil becerilerinin geliştirilmesi ve üst düzey becerilerin edinilmesini hedefler. Sadece bilgi basamağında kalmayıp analiz ve sentez yapması da bireyde ulaşılmak istenen seviyedir. Bu bağlamda Türkçe öğretimi ile birikimlerle karşılaşılan sorunları çözme, sorunlara farklı açıdan bakabilme, etkili iletişim kurma, yaratıcı düşünme, ilişki kurma, eleştirel bakış açısı kazanma, problem çözme, tartışma, çok yönlü bakış açısı kazanma, analiz yapması ve özgün eserler üretme becerisi geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu yenilikler ve yaklaşımlarla Türkçe öğretimi programı 2005 yılında MEB tarafından yenilenmiştir. Değişen dünyaya uyum sağlamak ve ihtiyaçlara cevap vermek için geniş çaplı yenilenme meydana gelmiştir. Bu yenilenme Türkçe öğretiminin önemli bir bölümü olan ölçme ve değerlendirme alanında da kendisini göstermiş, gerekli değişime gidilmiş, çağdaş eğitim anlayışına uyulmuştur. Ölçme, sadece öğrencileri sınamak, öğrenim durumunu tetkik etmek adına yapılmaz; yenilenen Türkçe öğretimi programının da işleyişi, yeterliliği ve eksikliklerini görmeye yönelik bilgi de verir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmeler yalnız ürünü ölçmez, neyin ne kadar öğrenildiğine de açıklık getirir. Alışılmış araçların dışına çıkılması, öğrencinin bilgiyi kullanması, yaşam ile yakın olması ve yeni bilgiler üretmesi, tasarlaması ancak alternatif yöntemlerin kullanılmasıyla gerçekleşebilir. Bunun için yeniden düzenlenmesi gereken ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili Bahar ve diğerleri (2006:49), alternatif ölçme ve değerlendirmenin tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsadığını, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezli olduğunu, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan alternatif değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme

ve yaratıcılıklarının ön plana çıkarıldığını ifade eder. Tüm bu bilgiler ve görüşler ışığında yeniliklerin gelişmeye dönüşmesi için alternatif ölçme ve değerlendirme öğretim sistemimizde yerini almış bulunmaktadır. Bu uygulamalar öğrencinin derse olan tutum ve güdülenme düzeyini de geliştirir. Uygulamaya konulan bu stratejilerden biri de proje görevidir.

Proje görevi, öğrencilerin bir eğitim öğretim yılında en az bir kez ve istediği derslerden alacağı ve ortaya, sahip olduğu bilgi ve birikimleri ile seçtiği konu üzerinde özgün ürün koyacağı çalışmadır. Bu yöntem, öğrenciyi edindiği bilgileri yeni öğrenmelerle birleştirerek, araştırmaya yönlendirir. Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi ile yapılandırmacı bilgi edinmeye kapı açar ve öğrenciyi aktif kılar. Yöntem öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanması ve gelişmesini özgün bir tasarım oluşturmasını sağlar. Bu da programın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın hayata geçirilmesi demektir.

Bir öğrenim dönemi içinde en az bir kez alınan proje görevleri, ortaya koyulan ürün ve görevi yerine getirme süreci bakımından ölçülür ve değerlendirilir. Yapılan ölçme, Türkçe dersi başarısını etkiler. Öğrencinin değerlendirme sonucunda aldığı not ders notuna eklenir ve öğrencinin o derste notunu da etkilemiş olur. Bu çalışmanın amacı; ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersi proje görevlerinden aldıkları başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak ve proje görevi başarı puanları ile öğrencinin Türkçe dersine karşı tutumu arasındaki ilişkiyi görebilmektir. Ayrıca araştırma, öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, aile gelir durumuna göre farklılık taşıyıp taşımadığını ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır. Kısaca öğrenci, proje görevleriyle ders başarısı arasındaki ilişkiyi görebilir, bu görevin derste başarısını nasıl ne ölçüde etkilediğini bilirse, görevinin aslında ne kadar önemli olduğunu anlar ve bu görevler karşısında daha ciddi tavır sergileyerek daha bilinçli davranır. Öğrencide gelişen bu bilinç ile proje görevine isteği, verdiği önem artar, görevini sahiplenerek gücünü, bilgilerini, becerilerini daha dikkatli kullanarak gerçek başarısını gösterebilir.

Bekiroğlu (2004:6), projelerin verilen kavramları derinlemesine kapsadığını ve öğrencinin pek çok becerisini bir arada kullanmasını gerektirdiği için öğrenci hakkında kapsamlı bilgi veren bir ölçme yöntemi olduğunu belirtir.

Proje görevleri öğretmen açısından da önem taşır. Öğretmen, proje görevi başarı puanları ile öğrencinin ders başarısı ve derse tutumu arasındaki ilişkinin ne kadar önemli olduğunu ayrıntılı olarak görebilir. Proje görevi başarı puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumuna göre nasıl değiştini bilirse, öğrencisini tanıma, yönlendirme ve değerlendirme açısından da o kadar başarılı olur. Bu anlamda araştırmannın proje görevleriyle ilgili öğretmen, öğrenci ve öğretim alanıyla alakadar herkesi aydınlatması, proje görevine yönelik bilgi, birikim ve bakış açısında gelişmeler sağlanması, yapılacak yeni araştırmalara kaynaklık edebilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, ulaşılan veriler ve bu veriler yoluyla varılacak sonuçlar yardımıyla, alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan proje görevinin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı bir kaynak olacağı planlanmaktadır. Bu bilgiler doğrutusunda öğrenci güdüsü yükselttilerek proje görevine istekleri ve proje görevi başarıları artırılabilir.

### 1.7. Tanımlar

**Eğitim:** “insana bebekliğinden itibaren içinde yaşadığı toplumda zekâ, beden ve ruhça davranış değerikliği kazandırmadır.” (Özbay, 2009:12).

**Öğretim:** Bir programa göre, öğrencilerin amaçlar yönünde kazanımlar edinmesi için olan öğretim ve öğrenmelerdir.

**Ölçme:** “belli bir özeliğe, bireyin sahip olma derecesini sayısal olarak betimleme” tanımını yapar Linn ve Gronlund (1995’ ten aktaran: Tan, 2009:32.).

**Değerlendirme:** Bir özelliğin ölçülmesi sonrası, ölçümün kıstasa göre anlamlandırılması, o özellekle ilgili bir karara varılması demektir.

**Alternatif Ölçme ve Değerlendirme:** Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine destek olarak, öğretimde ürünle birlikte sürecin de izlenip ölçülmesi,

öğrencilerin üst seviye zihinsel becerilerinin yoklanmasında kullanılan, öğrenciyi merkeze alan, daha fazla zaman gerektiren, daha derin bilgileri ölçen yöntemlerdir. Öğrencileri durum ve eksiklikleri konusunda bilgilendiren, öğrencinin isteğini artırmayı sağlayan öğretmen öğrenci için daha yararlı metotlardır.

**Proje Görevi:** “Öğrenci isteği doğrultusunda seçilen konu ile ilgili araştırma, izleme, inceleme ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmenleri rehberliğinde yapacakları çalışmalardır” Meşe (2010:70).

**Akademik Başarı:** Öğrencilerin derslerden elde ettikleri başarılarının sayısal değeridir.

**Tutum:** “Bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimidir.” (MEB, 2006: 231).

## 1.8. Konu Alanıyla İlgili Araştırmalar

Konu alanıyla ilgili proje görevine yönelik direkt kaynaklar olmamakla konumuzun içinde bulunduğu alternatif ölçme ve değerlendirme ile alakalı çalışmalar ve bunlara yönelik bilgiler şöyledir:

Bayrakci (2007), araştırmasında “ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde yer alan araştırma ödevlerinin (etkinlik, proje ve performans) öğrencilerin sosyalleşmelerine katkısı nedir ve öğretmenlerin araştırma ödevlerine karşı tutumları nasıldır?” sorularına cevap aramıştır. Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında Sakarya il merkezindeki Mehmet Zorlu İlköğretim ve Zübeyde Hanım İlköğretim okulları öğrencilerine anket uygulayarak, Sakarya il merkezi genelinde 15 okulda görevli Sosyal Bilgiler ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile görüşülerek yapılmıştır. Araştırma sonunda araştırma ödevlerini yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre daha sosyalleştikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilere her yarıyılıda proje görevi ve her ünitelerde performans görevi verilmesi önerilmiştir.

Erdal (2007), tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin proje ödevleri, portfolyo, performans ödevi, dereceli puanlama ölçekleri, gibi ölçme değerlendirme araçlarını kullanım tercih sırasını belirlemekte ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemektedir. Çalışma Afyonkarahisar il örneğinde 200 sınıf öğretmenin katılımı ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırma ile proje, performans ödevleri ve portfolyo ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yeni ölçme değerlendirme araçlarını matematik dersinde kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Akarsu (2008)'nin "Öğrencilerin İnternette Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini Proje Türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?" adlı araştırmasında 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerini yaparken interneti kullanma ve öğretmen davranışları durumlarına yönelik görüşlerini ele almıştır. Araştırmasından elde ettiği verilere göre proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; interneti kullanma mekânına ve interneti kullanma düzeylerine göre farklıdır. Hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin öğrencilerden istediği interneti kullanım sıklığı ders türlerine göre farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okur (2008)'un "4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı çalışmasında; 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmadan çıkarılan sonuçlara göre; alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kapsamında yer alan proje ve performans görevlerinin sınıf öğretmenlerince en sık kullanılan teknikler olduğu ortaya çıkmıştır ve öğretmenlerin en iyi bu teknikleri bildikleri ortaya çıkmıştır.

Çakmak (2009), "Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Çalışma" adlı tezinde, Tekirdağ ili merkez ilçesinde görev yapan

ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin değişen ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi programının ölçme değerlendirme sürecini işlevsel olarak kullanıp kullanmadıklarını belirlemek ve ilköğretim Türkçe dersi programının ölçme değerlendirme işlevselliği ile ilgili yargıya varmak istenmiştir. Betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama yöntemi kullanılmış, amaç doğrultusunda veri toplamak için anket formu kullanılmış, Türkçe dersi öğretmenlerinin tüm ölçme araçlarından yararlandığı, gözlem formları ve öz değerlendirme formları gibi araçların öğretmenlerce henüz düzenli kullanılmadığı, proje ve performans görevlerinin ölçme ve değerlendirmede önemli bir yer tuttuğu verisine ulaşılmıştır.

Güvey (2009), ilköğretim 1–5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmeyi amaçlanmıştır. Araştırma, 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 57 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini yararlı buldukları; ancak uygulanması sırasında süre sıkıntısı yaşadıkları, öğrencilerin başarısızlık korkusu taşıdıkları, değerlendirilmesinin zaman aldığını düşündükleri ve nesnel davranmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın velilere yönelik sonuçlarına bakıldığında ise; velilerin proje ve performans görevlerini çocuklarının kişisel gelişimleri açısından yararlı buldukları; ancak sınav sistemiyle uyumsuz olduğunu düşündükleri ve verilen görevlerde çocuklarına yardım etme sürecinin oldukça zaman aldığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Adanalı (2008), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri ve bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğunu tespit etmek istemiştir. Öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları etkinlikleri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 753 kişiden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde daha çok olumlu etkiler yaptığı görüşünü ileri sürmüşlerdir. Sosyal bilgiler dersinin



amacına ulaşması için olması gereken değerlendirmeye ilgili; öğretmenlerin çoğunun şu anki uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans ödevi, sınıf içi performansa dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları tespit edilmiştir.

Pullu (2008), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamalarını saptamayı amaçlamış, betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmış, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket uygulanmış. Yapılan analiz sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersi ile hizmet içi eğitimlerinin kendilerine katkısının olduğu, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok Türkçe dersinde zorlandıkları, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve teknikleri daha fazla bildikleri belirlenmiş, öğretmenlerin en az bildikleri ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin yapılandırılmış grid, olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Hizmetçi (2007), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Ceyhan ilçesindeki 15 okul ve bu okulların 5. sınıflarına devam eden 719 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının; aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi bekledikleri, ödev yaparken bir şeyler atıştırılmayı ve ödev yapma ortamında fazla ışığı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çoğu öğrencilerin çalışırken yanlarında otorite figürünün olması yapılandırılmış ödevleri ve akran çalışmasını tercih ettikleri bilgisine ulaşılmış. Öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki; motivasyon, görsel ve yapılandırma alt faktörleri açısından anlamlı bulunmuş. Ödev stilleri ile algılanmış ödev başarısı ve tutumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasında motivasyon, dokunsal, yapılandırma, görsel ve otorite figürü alt faktörlerinde istatistiksel olarak farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir.

Yücel (2008), İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen–Veli–Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği) ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Örneklemine 70 Sosyal Bilgiler Dersi öğretmeni, 70 tane Sosyal Bilgiler Dersi gören öğrenci ve bu öğrencilerin 70 tane velisini dâhil etmiştir. Bu araştırmaya göre; öğrenci ve veliler ilgisiz ailelerin, ödev hazırlanması aşamasında, mecburen çocuklarıyla ilgilenmiyor, uygulanan yeni sistem ve yeni sistemin bir parçası olan performans görevleri hakkında veliler ve özellikle öğretmenler, tam anlamıyla bilinç yönünden zayıftır, ödevler kesin olarak öğrenciyi aktifleştiriyor. İnternette yer alan bilgilerin kaynağının tam belli olmadığı ve kontrol mekanizmasının tam çalışmadığı için veliler ve öğretmenler, bu sanal ortama güven duymadığı, ödevin kazanımları hakkında tam bilinç sahibi olmayan öğrencilerin öğretmenlerin rehberlik ve gözetimine ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ödevleri tam anlamıyla değerlendirip not veremediklerini ifade ederken, sınıf sayısının yüksek olması ödevlerin tam anlamıyla incelenmesinin zor olduğuna da ulaşılmıştır.

Uysal (2008), “Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme Ve Öz Değerlendirme” adlı çalışmasındaki amacı akran ve öz değerlendirmenin Yüksek Öğretim Hazırlık Sınıflarında uygulanabilirliğini belirlemektir. Araştırmaya Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Hazırlık Sınıfları A ve B sınıflarında öğrenim gören 64 orta-üst düzey İngilizce bilgisine sahip öğrenci katılmıştır. Araştırmada akran ve öz değerlendirme eğitimi verilen A sınıfı ile hiçbir eğitim verilmeyen ve çalışma yapılmayan B sınıfı öğrencilerinin puanları karşılaştırılarak akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin sunum becerilerini geliştirmelerine katkısı olup olmadığı araştırılmıştır.

Kütükte (2010), “İlköğretim Öğretmenlerinin Performans Proje ve Görevlerine İlişkin Algı Görüş ve Uygulama” adıyla yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin araştırmaya dayalı olan proje ve performans ödevlerine ilişkin algı, görüş ve uygulama durumlarının inceleme amacıyla betimsel yöntemlerden alan taraması tipi araştırma modeli kullanılmış. Araştırmanın örneklemini 231'i erkek ve 142'si kadın toplam 373 ilköğretim öğretmeni ile sağlanmış. Çalışmada, öğretmenlerin ödevlerle ilgili görüş ve algılarını, ödevler karşısındaki engeller ile ilgili düşüncelerini, ödevlerle ilgili uygulama durumlarını, ödevlerde sahtekârlık ile ilgili düşüncelerini ve kişisel bilgilerini belirtmeleri amacıyla,

araştırmacının uzman yardımıyla oluşturduğu, beş kısımdan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda ilköğretim öğretmenlerinin ödevlerin önemi ve işlevine yönelik görüşlerinin önemli ölçüde olumlu olduğu ve ödevlerin öğretmen ve öğrencilere gereksiz yük yüklediğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler ödev uygulamalarında genel olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almakta ve ödev sürecinde ve ödevin değerlendirilmesinde dönüt vermektedirler. Ancak öğretmenlerin ödev uygulamalarının bağımsız değişkenlere göre önemli farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ödev yapma sürecinde karşılaştıkları etik olmayan davranışlar konusunda duyarlı oldukları, genç öğretmenlerin kendilerinden yaşça büyük olanlara göre bu duyarlılıklarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Kanatlı (2008), “alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı tezinde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini ve bu teknikleri kullanırken yaşadıkları zorlukları tespit etmek ve bu konulara çözüm önerileri sunmayı amaçlamış. Örneklemini, Hatay İli Antakya Merkez İlçesi’nde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmuş. Verilerin toplanması aşamasında konuyla ilgili kaynaklar incelendikten sonra, Hatay il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 255 öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla dört bölümden oluşan bir anket uygulanmış. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bunun yanında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanma konusunda yaşadıkları zorlukların başında zaman darlığı, kaynak yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması bilgisi elde edilmiştir.

Öztürk (2010), ilköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi İle Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısı ve derse yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Dersi Performans Görevine Yönelik Tutum Anketi” kullanmış ve alt problemlere cevap bulmak amacıyla öğrencilerin dönem sonu Türkçe dersi ve performans görevi notları elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin performans görevi başarı

puanlarının daha yüksek olduğu, anne-baba eğitim seviyesi ile ailenin gelir durumu arttıkça öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının da arttığını görmüş. Performans başarı puanları ile sınıf düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmış, performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında da olumlu bir ilişki saptanmış. Performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi ve performans görevine yönelik tutum arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde program geliştirme ile ilgili kavramlara, Türkçe dersinde kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına, yöntemlerine yer verilmiştir. Proje görevinin ne olduğu ve nasıl yapıldığıyla ilgili bilgi aktarılmış ve Türkçe Öğretim programına. Türkçe eğitiminin amaçlarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Program Geliştirme ile İlgili Temel Kavramlar

##### 2.1.1. Program Geliştirme

Çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmak ve düşünen, üreten, bilgiyi doğru kullanarak bunların üzerine yenilerini ekleyen, sürekli değişime gelişimle karşılık veren nitelikli bireyler yetiştirmek kapsamlı bir eğitimle sağlanabilir. Bir süreç olan eğitimin niteliği, ülkenin uzak ve yakın hedeflerini, ülke gelişimini, bireylerin ülkeye hizmet boyutunu yakından alakadar eder. Eğitimde nitelikli bir yol izlemek eğitimde kullanılan programa bağlıdır. Eğitime yön veren, eğitimi rastgele olmaktan kurtaran, onda olumlu ilerlemeler sağlayan ve hedeflere ulaşma seviyesinde belirleyici olan, ülke kalkınmasını sağlayan programdır.

Zaman, akış halinde olan bir kavramdır ve bu akışa uyum sağlamak yeniliklere uyumlu olur. İçinde bulunduğumuz çağın gereklerini yerine getirmek var olan ihtiyaçlara cevap vermekle olur. Eğitim alanında da aynı ihtiyaç ve gerekler olacağından kullanılan programın bu yönde geliştirilmesi bir mecburiyettir.

Büyükkaragöz (1997:1)' ın program tanımı ise şöyledir:

Yunanca bir kelime olan program, genel olarak yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarı anlamına gelmektedir. Eğitim ve öğretim işi de programlı olarak yapılması gereken önemli bir iştir. Eğitim alanındaki program kavramı; eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı ve ders programı gibi değişik adlar altında kullanılmaktadır.

Demirel (2008: 5)'e göre ise program geliştirme, “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.” şeklinde tanımlar. Ve program kavramının kullanılmasının, M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığını bilgisini paylaşır: Julius ceaser ve askerlerinin Roma’da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullandıklarını belirtir. Bu kavramın, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişinin sağlandığını bilgilerine ekler. Bu ifadeler programa, gidişatı belirleyen yol ya da rehber denilebileceğini tastik eder.

Program geliştirmeyi Varış (1996: 16-17) “gerek okul içinde gerekse okul dışında Millî Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinliklerle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabalarının tümü” şeklinde tanımlar.

Caswell ve campell, (1935:66’ dan aktaran: Demirel, 2007:2)’ de eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak gördüğünü ifade eder. Teorik bir yapının değil, bir uygulama ve yaşantının olduğuna değinir.

Program geliştirmede genel olarak dört önemli ana unsurdan söz edilir: hedeflerin belirlenmesi, içerikte yer alacaklar (konular), içeriğin nasıl öğretileceği süreç ve tüm bu aşamaların verimlilik seviyelerinin görülmesi için araç olan ölçme ve değerlendirme temel etaplardır. Bu unsurlar yanında değişik görüşler de vardır. Bunlar program geliştirme modelleri olarak anılır. Programın tasarlanmasında farklı görüşler ortaya çıkar, izlenecek yolun aşamaları konusunda çeşitlilik vardır. Bunlardan en yaygın olanları, Taba Modeli, Tyler Modeli, Taba-Tyler Modelleridir.

Belirtildiği gibi, program geliştirmede amaç yani hedefin belirlenmesi, bunların gerçekleşmesi ve nasıl gerçekleşeceği, son olarak da gerçekleşme derecesinin tespiti yani ölçme söz konusu olmuştur.

Değiştirilen program, yeterli olmuş sayılmaz, hiçbir program da mükemmel değildir; program sürekli yenilenmek ve değişmek zorundadır. Önceleri eksik görülenlerin tamamlanmasına çalışılmış, eğitimde yeniliğe gitmek ve programı değiştirmek gerekmiştir. Ne kadar başarılı olduğu netlik kazanmamıştır ve gelişme sürekli olacağından ileride yeni eksiklikler ortaya çıkacaktır. Hatta bugün yapılanlar eleştirilecek, beğenilmeyecektir. Burada önemli olan çağı yakalayabilmektir. Geçmişe, şimdiye ve geleceğe tam anlamı ile yeterlilik gösterecek sabit bir program olamayacağı için programlar hiçbir zaman tamamlanmış sayılamaz. Asıl olan, geçmiş programın üzerine, yeniliklerin, ihtiyaçlarının karşılandığı, çağın getirilerine cevap verilen kısaca çağa uygunluk gösterecek bir program yapmaktır. Gelecekte bu elbette eksik sayılacaktır, bunun için de yenilenmeye, gelişmeye, program geliştirmeye ihtiyaç vardır.

