



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME PERFORMANS GÖREVLERİNİN  
ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hazırlayan  
Funda SARI

Danışman  
Doç. Dr. M. Kasım KIROĞLU

Yüksek Lisans Tezi

SAMSUN, 2014

T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME PERFORMANS GÖREVLERİNİN  
ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hazırlayan  
Funda SARI

Danışman  
Doç. Dr. M. Kasım KIROĞLU

Yüksek Lisans Tezi

SAMSUN, 2014

## KABUL VE ONAY

Funda SARI tarafından hazırlanan “**İlköğretim Birinci Kademe Performans Görevlerinin Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirmesi**” başlıklı bu çalışma, [11/06/2014] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye : Doç. Dr. M. Kasım KIROĞLU

Üye : Doç. Dr. Cevat ELMA

Üye : Doç. Dr. Reşat USTABAŞ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. /... /2014

Prof. Dr. Mehmet AYDIN  
Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

11 /06 /2014

Funda SARI

## ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Funda SARI
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Danışmanın Adı-Soyadı	Doç. Dr. M. Kasım KIROĞLU
Tezin Adı	İlköğretim Birinci Kademe Performans Görevlerinin Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Türkiye, eğitimde reform çalışmaları sonucu 2005-2006 yılından itibaren yeni ilköğretim programını uygulamaya başlamıştır. Yenilenen ilköğretim programı öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir. Öğrenme sonucundan çok öğrenme sürecinin değerlendirilmesini esas alan yaklaşım sonucu programın ölçme ve değerlendirme boyutunda da yenilikler olmuştur. “Yeni durum belirleme” diğer adıyla “alternatif durum belirleme” yaklaşımlarından performansa dayalı durum belirleme içinde yer alan performans görevleri ilköğretim birinci kademedeki en sık kullanılan teknikler arasındadır. Performans görevlerini uygulama sürecinde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumların belirlenmesinde, yaşanan olumsuzlukların düzeltilmesinde öğretmenlerin ve velilerin önemli bir yeri vardır.

Bu çalışmada ilköğretim birinci kademedeki verilen performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Samsun il merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 180 sınıf öğretmeni ve 160 öğrenci velisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir; nicel veriler hazırlanan ölçme araçları ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak t-testi, Kruskal

Wallis H testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel çözümlene tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiği, okul ile ev arasındaki etkileşimi artırdığı, öğrencilerin özgüvenini geliştirdiği; ancak öğrencilerin kaynaklara ulaşmada problem yaşadığı, performans görevlerinin veliler tarafından yapıldığı, ailelerin ekonomik yönden yük olarak düşündüğü, değerlendirilmesinin zaman aldığı gibi görüşler ortaya çıkmıştır.

### **Anahtar Kelimeler**

Performans Görevleri, Alternatif Durum Belirleme, Yapılandırmacı Yaklaşım

## **ABSTRACT**

Student's Name and Surname	Funda SARI
Department's Name	Department of Primary Education
Name of the Supervisor	Ass. Prof. Dr. M. Kasım KIROGLU
Name of the Thesis	An Evaluation of Elementary School Performance Tasks from Teachers and Parents' Point of Views

Turkey has applied new elementary program as a result of innovation works in education area in 2005-2006. Renewed education program adopted the learner centred constructivist approach. As a result of the approach which focuses on the evaluation of learning process rather than the result of learning, there became some innovations in testing and evaluation format of the program. One of the approaches of “new situation determining” in other words “alternative situation determining”, performance tasks which take place in the performance-based situation determining is one of the mostly used techniques in elementary schools. Teachers and parents have an important role in defining the positive and negative situations and improving these negative situations during the application process of performance tasks.

In this research, it is aimed to define both parents and teachers' views about the performance tasks given in elementary schools. This research was completed with 180 elementary school teachers who work in 15 elementary schools in Samsun city centre and 160 student parents between 2011–2012 academic years. The research was completed with the composed method where quantitative and qualitative methods were applied; quantitative data prepared with testing tools and qualitative data with semi constructivist meetings were collected. Percentage, frequency, average, and standard deviation values were calculated in the analysis of quantitative data and t-test, Kruskal Walis H test and variance analysis were used for sub aims of the research.

According to the findings at the end of the research, elementary school teachers and parents think that performance tasks have such benefits, they let the students do research, increase the interaction between school and home, improve students' self-confidence; however, there has appeared some opinions that students have problems to access the resources performance tasks are done by the parents, they sometimes become burden to parents economically, it also takes time to evaluate them.