### **2.1.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı**

Eğitim programıyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan ortaya çıkan, eğitim programının istenilen hedeflere ulaşma çabaları olduğudur. Bununla ilgili bazı tanımlara yer vermek ve söylenmeye çalışılan asıl noktayı anlayabilmek gerekir.

Johann Friedrich Herbart'ın (1776-1841) felsefi hareketi eğitim programının temeli görülmektedir. "Franklin Bobbitt'in 1918 yılında yazmış olduğu 'Eğitim Programı' (The Curriculum) kitabı eğitim programı alanının ilki kabul edilir." Hattie, (1999'dan aktaran: Korkmaz, 2009: 2-3).

Demirel (2008: 4) eğitim programı "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlarken Varış (1996: 14) ise eğitim programının "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler" i kapsadığını ifade eder.

Meşe (2010:19) eğitim programını “öğrenene okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” olarak tanımlarken, Tanner ve Tanner (1980’den aktaran: Demirel, 2008: 2) eğitim programını “okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması” olarak tanımlamıştır. “Ayrıca eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri de kapsamaktadır.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 189).

Birbiriyle yakın ilişki içinde olan eğitim ve öğretim programlarıyla ilgili karışıklıklar olmaktadır. Bununla ilgili çeşitli benzerlikler olduğu gibi çeşitli tanımlar da yapılmış ve ayırımına dair bilgi sağlanması için çalışılmıştır. Eğitim programı, daha kapsamlı olup öğretim programını bünyesinde barındırır. Öğretim programı, daha özele indirgenmiştir ve eğitimin genel yapısından farklıdır. Ayırımı yapılabilirse de yakın ve birbiriyle alakalı iki kavramdır. Eğitim programı tanımlarından sonra öğretim programı tanımlarını da şöyle sıralayabiliriz: Varış (1978: 17):

Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.

Demirel (2008: 6) öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak ders programını ise “bir ders süreci içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan” tanımını yapar. Meşe (2010:20), öğretim programı, “eğitim programının planlı, programlı, destekli ve genellikle bir belgeye sonuçlanan kısmıdır.” Şeklinde ifade eder.

Öğretim programı, eğitim programına göre daha dardır, buna karşılık daha ayrıntılı bir yapısı vardır. Millî Eğitim hedeflerini yansıtan eğitim programı doğrultusunda bir derse yönelik yapıdadır. Öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin yerine getirilmesinde, derslerin plân ve düzenini sağlayan öğretim programıdır. Eğitim programında tüm öğrenme yaşantıları mevcuttur.



Ders programı, bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlik ve uygulamaları içeren programlardır. “Bir disiplinin (dersin) amacı, muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır.” Yılmaz ve Sünbül, (2003: 61). Demirel (2008: 6) de ders programını “Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinlerin yer aldığı bir plan” olarak tanımlamaktadır. Varış (1978: 17-18).

Ders programı; öğretim programlarında yer alan “bilgi kategorilerinin disiplinlerin” ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçları gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini, ve değerlendirme esaslarını öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır.

Bir ders için amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirilmesidir ders programı, kapsamında bir der içinde yapılması gerekenlerin, ulaşılması istenen hedeflerin ve öğrenciye kazandırılacak davranışlarını içerir.

## **2.2. Eğitim Programının Öğeleri**

Programın temel öğeleri hedef, içerik (konu alanı), eğitim durumu ve değerlendirmedir.

### **2.2.1. Hedefler**

Hedefler, programın diğer öğesi olan içerik, eğitim-öğretim süreci ve ölçme-değerlendirmeye yön verir. Bu öğeler, hedefe göre ve hedefi yansıtacak nitelikte geliştirilir ki istenilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı görülsün. Hedef, eğitim ve öğretimde nelere ulaşılacağını yansıtması ve öğretme-öğrenme niteliğine açıklık kazandırması bakımından eğitim alanında önemli bir unsurdur.

Demirel ve Kaya (2006: 14), “Hedefler eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler.” diyerek hedeflerin kişilerin davranışlarındaki değişime etkisini ifade eder. “Her türlü eğitim etkinliklerinin hedeflere göre düzenleme zorunluluğu vardır. Planlı eğitim etkinliklerinde derste kullanacağımız strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, kaynak ve ders

etkinlikleri sonucunda yapılacak sınıma durumları hedeflere göre düzenlenir. ” Yılmaz ve Sünbül (2003: 72).

Şişman (2006: 15) da hedefi “Düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilere kazandırılması öngörülen davranış ve özellikleri ifade etmektedir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Hedefler, ülkenin eğitim politikasını ve felsefesini, ülke ideallerini, yetiştirilmek istenen insan niteliğini oluşturan ve en kapsamlı olan uzak hedefler; uzak hedeflerin somutlaşmış olarak okullar için oluşturulan genel hedefler; ders ve konularla ilgili kazanılmak istenen davranışların oluşturduğu yakın hedefler olarak üç sınıfta ele alınır. Genelden özele doğru hedefler; uzak hedefler, genel hedefler ve yakın hedefler şeklindedir. En somut ifadelerin olduğu yakın hedeflerdir ve en soyut ifadelerin bulunduğu ise ülkenin eğitim felsefesine yer veren uzak hedeflerdir.

### **2.2.2. İçerik**

Demirel (2007: 120), “programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt arandığı ve programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesinin söz konusu olduğunu belirtir.

İçerik, hedefler doğrultusunda ve hedeflere ulaşmak için öğrencilere kazandırılacak davranışların tümüdür. Hedefler doğrultusunda seçilir, amaçlarla tutarlı olarak, öğrencilere öğretilecek konular da denebilir. Sönmez (2005: 39): şu açıklamayı yapar:

Bir içerik; hedef ve davranışlarla tutarlı, çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıki bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir.

İçerik, hedeflerin gerçekleştirilmesi için seçilen konulardır. Bunlar, üniteler, konular şeklinde ifade edilebilir ve amaçlara ulaşmak için uygun konuların yani içeriğin seçilmesi hedefe ulaşmada alınacak yolu önemli derecede ilgilendirir. Ayrıca, hedeflere ulaşmak için sorulan ne öğretelim sorusuna da içeriğin cevap vermesinden söz edilir.

### **2.2.3. Eğitim Durumu**

Öğrenme yaşantıları da denilen eğitim durumları, içeriğin, konuların nasıl verileceğini belirler. Sınıfta, eğitim ortamlarında konuların öğrenimi sırasında kullanılan etkinliklerdir. Öğrencilerin isteğini artırmak, güdülenme düzeylerini geliştirmek, öğrenmeye karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecek olan öğrenim ortamıdır. Hedefler doğrultusunda öğrenciler için bu süreç oluşturulur. Doğru öğrenme yaşantılarının sağlanması eğitim kalitesi artırır.

Demirel (2008: 135), “Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır.” şeklinde tanımlar eğitim durumunu.

Artık öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim anlayışı gelişmiştir. Türkçe dersinde de öğrenciye göre öğretim anlayışı kabul edilmiştir. Öğrencinin aktif katılım sağladığı eğitim-öğretim ortamı yeğlenir. Öğrenme yaşantıları da öğrencilere göre düzenlenmiştir. Eğitim durumu programın diğer unsurlarından olan hedef, içerik dikkate alınarak belirlenir.

Daha verimli bir eğitim ortamı yaratmak, eğitim durumlarının öğrenciye göre seçimiyle yakından alakalıdır. Bu, seçilecek araç gereçleri, derslerin tüm bölümlerinde, kullanılacak materyalleri, kısaca öğrenme sürecindeki her unsuru kapsamaktadır. Eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmada başarı elde etmek ve öğrencileri kazanımlara ulaştırmak için tercih edilen süreç önem taşır. Bu nedenle, öğrencinin etkin katılımının sağlanacağı bir süreçte oluşturulmalıdır.

### **2.2.4. Değerlendirme**

Programın öğelerinden amaçlar, konular ve süreçle ilgili bilgi veren, programın niteliğini, yeterlilik seviyesini gösteren değerlendirme bölümüdür. Değerlendirme, ölçme işleminden sonra bir kritere dayanarak karar vermedir ölçmenin anlamlandırılmasıdır.

Demirel ve Şahinel (2006:142), değerlendirmenin ölçme kavramı ile birlikte açıklandığını ve ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma işi olduğunu açıklamasını yapar.

Airasian (1989'dan aktaran: Akyol, 2008:225), “sınıf içi değerlendirmeler, öğretmenler tarafından düzenin devamını sağlamak öğretimde rehberlik etmek ve notları belirlemek amacıyla yapılır.” Açıklamasını yapmıştır.

Değerlendirme, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olup, belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. “Değerlendirme ise hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesine ilişkin çalışmalardır.” (Şişman, 2006: 15).

### **2.3. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar**

#### **2.3.1. Ölçme**

Değerlendirme yapabilmek için önce ölçme yapmak gerekmektedir. Bir ölçüm olmalıdır ki onunla ilgili değerlendirme yapılsın. Ölçme bir özelliğin niteliğini, varlığı ya da yokluğu, varsa ne kadar var olduğunu belirler.

Eğitim ve öğretimde olması gereken önemli bir unsurdur. Öğrenme ve öğretmenin niteliği, niceliği hakkında veri elde etmek, içeriğin ne kadarında başarı sağlandığı, eksikliklerin neler olduğunu bilmek için ölçme yapmak gerekir. Eğitim sürecinin etkililiğini ölçme yapmadan anlamak mümkün değildir. Programın yeterliliği yine bu unsur sayesinde anlaşılabilir.

(Tan, 2009:32) “ölçme basit olarak ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri(büyüklik küçüklük gibi)koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemleri olarak tanımlanabilir.”

(Akyıldız, 2006:180), “eşyanın, olayların veya insanların bazı nitelikleri olan değişkenlerin gözlenip derecesinin ya da miktarının belirlenmesi işlemi” şeklinde tanımlar ölçmeyi.

“Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebilir.” (Tekin, 2003: 31).

Öğretimde de niteliklerin, davranışların var olup olmadığı, anlaşılmalıdır ki gerek görülen iyileştirme yoluna gidilebilsin. Kaydedilen ilerleme öğretim niteliğinin iyi olduğunu gösterir.

Çepni ve diğerleri (2009:4), ölçme işleminde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

1. Ölçme işlemi ile belli varlığın belli bir özelliğe sahip olup olmadığı belirlenir.
2. Ölçme işleminde kullanılan belli bir ölçme aracı vardır.
3. Ölçme sonucu birimle ifade edilir.
4. Ölçme işlemi yapan bir kişi vardır.

Açıklamalara bakılınca ölçmenin bir özelliğin var olup olmadığı ya da varlık yokluk miktarını tespiti anlamı taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte ölçen, ölçülen ve ölçme aracı vardır ki bunlar sayesinde ölçüm yapılır ve sonuç bir ölçüte göre değer alır.

### **2.3.2. Değerlendirme**

Ölçme işlemi yapıldıktan sonra, o ölçüme anlam vermek için bir ölçüt dikkate alınır, değerlendirme, ölçümle ilgili karar verilmesidir.

Aydın Yılmaz (2007: 128) değerlendirmeyi, “öğretmene öğrencilerin gelişim düzeyi, eksikliklerini belirleme ile bunlara uygun öğrenme etkinlikleri belirleme ve öğrenme ortamını düzenlemede yol gösterici” olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme sayesinde eğitimin gidişatı, daha verimli hale getirilir.

Çepni ve diğerleri (2009:22), değerlendirmeyi ölçüm sonuçlarının pratikte ne anlam taşıdığının yorumlanması olarak açıklamışlardır.

Demirel (2004: 235) de “bir ölçme işlemi sonunda elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak bir değer yargısına ulaşma işi” şeklinde ifade eder.

Tüm bu tanımlar ışığında ölçme değerlendirme ayrılmaz iki unsur olduğu anlaşılır. Eğitim açısından her iki kavramın da önemli olduğu görülmektedir. Bir değerlendirme yapmak için ölçüme ihtiyaç vardır ki ölçümün anlam kazanması da değerlendirmeyle sağlanır. Yapılan öğretimin hedeflere ulaşmada yeterliliğini görmek gerekir. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin niteliklerinin de yeterli olup olmadığını, hedef yolunda oluşturulan içeriğin doğru seçilip seçilmediğini görmek öğretim programının daha iyiye gitmesine imkân tanır.

#### **2.4. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**

Eğitim-öğretim sürecinde ve Türkçe eğitiminde ölçme değerlendirme yapılmadan başarının, yetersizliklerin miktarı belirlenmez. Öğrenci kazanımları hakkında bilgi almak için ölçme yapılır ve buna bir değer verilir. Öğrencilerin ne kadar bilgi ve beceriye sahip olduklarının ve becerilerini kullanma düzeylerinin bilinmesi ölçme ve değerlendirme ile sağlanabilir.

Türkçe Dersi Öğretimi Programına göre ölçme ve değerlendirme, farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretimin girişinde, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabileceği ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabileceği belirtilmiştir. Programda ölçme-değerlendirmeye yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılmış, değerlendirme araç ve yöntemleri derinlemesine tanıtılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme, Türkçe öğretimi için, öğretim başında, öğretimin sürecinde ve öğretim sonunda olmak üzere üç aşamalıdır. Bu da yeni eğitim anlayışı ile önemsenen yapılandırmacı bakışa paraleldir. Sadece öğretim sonunda yapılması yetersiz görülen ölçme değerlendirmelerin öğretim sürecinde de yapılması önemsenmiştir. Öğrencilerin yeni öğrenmeler için mevcut durumlarını görmenin önem taşıması öğretim başında ölçme ve değerlendirmeye zemin hazırlamıştır.

Öğretim başında yapılan değerlendirme, yeni öğrenmeler sağlanacağı için, öğrencilerin seviyelerini gösterir ve nereden başlanması gerektiği daha doğru kararlaştırılabilir. Öğrencinin yeni bilgiler karşısındaki hazır bulunuşluğu ve bilgilerin inşa edileceği temel, öğretimin başında yapılan değerlendirmelerle izlenebilir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda durumlarının ne olduğu görülür. Öğrencinin eksik bilgileri üzerine yeni bilgi inşa etmek anlamsız ve başarısız bir çaba olur. Onun için seviyelerini görmeli ve düzeylerine göre öğretim ortamı geliştirmeli.

Çağdaş eğitim sistemiyle aynı seviyede birey yetiştirmek yerine bireysel farklılıklar dikkate alınıp, bu farkların olumlu yönde kullanılması önemsenir. Bireysel farklılıklar öğrenciler arasında daima olan bir durumdur. Farklı sosyal, ekonomik durumlar, yetişme şekilleri ve çevre farklılıkları mutlak kılar. Öğretim alanında da bu farklılıklar, süreci etkiler. Öğrenme, öğrencilerde farklı şekilde ve farklı hızda gelişir. “Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir.” (MEB, 2006: 225). Öğrencilerin derse karşı tutum, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki gelişimleri de farklılık gösterecekti. Bu becerilerin öğrenme başında değerlendirilmesi, öğretimin gidişine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bunun için kullanılacak çeşitli ölçme yöntemleri mevcuttur: tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları bunlardan bazılarıdır. Öğrenim başında yapılan bu yöntemler ayrıca alınan yolu da görmeye yarar. Öğretim başında yapılan değerlendirme ile öğrenim sonu değerlendirmesi karşılaştırılarak durum hakkında yargıda bulunmaya ve öğretimin başarısını belirlemeye yardım eder.

“Öğrenme sürecinde yapılan değerlendirme”, iki nedenle kullanılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır.” (MEB, 2006: 225). Sürece biçim verilir, öğrencilerin öğrenmedeki güçlükleri görülür ve bu anlamda gerekli biçimlendirme yapılır. Program hakkında da bilgi verir, programın nasıl olduğuna dönüt vermiş olur.

Süreç boyunca öğrencinin durumundan haberdar olmak, öğretim niteliğindeki eksiklikler ve aksaklıkların ortaya çıkıp öğretimde gelişmenin sağlanmasına olanak

oluşturur. Süreci izlemekle, öğretimde başarının artması ve öğrencinin izlenmesi sağlar. Öğrencinin gelişimi ve ilerleyişi konusunda bilgi edinilir. Ürün değerlendirmek ise öğrencinin edinmesi istenen hedefleri, kazanıp kazanmadıkları, kazanmışlarsa ne kadar kazandıkları hakkında veri sağlamak içindir. Süreç içinde değerlendirme yapmak için kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. gibi araçlar kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde bu araçlar sayesinde öğrencilerin öğrenimleri hakkında bilgi edinilebilir. Tüm bu getirileri nedeniyle süreç içinde yapılan ölçme ve değerlendirme Türkçe öğretimi programı için yüksek düzeyde önem taşır. Not verme gayesi yoktur, öğrenme ile ilgili eksiklikler görülmeye çalışılır.

Öğrenim sonunda yapılan değerlendirme, ürün değerlendirmesi de denen bu değerlendirme, öğrenci başarısının ne düzeyde olduğunu gösterir. Sonuç, ürün gibi ifadelerin kullanılması bu değerlendirmenin, öğretim sonunda, öğrencilerin kazanımlara ne kadar ulaştıklarını belirlemek içindir. Dersin ne kadar etkili olduğu ve programın yeterliliği konuları açığa çıkarılır. Öğrencilerin başarılarının gösterilmesi için genelde başarı testleri yapılır. Türkçe dersinde öğrencilerin bir dönem sonu veya yıl sonuna ait genel başarılarını değerlendirmek için de başarı testleri kullanılarak ürün değerlendirilebilir. Ayrıca öğrenci ürün dosyaları ile de bu değerlendirme yapılabilir.

Türkçe öğretimi süreç değerlendirmesinde, öğrencilerin performanslarına bakılır, hedef, konu, kullanılan araç gereç, öğrenme ortamına katılan her şey için bir değerlendirme yapılır. Bu değerlendirme doğrultusunda öğretmenin kullandığı yöntemleri değiştirmesi gerekebilir. Öğretim niteliğinin iyileştirilmesine olanak sağlar. Süreç sonrası ürün değerlendirmesi de, öğrencinin süreçte kazandıklarını değerlendirir. Öğrenim seviyesini, kazanımları ne ölçüde edindiğini açıklar.

MEB (2006: 215) “Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır”. Tek bir araç kullanılmasının yetersiz olacağına dikkat çekmiştir. Değerlendirmenin daha doğru bilgiler vermesi için tek bir yöntem yerine çoklu değerlendirme yapılması daha doğru olacaktır ve erişilen bilgi daha güvenilir olacaktır.



Temel dil becerilerinin değerlendirilmesinde, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri ve açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar önerilir. Süreci değerlendirmeye yönelik olarak da kontrol listeleri, değerlendirme ve gözlem formları, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje görevleri, görüşmeler, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları, gözlemler, okuma gelişim dosyası, Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılacak tutum ölçekleri gibi araç ve yöntemlerin kullanılması önerilir.

Türkçe programında gerek süreç için gerek ürün için bazı yöntemler önerilmiş ve bu yöntemlerle, araçlarla alakalı bilgiler verilmiştir. Bunlarla ilgili form örneklerine de yer verilmiştir. Türkçe dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme çeşitlerini bilmek ve uygulamada gerekli özverinin gösterilmesi en doğru ölçmenin ve en iyi değerlendirmenin yapılması için gereklidir.

## **2.5. Türkçe Dersinde Değerlendirme Araç ve Yöntemleri**

Türkçe dersinde ölçme değerlendirme işlemi, öğrencilerin bu derste kazanımları edinip edinmedikleri ya da ne kadar edindiklerine ulaşmak, öğrenmede beliren eksiklikleri, aksaklıkları görebilmek için yapılır. Öğrenci becerilerinin ne düzeyde geliştiği ölçme ve değerlendirme ile ortaya koyulur.

Ölçme ve değerlendirmede hem öğretmenin öğrenci başarısını ve becerilerinin gelişim seviyesini ölçmesi vardır hem de öğrencilerin bu anlamda kendilerini değerlendirmesi söz konusudur.

Türkçe öğretiminde öğrenci merkezli öğretim anlayışı benimsenmesi ve bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğretimin ölçme değerlendirme kısmında da bir takım yenilikleri beraberinde getirmiştir. Öğrencinin merkeze alınması doğrultusunda ölçme değerlendirme bölümünde de öğrencinin aktifliği önemsendir ve öğrencinin kendisini ölçmesi ve değerlendirmesine imkân verilir. Gerek öğretmen gerek öğrencinin yapacağı ölçme değerlendirmeler için farklı yöntemlerin kullanılması da öğretimde ihtiyaç haline gelmiştir.

Türkçe derslerinde değerlendirme için çok çeşitli araç ve yöntemler kullanılmaktadır. Bilgi ve becerilerin değerlendirmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış ve açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, alternatif değerlendirme yöntemleri kapsamına giren süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, kendini değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları, performans ve proje görevleri vb. kullanılmaktadır. Öğrenciler hazırladıkları öğrenci ürün dosyaları, performans görevleri, projeler, okuma gelişim dosyaları ile öğretmenlerinin rehberliğinde kendi ürünlerini ortaya koyabilirler. Türkçe derslerine yönelik tutumlarını tutum ölçekleri ile gösterebilirler. Bu sayede öğrencilerin ölçme değerlendirmedeki aktifliği sağlanmaktadır.

Öğrenciler tarafından ortaya konan ürünler, öğretmen tarafından değerlendirilirken proje değerlendirme formu, performans değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyasını değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı gibi ölçme araçları kullanılmaktadır. Ayrıca yeni programda Türkçe dersinin dört temel dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan okuma becerisi gözlem formu, okuma becerisi kontrol listesi, dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu ve yazılı anlatımı değerlendirme formları da bulunmaktadır.

Bu açıklamalarda bahsettiğimiz Türkçe programı kazanımlarının değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilen bazı ölçme araçları ve yöntemleri hakkında bilgi vermek ve bunların ne olduğunu açıklamak gerekir.

### **2.5.1. Kısa Cevaplı Maddeler**

Bir kelime, rakam ya da kısa cümleler ile cevap verilen ve cevabın hatırlanması seviyesini ilçen yöntemdir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri içinde yer alan, eğitim-öğretim sürecinin içinde öğretmenlerin çok sık kullandığı tekniklerden biridir. Şans başarısı düşüktür, her eğitim düzeyinde uygulanır. Özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında uygulama etkilidir.

(MEB, 2011:59), “öğrencilerin bir bir sayı bir kelime veya bir cümle ile cevaplayabilecekleri sorulara denir. Kısa cevaplı sorular soru cümlesi ya da eksik (tamamlama) biçiminde iki türlü hazırlanır).

Bir cümle içinden sorulacak kelimenin çıkarılması ve çıkarılan bu kelimenin yerinde bırakılan boşlukların doldurulmak ya da tamamlanması şeklinde oluşur.

“Öğrencilere “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?” “Neler?” gibi sorular bu amaçla sorularak cevaplar istenebilir. “Bu cevaplar cümle tamamlama, tanımlama, kısa açıklamalar ya da tablo / grafik ile açıklamalar şeklinde olabilir” (MEB, 2006: 216).

Bu soruları hazırlamak da uygulamak da kolaydır, çokça zaman ihtiyacı olmaz, bu bakımdan ekonomiktir, daha geniş konu kapsamında soru sayısı çoğaltılabilir, bilgi daha iyi yoklanabilir.

Kısa cevaplı sorular iki türdür. Bunlardan birisi soru cümlesi, diğeri ise eksikli cümle şeklinde, yani eksik bırakılan cümlenin öğrenci tarafından tamamlanması şeklinde oluşur.

Bu testler için standart bir puanlama anahtarı oluşturulması gerekir. Testi uygulamadan önce bir cevap anahtarı hazırlanması bu yöntemle ölçmenin kolaylaşmasını ve daha doğru veriler elde edilmesini sağlar. Bu ölçme yönteminde, sorular çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır. (Öztürk. 2010) Kısa cevaplı sorular hazırlanırken şu esaslar dikkate alınmalıdır:

1. Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
2. Her sorunun sadece bir doğru cevabı olmalıdır.
3. Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır. Öğrenciden ne beklendiği açıkça ifade edilmelidir.
4. Sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır.
5. Soru cümlesi, bir kaynaktan aynen alınmamalıdır. Yeni durum ve örnekler kullanılmalıdır.

6. Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bilinmesinde işe yarayacak ipuçları verilmemelidir.

Kısa cevaplı maddeler, bilgi seviyesinde ölçüm yapmak için uygundur ki bu anlamda çok fazla bilgi sınaması bu yöntemle yapılabilir.

### ÖRNEK:

1. Metnin ana fikrini açıklayınız.

.....

2. “Yaprak Dökümü” adlı eserin yazarı,.....dır.

### 2.5.2. Çoktan Seçmeli Maddeler

Çoktan seçmeli maddeler, bir madde kökü ve seçeneklerden oluşur ve seçenekler arasından birisi seçilerek cevaplandırılan ölçme araçlarıdır. Çoktan seçmeli testlerde verilecek yanıtlar seçeneklerle sınırlandırıldığı için diğer sınavlardaki gibi yanıtlama özgürlüğü yoktur.

“Çoktan seçmeli maddeler, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri olası cevaplardan oluşur. Bu çeşit bir soruyu cevaplandıracak bir öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer” ( MEB, 2006: 216).

Çoktan seçmeli testlerde, sorulara “madde” ya da “test maddesi” denir. Sorunun sorulduğu kısım ise “madde kökü” şeklinde ifade edilir. Şıklardan doğru olana “doğru cevap” ve yanlış olanlara “çeldirici” denir. Öğrenciden, verilen seçenekler içinde doğru cevabı bulması gerekir. Madde kökü bir soru cümlesinden veya eksik bırakılmış bir cümleden oluşabilir.

(MEB, 2011:59) “ çoktan seçmeli testler bir sorunun cevabını, verilen seçenekler arasından bulmayı gerektiren test türüdür”.

Çoktan seçmeli testler, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan ölçme araçlarından biridir. Bu testlerin, kısa sürede hazırlanır ve bunun yanında güvenilirliği ve kapsam

geçerliği de yüksektir. Bu testler aynı anda derse ilişkin farklı konuların ölçümünü kısa sürede sağlar. Öğrenciden, verilen seçenekler içinde doğru cevabı bulması gerekir. Madde kökü bir soru cümlesinden veya eksik bırakılmış bir cümleden oluşabilir. Verilen seçeneklerden biri doğru cevaptır; diğer seçenekler ise yanlış cevap ya da çeldirici olarak adlandırılır.

Çoktan seçmeli testler, aynı anda çok kişiye uygulanmaya elverişlidir. Maddeler kesinlikle doğru ve kesinlikle yanlış diye belirlenebilir. Bu testler sayesinde öğrencinin verdiği cevaplardan yola çıkılarak hangi konularda eksik ya da yetersiz olduğu belirlenebilir. Ayrıca bu testlerle kısa bir sürede birden çok bilgi ve beceri yoklanır. Bilgi, kavrama, analiz ve sentez düzeylerini ölçmeye uygun bir sınav tipidir ve verilecek cevaplar öğrencinin tam manada istediği cevabı vermesi anlamı taşımaz; çünkü seçenekler sınırlama getirir. Verilen cevap ve çeldiriciler arasından doğru cevabı bulma şansı vardır ve bu geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkileyen bir durumdur. Bunu engellemek için düzeltme formülü uygulamasına başvurulabilir.

Çoktan seçmeli testlerin bazı dezavantajları da vardır. Öğrencilere önceden belirlenmiş cevaplar sunularak bunlar arasından öğrencilerin bir seçim yapmaları istendiği için öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerini, yazma becerilerini ve kendilerini ifade etmelerini engeller.

MEB, çoktan seçmeli test soruları hazırlanırken şu esaslara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir (2006: 228):

1. Sorular sınav kapsamına uygun olmalıdır.
2. Kıyıda köşede kalmış bilgilerden kaçınılmalıdır.
3. Cevapları kitaplarda bire bir yer almayan sorular tercih edilmelidir.
4. Her bir soru öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli bilgi ve becerileri yoklamalıdır.
5. Çok ayrıntılı veya çok kapsamlı bilgileri içeren sorulardan kaçınılmalıdır.
6. Her bir soru bir tek kazanıma yönelik olmalıdır.
7. Öğrencinin sorunun cevabının başka bir sorudan bulması engellenmelidir. Yani sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır

8. Cevabı kişiye göre değişen sorulardan kaçınılmalıdır.
9. Tamamlatma yerine soru formatı kullanılmalıdır.
10. Dil bilgisi – yazım kurallarına uyulmalıdır.
11. Mümkün olan en kısa anlatım kullanılmalıdır.
12. Ana fikir seçeneklerde değil, madde kökünde verilmelidir.
13. Olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.
14. Tek bir doğru seçenek olmalıdır.
15. Doğru cevaplar seçeneklere eşit dağıtılmalıdır.
16. Seçeneklerin mantıksal veya sayısal sıralanmasına dikkat edilmelidir.
17. Seçeneklerin uzunlukları eşit olmalıdır.
18. Seçeneklerde “hiçbiri”, “hepsi” ifadeleri kullanılmamalıdır.
19. Doğru cevaba ipucu verilmemelidir.

#### **ÖRNEK 1:**

**23. “ Hızlı adımlarla işe gidenler, fabrikanın önünde biraz dinlenirlerdi.”**

**Cümlesinin öznesi, aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?**

- A) Gidenler
- B) Adımlarla işe gidenler
- C) İşe gidenler
- D) Hızlı adımlarla işe gidenler.

**(8. sınıf / SBS 2010)**

#### **ÖRNEK 2:**

Herhangi bir resimden söz eden bir yazıyı okuduktan sonra, siz gene de bu resmin kendisini okumaya çalışın. Kuşkusuz, bu okuma sizden çok özel bir çaba ister. Ancak bu çabanın sonunda yepyeni bir dünya keşfedeceğinizi unutmayın. Biz yazarların sözcükleri bir pusula işlevi görür, o kadar...

**Yazarın vermek istediği mesaj dikkate alındığında bu parça, aşağıdakilerin hangisiyle devam ettirilmelidir?**

- A. Ressamların çizgileri ve renkleri ise bu dünyanın içinde başka dünyaların var olduğunu gösterir.
- B. Resim sanatının her şeyden önce bir renk sanatı olduğuna inanan ressam, nasıl olup da bu denli az renkle yetinebilir.
- C. Ressamın nesnelere olan düşkünlüğü, renk yoğunluğuna ulaşmak istemesinden kaynaklanır.
- D. Birçok kez yazdım, bana göre resimde zaman ögesi yoktur.

**(8. sınıf / SBS 2010)**

### **2.5.3. Eşleştirme Maddeleri**

Çoktan seçmeli sınav yöntemine benzerliği vardır ve çoktan seçmeli sınavdan çok farklı değildir. Bu yöntemde bir tarafa sorular diğer tarafa da yanıtlar verilir ve cevaplar bunların eşleştirilmesiyle bulunur.

Geleneksel ölçme ve tekniklerinden biri olan eşleştirme maddeleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2006: 218):

Bir sütündeki soruların diğer sütündeki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile yapılandırılır. Bu madde türlerinin hazırlanması oldukça kolaydır. Öğrencinin okumak için harcayacağı zamanı azaltır. Etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar. Benzer seçeneklerin iki ya da daha fazla maddede kullanılabileceği durumlarda tercih edilmektedir. Kavramların, prensiplerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesinde etkilidir.

Eşleştirmeli sorular hazırlanırken bazı esasların dikkate alınması gerektiğini vurgular Bahar ve diğerleri (2008:48):

1. Eşleme takımındaki öncüller ile cevapların sayısı birbiri ile eşit olmamalı, biri diğerinden bir veya iki tane fazla olmalıdır.

2. Cevap listesi kelime listesi şeklinde ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.
3. Cevapların seçileceği sütun mantıklı bir sıraya dizilmelidir.
4. Eşleştirme için verilen yönerge açık ve net yazılmalıdır.
5. Sorulan her soru, verilmek istenen kazanımlardan sadece bir kazanıma göre hazırlanmalıdır.
6. İfade listesinde ve cevap listesinde verilen öğelere numara veya sembol verilmeli.
7. Uzun ifadeleri içine alan sütun, sayfanın sol tarafına yerleştirilmelidir.
8. Yönergede eşleştirmenin nasıl yapılacağı, cevapların nasıl belirtileceği anlaşılır ve net şekilde açıklanmalıdır.

Doğru şekilde bir yönerge oluşturulursa karışıklıklardan doğacak, yanlış anlama ile doğru cevaba ulaşamayacak sıkıntılar giderilebilir. Bu yöntemle, daha çok olgusal bilgiler öğrenilmeye çalışılır. Bu bakımdan üst düzey düşünme becerilerde kullanılmaz ve daha alt seviye becerilerini ölçer, bilgi düzeyinde ölçüm yapar ve değerlendirme yapar. Hazırlanışının da kolaylığı yöntemin olumlu yönlerindedir. Bu yönü ile boşluk doldurma yöntemine yakın olduğu söylenebilir.

### **ÖRNEK:**

#### **Cümleler**

1. Yağmur yağarsa kutlamalar salonda yapılacaktır.
2. Bir an için senin de geziye katıldığını düşünelim.
3. Masadaki kitap sanırım Ali'nin.
4. Cesurun bakışı, korkağın kılıcından keskindir.
5. Havalar soğuduğundan paltomuzu giydik.

#### **Anlam**

- sebe-sonuç**  
**koşul**  
**varsayım**  
**ihtimal**  
**karşılaştırma**

#### **2.5.4. Doğru-Yanlış Maddeleri**

Bu yöntem doğru ve yanlış olan cümlelerden oluşur. Verilen bir cümlenin, mevcut bilgilere bağlı olarak doğru mu, yanlış mı olduğunun belirlenmesinin istendiği madde



türüdür. Doğru- yanlış testlerinde her soru bir önerme şeklinde sunulur. Cümlenin ön tarafına parantez açılır ve ifade doğru ise parantezin içine (D) harfi, yanlış ise (Y) harfinin öğrenci tarafından yazılması istenir. Puanlaması oldukça kolaydır, geliştirilmesi de çok zaman almaz. Cevaplama işi kısa süre alır, kısıtlı sürede çok soru sorma imkânı tanır.

Çok sayıda soru sorulabilen bir tekniktir ki geniş konu kapsamının yoklanmasına imkân tanır. Bu nedenle kapsam geçerliliği yüksektir. Bu maddeleri cevaplamak ve puanlamak konusunda ekonomiktir.

Doğru- yanlış maddeleri bazı açılardan eleştirilmektedir. “Bu maddeler, çoğu zaman yanlış cevapların doğru cevaplardan daha güvenilir olması nedeniyle eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu nedenle bu tarz maddeler önerilmemekle birlikte yeri ve zamanı geldiğinde de olsa kullanılabilir.” (MEB, 2006: 218).

Öğrencilerin bilmemelerine rağmen doğru cevap verme şansları vardır bu yöntemde ve doğru cevabı şansa verme olasılıkları %50’dir. Şans başarısı en yüksek olan testtir. Bu durum yöntemin olumsuzluğunu gösterir ki şans başarısı ile öğrencinin doğru ölçülmesine mani olması söz konusudur. Doğru-Yanlış maddeleri içeren sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

1. Testteki maddelerden doğru ve yanlış olanların sayısı yakın olmalıdır.
2. İfadeler kitaplardan olduğu gibi alınmamalıdır.
3. Olumsuz ifade kullanılarak anlaşılmaz sorular oluşturulmamalıdır.
4. Maddeler, anlaşılır ve net şekilde ifade edilmelidir.
5. Her madde tek ve belirli bir ana fikri belirtmelidir.

## ÖRNEK

**Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgiler doğru ise (D), yanlış ise (Y) yazınız**

- ( ) İsim cümlelerinde nesne bulunmaz
- ( ) Senin adın ne? Soru cümlesidir.
- ( ) Haber cümlesinde tasarlama anlamı vardır.

- ( ) Bir kelimenin akla gelen ilk anlamı terim anlamıdır.
- ( ) geçişli fiille kurulmuş cümlelerde nesne bulunmaz.

### 2.5.5. Açık Uçlu Sorular

(MEB, 2011: 59) “ bu tür sorularda cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. bu tür sorular öğrencilerin düşüncelerini organize etmesine ve yaratıcılıklarını ortaya koymasına olanak sağlar.”.

Özellikle Türkçe dersinde kullanımı çok yaygın olan bir madde türüdür. Bu sınavlarda öğrencilere konu kapsamına göre sorular sorulur. Öğrenci ifade edilen durum hakkında bildiklerini ifade güçleri kadar gösterirler. Bu nedenle ifade gücünün etkisi bu ölçme yöntemine hata karışabileceğini gösterir. Sınavın okunması sırasında da objektifliğe ters düşecek durumların ortaya çıkabileceği bir yöntemdir. Açık uçlu sorular kolay hazırlanma olanağı verir; ancak cevaplanması ve okunması için aynı durum söz konusu değildir. Cevap özgürlüğü oldukça yüksektir, geniş çaplı bir sınırlama yoktur, çoktan seçmeli ve eşleştirme yöntemler gibi kısıtlı bir yapı yoktur. Öğrenciyi daha rahat bırakan bir yöntemdir. Kompozisyon yazma ve klasik sorular açık uçlu sorulardandır.

Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşünmelerini, yazılı anlatım becerisini geliştirir ve bu becerilerini ölçer. Özellikle analiz düzeyinin ölçülmesi için oldukça uygun bir yöntemdir. Öğrencinin kendini ifade etmesi de yöntemin ortaya çıkardığı bir yararadır.

Ölçülmesi amaçlan niteliğin yanında yazı güzelliği, sayfa düzeni, ifade etkililiği gibi faktörler de puana etki edebilir. Bu da esasında geçerliliği düşüren bir özelliktir. Hazırlanması zor olmasa da okumak vakit alır ve cevaplayıcının da fazla vakit harcaması gereken bir türdür. Cevapların tamamen doğru ya da yanlış olduğu kesin olmayacağı için objektif değerlendirme konusunda sınırlılığı vardır. Puanlayıcının belirlemesine bağlı olarak doğruluk derecesi geliştirilir. Bu da hataya neden olabilmektedir.

Soruların cevaplanması ve sınavın okunması çok vakit alır. Bu nedenle soru sayısı sınırlıdır. Verilen cevaplar öznel olduğu için öğretmen objektif değerlendirme yapamayabilir. Bu durum puanlama işleminde hataya neden olur. Bu sınırlılıkları en aza

indirgemek için açık uçlu sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkate alınması önerilir  
MEB, (2006: 219):

1. Sorular sınırlandırılmalı, genel sorular sorulmamalıdır.
2. Sorular, açık ve anlaşılır olmalıdır.
3. Sınavdaki sorular birbirinden bağımsız olmalıdır.
4. Sorular mutlaka belli davranışı yoklayan nitelikte olmalı,
5. Sorular kitabın belli yerlerinden aynen alınmış ifadeleri içermemelidir.
6. Uzun ve az sayıda soru yerine mümkün olduğu kadar kısa ve çok sayıda soru tercih edilmelidir.
7. Sorularda ifade ve yazım hataları olmamalıdır.

Yeni eğitim anlayışındaki, öğrencilerin düşündürülmesi ve kısır bir soru sormayıp onların üst seviye becerilerini geliştirmek bu ölçme değerlendirme yöntemiyle sağlanabilir, ezbercilik yerine öğrenci bilgi ve becerilerini kullanarak olumlu bir katkı sağlar.

### **ÖRNEK:**

“Toplum ve birey için yardımseverlik ve faydaları” hakkında düşünceleriniz nelerdir.

.....

Memleketimizin ve dünyamızın geleceği açısından ağaçların ve ormanların önemini hakkında neler düşünüyorsunuz?

.....

### **2.5.6. Görüşme**

Görüşme, bilgi almak amacıyla hazırlanan soruların sorulması ve bu sorulara cevaplar alınmasıyla gelişir. Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini sözel olarak almak için kullanılan bir yoldur. Hislerini anlamanın ve ortaya çıkarmanın yanında bir kavram ve durum ile ilgili sahip olunan bilgiyi de ölçmek için uygulanır. Çok sık başvurulan bir teknik değildir.

Akyıldız (2006:185), “öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.” açıklamasını yapar.

“Görüşmeler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır. Resmî görüşmeler, planlı birtakım soruların sıralanması ile yapılır. Resmî olmayan görüşmeler ise ders sırasında öğrenciye sorular sorularak yapılabilir.” ( MEB, 2006: 219).

Görüşme tekniğinde nesnel bir değerlendirme yapmak oldukça güçtür ki güvenilirliği düşüktür. Güvenirliğin düşmesini engellemek amacıyla görüşmede dikkat edilecek ve özellikle bakılması gereken konularla ilgili ön hazırlık yapılabilir. Görüşmeler, öğrencide heyecan oluşturabileceği için hatalı ölçüm yapmaya neden olabilmesi de sınırlılıkları arasındadır.

### **2.5.7. Tutum Ölçekleri**

Tutum ölçekleri öğrencilerin bir konu hakkında düşünceleri, o konuya bakış açısı ve o konuyu algılayışını ölçmeyi sağlar.

“Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir. Tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir.” (MEB, 2006: 220).

Tutumların ölçülmesinde en çok “Likert” tipi ölçek kullanılır. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifadeler yazılır. Likert tipi ölçeklerde “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde ifadeler bulunur. Cevaplayıcı, ölçekte yer alan ifadelere katılıp katılmadığını ve ne kadar katıldığını ya da ne kadar katılmadığını kendilerine uygun seçeneklerden seçerek cevabını belirtir.

Öğrencinin Türkçe dersine karşı tavrını, Türkçe dersini nasıl algıladığını belirlemek ders başarısını olumlu etkileyecek ve öğrenme ortamını daha verimli hale getirecektir. Bunu sağlayabilmek adına, eğitim öğretim sürecinin başında, tutum ölçekleri uygulanır.

Öğretmenin öğrencileri tanınması, derse karşı durumlarını ve dersle ilgili algılarını görmesi için tutum ölçeklerinin uygulanması önerilir.

Öğrencilerin dersi nasıl algıladıklarını ve derse yönelik tutumlarını tespit eden öğretmen, dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için eğitim öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde, bu tutumlarını gidermeye yönelik önlemler almalıdır ve olumlu tutumda olanların da bu olumlu durumlarını korumaya ve geliştirmeye uygun bir süreç oluşturmaya çalışmalıdır. Hatta sonucun nasıl değiştiğini görmek için sene sonunda bir tutum ölçeği uygulayıp çıkan sonuçları karşılaştırabilir. Bu sayede kaydedilen gelişme somut olarak görülür.

Eğitim-öğretim süreci içerisinde klasik ölçme ve değerlendirmeler yanında bu süreci ölçme ve değerlendirmeye yönelik olan ve alternatif değerlendirme yöntemi de denilen yöntem ve araçlar şöyle açıklanmaktadır.

### **2.5.8. Öz Değerlendirme**

“Öğrencilerin kendi çalışmalarını hakkında kararlar vermesidir. Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmalarını hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır.” (MEB, 2006: 220).

Demirel ve Şahinel (2006:146-147), “öğrenci öz değerlendirme yaparak kendisinin güçlü ve zayıf yönlerinin ve farklı durumlarda davranışlarını nasıl kontrol etmesi gerektiğini bilir.” İfadesi ile öz değerlendirmenin katkılarına değinmişlerdir.

Öz değerlendirmede öğrenciler öğrenme süreçlerinde ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol alır böylece motivasyonları da artar. Öğrenci olumlu ve olumsuz ya da eksik yönlerini kendi gözleriyle görür ki bu da öğrenci için daha etkili bir ölçüm ve değerlendirme olur.

(MEB, 2011: 61): “Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin

keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşım olup öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olur”.

Öz değerlendirme, karar verme, eleştirel düşünme, analiz yapma, değerlendirme gibi çeşitli üst düzey düşünme süreçlerini geliştirir. Öğrencinin kendisini kendi gözüyle görmesini sağlar.

Akyıldız (2006:187), “kendini değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öz değerlendirme öğrencilerin performanslarıyla ilgili bilgi vermesinin yanında bu süreçte öğrenciler kendi ürünlerini değerlendirmesine olanak sağlar. Kendini değerlendiren öğrenci kendi eksik ve yanlışlarını görmüş olur. Bunları görmesi ise hatalarını görme konusunda kendisini geliştirmesinde daha etkili olur. Değerlendirme sürecinin bir parçası olduklarını hissederler ve motivasyonları artar.

Öğrenciler kendilerini değerlendirirken hissi davranabilir ve kendilerine olması gerektiğinden fazla puan verebilirler. Bu nedenle öz değerlendirme, grup değerlendirmesi ve akran değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar öğrencilere not olarak kullanılmamalıdır, bu doğru ve gerçek değerleri vermez. Bu yöntem uygulanmadan öğretmen tarafından öğrencilere dönüt verilmeli ve deneyim kazanmaları sağlanmalı ki öğrencilerin kendileri ile ilgili objektif değerlendirmede bulunmaları sağlanmalıdır. Yine öz değerlendirmeler öğretmenler tarafından incelenmeli, uygulamadan kısa bir süre sonra öğrencilere geribildirim verilerek durumlarını öğrenmeleri sağlanmalıdır.

### **2.5.9. Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme de öz değerlendirme gibi süreç değerlendirmesinde kullanılan ölçme araçlarından biridir. Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında değerlendirmede bulunur. Öğrenciler öz değerlendirme yapmaz; başka arkadaşlarının çalışmasını değerlendirir.. Akran değerlendirmesi ile tek yönlü bir değerlendirmenin dışına çıkılır ve öğrenci farklı kişilerce, akranlarıncı, değerlendirilmiş

olur ki bu da öğrencilerin kendileri ile ilgili farklı değerlendirme sonuçlarını görmeleri yararını sağlar.

(MEB, 2011: 61) “öğrencilerin arkadaşlarının hazırladığı performans görevi, araştırma, proje, rapor vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir.”

Demirel ve Şahinel (2006:147), “değerlendirme sürecinde öğrencilere değerlendirme ölçütleri verilerek yanlış davranışları önlenmelidir.” akran değerlendirmesinde yanlışlık olabileceğini ifade etmiş ve bunu önlemek için ölçütler kullanılması önerilmiştir.

Akran değerlendirmesi de taraflı olabileceği yönüyle öz değerlendirmeye benzer. Burada da birbirine karşı olumlu tutum taşıyan öğrenciler yanlış davranabilir ve birbirine karşı olumsuz tutum taşıyanlar da öznel davranarak düşük not verme eğiliminde bulunabilir. Bu durum değerlendirmenin akranlar arasındaki ayrıncılığını azaltır. Fakat öğrenciler bilinçlendirilir ve öğretmen tarafından gerekli ve yeterli açıklama yapılırsa, bu değerlendirmede deneyim kazanırlarsa, akranlarını daha objektif biçimde değerlendirir ve bunu beceri hâline getirebilirler. Öğrenci tarafından aynı anda ya da bir öğrenci tarafından da yapılabilecek bir tekniktir.

#### **2.5.10. Gözlem**

Öğrenciler hakkında hızlı bilgi sağlar ve doğru bilgileri gösterir. Öğrenci performansı sırasında verdikleri cevaplar, öğrenme sırasındaki davranışları ve tepkileri, farklı becerileri ile ilgili değerlendirmeyi sağlar.

(MEB, 2011: 58), “çıktıların görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Gözlemler öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar.” MEB, (59)öğretmenlere gözlem yapmada kolaylık sağlamak için şu önerileri sunmuştur:

1. Bütün öğrenciler için aynı ölçütlerin kullanılmalıdır.
2. Her öğrencinin birkaç kez gözlemlenmelidir.
3. Her öğrenci değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemlenmelidir.
4. Her öğrenci değişik özelliklere, becerilere ve davranışlara göre değerlendirilmelidir.

Gözlem tekniği, öğretmenlerin öğrenci performansıyla ilgili veri toplamak için kullandıkları bir tekniktir. Performans anında gözlenmesiyle hızlıca öğrenci hakkında bilgi elde edilebilir.

Öğrenciyi tanımak için onu gözlemek etkili bir yoldur ve gözlem birkaç kez yapılırsa daha doğru verilere ulaşılır. Yine Türkçe dersindeki başarının ölçülmesi ve öğrenme alanları olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini takip edilmesinde kullanılır. Öğrencilerin sosyal ortamda davranışları da bu teknikle takip edilir.

Gözlem tekniği, öğrencilerle ilgili doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Bu doğrultuda MEB, gözlem tekniğinin bu özelliğine vurgu yaparak öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgilerin sağlanmasında ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgilerin elde edilmesinde Türkçe öğretmenlerine doğrudan gözlem yöntemini kullanmalarını tavsiye eder (2006: 221).

MEB, “gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarını şu şekilde açıklamaktadır (232-233):

1. Gözlem formları; öğrencilerin ders içerisindeki durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkileri vb. durumlar dikkate alınarak doldurulabilir. Öğretmen doldurmuş olduğu gözlem formu ile öğrencilerin kazanımları ne derece kazandıklarını ve sınıf genelinde kazanımların ne kadarının kazanıldığını görülebilir.
2. Kontrol listeleri, gözlenecek performansın varlığının evet, var, x... gibi bir işaret veya kelime ile gösterilmesine olanak veren bir araçtır. Kontrol listeleri, bir kişinin aynı performansı için birçok defa kullanılabilmesi gibi birçok kişi



için de kullanılabilir. Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenciler tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir. Performans düzeyleri ya da ölçütlerin ne derece karşılandığı hakkında bilgi vermezler. Kontrol listeleri Türkçe dersinde, öğrencilerin performanslarını ölçmek amacıyla sınıf içi ve sınıf dışında her zaman kullanılabilir. Kontrol listelerinin kullanılması kolay olduğu için öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri amacıyla da uygulanabilir. Gözlenecek nitelikte belli bir performans var ise iki kategoride puanlama gerektiren kontrol listelerinin kullanılması uygun olmaz. Bunun yerine dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması daha uygundur.

3. Dereceli puanlama anahtarları, öğrenenin herhangi bir performansını veya ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılan bir puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarlarında, gözlenen performansın belirlenen her bir düzeyi için tanımlamalar yapılır veya puanlar verilir. Dereceli puanlama anahtarlarının, öğrencilerde gözlemlenecek performansa veya ürüne göre iki farklı türünden analitik ya da bütüncül puanlama anahtarları kullanılabilir.

### **2.5.11. Öğrenci Ürün Dosyaları**

Öğrenci ürün dosyası, öğrenciyi çeşitli yönlerden tanımak için farklı etkinliklerini bir düzen içinde sıralanmasıyla oluşan çalışma dosyasıdır. Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin öğrencilerin süreç içinde gelişimini ve onların oluşturduğu ürünlerin takip edilmesini sağlar. Bu ürünlerin hepsinin konulmasıyla değil, seçilmiş olanlarla oluşturulması gerekir. Ürün dosyası, sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşur. Ürün dosyaları aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir:

Kullanım amacına göre içeriği de değişen ürün dosyalarını MEB (2006: 222) “öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonu olan öğrenci ürün dosyası, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu” olarak tanımlamaktadır.

Arter ve Spandel (1991'den aktaran Demirel ve Şahinel, 2006:144) “portfolyo, öğrenciye ve başkalarına öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunmak üzere amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının yansıtılmasıdır.” Açıklamasını yapar. Ürün dosyaları sergileme, çalışma ya da değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Öğrenci ürün dosyasının amacını, içeriğini, öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve velinin rolünü ayrıca öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinde öğretmenin neler yapması gerektiğini MEB şu şekilde açıklamaktadır (2006: 222-224):

### **Öğrenci Ürün Dosyasının Amacı**

1. Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
2. Programa bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
3. Öğrencinin gelişimini, kanıtlara dayanarak daha sağlıklı izleyebilmek,
4. Öğrencinin gelecekteki öğrenme etkinliklerine ışık tutmak,
5. Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
6. Öğrencilerin, arkadaşlarının gelişimini izleyip birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayarak gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç oluşturmak,
7. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yardım etmek,
8. Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardımcı olmak,
9. Aile ile iletişimi sağlamak,
10. Ürünü ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
11. Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardımcı olmak,
12. Öğrencilerin çalışmalara katılımlarını sağlamak ve bunları değerlendirmektir.

### **Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriği**

1. Öğrencilerin yazmış olduğu ödevler (taslak veya son şekli),
2. Ders notları, araştırmalar,
3. Fotoğraflar, resimler, çizimler,
4. Ses kayıtları,
5. Grup ödevleri ve projeler,

6. Öğretmen anektotları,
7. Söz varlığını zenginleştirme çalışmaları,
8. Öğrencilerin mektupları, düşünce yazıları, gazete yazıları,
9. Öğretmen kontrol ve değerlendirme listeleri,
10. Öğrencilerin zorlandıkları ve tekrar yapmak istedikleri ödevler,
11. Ödevlerin içinden beğendikleri örnekler,
12. Değerlendirme kâğıtları,
13. Kitap okuma listeleri, kitap inceleme formları,
14. Okuma gelişim dosyalarıdır.

Tüm bu içerik, ürün dosyasının geniş kapsamlı olduğunu göstermektedir, öğrenci öğretim boyunca, içinde bulunduğu öğretim süreci boyunca yaptıklarını derleyerek kendisi hakkında geniş bilgi edinmesine olanak tanır ve öğretmenlerin de öğrencileri daha iyi tanımasını, değerlendirmelerini sağlar.

### **Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğretmenin rolü**

1. Öğretmen, öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.
2. Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ıstık tutar.
3. Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dâhil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilir.
4. Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır; ancak değerlendirme ölçütleri baştan belirlenmeli ve bu ölçütler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

### **Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğrencinin rolü**

1. Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan, bu çalışmanın en önemli aşamasını, öğrencinin dosyaya hangi çalışmaları dâhil edeceğini saptaması oluşturur. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır.

2. Öğrenci ürün dosyası kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle desteklemek gereğini duyabilmelidir. Ölçek listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması, öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Bu rol öğrencide sorumluluk bilincini geliştirir, çalışmalarını önemser ve düzenler, çalışmalarında daha titiz davranır.

### **Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında velinin rolü:**

Öğrenci ürün dosyası çalışmasında velinin rolü çok önemlidir. Veli, öğrenci ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini çok iyi kavramalıdır.

### **Öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinde öğretmenin yapacakları:**

1. Öğrenci ürün dosyasını hazırlamadan önce, öğretimin genel hedeflerini ve kazanımlarını belirleyiniz. Kendinize, bu kazanımlardan hangilerini öğretmek istediğinizi, öğrencilerinize de hangilerini öğrenmek istediklerini sorabilirsiniz.
2. Öğrenci ürün dosyasını sınıfınıza tanıttınız. Elinizde örnek varsa öğrencilerinize
3. Öğrencilerinize öğrenci ürün dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunu söyleyiniz.
4. Öğrenci ürün dosyasında nelerin bulunabileceğini belirtiniz (sınavlar, projeler,
5. değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.).
6. Dosyaya fazla ürün koyarak öğrencilerin cesaretini kırmayınız (başlangıçta 4-5
7. madde).
8. Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayınız (Öğrencilerinize dereceli
9. puanlama anahtarı hakkında bilgi veriniz.).
10. Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı,
11. Kontrol listesi veya öz değerlendirme formları vb. araçlar kullanabilirsiniz.
12. Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilerinize geri bildirimde bulunabilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, dosyaya ekleyebilirsiniz.

Öğrencilerin ürün dosyasının değerlendirilmesi öğrencilere zayıf ve güçlü yönlerini gösterir, öğrencilerin var olan becerilerini geliştirir ve kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Bu avantajlarının yanında sınırlılıkları da vardır. Diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre ürün dosyasının içeriğine karar vermek daha zordur. Ayrıca çoktan seçmeli testlere göre daha öznel ve güvenilirliği de daha düşüktür. Öğretmenlerin planlama ve zaman problemleri göz önüne alındığında ek yük getirebilir.

Yeni eğitim anlayışının getirilerine yönelik olarak bu yöntemin de öğretimde kullanılmasına yer verilmesi başlamıştır. Merkeze alınan öğrenciler kendi başarı ve gelişimini kendi enerjisi ve etkinliği sayesinde görebilir. Bu, motivasyonunu artırmak ve kendi yapıtlarını derlemesi anlamına gelir.

### **2.5.12. Performans Görevi**

MEB (2011: 60), “performans görevleri, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasını gerektiren kısa dönemli çalışmalardır.” şeklinde tanımlar.”

Performans görevleri eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama ve anlatma, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma, bir ürün ortaya koyma gibi öğrencinin üst düzey becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren çalışmaları kapsayan ve 50 öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevlerdir. Performans görevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri gerçek yaşamda ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla öğrencilere verilir.

Öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir. Performans görevi birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç hafta da sürebilir.” (MEB, 2006: 224). Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme imkânı verilmelidir.

Bir performans görevi, kimlik bölümü (sınıf düzeyi, tema, beklenen performans), görev, yönerge ve puanlama araçlarından oluşur. Performans görevlerinin

değerlendirilmesinde özellikle dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır. Daha sonraki sayfalarda araştırma konusunu oluşturan performans görevine yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılacaktır.

### **2.5.13. Proje Görevi**

Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları etkinliklerdir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğretmen etkin değildir; sadece öğrenciye rehberlik etme ve onların projelerini değerlendirme görevini üstlenebilir.

(Demirel ve Şahinel, 2006:146) “ proje ödevlerini öğrenci istediği konuda seçebilir ve yeni bilgilere ulaşma, inceleme, araştırma, yorum yapma ve kendi özgün düşüncesini oluşturma amacıyla çalışır.”

Öğrencilerin ilgilerini çekecek ve çözmeyi amaçladıkları herhangi bir problem proje konusu olabilir (MEB, 2006: 225):

1. Mektup yazma, rapor yazma, okulda ya da başka bir yerde sergilemek amacıyla piyes yazma,
2. Okul dergisi çıkarma,
3. Okulda çalışacak yeni eğitsel kollar kurma,
4. Belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama.

Kısacası bu yöntemle öğrencilerin araştırma, problem çözme, sorunu analiz etme, öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey becerileri kazanması sağlanır. Proje yönteminin birtakım zorlukları vardır. Proje görevinin olumsuz yanları da vardır. Öğrenci sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri ya da amaca uygun olmayan projeleri seçebilir. Kimi zaman verilen probleme ilişkin malzeme bulunmayabilir. Kimi zamansa öğrenciler tarafından yazılı materyali okuyup özetleme ya da aynen yazma olarak algılanıp uygulanabilir. Ancak bütün bunlara rağmen ezbercilikten uzak bir yöntem olduğu için bu olumsuzlukları en aza indirgeyip daha özen gösterilerek kullanılabilir.

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlendiğinde karşımıza şu sonuçlar çıkmaktadır (MEB, 2006: 238):

1. Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları merak ediliyorsa tutum ölçekleri kullanılarak ölçülür. Derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alınır.
3. Öğretim süreci içerisinde, özellikle süreç değerlendirme amacıyla kullanılacak ölçme araçları (performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme vb. ) sınıflarda ilk defa uygulanıyorsa öğrencilere ve velilere, yararları ve uygulanma süreci gibi uygulamaya ilişkin durumlar açıklanmalıdır.
4. Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır.
5. Metin işleme sürecinde ve iş birliği içerisinde yapılan etkinliklerde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamalarını yapılabilir
6. Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir.
7. Türkçe dersinde öğrenci başarılarının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda, yukarıda açıklanan farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır.

#### **2.5.14. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç**

Adını şeklinden alan bu teknikte, öğrencilerin verdiği cevaba göre ilerleyen ve ilerledikçe soruların dallanarak çıkışa doğru ilerlediği çağdaş bir tekniktir. Bilgiler arası ilişkilerin sağlanır ve bu ilişki sayesinde öğrenme daha kalıcı olacak.

Bu tekniğin amacı öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yanlış öğrenmelerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Dallanmış ağaç şeklinde hazırlanan sorular öğrenciye sorulur ve hem yanlış hem de doğru cevabı verilen soruyu öğrenci yanıtlar. Her soruyu doğru yanıtlarsa öğrenci tam puan alır. Yanlış cevapları olanlar ise yanlışlarını kontrol ederler, yanlış öğrenmelerini görmüş olurlar ve bunları doğru öğrenmeye çalışırlar.

Bu teknik “doğru-yanlış” tekniğinin daha gelişmiş şeklidir; ancak “doğru-yanlış” testlerinde soruların birbiri ile alakası yoktur ve her soru kendi başına ayrı bir bilgiyi irdeler. Burada ise sorular birbiri ile ilişkilidir. Temel bir sorudan başlanarak giderek ayrıntılı sorular sorulur ve verilen cevap bir sonraki soruyu etkiler.

Öğrenci zihninde var olan yanlış öğrenmelerini görme şansı yakalar ve bunları düzeltir. Bu tekniğin sınırlılıklarını, Meşe (2010:66) “tekniğe uygun, birbiri ile ilgili doğru-yanlış tipindeki ifadelerin hazırlanması, tekniği ilk kez kullanacak öğretmenler için biraz zaman alıcı olabilir. Bu teknik sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini ölçmede yeterli değildir.” şeklinde açıklar.

#### **2.5.15. Kelime İlişkilendirme Testleri**

Kelime çağrışımı olarak adlandırılan bu teknik, öğrencinin zihninde var olan kavramların birbiriyle ilişkilerinin yeterli olup olmadığını tespit etmede kullanılır. Bir kelime verilir ve bu kelimeyle ilgili zihinde var olan bilgiler açığa çıkarılır ki bu şekilde o konuyla ilgili değerlendirme yapılır.



(Bahar ve Diğerleri, 2006:67) “öğrenci bu teknikte belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir”.

Çağdaş teknikler arasındadır. Bir kavramın başka bir kavramı hatırlatması söz konusudur ve kavramlar birbirini ne kadar kolay hatırlatabiliyorsa aralarında o kadar sıkı ilişki var demek olur. Öğretmen bir konu ile ilgili belirlediği anahtar sözcükleri öğrencilere sunar ve konuyla ilgili öğrencilerin zihinlerinde var olan ve kelimelerle alakalı bilgileri görmeye çalışır.

Hazırlanması zor olmayan bir tekniktir ve kısa bir sürede uygulanmaya elverişlidir. Kalabalık bir gruba uygulanabilirliği de avantajları arasında yer alır. Olumsuz anlamda ise üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye elverişli değildir.

## **2.6. Proje Görevi**

Çağdaş yaşam seviyesini eğitim alanında takip etmek adına, yenilikleri takip etmek ve eğitim sistemini yenilemek gerektiği için öğretim ortamında öğretmen ve öğrenci rolü bakımından olumlu gelişmeler sağlanmıştır. Öğretmenin rolü değişmiş, öğrenci de bu sürece daha fazla ve daha aktif şekilde dâhil edilmek istenmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğretmen bilgi aktaran değil, öğrenciye rehber konumuna gelerek yeni bir anlam kazanmış. Öğrenci ise bilgi seviyesinin üzerine çıkması konusunda yeni roller edinmiştir. Merkeze alınan öğrencinin eğitimin her aşamasında aktifleşmesi sağlanmıştır. Ölçme değerlendirme yöntemlerindeki yeniliklere paralel olarak öğrencinin kendini daha ayrıntılı yansıtmasını sağlayan ve düşünmesine yer veren proje görevi bu alana ait yöntemlerden olmuştur..

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşımının eğitime getirisi olarak kazanımlar ve etkinlikler aracılığıyla eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilere ağırlık verilmektedir. Bu becerilerin, öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı veya ne kadar geliştirildiği ölçme ve değerlendirme ile öğrenilebilir. Bu da, sadece geleneksel ölçme-değerlendirme araçları

kullanılarak mümkün olmadığı için geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri yanında öğrenci başarısı ve gelişimi hakkında daha detaylı bilgi veren alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Alternatif değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrenci, öğrendiği bilgileri yaşam durumlarına aktarır, üst düzey zihinsel becerilerini kullanır, özgün bir ürün oluşturur, değerlendirme sürecinde de aktif duruma gelir ve pasif bilgi depolayıcısı olmaktan uzaklaşır.

“Proje, öğrencilerin gerçek hayata benzer durumlarda kendine özgü bir ürün ortaya koymak için yaptıkları bağımsız araştırmalar ve etkinliklerdir. Öğrenciyi merkeze alan bu yöntem, öğretmenin etkisini ve etkinliğini azaltır, o, sadece öğrenciye rehberlik eder ve değerlendirmede görevlidir.” (Yıldız, 2006:369).

Öğrenciyi değerlendirme amacıyla kullanılan ve “Performansa Dayalı Durum Belirleme” kapsamı içinde yer alan performans görevlerinin önemi her geçen gün artmaktadır. Öğretmen rehberliğinde yapılan performans görevi programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, araştırma gibi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve ortaya bir farklı, kendi tasarladığı bir ürün koymasını amaçlayan çalışmalardır.

Burada projeler, süreçte öğrencinin öğrenmesi için çeşitli kaynakları araştırmasına imkân verir. Bu sayede öğrenci farklı kaynakları araştırır, kütüphaneler, internet, sosyal çevre gibi bilgi kaynaklarına yönelir.

Proje görevlerinin öğrencilerin sahip oldukları üst düzey becerilerini kullanmalarına ve sergilemelerine imkân vermesinden dolayı bu tür çalışmaların yapılması öğretim için çok önemlidir. Proje görevlerinin sayısı ve konusu öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânlarına göre her yarıyıl için öğretmen tarafından öğrencinin görüşü alınarak belirlenir. Burada öğretmen yol göstericidir ve öğrenci isteği, ilgisi ve seviyesi dikkate alınmak zorundadır.

Proje görevleri; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerine yönelik olarak edindiği kazanımları günlük hayatta uygulama imkânı bulabileceği, inceleme araştırma, gözlem yapabileceği ve karşılaştığı

problemleri nasıl çözeceğini ve sahip olduğu bilgi ve becerileri problem çözmek için nasıl kullanacağını gösterme imkânı bulabileceği etkinliklerdir. Problem çözmeye basamaklarını takip etmesi, bir problem karşısında ve onun çözümünde yapılması gerekenleri öğrenmesinde proje görevi etkili bir yöntemdir.

Proje görevleri uzun bir süre isteyen çalışmalardır. Diğer görevlere göre zamanın uzun tutulması, yapılacak çalışmaların yeni bir tasarı oluşturmaya yönelik olmasındandır. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme olanağı verilmeli, oluşturulan ölçütlere göre yeterlilik derecelerini ortaya koyma imkânı verilmelidir. Öğretmen, proje görevleriyle ilgili öğrencilere yönerge vermeli ve öğrenciler de bu yönergeler doğrultusunda hareket etmelidir. Bir ders yılında her öğrenci en az bir kez bu görevi üstlenmek zorundadır. İsterse birden fazla dersten de bu görevi alabilir.

Okullarda proje görevi kavramı, ölçme ve değerlendirmede yeni olduğu için zaman zaman hem öğretmen hem de öğrenci açısından proje görevinin tam olarak ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği, içeriği ve değerlendirilmesi ile ilgili konularda anlaşmazlıklar ve yetersizlikler olabilir. Fakat zaman içinde hem öğretmen hem de öğrenci tarafından daha iyi idrak edilecek, daha verimli şekilde kullanılabilir.

Genelde performans göreviyle karıştırılan bu yöntem, daha uzun süreçte yapılır, daha kapsamlıdır, yeni bir tasarımın yapılması, ürün ortaya koyulması söz konusudur ve özgün düşünce ortaya koymayı da amaçlar. Performans görevi, eğitim döneminde daha sık verilir, tüm öğrenciler tarafından yerine getirilir, her dersten alınır.

MEB, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaların izlenmesi sonucunda ilgili yönetmelikler ve konuyla ilgili yayınladığı genelgelerle ilköğretim okullarına bilgilendirmeler yapmasına rağmen performans görevi uygulamalarına ilişkin yeni bir genelge yayınlama ihtiyacı duymuştur. 16.04.2009 tarihinde “Proje ve Performans Görevleri” adıyla yayınlanan genelgede performans görevlerinin internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarma olmayıp öğrencilerin bilgileri edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığını ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem psiko-motor hem de duyuşsal becerilerini sağlaması gerektiğine yer verildi.

Buradan da yeni anlayışlarla, öğrencilerin, bilgileri hatırlaması değil onu kullanması, yeniden yapılandırması ve bilgiler üzerine yeni üretimlerini ekleyebilmeleri, esas alınmıştır. Düşünen, araştıran, inceleyen, üreten bireyler yetiştirmeye proje görevi hizmet eder.

Proje görevleri, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinlikler olduğu için bu görevlerin yapılışında bazı yollar izlenmelidir ve bazı aşamalarla ürün ortaya koyulmalıdır. Öğrenci isteğine göre seçilen konu için gerekli veri toplanır, gözlemler, araştırmalar yapılır, yeni bilgiler elde edilir ki bu bilgiler var olan bilgiler ışığında anlamlandırılır, konu hakkında yeterli bilgi sağlanması sonrası, ortaya çıkarılacak ürün ile ilgili tasarımlar yapılır düşünceler geliştirilir. Tüm bunlar sonunda oluşturulan ürün yani tasarım şekillenir ve verilen süre içinde tamamlanır. Ardından sunumu yapılır, sunum çeşitli görseller ve materyallerle renklendirilebilir, yazılı ve sözlü olarak sunumu yapılır, tasarım tanıtılır. İlköğretim okullarında, proje görevinin yeni yer alması nedeniyle henüz çok orijinal yapılar tasarlanmak yerine öğrenci seviyelerine göre biraz daha hafifletilmiş şekilde yürütülen çalışma, zamanla daha iyi seviyelerde olacaktır. Öğrencilerin daha orijinal tasarımlar oluşturması süreci yöntemin daha iyi anlaşılmasına bağlıdır.

Bahar ve diğerleri (2006: 81), Proje araştırmalarında ortak noktalar bulunur; bir konunun seçilip problemi tanımlamak, problemi cevaplayabilme ve kullanılan yöntem, yöntem sonucu elde edilen bulgular ve bunların yorumlanmasıdır açıklamasını yapar.

Herhangi bir problem proje konusu olabilir, mektup, rapor yazma, sergilenmek üzere piyes yazma, okul dergisi çıkarma, okulda çalışmak üzere yeni eğitsel kollar kurma, belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama proje için konu olabilir. Yıldız (2006:369), proje türlerini şöyle açıklar:

1. Kısa süreli projeler: Birkaç saatlik ya da bir-iki haftalık projelerdir.
2. Uzun süreli projeler: Birkaç ya da uzun dönemli projelerdir.
3. Eylem projeleri: Toplumdaki sorunların çözümüne yönelik projelerdir.
4. Araştırma- inceleme projeleri: Belli bir konuda bilgi toplamaya ve toplanan bilgileri

5. çözümleyerek sunmaya yönelik projelerdir.

### 2.6.1. Proje Görevini Uygulama

Proje görevlerini uygulama aşaması için öğretmenler, öğrencilere yol gösterici olur. Kullanılacak konular belirlenir ve öğrencilere seçme özgürlüğü tanınır. Öğrencinin seçtiği ödevi nasıl yapacağına dair öğretmen yönerge verir, öğrenci ödevi nasıl yapacağını ve görevinde neleri merkez alacağını kavrayarak bu doğrultuda girişimde bulunur.

Bahar ve Diğerleri (2006:81), tüm araştırma projelerindeki ortak noktaları şöyle sıralar:

1. Bir konu seçilerek problemin tanımlanması
2. Tanımlanan problemi cevaplayabilmek, kullanılan yöntem
3. Yöntem sonucunda elde edilen bulgular ve
4. Bulguların yorumlanmasını içeren son bölüm.

Proje görevi için öğrenciye belli bir süre tanınır öğrenciye ve bu süreyi nasıl kullanacağına yönelik de bilgi verilir. Ogan Bekiroğlu, (2004:126), “öğrencilere projelerin isimlerinin, konularının, teslim tarihlerinin ve kullanılacak performans ölçme yönteminin yazılı olduğu bir liste verilir ve ertesi güne kadar okuyup, hangi projeyi istediklerine karar vermeleri ve bir tercih listesi yapmaları istenir. Öğretmen sınıfta her bir projeyi kısaca anlatır. Ertesi gün öğrenciler hangi projeyi almak istediklerini söylerler, gruplar oluşturulur ve projeler dağıtılır.” açıklamasını yapar.

Ogan Bekiroğlu (2004:126), Proje uygulamasının hedefleri:

Öğrencilerin,

1. Bilimsel süreç becerilerini kullanabilmelerini sağlamak
2. Fiziksel kavramlarla ilgili bilgilerini, gerçek dünya ile ilgili bir probleme aktarmalarına imkân vermek.
3. Diğer arkadaşlarıyla ilgili işbirliği yaparak çalışmalarını sağlamak.

### Projelerin Özellikleri:

1. Öğrenciler, ilgilerini çeken ve becerilerini ortaya koyabilecekleri istedikleri bir projeyi seçebilirler.
2. Projeler öğrencini sınıf içinde ve sınıf dışında zaman ayırmalarını gerektirir.
3. Projeler gerçek dünya ile ilişkili, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri türde seçilir.
4. Projeler öğrencilerin grupça çalışarak, yapılacak görevi alt parçalara ayırıp (analiz), daha sonra bunları birleştirerek beraberce bir sonuca ulaşmalarını (sentez) gerektirir.
5. Projeler öğrencilerin bildikleri fiziksel kavram ve kuralların gerçek dünyadaki uygulamasını yapmalarına olanak sağlar.
6. projeler öğrencilerin aktif rol oynadığı, bilgi ve tecrübelerini kullanarak bir sonuca vardığı, öğretmenin ise tavsiyelerde bulunduğu yapılandırmacı (constructivist) öğretim modeline dayanır.
7. Projeler genellikle öğrencilerin bir araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla bir deney dizayn ederek veya bir araştırma planı yaparak uygulamalarını gerektirdiği için bilimsel sorgulama ve araştırma metodlarını kullanmalarını gerektirir.
8. Projeler bir araştırmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların değerlendirilip, sunulması için teknolojinin kullanılmasını gerektirir.
9. Öğrencinin performansı önceden belirlenen kriterlere göre bir puanlama rubriği ile ölçülebilir.

### 2.6.2. Proje Görevini Geliştirme Basamakları

Proje görevini oluştururken izlenmesi gereken bazı aşamalar vardır: bunları da sıralayan Yıldız (2006:369) şu evrelerden bahsetmiştir: amacın belirlenmesi, ölçütlerin belirlenmesi, planlama, araştırma ve eylem, proje sunumu için hazırlık, ürün ve sunumu, değerlendirmedir.

**Amaç belirleme**, proje görevi alanların bu aşamayı amaca ulaşmak için rehber edilmeleri gerekir, bu bölüm projenin hangi probleme cevap vereceğinin belirlendiği

aşamadır. Konu öğrenci isteğine göre ya da öğretmen önerisine göre olabilir. Probleme yönelik sorular sorulur, buna çözüm getirme amacı edinilir.

**Ölçütlerin belirlenmesi**, öğretmen tarafından bazı kriterler belirlenir ki öğrenci bu ölçütler doğrultusunda amaca ulaşır.

**Planlama**, projenin emin adımlarla ilerlemesi için bir plan oluşturulmalı, bu plan gerekli olan ne ise belirler ve yararlanılacak kaynaklar, materyaller, araç gereçler belirlenir, izlenecek yola göre davranılır, gerekli kaynaklara ulaşarak konu taslağı hazırlanır, nelerin yapılacağı ve bunların sırası belirlenir. Projenin bitmesi gereken zamana göre çalışma bölümleri hazırlanır ki zamanı doğru kullanarak her bir iş için ayrılacak zamanlar belirlenir.

**Araştırma ve eylem**, bilgi toplanır, araştırma inceleme yapılır, kütüphaneler, internet ve diğer bilgi kaynaklarından yararlanılır, bilgiler kullanılır, analiz edilir ve bu aşamada öğretmenin rehberliği de söz konusudur. Öğretmenler öğrencileri yönlendirerek bunu yapar.

**Ürün ve sunumu**, çalışma sonrası elde edilen bulgular, açıklanır ve proje aşamalarından bahsedilir. Ulaşılan sonuç, özgün bir yapıda olur ve bu bir metin bazen bir resim ya da rapor olabilir. Bunun sunumu yapılır ve gerekli açıklamayı yapmak üzere öğrenci hazır bulunur.

**Değerlendirme**, sunumu da yapılan ürün ölçütlere göre değerlendirilir. Öğrenci çalışmasında geri dönüt vermek ve yapılan projenin niteliği hakkında açıklık getirilir.

Bu aşamalar izlenerek projenin yapısında kolaylık sağlanır. Gelişigüzel bir çalışmada hem probleme çözüm üretmek zor olur hem izlenecek yol bilinmezse çalışma sıkıcı bir hal alır ve ulaşılabilecek başarı seviyesi daha düşük olur.

Performans görevinin geliştirilme basamakları düşünüldüğünde öğretmenlerin performansa dayalı bir ölçüm hazırlarken aşağıda verilen aşamaları takip etmesi tavsiye edilmektedir. (Moskal, 2003):

1. Ölçülmek istenilen öğrenim hedeflerinin belirlenmesi,
2. Bu hedefler içinde kavramsal anlama, kritik düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilere odaklanması,
3. Hedeflenen becerileri ölçmeye yönelik, öğrencinin kendisinin yapabilmesine veya üretebilmesine olanak tanıyan bir performans görevi hazırlanması,
4. Performans görevi altında öğrenciden istenecek kriterlerin belirlenmesi,
5. Verilen performans görevinin içeriğinin bazı öğrenciler için dezavantaj oluşturmamasına dikkat edilmesi,
6. Beklentilerin öğrencilere açıkça anlatılması,
7. Öğrencilerin kendi yaptıklarını değerlendirmelerine imkân verilmesi.

Bu maddeler ışığında performans görevleri daha yararlı duruma getirilir ki bu aşamalar performans değerlendirme amacıyla kullanılan proje görevi için de takip edilmelidir. Bu nedenle öğrenme ortamında bu aşamaların sağlanmasıyla proje görevinin amaçlarına daha çok hizmet edilecektir.

### **2.6.3. Proje Görevinin Değerlendirilmesi**

Performansa dayalı durum belirleme kapsamında yer alan proje görevlerinin değerlendirilmesi doğru veriye ulaşmak için önemlidir. Tek bir doğru cevabı olan klasik ölçme araçlarından farklı olan proje görevlerinde, değerlendirme yapılırken bazı ölçütlere yer verilerek puanlamanın kolaylaşması ve daha doğru olası sağlanmalıdır. Proje görevlerini ölçmede kullanılan dereceli puanlama anahtarları bu ölçümde daha doğru sonuç almayı sağlar. Performans değerlendirme yöntemlerinden proje görevlerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılır.

Alternatif değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde, öğrenci çalışmalarının daha güvenilir ve objektif puanlanıp değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Çünkü dereceli puanlama anahtarlarının, klasik puanlama anahtarlarından daha farklı yapıları vardır. Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarlarının iyi bilinip geliştirilmesi gerekir. Moskal (2000), dereceli puanlama anahtarı geliştirme basamaklarını şu biçimde sıralamıştır:



1. Öğrenciden beklenen performansın niteliklerini açık olarak belirtmek,
2. Belirtilen niteliklerin değişik düzeylerde yer alan puanlama ölçütlerini belirlemek,
3. Kullanılacak dereceli puanlama anahtarının türüne karar vermek
4. Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılacaksa belirlenen niteliğin puan düzeylerini tanımlamak; bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanılacaksa birleştirilecek düzeyleri tanımlayarak sonuçta bütün bir puanlama yapmak.

Dereceli puanlama anahtarını hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı öneriler;

1. Çok fazla genel ölçütler bulunmamalıdır.
2. Gereksiz detaylardan uzak durulmalıdır.
3. Ölçütler amaca uygun olmalıdır.
4. öğretilebilir ölçütlere yer verilmelidir.
5. Belirlenen ölçütler açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmelidir.

Haladyna (1997'den aktaran: Okan, 2005: 19)' ya göre dereceli puanlama anahtarları, analitik ve bütünsel olarak iki türdür:

**1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı:** Bu tip bir anahtar, değerlendirmenin farklı bölümlerindeki çok belirli cevapları puanlamada kullanılır. Değerlendirmenin her bölümünden bütün puanlar öğrencinin performans seviyesini ve toplam puanını belirlemek için toplanır. Öğretmen, öğrencilerin hazırladığı ürünleri teker teker inceleyerek belirlenen ölçütlere göre puanlama yapmalıdır. Bu tip anahtarlar, üründen çok süreçle ilgilenirler. Bu nedenle geçerli ve güvenilir puanlama sonuçları elde edilir.

**2. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı:** Bu tip dereceli puanlama anahtarı; öğretmen, öğrenci performansını bir bütün (toplam) olarak değerlendirmek istediğinde kullanılır. Anahtardaki puanlama ölçütleri, bir problemin çözümünün belirli ve önemli parçalarını kapsar. Yani süreçten ziyade sonuç hakkında bilgi veren bir anahtardır. Genellikle 0-1-2-3 şeklinde puanlamalara dayandırılan anahtarda; 0-kabul edilemez veya yapılmamış görevi, 1-yetersiz görülen görevi, 2-kabul edilebilecek şekilde hazırlanmış görevi, 3-çok iyi bir şekilde teslim edilen hatasız görevi açıklamaktadır. Bu puanlama,

görevi puanlayanın değişmesinde farklılık göstereceğinden anahtarın güvenilirliğini azaltmaktadır.

Öğrenciler yaptıkları proje göreviyle ilgili nasıl bir puanlama şekliyle not alacaklarını bilmelidir. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarı öğrencilere verilmeli ve öğrenciler hangi yönlerden nasıl puanlama olacağını bilerek görevlerinde daha dikkatli ve verimli olmaya gayret edeceklerdir. Proje görevlerinden bir bölümden ne kadar ve neye göre puan alacaklarını bilmeleri görev sürecini daha doğru ayarlamalarını sağlayacaktır.

Proje görevi konuları performans ödevleriyle yakınlık göstermektedir hatta aynı konuların proje ve performans görevi olarak verilmektedir. Ancak her konu için bu söylenmez; çünkü süreç olarak konuların yapılışı farklılık gösterir ve proje görevlerine daha fazla süre tanınır. Proje görevleri için önerilen bazı konuları şöyle sıralayabiliriz:

1. Bir gazete makalesi yazma.
2. İki çalışmayı ( resim, müzik parçası veya oyun) karşılaştırma.
3. Bir editöre çevre sorunları hakkında bir mektup yazma.
4. Tanıdıkları bir kişinin biyografisini yazma.
5. Okunan bir romanda karakterlerin karşılaştırılması
6. Yörelerini tanıtan bir turistik broşür hazırlama.
7. Gurbet temasını işleyen şiirlerin derlenmesi ve incelenmesi
8. Atatürk''ün dil ve edebiyatla ilgili görüşleri
9. Atatürk''ün hayatını şiir ve resimlerle anlatan albüm oluşturma
10. Türkülerimizin hikâyeleri
11. Şiirlerin hikâyelendirilmesi
12. Şiir antolojisi oluşturma
13. Bir metin üzerinde kelime türlerinin incelenmesi
14. Günlük dildeki anlatım bozukluklarının tespit edilmesi
15. Şair ya da yazar biyografisi hazırlama
16. Bir piyes yazma.

## 2.7. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yasal Dayanakları

### 2.7.1. Puan ve Notla Değerlendirme

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 33. maddesine göre öğrencilerin sınavları ve performansına yönelik çalışmaları 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Puanların not değeri ve derecesi aşağıda gösterilmiştir.

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

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

### 2.7.2. Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 35. maddesine göre 1, 2 ve 3. sınıflarda yazılı sınav olmayıp öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek olan projeler ve performanslarını belirlemeye yönelik çalışmaları, öğretmen gözlemlerine göre belirlenir.

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

Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Yıl içinde birden fazla proje görevi de üstlenebilir.

Projeler görevleri için önceden değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarı hazırlanır ve bunlara göre değerlendirilir. Öğrenciler bu görevleri öğretmenin belirleyeceği süre içinde verirler. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir. Öğrencilere bütün derslerden her dönemde en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir.

### **2.7.3. Sınavlar**

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 36. maddesine göre sınavlar, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiye geçemez ve sınavların süresi bir ders saatini aşamaz.

Derslerin özelliğine göre;

1. Klasik (Essay) sınav türünde soru sayısının üçten az olmaması,
2. Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması,
3. Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra
4. işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem
5. başından beri işlenen konulardan seçilmesi esastır.

Cevap anahtarı, sınav sorularıyla birlikte hazırlanmalı ve sınav kâğıtları ile birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilir.

Kopya çeken öğrencinin sınavı geçersiz sayılır ve notla değerlendirilmez. Ancak, dönem notunun hesaplanmasında aritmetik ortalama alınırken sınav sayısına dâhil edilir ve bu durum, ders öğretmenince okul yönetimine bildirilir.

### **2.7.4. Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar**

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 38. maddesine göre herhangi bir nedenle sınavlara katılmayan ya da proje ve performans (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) görevini zamanında teslim edemeyen öğrencinin durumu velisine bildirilir. Veli ise öğrencinin sınavlara katılmama, proje ve performans görevini yerine getirememeye ya da

zamanında teslim edememe gerekçesini, en geç beş iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir.

Okul yönetimince özrü uygun görülen öğrenciler, ders öğretmenin belirleyeceği bir zamanda önceden öğrenciye duyurularak dersin niteliğine göre yapılacak değerlendirme etkinliğine alınır.

Geçerli özrü olmadan sınava katılmayan veya proje ve performans (Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG) görevini teslim etmeyen öğrencilerin durumları puanla değerlendirilmez fakat aritmetik ortalama alınırken sayıya dâhil edilir.

### **2.7.5. Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Duyurulması**

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 40. maddesine göre öğretmenler; sınavların yapıldığı, proje ve performans görevlerinin ise teslim edildiği tarihten başlayarak en geç on gün içinde sonuçlarını öğrencilere bildirmek zorundadır.

Ölçme ve değerlendirme araçları, incelenmek üzere öğrencilere dağıtılır ve inceleme sonrasında geri alınarak bir öğretim yılı saklanır. Projeler, öğrencileri bu çalışmalara yapmaya teşvik etme amacıyla sınıfın veya okulun bir yerinde sergilenir.

### **2.7.6. Bir Dersin Dönem Puanı ve Notu**

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 42. maddesine göre bir dersin puanı aşağıdaki gibi belirlenir.

Bir dersin dönem puanı;

1. 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin proje, ders içi başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenen puanların aritmetik ortalaması,

2. 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda, öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalar ve varsa projeden aldıkları puanların ayrı ayrı ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalaması ile belirlenir.

Dönem puanının nota çevrilmesiyle dönem notu tespit edilir. Dönem puanı, dönem notuna çevrilirken yarım ve yarımdan büyük kesirler, bir üst tam puan olarak değerlendirilir ve dönem puanında bir değişiklik yapılmaz.

## **2.8. MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın Kuramsal Çerçevesi**

### **2.8.1. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları**

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları:

Madde 2. Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk millîyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti"ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların,

kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

### **2.8.2. Programdaki Temel Yaklaşım**

Türkçe Dersi Öğretim Programı, bilgiyi farklı durumlarda kullanması, problemler karşısında çözümler üretebilmesini, öğrencinin gelişim düzeyine göre öğretim sağlanması noktası önem kazanmıştır, değerlendirmede süreç içindeki durum ve kaydedilen ilerleme, gelişimin önemi vurgulanmıştır. Türkçe dersinde ulaşılmak istenen amaçlara yeni bakış açısı getirilmiştir.

MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacını şu şekilde açıklamaktadır (2006: 3):

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu programla (Güneş ve Akyol, 2005: 14):

1. Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
2. Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
3. Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,

4. Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
5. Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
6. Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren,
7. Bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Bu hedeflere ulaşmak ve programda yer alan kazanımların, öğrenciye kalıcı şekilde kazandırılması için türlü etkinlik ve yöntemlerin gerekliliği vurgulanmıştır. Programının temel yaklaşım hedefi, etkili iletişim kurabilmesi, grup çalışmasına katılması, öğrendiklerini sağlam temeller üzerine atıp yenilerini de inşa etmesi önemli hedeflerdir.

### **2.8.3. Türkçe Programının Amaçladığı Kazanımlar**

Türkçe öğretimi programında, Türkçe öğretimiyle iki ana becerinin kazandırılması arz olunur.

#### **2.8.3.1. Temel Beceriler**

Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır (MEB: 2006: 5):

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcı düşünme
4. İletişim kurma
5. Problem çözme
6. Araştırma
7. Karar verme
8. Bilgi teknolojilerini kullanma
9. Girişimcilik



Anadil olan Türkçe ile düşünen ve öğrenen öğrenciler, dil hakimiyeti sağladıktan sonra üst seviyede düşünme becerilerini de bu sayede geliştirebilir. Bu temel becerilerin gelişmesi, dil üzerinden geçer, bu nedenle programda da önemli bir yer edinmiştir dil ve dili kullanma becerisi.

Programda, temel beceriler verildikten sonra öğrencilere kazandırılması hedeflenen "temel dil becerileri" sıralanır ve açıklanır. Bunlar (MEB, 2006: 5-7):

1. Dinleme/İzleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazma
5. Dil Bilgisi

#### **2.8.3.2. Kazanımlar**

Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Bu kazanımların edinilmesiyle öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlanır. “Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Temel dil becerilerine yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir.” (MEB, 2006: 8).

#### **2.8.4. Türkçe Dersinin Genel Amaçları**

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2006: 4);

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

3. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
4. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
5. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
6. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
7. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
8. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
9. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
10. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmada; ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersi proje görevi başarı puanlarıyla öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde çalışmanın amacına ulaşabilmek amacıyla kullanılan araştırma modeline, araştırma için seçilen evren ve örnekleme, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Çalışma, betimsel nitelik taşımaktadır. Tarama(survey) modeliyle yapılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Çepni, 2007: 35)”.

Araştırmanın verileri toplanırken konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma konusu çerçevesinde Türkçe dersi proje ve performans görevleri, Türkçe dersi akademik başarı ve derse yönelik tutuma yönelik kitap, tez ve makaleler araştırılmış ve incelenmiştir.

Öğrencinin Türkçe dersi proje görevlerinden aldıkları puanlarla, öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve öğrencinin bu notlarıyla derse karşı tutumu arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında alt problemlere cevap bulmak amacıyla diğer değişkenlerle (cinsiyet, sınıf

düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu) Türkçe dersi proje görevi başarı puanı arasındaki ilişki ve öğrencilerin proje görevine bakış açısı tespit edilmek istenmiştir.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmî okullarda eğitim gören ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Giresun ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim okullarındaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2009–2010 eğitim-öğretim yılında Giresun iline bağlı ilköğretim okullarındaki tüm 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilere ulaşmanın çok zor olması nedeniyle örneklem oluşturarak evreni yansıtmaya çalıştık. Çalışmanın örneklemini Giresun ili merkezinde bulunan, Namık Kemal İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Tirebolu Dumlupınar İlköğretim okulu, Tirebolu cumhuriyet İlköğretim Okulu, Tirebolu Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu, Tirebolu Şehit Binbaşı Hüseyin Avni Alparslan İlköğretim Okulu, Tirebolu Sakarya ilköğretim Okulu, Görele ziya Okay ilköğretim Okulu, Görele Mimar Sinan İlköğretim Okulu ve Espiye Süleyman Demirel İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören ve proje görevini Türkçe dersinden alan 125 öğrenci oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu**

Alt problemlerden biri olan “Proje görevi başarı puanı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla araştırmacı tarafından öğrencileri tanımaya yönelik bir form hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilere ait kişisel bilgileri içeren 5 adet soru (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu) sorulmuştur.

### 3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu belirlemek için Türkçe dersine yönelik bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Bunun için Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı [EARGED] tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği hesaplanan, 20 maddeden oluşan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek maddelerinden olumlu cümlelerde 1’den 5’e kadar ve olumsuz cümlelerde ise 5’ten 1’e doğru puan verilmiştir. Verilen puanlar toplanarak her öğrencinin toplam tutum puanına ulaşılmıştır.

### 3.3.3. Türkçe Dersi Proje Görevlerine İlişkin Tutum Anketi

Çalışmada, öğrencilerin proje görevlerine karşı tutumlarını belirlemek için “Türkçe Dersi Proje Görevlerine İlişkin Tutum Anketi” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu anket geliştirilmeden önce gerekli literatür taraması yapılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanması için maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine dikkat edilmiştir ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda anketin geçerliliği sağlanmıştır. Hazırlanan anket daha önce (Öztürk, 2010) tez çalışmasında kullanılmış ve örneklem grubunda olmayan 31 kişiye uygulanmış ve güvenilirliği tespit edilen çalışmada veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı Croanbach Alpha= 0,79 bulunmuştur. Bu değer, güvenilirlik için uygun görülmüştür. Aynı tutum anketi ‘proje görevi’ ilişkin tutum anketi olarak çalışmamızda kullanılmıştır.

“Türkçe Dersi Proje Görevlerine İlişkin Tutum Anketi”nde araştırmanın konusuyla ilgili on beş madde mevcuttur. Anketteki maddeler, olumlu ve olumsuz cümle yapılarında hazırlanmıştır. Anket, beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş olup olumlu maddenin karşısına cevap seçeneği olarak “5= “Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum” anlamını taşıyan derecelendirme ölçeği konulmuştur. Olumsuz maddelerde ise puanlandırma ters biçimde yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama araçları, Giresun ili merkezindeki resmî 3 ilköğretim okulunun ve Giresun ilçelerinden Tirebolu, Espiye, Görele’de olmak üzere 10 ilköğretim okulu, toplam 13 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde okuyan 30 şubeden 150 öğrenciye uygulanmıştır. 125 öğrenci değerlendirilmiştir. Anket uygulaması için sınıf seçimi rastgele (random) yapılmış olup her okulun 6, 7 ve 8. sınıf şubelerinden birer sınıfa anket ve tutum ölçeği uygulanmasına dikkat edilmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulaması yapılırken sınıflarda bulunan Türkçe dersinden proje görevi alan öğrenci sayısı kadar anket ve tutum ölçeği dağıtılmış; ayrıca öğrencilere ankette ve tutum ölçeğindeki ifadeler için de gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama araçlarını cevaplamaları için yeteri kadar süre verilmiştir. Yapılan çalışmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Bunun nedeni örneklem grubunun ankete ve tutum ölçeğine ilgi göstermesini sağlamak, onlardan gelebilecek soruları yanıtlamak ve veri toplama araçlarının eksiksiz toplanmasını sağlamaktır. Araştırmanın değişkenlerinden biri olan Türkçe dersi akademik notları ve Türkçe dersi proje görevi başarı puanları hakkında veri elde etmek amacıyla ilgili okul müdürlüklerinden öğrencilerin 2009–2010 eğitim öğretim yılı 2. dönem sonu karne notları alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırma için kullanılan veri toplama araçları toplandıktan sonra tek tek kontrol edilmiştir. 150 adet veri toplama aracından 25 tanesinin tam olarak doldurulmadığı ya da gelişigüzel doldurulduğu tespit edildiğinden 25 adet anket ve tutum formu değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilere uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin **1–5 aralığında kodlanarak** Excel programı yardımıyla bilgisayara yüklenmiştir. SPSS programı ile frekans, yüzde, korelasyon, ANOVA analizi yapılmıştır. Veriler cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu ve aile gelir durumu’ değişkenlerine göre ANOVA ile analiz edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, önce ilköğretim II. kademedeki öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özellikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Proje görevi başarı puanları ile de cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu ve aile gelir durumu arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin proje görevlerine karşı tutumları incelenmiştir. Öğrencilerin anket ve tutum ölçeğinin maddelerine verdikleri cevaplar, alt problemler ölçüt alınarak tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Burada verilen beş tabloda, öğrencilere ait bilgiler yer almıştır. Örneklem grubu cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve aile gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiş, elde edilen sayısal veriler tablo şeklinde sözel olarak yorumlanmıştır.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

| Cinsiyet      | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---------------|-------------|-----------|
| Kız           | 47          | 37,6      |
| Erkek         | 78          | 62,4      |
| <b>Toplam</b> | 125         | 100,0     |

Tablo 1, araştırmaya katılan öğrencilerin sayısını ve yüzdeleri göstermektedir. Buna göre, 37 kız öğrenci toplam öğrencilerin % 37,6’sını oluşturmuştur.

Erkekler ise 78 öğrenci ile % 62,4'ü kapsar ve daha büyük dilimi oluşturur. Tabloya bakarak cinsiyet dağılımının erkek ağırlıklı olduğu görülmektedir. Yüzde oranları birbirine yakın değildir

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı**

| <b>Sınıf düzeyi</b> | <b>Frekans (N)</b> | <b>Yüzde (%)</b> |
|---------------------|--------------------|------------------|
| 6. sınıf            | 36                 | 28,8             |
| 7. sınıf            | 53                 | 42,4             |
| 8. sınıf            | 36                 | 28,8             |
| <b>Toplam</b>       | <b>125</b>         | <b>100,0</b>     |

Tablo 2, araştırmaya katılan örneklem grubunun 36 öğrenci ile % 28,8’ini 6. sınıflar; 53 öğrenci ile % 42,4’ünü 7. sınıflar ve 36 öğrenci ile % 28,8’ini 8. sınıflar oluşturmaktadır.

Tablo 3’te çalışmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 3: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

| <b>Baba eğitim durumu</b> | <b>Frekans (N)</b> | <b>Yüzde (%)</b> |
|---------------------------|--------------------|------------------|
| Okur-yazar                | 1                  | ,8               |
| İlkokul                   | 40                 | 32,0             |
| Ortaokul                  | 25                 | 20,0             |
| Lise                      | 37                 | 29,6             |
| Üniversite                | 22                 | 17,6             |
| <b>Toplam</b>             | <b>125</b>         | <b>100,0</b>     |

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına bakıldığında dalgalanmaların olduğu görülmektedir; ilkökuller ve lise seviyesinde baba eğitim durumunun



daha çok olduğu tespit edilmektedir. Öğrencilerin babalarının 1'inin (% ,8) okur-yazar, 40'ı (% 32,0) ilkokul mezunu, 25'i (% 20,0) ortaokul mezunu, 37'si (%29,6) lise mezunu ve 22'si (% 17,6) üniversite mezunu olduğu görülüyor.

Bu verilerden anlaşıldığı gibi okur-yazar düzeyinde olan çok azdır, en çok ilkokul mezunu olanlardır ve üniversite mezunlarının yoğunluğu ortaokul ve lise mezunlarından sonra gelmektedir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

| <b>Anne eğitim durumu</b> | <b>Frekans (N)</b> | <b>Yüzde (%)</b> |
|---------------------------|--------------------|------------------|
| Okur-yazar                | 4                  | 3,2              |
| İlkokul                   | 72                 | 57,6             |
| Ortaokul                  | 23                 | 18,4             |
| Lise                      | 15                 | 12,0             |
| Üniversite                | 11                 | 8,8              |
| <b>Toplam</b>             | <b>125</b>         | <b>100,0</b>     |

Tablo 4'te mevcut veriler, araştırmaya katılan öğrencilerin 4'ünün (%3,2) annesinin okur-yazar olduğunu, 72'sinin (%57,6) ilkokul mezunu olduğunu, 23'ünün (%18,4) annesinin ortaokul mezunu, 15'inin (% 12,0) annesinin lise mezunu olduğu ve 11'inin (%8,8) annesinin de üniversite mezunu olduğunu göstermektedir.

Genel bakış açısıyla eğitim durumunun iyi olduğu söylenememektedir, üniversite mezunu anne yoğunluğu oldukça azdır, ilkokul mezunu olanların azlığı da olumlu bir durum olarak nitelenebilir.

Tablo 5'te öğrencilerin aile gelir durumuna göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 5: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı**

| <b>Aile gelir durumu</b> | <b>Frekans (N)</b> | <b>Yüzde (%)</b> |
|--------------------------|--------------------|------------------|
| 500 TL'den az            | 12                 | 9,6              |
| 500-1000TL               | 45                 | 36,0             |
| 1000-1500TL              | 42                 | 33,6             |
| 1500 TL'den fazla        | 26                 | 20,8             |
| <b>Toplam</b>            | <b>125</b>         | <b>100,0</b>     |

Tablo 5'i incelediğimizde, araştırmaya katılan öğrencilerin 12'sinin (% 9,6) aile gelirlerinin 500 TL den az olduğu, 45'inin (%36,0) ailesinin geliri 500-1000 TL arası, 42'sinin(%33,6) geliri ise 1000-1500TL den fazla olduğu görülmüştür. Genel olarak gelir düzeyinin çok iyi seviyede olduğu söylenememektedir ancak orta halli gelir durumu olanların daha fazla olduğu görülmektedir. 500 TL den az olanların olması ve bunların oranlarının %9,6 olması sonucu da maddi durumun iyi olmadığını çok daha açık göstergesidir.

#### **4.2. Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanı ile Akademik Başarısına Ait Bulgular**

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin II. dönem sonunda elde ettikleri Türkçe dersi notlarının ve performans görevi başarı puanlarının dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Frekans, yüzde dağılımı ve grup ortalamaları verilerek hazırlanan tablodaki sayısal bilgiler, sözel ifadeler hâline getirilip yorumlanmıştır.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarısına Ait Bulgular**

| <b>Türkçe Dersi Notları</b> | <b>Frekans (N)</b> | <b>Yüzde (%)</b> |
|-----------------------------|--------------------|------------------|
| 1                           | 9                  | 7,2              |
| 2                           | 15                 | 12,0             |
| 3                           | 21                 | 16,8             |
| 4                           | 34                 | 27,2             |
| 5                           | 46                 | 36,8             |
| <b>Toplam</b>               | <b>125</b>         | <b>100</b>       |

Tablo 6 incelenince, araştırmaya katılan öğrencilerin 9'unun (% 7,2) Türkçe dersi başarı puanının 1 (başarısız) olduğu, 15'inin Türkçe ders notunun 2 (geçer) olduğu, 21'inin Türkçe ders notunun 3 (orta) olduğu, 34'ünün Türkçe ders notunun 4 (iyi) olduğu ve 46'sının Türkçe ders notunun da 5 (pekiyi) olduğu görülmektedir.

Tabloya göre Türkçe ders notu zayıf olan öğrenci azdır ve akademik başarının en çok 5 (pekiyi) olduğu genel başarının yüksek olduğunu göstermektedir. Türkçe dersi akademik başarısı iyi ve pekiyi olanların yoğun olması ders durumunun iyi olduğunu yansıtmaktadır. Yüzdeler diliminde en az oranın da en düşük nota ait olması bu tespiti desteklemektedir.

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi proje görevi başarı puanlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7: Öğrencilerin Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanlarına Ait Bulgular**

| <b>Proje Görevi Puan Aralıkları</b> | <b>Frekans(N)</b> | <b>Yüzde (%)</b> |
|-------------------------------------|-------------------|------------------|
| 0- 44                               | 10                | 8                |
| 45- 54                              | 5                 | 4                |
| 55- 69                              | 6                 | 4,8              |
| 70- 84                              | 29                | 23,2             |
| 85- 100                             | 75                | 60               |
| <b>Toplam</b>                       | <b>125</b>        | <b>100</b>       |

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin 10'u (% 8) proje görevi notu 0- 44 puan aralığında, öğrencilerin 5'i (%4) 45- 54 puan aralığında, öğrencilerin 6'sı (%4,8) 55- 69 puan aralığında, öğrencilerin 29'u (%23,2) 70- 84 puan aralığında ve öğrencilerin 75'i (%) ise 85- 100 puan aralığındadır.

Öğrencilerin proje görevi notlarına bakıldığında Türkçe dersi proje görevi notu düşük olan öğrenciler vardır; ancak en fazla öğrenci oranı notu en yüksek olanlara ait ki bu da proje görevi başarısının genel olarak yüksek olduğunun kanıtıdır.

### 4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “Proje görevi başarı puanı (proje notu) ile Türkçe dersi akademik başarısı (Türkçe notu) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna irdelenmiş araştırılmıştır.

Tablo 8'de öğrencilerin proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi kullanılarak gösterilmiştir.

Tablo 8'de araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 8: Proje Görevi Başarı Puanları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

|                |                     | Türkçe notları | Proje notları |
|----------------|---------------------|----------------|---------------|
| Türkçe notları | pearson Correlation | 1              | ,841(**)      |
|                | Sig. (2-tailed)     |                | ,000          |
|                | N                   | 125            | 125           |
| Proje notları  | pearson Correlation | ,841(**)       | 1             |
|                | Sig. (2-tailed)     | ,000           |               |
|                | N                   | 125            | 125           |

\*\* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,841 olduğu görülmektedir. Bu değere göre Türkçe notları ile performans notları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. ( $p<0,01$ ).

#### 4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Proje görevi başarı puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

Tek yönlü varyans analizi kullanılıp proje notu ile yukarıdaki değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Proje görevi başarı puanları ile sırasıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve aile gelir durumu arasında nasıl bir ilişki olduğu tek yönlü varyans analizi kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine yer verilmiştir.

**Tablo 9: Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi**

| Cinsiyet | Frekans (N) | Ortalama | SS    | F    | P     |
|----------|-------------|----------|-------|------|-------|
| Erkek    | 47          | 78,91    | 5,549 | ,359 | 0,550 |
| Kız      | 78          | 80,90    | 6,384 |      |       |

Tablo 9’da cinsiyetlere göre proje notlarının cinsiyet değişkeniyle ilişkisine ait ANOVA ( $F=,359$ ,  $p=0,550$ ) testi sonucu gösterilmiştir. Kız öğrencilerinin ortalaması 78,91, erkek öğrencilerin ortalaması ise 80,90 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre analizine yer verilmiştir.

**Tablo 10: Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Analizi**

| Sınıf Düzeyi | Frekans (N) | Ortalama | SS     | F     | P     |
|--------------|-------------|----------|--------|-------|-------|
| 6.           | 36          | 86,53    | 10,992 | 3,804 | 0,025 |
| 7.           | 53          | 76,13    | 21,207 |       |       |
| 8.           | 36          | 79,69    | 16,650 |       |       |

Tablo 10 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre proje notlarının ( $F=3,804$   $p=0,025$ ) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık 6. sınıfların lehine olarak tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının ortalaması 86,53 olduğu, 7. sınıf öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının ortalamasının 76,13 olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 79,69 olduğu belirlenmiştir.

Hangi sınıf seviyelerinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. analiz sonuçlarına göre sadece 6 ve 7. sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p=0,007$ ).

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının baba eğitim durumuna göre analizine yer verilmiştir.

**Tablo 11: Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Analizi**

| Baba Eğitim Durumu | Frekans (N) | Ortalama | SS    | F     | P    |
|--------------------|-------------|----------|-------|-------|------|
| Okuryazar          | 1           | 70       |       | 3,131 | ,017 |
| İlkokul            | 40          | 73,68    | 22,19 |       |      |
| Ortaokul           | 25          | 78,04    | 15,25 |       |      |
| Lise               | 37          | 84,62    | 14,49 |       |      |
| Üniversite         | 22          | 87,27    | 12,99 |       |      |

Tablo 11 incelendiğinde babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin proje notlarının ( $F=3,131$ ,  $p=0,017$ ) baba eğitim durumunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Baba eğitim durumu okur-yazar olan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının ortalamasının 70 olduğu, baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının ortalamasının 73,68 olduğu, baba eğitim durumu ortaokul mezunu olanların ortalamasının 78,04 olduğu, baba eğitim durumu lise mezunu olanlarının ortalamasının 84,62 olduğu ve baba eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının ortalamasının 87,27 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12’de çalışmaya katılan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının anne eğitim durumuna göre analizine yer verilmiştir.

**Tablo 12: Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Analizi**

| Anne Eğitim durumu | Frekans (N) | Ortalama | SS    | F     | P     |
|--------------------|-------------|----------|-------|-------|-------|
| Okuryazar          | 4           | 78,25    | 4,796 |       |       |
| İlkokul            | 72          | 76,53    | 6,182 |       |       |
| Ortaokul           | 23          | 82,70    | 5,368 | 2,398 | 0,054 |
| Lise               | 15          | 90,13    | 7,366 |       |       |
| Üniversite         | 11          | 85,64    | 6,419 |       |       |

Tablo 12 incelendiğinde annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin proje notlarının ( $F=2,398$ ,  $p=0,054$ ) anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Anne eğitim durumu okur-yazar olan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının ortalaması 78,25, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 76,53, annesi ortaokul olan öğrencilerin ortalaması 82,70, annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 90,13 ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin proje görevi başarı puan ortalamaları 85,64 olduğu tespit edilmiştir. Verilere göre anne eğitimi ile öğrenci proje görevi başarısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 13’te araştırmaya katılan öğrencilerin proje görevi başarı puanlarının aile gelir durumu değişkenine göre analizine yer verilmiştir.

**Tablo 13: Öğrencilerin Proje Görevi Başarı Puanlarının “Aile Gelir Durumu” Değişkenine Göre Analizi**

| <b>Aile Gelir Durumu</b> | <b>Frekans (N)</b> | <b>Ortalama</b> | <b>SS</b> | <b>F</b> | <b>P</b> |
|--------------------------|--------------------|-----------------|-----------|----------|----------|
| <b>500 TL'den az</b>     | 12                 | 78,58           | 4,905     | ,480     | 0,750    |
| <b>500TL-1000TL</b>      | 45                 | 79,24           | 6,604     |          |          |
| <b>1000TL-1500TL</b>     | 42                 | 80,36           | 6,514     |          |          |
| <b>1500TL ve üzeri</b>   | 26                 | 83,24           | 5,014     |          |          |

Tablo 13 incelendiğinde aylık gelire göre öğrencilerin performans notlarının ( $F=,480$ ,  $p=0,750$ ) anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Aile gelir durumuna göre öğrencilerin proje görevi başarı puanı ortalamaları şu şekildedir; aile gelir durumu 500TL'den az olanların proje görevi ortalaması 75,58, 500TL-1000TL arası olanların ortalaması 79,24, 1000TL-1500TL geliri olanların ortalaması 80,36 ve 1500TL geliri olanların proje görevi not ortalaması ise 83,24'tür.

#### **4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Proje görevi başarı puanı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin proje görevlerinden elde ettikleri puanlarla öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumu incelenmiş ve anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin proje görevi başarı puanları ile derse olan tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu korelasyon analizi yapılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14'te proje görevi başarı puanlarıyla Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir.



**Tablo 14: Proje Görevi Başarı Puanları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

|                              |                 | <b>Proje Notları</b> | <b>Türkçe Dersine Yönelik Tutum</b> |
|------------------------------|-----------------|----------------------|-------------------------------------|
| Proje Notlar                 | pearson         | 1                    |                                     |
|                              | Correlation     |                      | ,031                                |
|                              | Sig. (2-tailed) |                      | ,732                                |
|                              | N               | 125                  | 125                                 |
| Türkçe dersine Yönelik tutum | pearson         | ,031(**)             | 1                                   |
|                              | Correlation     |                      |                                     |
|                              | Sig. (2-tailed) | ,732                 |                                     |
|                              | N               | 125                  | 125                                 |

Tablo 14 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,031 olduğu görülmektedir. Bu değere göre Türkçe dersi proje notları ile Türkçe dersine karşı tutum arasında ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.  $P= 0,732$  olduğundan bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı görülmemektedir.

Tablo 14'e göre Türkçe dersi proje görevi notları ile derse yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Proje görevi başarı puanları arttıkça derse karşı tutum artmamaktadır.

#### **4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Proje görevi başarı puanı ile proje görevine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin proje görevlerinden elde ettikleri puanlarla Türkçe dersi proje görevlerine karşı tutumları incelenmiş ve ikisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile öğrencinin proje görevine yönelik tutumu arasında nasıl bir ilişki olduğu korelasyon analizi yapılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 15: Proje Görevi Başarı Puanları ile Proje Görevine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

|                              |                 | Proje Görevine Yönelik Tutum | Proje Notları |
|------------------------------|-----------------|------------------------------|---------------|
| Proje görevine yönelik tutum | pearson         | 1                            | ,185(*)       |
|                              | Correlation     |                              | ,039          |
|                              | Sig. (2-tailed) |                              | 125           |
|                              | N               | 125                          | 125           |
| Proje notları                | pearson         | ,185(*)                      | 1             |
|                              | Correlation     |                              | ,039          |
|                              | Sig. (2-tailed) |                              | 125           |
|                              | N               | 125                          | 125           |

\*\* Korelasyon 0,01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 15 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,185 olduğu görülmektedir. Bu değere göre proje notları ile proje görevine karşı tutum arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.  $p= 0,039$  olduğundan bu ilişki 0,01 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 15'e göre Türkçe dersi proje görevi notları ile proje görevine karşı tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

#### **4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğrencilerin Proje Görevine Bakış Açısı Ne Düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin her eğitim öğretim yılında en az bir dersten ve en az bir kez almak zorunda oldukları proje görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek için 15 maddelik bir anket oluşturulmuştur.

Anketi oluşturan cümleler olumlu ve olumsuz ifadeler ile hazırlanmıştır. Öğrenciler her ifadeye ilişkin görüşlerini “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde göstermişlerdir. Bu uygulamada elde edilen veriler nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz yapılarak incelenmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler hâline getirilip yorumlanmıştır.

Tablo 16'da araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi proje görevine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 16: Öğrencilerin Türkçe Dersi Proje Görevlerine İlişkin Görüşleri**

| Türkçe Dersi Proje Görevine Yönelik Görüşler |   | DERECELER           |      |             |      |            |      |              |      |                  |      |
|--|---|---------------------|------|-------------|------|------------|------|--------------|------|------------------|------|
|  |   | Tamamen katılıyorum |      | Katılıyorum |      | Kararsızım |      | Katılmıyorum |      | Hiç Katılmıyorum |      |
|  |   | N                   | %    | N           | %    | N          | %    | N            | %    | N                | %    |
| 1  | Türkçe dersi proje görevleri benim için eğlencelidir.   | 67                  | 53,6 | 37          | 29,6 | 14         | 11,2 | 7            | 5,6  |                  |      |
| 2  | Türkçe dersi proje görevi yaparken genellikle çok sıkılırım.                                    | 1                   | ,8   | 7           | 5,6  | 17         | 13,6 | 49           | 39,2 | 51               | 40,8 |
| 3  | Türkçe dersi proje görevini yapmak için daha fazla zaman ayrılmalıdır.                          | 28                  | 22,4 | 26          | 20,8 | 36         | 28,8 | 25           | 20,0 | 10               | 8,0  |
| 4  | Türkçe dersi proje görevleri benim için gereksizdir.  | 4                   | 3,2  | 6           | 4,8  | 4          | 3,2  | 30           | 24,0 | 81               | 64,8 |
| 5  | Türkçe dersi proje görevi konuları ilgi çekicidir.  | 62                  | 49,6 | 40          | 32,0 | 16         | 12,8 | 4            | 3,2  | 3                | 2,4  |
| 6  | Türkçe dersi proje görevlerini yapmaktan zevk alıyorum.   | 67                  | 53,6 | 39          | 31,2 | 16         | 12,8 | 2            | 1,6  | 1                | ,8   |
| 7  | Türkçe dersi proje görevlerini diğer derslere göre daha çok severek yaparım.                    | 47                  | 37,6 | 38          | 30,4 | 33         | 26,4 | 6            | 4,8  | 1                | ,8   |
| 8  | Türkçe dersi proje görevleri yaparken genellikle huzursuz olurum.                               | 3                   | 2,4  | 8           | 6,4  | 13         | 10,4 | 36           | 28,8 | 65               | 52,0 |
| 9  | Türkçe dersi proje görevlerinin konuları günlük yaşamla bağlantılıdır.                          | 38                  | 30,4 | 39          | 31,2 | 35         | 28,0 | 9            | 7,2  | 4                | 3,2  |
| 10   | Türkçe dersi proje görevleri hiç olmasa daha iyi olurdu.  | 1                   | ,8   | 7           | 5,6  | 6          | 4,8  | 34           | 27,2 | 77               | 61,6 |
| 11   | Türkçe dersi proje görevlerini yaparken kimseden yardım almıyorum.                              | 36                  | 28,8 | 30          | 24,0 | 13         | 10,4 | 38           | 30,4 | 8                | 6,4  |
| 12   | Türkçe dersi proje görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmıyorum.                     | 26                  | 20,8 | 30          | 24,0 | 25         | 20,0 | 29           | 23,2 | 15               | 12,0 |
| 13   | Türkçe dersi proje görevlerini yaparken en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanmıyorum. | 46                  | 36,8 | 40          | 32,0 | 18         | 14,4 | 17           | 13,6 | 4                | 3,2  |
| 14   | Türkçe dersi proje görevlerinin ders başanma katkı sağladığını düşünüyorum                      | 81                  | 64,8 | 35          | 28,0 | 8          | 6,4  | 1            | ,8   |                  |      |
| 15   | Türkçe dersi proje görevlerinin beni araştırmaya sevk ettiğini düşünmüyorum.                    | 10                  | 8,0  | 14          | 11,2 | 12         | 9,6  | 28           | 22,4 | 61               | 48,8 |

Tablo 16'yı incelediğimizde öğrencilerin proje görevine yönelik tutum ölçeği maddelerine verdikleri cevaplara bakıldığında şu sonuçlar doğmuştur; “Türkçe dersi proje görevleri benim için eğlencelidir.” maddesine öğrencilerin %53,6'sı “tamamen katılıyorum”, % 23,6'sı “katılıyorum”, %11,2'si “kararsızım”, % 5,6'sı “katılmıyorum” cevabını vermiş olup “hiç katılmıyorum” diyen öğrenci olmamıştır. Bulgulara dayanarak araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Türkçe dersi proje görevini eğlenceli bulduklarını söylenmektedir.

“Türkçe dersi proje görevi yaparken genellikle çok sıkılıyorum.” maddesine öğrencilerin %,8'i “tamamen katılıyorum”, % 5,6'sı “katılıyorum”, % 13,6'sı “kararsızım”, %39,2'si “katılmıyorum” ve % 40,8'i “hiç katılmıyorum” cevabını vermiştir. Bu veriler öğrencilerin genelinin Türkçe dersi proje görevini yaparken sıkılmadıkları görülmektedir.

“Türkçe dersi proje görevini yapmak için daha fazla zaman ayrılmalıdır.” maddesine öğrencilerin % 22,4'ü “tamamen katılıyorum.”, % 20,8'i “katılıyorum”, %28,8'i “kararsızım”, %20,0'ı “katılmıyorum” ve % 8,0'ı “hiç katılmıyorum” cevabı vermiştir. Proje görevini yapmak için daha fazla zaman gerektiği konusunda öğrencilerin çoğunluğu kararsız durumda ve önemli bir bölümü de daha fazla zamanı ihtiyaç görmektedir.

“Türkçe dersi proje görevleri benim için gereksizdir” maddesine öğrencilerin %3,2'si “tamamen katılıyorum”, %4,8'i “katılıyorum”, %3,2'si “kararsızım”, %24,0'ı “katılmıyorum” ve % 64,8'i “hiç katılmıyorum” cevabını vermiştir ki öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe dersi proje görevini gerekli görmektedir.

“Türkçe dersi proje görevi konuları ilgi çekicidir.” maddesine öğrencilerin % 49,6'sı “tamamen katılıyorum”, % 32,0'ı “katılıyorum”, %12,8'i “kararsızım”, %3,2'si “katılmıyorum” ve % 2,4'ü “hiç katılmıyorum cevabını vermiştir. Buradan da öğrencilerin büyük çoğunluğu proje görevi konularını ilgi çekici bulmaktadır.

“Türkçe dersi proje görevlerini yapmaktan zevk alıyorum” maddesine öğrencilerin % 53,6'sı “tamamen katılıyorum”, % 31,2'si “katılıyorum”, % 12,8'i “kararsızım”, %

1,6'sı "katılmıyorum" ve % ,8'i "hiç katılmıyorum" cevabını vermiştir. Bu da öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe dersi proje görevi yapmaktan zevk aldığını gösterir.

"Türkçe dersi proje görevlerini diğer derslere göre daha çok severek yaparım." Maddesine öğrencilerin % 37,6'sı "tamamen katılıyorum", % 30,4'ü "katılıyorum", %26,4'ü "kararsızım", % 4,8'i "katılmıyorum", %,8'i "hiç katılmıyorum" cevabını vermiştir, bu da öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe dersi proje görevi yapmayı diğer derslere göre daha çok severek yaptığını gösterir.

"Türkçe dersi proje görevleri yaparken genellikle huzursuz olurum." maddesine öğrencilerin % 2,4'ü "tamamen katılıyorum", %6,4'ü "katılıyorum", %10,4'ü "kararsızım", % 28,8'i "katılmıyorum" ve % 52,0'ı "tamamen katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Veriler öğrencilerin Türkçe dersi proje görevi yaparken huzursuz olmadığını gösterir.

"Türkçe dersi proje görevlerinin konuları günlük yaşamla bağlantılıdır" maddesine öğrencilerin %30,4'ü "tamamen katılıyorum", %31,2'si "katılıyorum", %28,0'ı "kararsızım", % 7,2'si "katılmıyorum" ve % 3,2'si "hiç katılmıyorum" cevabını vermiştir ki çoğunluk, günlük yaşamla Türkçe dersi proje görevi konularını alakalı bulmaktadır. Konuları günlük yaşamla alakalı bulmayan öğrenci oranının az olduğu görülür.

"Türkçe dersi proje görevleri hiç olmasa daha iyi olurdu." maddesine öğrencilerin %,8'i "tamamen katılıyorum", % 5,6'sı "katılıyorum", %4,8'i "kararsızım", % 27,2'si "katılmıyorum" ve % 61,6'sı "hiç katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Yine öğrencilerde yüksek bir oran Türkçe dersi proje görevinin olmasını istemektedir.

"Türkçe dersi proje görevlerini yaparken kimseden yardım almıyorum" maddesine öğrencilerin % 28,8'i "tamamen katılıyorum", %24,0'ı "katılıyorum", % 10,4'ü "kararsızım", % 30,4'ü "katılmıyorum", %6,4'ü de "hiç katılmıyorum" cevabını vermiştir ve öğrencilerin genelinin Türkçe dersi proje görevi yaparken yardım almadıkları sonucu görülür.

“Türkçe dersi proje görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmıyorum” maddesine öğrencilerin % 20,8’i “tamamen katılıyorum”, % 24,0’ı “katılıyorum”, % 20,0’ı “kararsızım”, % 23,2’si “katılmıyorum” ve % 12,0’ı “hiç katılmıyorum” cevabını vermiştir. Verilere göre Türkçe dersi proje görevi yaparken internet kullanan ve bu konuda kararsız olan öğrenci oranlarının yakın olduğunu; ancak yine de internet kullanımının kullanmayanlara göre çok olduğu ve internet kullanımının bu alanda da yaygın olduğu görülmektedir.

“Türkçe dersi proje görevlerini yaparken en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanıyorum” maddesine öğrencilerin % 36,8’i “tamamen katılıyorum”, %32,0’ı “katılıyorum”, %14,4’ü “kararsızım”, %13,6’sı “katılmıyorum” ve % 3,2’si “hiç katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buradan büyük çoğunluğun Türkçe dersi proje görevi yaparken kütüphane, kitap ve dergilerden yararlandıkları anlaşılır.

“Türkçe dersi proje görevlerinin ders başarıma katkı sağladığımı düşünüyorum” maddesine öğrencilerin % 36,8’i “tamamen katılıyorum”, % 28,0’ı “katılıyorum”, % 6,4’ü “kararsızım”, %8’i “katılmıyorum” cevabını vermiştir. Genel olarak Türkçe dersi proje görevinin Türkçe ders başarısına katkı sağladığı düşüncesine ulaşılır.

“Türkçe dersi proje görevlerinin beni araştırmaya sevk ettiğini düşünmüyorum” maddesine öğrencilerin % 8,0’ ı “tamamen katılıyorum”, % 11,2’si “katılıyorum”, %9,6’sı “kararsızım”, %22,4’ü “katılmıyorum” ve % 48,8’i “hiç katılmıyorum” cevabını vererek Türkçe dersi proje görevimin onları araştırmaya sevk ettiğine inanmaktadırlar.

Tüm bu veriler ve yorumlar ışığında, genel bir değerlendirme yapılırsa öğrencilerin Türkçe dersi proje görevine yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenir. Katılan öğrencilerin çoğu olumlu yönde cevap vermişlerdir. Türkçe dersi proje görevini yaparken sıkılmadıkları, bu görevleri eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Türkçe dersi proje görevini gerekli gören öğrenciler, proje görevi konularını ilgi çekici bulmaktadırlar, bu görevleri yapmaktan zevk almaktadırlar, Türkçe dersi proje görevlerini diğer derslere göre daha çok severek yapmaktadırlar, bu görevleri yaparken huzursuz olmadıkları da büyük çoğunlukta belirtilmiştir. Proje görevi konularının günlük yaşamla ilgili olduğunu belirtmişler, proje görevlerinin olmasını istemektedirler, bu görevleri yaparken yardım

almazlar, araştırma için kütüphane, kitap ve dergi kullanılmakta ve Türkçe dersi başarısına katkı sağlamakta, araştırmaya sevk etmektedir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

2009-2010 eğitim öğretim yılında Giresun ili merkezinde Görele, Espiye, Tirebolu ilçelerinde bulunan resmî on üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 125 öğrenci ile araştırma yapılmış ve yapılan bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersi proje görevlerinden aldıkları başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. Öğrencilerin Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde ( $r: 0,841$ ) bir ilişki söz konusudur. Öztürk (2010)'ün çalışmasında da Türkçe dersi akademik başarı ile performans görevi başarıları arasında orta derecede bir ilişki bulunmuştur.
2. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $F=,359$ ,  $P=0,550$ ). Öztürk (2010)'ün çalışmasında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık 6 ve 7. sınıflar arasında anlamlıdır ( $F=3,804$ ,  $P=0,025$ ). Öztürk (2010)'ün çalışmasında ise bu konuda sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.
4. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında babaların eğitim seviyesiyle proje görevi başarı puanları ilişkisi anlamlı bulunmamıştır ( $F=3,131$ ,  $P=0,017$ ). Öztürk (2010)'ün çalışmasında baba eğitim seviyesi arttıkça performans görevi başarı puanlarının arttığı gözlemlenmiştir.
5. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir ( $F=2,398$ ,  $P=0,054$ ). Özellikle annesi lise

ve üniversite mezunu olan öğrencilerin proje görevi başarı puanları annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olanlara göre artmaktadır. Bu konuda Öztürk (2010), çalışmasında anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır.

6. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile aile gelir durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ( $F=,480$ ,  $P=0,750$ ). Bunun yanında aile gelir durumu en iyi olan öğrencilerin proje görevi başarı puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öztürk (2010), çalışmasında aile gelir durumunun yükselmesi halinde performans görevi başarı puanlarının arttığını ortaya koymuştur.
7. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiye bakıldığında iki değişken arasında anlamlı bir ilişki yoktur ( $r: 0,841$ ,  $P=0,000$ ).
8. Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile proje görevine karşı tutum arasında ise anlamlı bir ilişki vardır ( $r: 0,39$ ). Proje görevi başarı puanlarının artması proje görevine karşı tutumu etkilememektedir.
9. Öğrencilerin proje görevine ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%53) proje görevlerini eğlenceli bulmaktadır. Öğrencilerin proje görevlerini eğlenceli bulmasının proje görevi notları ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği kanısı oluşabilmektedir.
10. Verilerden anlaşılıyor ki araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu tamamen katılanlar ve katılanlarla (%80) Türkçe dersi proje görevlerini yaparken genellikle sıkılmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin proje görevlerini eğlenceli bulması ile paralelidir.
11. Verilerde Türkçe dersi proje görevini yapmak için daha fazla zaman ayrılmalıdır ifadesine katılanların çok olduğu görülmekte ( %43,2) ve proje görevi için daha fazla zamana ihtiyaç duyulmaktadır.
12. Bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%88,8) Türkçe dersi proje görevlerini gereksiz bulmamaktadır. Bu veri, öğrencilerin proje görevlerinin gerekliliğine inandıklarını kanıtlamaktadır.
13. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%81,6) Türkçe dersi proje görevi konularını ilgi çekici bulmaktadır. Öğrencilerin proje görevi konularını ilgi

çekici bulmasının ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına olumlu yönde etki etmesi beklenir.

14. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%84,8) Türkçe dersi proje görevlerini yapmaktan zevk almaktadır. Bu durum, öğrencilerin proje görevlerini eğlenceli bulması ve süreç içerisinde sıkılmaması sonuçlarına benzemektedir.
15. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%61,6) Türkçe dersi proje görevlerinin konularının günlük yaşamla bağlantılı olduğunu düşünmektedir. Bu sonuca göre verilen proje görevlerinin gerçek yaşam durumları ile ilişkili olduğu söylenir ve çağdaş eğitim anlayışı olan öğrencilerin gerçek yaşamla karşı karşıya bırakılmasına uygun olması da önemlidir.
16. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%78,8) Türkçe dersi proje görevlerini yaparken genellikle huzursuz olmamaktadır. Öğrencilerin proje görevlerini rahatça yaptıkları söylenebilir.
17. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%68) Türkçe dersi proje görevlerini diğer derslerde verilen proje görevlerine göre daha çok severek yapmaktadır. Bu durumun öğrencilerin Türkçe dersi proje görevindeki başarısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.
18. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%88,8) Türkçe dersi proje görevlerinin olması gerektiğini düşünmektedir. Öğrenciler, alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan ve ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini sağlayan proje görevlerinin gerekliliğine inanmaktadır.
19. Elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (%44,8) Türkçe dersi proje görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmakta, bir kısmı (%68,8) ise en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanmaktadır. Bu da internetten hazır bilgiye yönelik çalışmaların yanında kitap, kütüphane ortamı ve dergilerden yararlanıldığını gösterir.
20. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%52,8) Türkçe dersi proje görevlerini yaparken kimseden yardım almamaktadır. Fakat önemli bir kısmı da (%36,8) proje görevlerini bağımsız yapmak yerine çevresinden yardım alarak yapmaktadır.

21. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%92,8) Türkçe dersi proje görevlerinin ders başarısına katkı sağladığını düşünmektedir. Bu da öğrencilerin, proje görevlerinin Türkçe dersi akademik başarısına katkı sağladığını bildiklerini kanıtlar.
22. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%71,2) Türkçe dersi proje görevlerinin kendilerini araştırmaya sevk ettiğini düşünmektedir. Sonuç olarak öğrencilere verilen proje görevi konularının öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik ettiği söylenir.

Elde edilen bulgulardan yararlanılarak şu önerilerde bulunulur:

- Proje görevi başarı puanı ile türkçe dersi akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle türkçe dersi akademik başarıyı artırmak için ders içinde proje görevinin verimliliği sağlanmalıdır. Bu görev önemsenmeli ve yüzeysel bir ödev gibi görülmemelidir.
- Proje görevi başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmişti; ancak her iki cinsteki öğrenciler için teşvik edici olunmalı, konular ilgi çekici olmalı ve cinsiyetlere hitap etmeli ki projeler daha verimli çalışmalar olabilsin. İlgi alanlarına, seviyelerine göre konular verilmelidir. Ödev sürecinde öğretmenin en iyi şekilde yol gösterici olması ve öğrencinin araştırmaya yönlendirilmesi öğrencinin motivasyonunu artıracaktır. Ödev sonunda da dönüt verilmeli, öğrencinin eksik yönleri yapıcı tavırla gösterilmeli, olumlu yönleri de desteklenmelidir.
- Öğrencilerin anne- baba eğitim seviyeleri ile öğrencinin proje görevi arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Bu, son yıllarda eğitilmiş ve eğitimsiz tüm anne- babaların, öğrencilerin eğitim sürecine ve onların ihtiyaçlarına aynı düzeyde önem vermelerinin de kısmi görüntüsüdür. Eğitim seviyesi düşük olsa da eğitim konusunda bilinçlendirilmeleri her ailenin eğitim sürecine katkısını artıracaktır.
- Öğrencilerin proje görevlerini yerine getirmede aile desteğini alması ve özellikle eğitim seviyesi yüksek olan ve çalışan ailelerin çocuklarının ödevlerine karışmaması ile eğitimsiz olan ailelerin özellikle çalışmayan ev hanımlarının kendilerini daha işe yarar hissetmesi nedeni ile çocuklarının proje

görevlerine yardım etmeleri ailenin eğitim seviyesi ve proje başarısı ilişkisini farklı yöne çeker. Bu görevin öğrenciler tarafından yapılması sağlanmalıdır.

- Öğretmenler, proje görevlerini verirken bu konuların günlük yaşamla bağlantılı olmasına, öğrencilerin imkânlarına ve çevrenin koşullarına uygunluğuna dikkat etmelidir. Proje görevinin günlük yaşama yakınlığı öğrencinin çalışmasındaki başarısına, hayata yaklaşımına, aldığı eğitimi gerçek hayatla kaynaştırmasına katkı sağlar.
- Aile gelir durumu arttıkça öğrencinin proje görevleri başarısında ciddi bir artış görülmemiştir. Öğretmenler, bu görevleri verirken ailenin bütçesini de düşünmelidir. Elde edilen bu sonuç öğretmenlerin aile bütçelerini dikkate aldığı görüşünü desteklemektedir. Yüksek maliyetli ödevler verilmesi öğrencilerin proje görevi başarısı gelir durumu arttıkça yüksek görünür. Ekonomik ve sosyal açıdan imkânsızlıkları olan öğrencilerin durumları dikkate alınmalı ve öğrencilere konu seçme özgürlüğü tanınmalıdır.
- Eğitim bilincinin artması ailelerin eğitime yönelik harcamalarını da artırmıştır. Daha öncelere göre okuyan oranının artması eğitimde ilerleme kaydedildiğini gösterir; anne babalar artık çocuğunu okutma konusunda daha bilinçli ve okuyamamış veliler eğitime yatırım yapmada olumlu tutum içindeler. Tüm velilere eğitim için yapılan yatırımın bir kazanç olduğu bilinci aşılmalıdır.
- Proje görevleri; öğrencinin ilgi alanları, bireysel becerisi gibi özelliklerine ve sınıfın seviyesine göre belirlenmelidir. Öğrenciyi sıkmamalı, onu okuldan ve dersten uzaklaştırmamalıdır.
- Verilen proje görevi için o ödevin zorluk derecesine göre süre belirlenmelidir. Zor ve uzun sürecek bir konuya kısa süre verilmesi ya da kısa sürede yapılabilir konular için fazla zaman verilmesi proje görevinin amacına ters düşer. Bu nedenle projeler için uygun zaman tayin edilmelidir.
- Proje görevleri öğrenciyi araştırmaya teşvik etmeli ve bunun için öğrencinin yeni bir tasarım oluşturabileceği, yaratıcılıklarını kullanabilecekleri konular seçilmelidir. Öğrenci yeni bilgi ortamına girmeli ve yeni bilgiler elde etmeli, bu bilgileri kullanarak özgün bir ürün oluşturmalı ve sunmalıdır.
- Verilen proje görevleri eğlenceli olmalı, öğrencilerin ilgisini çekmeli ve zevk almasını sağlamalıdır. Bunlara dikkat edilmesi Türkçe dersi akademik başarısına ve derse karşı tutumuna da olumlu katkı sağlar.

- Öğrenci hazırcılıktan uzak tutulmalıdır. Çağdaş eğitim sisteminin de çok önem verdiği yaratıcılıklarının gelişmesi için kolay elde edilen hazırcılığa iten konular değil gerçekten öğrenciyi araştırmaya sevk edecek ödevler verilmelidir.
- Yine öğrencinin yaratıcılığı ve yaparak öğrenmesinin sağlanması için ödevi bir başkasının değil öğrencinin yapması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerce bu konu dikkate alınarak öğrencinin yapmak isteyeceği konular verilmeli ve aile de bu konuda bilinçlendirilmelidir.
- Türkçe dersinde diğer alternatif değerlendirme türlerinin de etkileri incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Çıkan sonuçlar ışığında gerekli görülen önlem alınmalı ve eğitimde yapılanma gerçekleştirilmelidir.
- Proje görevleri diğer görevler ile karıştırılmamalıdır ve proje görevi öğrencileri üretmeye sevk etmelidir.
- Proje görevlerinin daha iyi yapılabilmesi için öğretmenler de konu ile ilgili bilinçlendirilmelidir. Proje görevinde yol gösterici olan öğretmen proje görevi yapısını daha iyi bilirse elde edilecek verim artacaktır.
- Öğrencilere proje konuları dağıtılmadan önce bu görevin ne olduğu anlatılmalıdır. Öğrenciler sıradan bir ödev yapmış olmamalı ve proje görevi özelliğine uygun çalışmalar gerçekleştirmeliler.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Adanalı, Kamuran (2008), **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akarsu, İhsan (2008), **Öğrencilerin İnternette Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini, Proje Türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKSAN, Doğan (1998). **Anlambilim**, Ankara: Engin Yayınevi.
- AKYOL, Hayati (2008), **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara, PegemA yayıncılık.
- Aydın Yılmaz, Zeynep (2007), **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, Mehmet ve diğerleri (2006), **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**, 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bahar, Mehmet ve diğerleri (2008), **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**, 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayrakci, Öztürk (2007), **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı**, 100 Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, Savaş (1997), **Program Geliştirme**, Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Çivi, Cuma (1999), **Genel Öğretim Metotları-Öğretimde Planlama Uygulama**, İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Çakmak, Aylin (AKATA), (2009), **Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma( Tekirdağ İli Örneği)**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇEPNİ, Salih ve diğerleri (2009), **Ölçme ve Değerlendirme**, Trabzon: Celebler Matbaacılık.
- Çiftçi, Sabahattin (2010), “İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri”, **Elementary Education** 9 (2), <http://ilkogretim online. org.tr> (30.04.2010).
- Demirel, Özcan (2002), **Türkçe öğretimi**, 3. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık. (2004), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2007), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 10. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık
- \_\_\_\_\_ (2008), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 11. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Özcan ve Kaya, Zeki (Ed.) (2006), **“Eğitim Bilimine Giriş”**, 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2006), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdal, Hüsnüye (2007), **2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, Firdevs (2007), **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, Firdevs ve Akyol, Hayati (2005), **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Güvey, Emel (2009), **İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Hizmetçi, Serpil (2007), **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003), **T.C. Resmi Gazete**, 25212, 27 Ağustos 2003.
- İşman, Aytekin (2001), **Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme**, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kan, Adnan (2006), “Ödev ve Projeler”, Hakan Atılgan (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 1. Baskı içinde (328-349), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanatlı, Fikriye (2008), **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İsa (2009), “Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi”, Ahmet Doğanay (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 4. Baskı içinde (1-35), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kutlu, Ömer ve diğerleri (2008), **Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme**, 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kütükte, Zeki(2010), İlköğretim Öğretmenlerinin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Algı Görüş ve Uygulama Durumları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (2011), **İlköğretim 7 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Ankara: Evren Yayıncılık.
- MEB (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- \_\_\_\_\_ (2007), **Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar**, [http://iogm.meb.gov.tr/files/olcme\\_degerlendirme\\_tereddutler\\_2007](http://iogm.meb.gov.tr/files/olcme_degerlendirme_tereddutler_2007), (16.04.2010).
- \_\_\_\_\_ (2009), **Proje ve Performans Görevleri**.
- Moscal, B. M. (2000), **Scoring Rubrics: What, When and How?** Pratical Assessment, Research & Evaluation <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> (1.05.2010).

- Moscal, B. M. (2003). **Recommendations for Developing Classroom Performance Assessments and Scoring Rubrics**. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>, (16.04. 2010).
- Ogan Bekiroğlu, Feral (2004), **Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okan, Ahmet Turan, (2007), **Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi**, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okan, Nuray (2005), **İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okur, Melek (2008), **4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, Murat (2007), **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- \_\_\_\_\_ (2009), **Türkçe Öğretimi Yazıları**, 1. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- \_\_\_\_\_ (2010), **Türkçe Öğretimi Yazıları**, 1. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, Pınar (2010), **İlköğretim Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pulu, Serkan (2008), **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Semerci, Çetin (2008), "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme**, 2. Baskı içinde (2-15), Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Sönmez, Veysel (2005), **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, Mehmet (2006), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, Şeref (2009), **Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı**, 3. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, Şeref (2006), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tazebay, Attila ve Çelenk, Süleyman (Ed.) (2008), **Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikleri**, 1. Baskı, Ankara: Maya Akademi.
- Tekin, Hâilil (2003), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, Satılmış (2002), **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Uysal, Kazım (2008), **Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, Fatma (1978), **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**, 3. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (1996), **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**, 6. Baskı, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yılmaz, Ali (2008), “Ölçme-Değerlendirmede Testler”, Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme**, 2. Baskı içinde (115-194), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, Hasan ve Sünbül, Ali Murat (2003), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, 1. Baskı, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yücel, Ayhan (2008), **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# **EKLER**

## Ek 1. Giresun valiliği Araştırma İzin Onayı

İl Mü-

- 2010\* U -

T.C.  
GİRESUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-28-00-02-500/  
Konu : Araştırma

01.03.2010\* 03340

### VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğrencisi Türkan KAYA'nın "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Verilen Proje Görevleriyle Öğrencinin Ders Başarısı ve Dersle Karşı Olan Tutumunun İncelenmesi" konulu anket çalışmasının, İlimiz Merkez İlköğretim Okulları, Tirebolu, Görele, Espiye, Eynesil İlçelerinde bağlı birkaç okulla uygulanması Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 15/01/2010 tarih ve 46 sayılı yazısı ile eklerinin Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunca incelenmesi sonucunda, söz konusu anket çalışmasının ilköğretim okul müdürlüklerinde uygulamasında herhangi bir sakıncanın olmadığı hakkındaki komisyon görüş raporu ilişikte sunulmuş olup, Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

  
KESKİ GÜRGENCI  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
01.02/2010

  
Ömer ALBAYRAK  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

01.02/2010 Şef

Z.TÜRKYILMAZ



Millî Eğitim Bakanlığı  
Kul-İ 28100 GİRESUN  
Tel: (454)2137323-2137327  
Faks: (454)2137322  
E-posta: giresun@ml.gov.tr



## Ek 2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

|   |  | DERECELER            |              |             |               |                   |
|---|--|----------------------|--------------|-------------|---------------|-------------------|
|   |  | Tamamen Katılıyorum. | Katılıyorum. | Kararsızım. | Katılmıyorum. | Hiç Katılmıyorum. |
| Okul .....                              |  |                      |              |             |               |                   |
| Sınıf/Şube .....                        |  |                      |              |             |               |                   |
| Cinsiyetiniz: ( )Kız ( )Erkek           |  |                      |              |             |               |                   |
| <b>Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler</b> |  |                      |              |             |               |                   |
| 1                                       | Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.                                     |                      |              |             |               |                   |
| 2                                       | Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.                                    |                      |              |             |               |                   |
| 3                                       | Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.                             |                      |              |             |               |                   |
| 4                                       | Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.        |                      |              |             |               |                   |
| 5                                       | Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.  |                      |              |             |               |                   |
| 6                                       | Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.                          |                      |              |             |               |                   |
| 7                                       | Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.                    |                      |              |             |               |                   |
| 8                                       | Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.                                  |                      |              |             |               |                   |
| 9                                       | Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu olurum.                  |                      |              |             |               |                   |
| 10                                      | Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.                                       |                      |              |             |               |                   |
| 11                                      | Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz olurum.  |                      |              |             |               |                   |
| 12                                      | Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.                          |                      |              |             |               |                   |
| 13                                      | Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.                                     |                      |              |             |               |                   |
| 14                                      | Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.                                   |                      |              |             |               |                   |
| 15                                      | Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.                      |                      |              |             |               |                   |
| 16                                      | İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.                       |                      |              |             |               |                   |
| 17                                      | Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem. |                      |              |             |               |                   |
| 18                                      | Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.                           |                      |              |             |               |                   |
| 19                                      | Boş zamanlarımdan çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.                     |                      |              |             |               |                   |
| 20                                      | Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.      |                      |              |             |               |                   |



Ek 3.



**EK 2:****ÖĞRENCİ TANIMA FORMU**

Durumunuza uygun olanları işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kız ( )

2. Babanızın öğrenim durumu:

Okuryazar ( )

İlkokul mezunu ( )

Ortaokul mezunu ( )

Lise ve dengi ( )

Üniversite ( )

3. Annenizin öğrenim durumu:

Okuryazar ( )

İlkokul mezunu ( )

Ortaokul mezunu ( )

Lise ve dengi ( )

Üniversite ( )

4. Ailenizin aylık geliri kaç TL'dir?

500 TL'den az ( )

500- 1000 TL ( )

1000- 1500 TL ( )

1500 TL ve üzeri ( )

**TÜRKÇE DERSİ PROJE GÖREVİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersinde verilen proje görevlerine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

|  |  | DERECELER              |             |             |               |                      |
|--|--|------------------------|-------------|-------------|---------------|----------------------|
|  |  | Tamamen<br>Katlıyorum. | Katlıyorum. | Kararsızım. | Katılmıyorum. | Hiç<br>Katılmıyorum. |
| Okul : .....   |  |                        |             |             |               |                      |
| Sınıf/Şube : .....                                   |  |                        |             |             |               |                      |
| Cinsiyetiniz: ( )Kız ( )Erkek                        |  |                        |             |             |               |                      |
| <b>Türkçe Dersi Proje Görevi ile İlgili Görüşler</b> |  |                        |             |             |               |                      |
| 1  | Türkçe dersi proje görevleri benim için eğlencelidir.  |                        |             |             |               |                      |
| 2  | Türkçe dersi proje görevlerini yaparken genellikle çok sıkılıyorum.                            |                        |             |             |               |                      |
| 3  | Türkçe dersi proje görevlerini yapmak için daha fazla zaman ayrılmalıdır.                      |                        |             |             |               |                      |
| 4  | Türkçe dersi proje görevleri benim için gereksizdir.   |                        |             |             |               |                      |
| 5  | Türkçe dersini proje görevi konuları ilgi çekicidir.   |                        |             |             |               |                      |
| 6  | Türkçe dersi proje görevlerimi yapmaktan zevk alıyorum.  |                        |             |             |               |                      |
| 7  | Türkçe dersi proje görevlerini diğer derslere göre daha çok severek yaparım.                   |                        |             |             |               |                      |
| 8  | Türkçe dersi proje görevleri yaparken genellikle huzursuz olurum.                              |                        |             |             |               |                      |
| 9  | Türkçe dersi proje görevlerinin konuları günlük yaşamla bağlantılıdır.                         |                        |             |             |               |                      |
| 10   | Türkçe dersi proje görevleri hiç olmasa daha iyi olurdu.                                       |                        |             |             |               |                      |
| 11   | Türkçe dersi proje görevlerini yaparken kimseden yardım almıyorum.                             |                        |             |             |               |                      |
| 12   | Türkçe dersi proje görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmıyorum.                    |                        |             |             |               |                      |
| 13   | Türkçe dersi proje görevlerini yaparken en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanıyorum. |                        |             |             |               |                      |
| 14   | Türkçe dersi proje görevlerinin ders başarıma katkı sağladığını düşünüyorum.                   |                        |             |             |               |                      |
| 15   | Türkçe dersi proje görevlerinin beni araştırmaya sevk ettiğini düşünmüyorum.                   |                        |             |             |               |                      |

**Ek 4. Dereceli Puanlama Anahtarı**

**ACIKLAMA:** Yukarıdaki performans ödevini aşağıdaki ölçütler doğrultusunda puanlayınız.

Öğrencinin;

Adı soyadı: \_\_\_\_\_

Tarih: \_\_\_/\_\_\_/200\_

Sınıfı: \_\_\_\_\_

|          |   |
|----------|---|
| <b>4</b> | <b>ÇOK BAŞARILI</b><br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmüştür.</li><li>2. Araştırılan ödev ile ilgili çarpıcı kanıt ve bilgilere ulaşmıştır.</li><li>3. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li><li>4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir.</li><li>5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya çok uygun ve dikkat çekicidir.</li><li>6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir.</li><li>7. Rapor herhangi bir yazım, noktalama ve dil hatası içermemektedir.</li></ol> |
| <b>3</b> | <b>BAŞARILI</b><br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmeye çalışmıştır.</li><li>2. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li><li>3. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşmıştır.</li><li>4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir.</li><li>5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya uygun ve dikkat çekicidir.</li><li>6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir.</li><li>7. Rapor yazım, noktalama ve dil hataları içermektedir.</li></ol>                     |
| <b>2</b> | <b>AZ BAŞARILI</b><br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Araştırmasını yürütürken planda bazı sapmalar olmuştur.</li><li>2. Araştırılan dönemle ilgili yeterince kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır.</li><li>3. Sınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li><li>4. Çok az sayıda yazılı, görsel ve işitsel materyal kullanılmıştır.</li><li>5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir.</li><li>6. Hazırlanan çalışma yeterince dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir.</li><li>7. Raporda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.</li></ol> |
| <b>1</b> | <b>GELİŞTİRİLEBİLİR</b><br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmemiştir.</li><li>2. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır.</li><li>3. Çok az sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li><li>4. Yazılı, görsel ve işitsel materyaller kullanılmamıştır.</li><li>5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir.</li><li>6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir.</li><li>7. Raporda çok sayıda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.</li></ol>                   |

**Kaynak:** MEB, 2006: 246



## **ÖZGEÇMİŞ**

1985 yılında Giresun' un Görele ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Çanakçı İlköğretim Okulu'nda gördü ve 2003 yılında ortaöğrenimini Görele Halil Gürel Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'ne başladı ve 2008 yılında lisans eğitimini tamamlayıp aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı. Bekar olup İngilizce bilmektedir.