**Key Words**

Performance Tasks, Alternative Situation Determining, Constructivist Approach



## ÖNSÖZ

Bir toplumun nitelikli bireyler yetiştirebilmesi ancak kaliteli bir eğitimle mümkün olur. Okullarda uygulanan eğitimin çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yenilenmesi gerekir. Bu doğrultuda ülkemizin eğitim programında ve özellikle ölçme değerlendirme uygulamalarında değişikliğe gidilmiştir. Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle yeni ilköğretim programı oluşturulmuştur. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ek olarak başarının sonuca yönelik değil tüm sürece dayalı olduğu alternatif durum belirleme yaklaşımı gündeme gelmiştir.

Performansa dayalı durum belirleme kapsamında ele alınan performans görevleri, yenilenen ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme alanında önemli bir yere sahip olmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin ve velilerin performans görevlerine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde, öneri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren danışman hocam Doç. Dr. M. Kasım KIROĞLU'na, fikirleriyle çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Cevat ELMA'ya, araştırmamın veri toplama araçları konusunda yardımını esirgemeyen Doç. Dr. İsmail KARAKAYA'ya, araştırma süresi boyunca bana destek olan tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama veri toplamamda yardımcı olan Samsun il merkezindeki okullarda görev yapan meslektaşlarıma, İngilizce çevirileriyle bana yardımcı olan arkadaşım Umut ŞAHİNBAŞ'a, yazım ve imla konusunda yardımlarını esirgemeyen Türkçe öğretmenleri Meltem ERDEM YILMAZ ve Sinan BAŞKEMER arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca beni destekleyen, sonsuz anlayış gösteren canım annem Satı TOSUN'a ve canım babam İlhami TOSUN'a, çalışmalarımı sabırla destekleyen, umutsuzluğa kapıldığım anda umudum olan, bana güç veren ve yanımda olan hayatımın anlamı biricik eşim Gökhan SARI'ya ve tez aşamasında beni yalnız bırakmayan kızım Zeynep İdil SARI'ya sonsuz sevgilerimi sunarım.

Funda SARI

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>

### 1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1 Problem Durumu .....	1
1.1.1 Problem Cümlesi .....	4
1.1.1.1 Alt Problemler .....	4
1.2 Araştırmanın Amacı .....	5
1.3 Araştırmanın Önemi .....	5
1.4 Sınırlılıklar .....	6
1.5 Sayıltılar .....	6
1.6 Tanımlar .....	7

### 2. BÖLÜM: KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1 Yeni İlköğretim Programları .....	9
2.2 Yapılandırmacı Yaklaşım .....	11
2.2.1 Yapılandırmacılıkta Öğrenme Ortamı .....	13
2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin Rolü .....	15
2.2.3 Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrencinin Rolü .....	17
2.3 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	18
2.3.1 Klasik (Geleneksel) Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları .....	19
2.3.2 Yeni (Alternatif) Durum Belirleme Yaklaşımları .....	20
2.4 Yeni (Alternatif) Durum Belirleme Yaklaşımlarında Kullanılan Teknikler .....	24
2.4.1 Performans Görevleri .....	25

2.4.1.1 Performans Görevinin Aşamaları .....	28
2.4.1.2 Performans Görevi Çeşitleri .....	28
2.4.1.2.1 Genişletilmiş Yanıtlı Performans Görevleri .....	28
2.4.1.2.2 Sınırlandırılmış Yanıtlı Performans Görevleri .....	29
2.4.1.3 Performans Görevi Geliştirme Basamakları .....	30
2.4.1.4 Dereceli Puanlama Anahtarı (Scoring Rubric) .....	32
2.4.1.4.1 Dereceli Puanlama Anahtarı Türleri .....	33
2.4.1.4.1.1 Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı .....	34
2.4.1.4.1.2 Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı.....	35
2.4.2 Proje .....	36
2.4.3 Portfolyo .....	39
2.4.4 Kavram Haritaları .....	40
2.4.5 Yapılandırılmış Grid .....	41
2.4.6 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç .....	43
2.4.7 Kelime İlişkilendirme .....	43
2.4.8 Drama .....	44
2.4.9 Görüşme .....	45
2.4.10 Gösteri .....	46
2.4.11 Posterler .....	46
2.4.12 Akran Değerlendirmesi .....	46
2.4.13 Kendi Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme) .....	47
2.4.14 Grup Değerlendirme .....	48

### **3. BÖLÜM: YÖNTEM**

3.1 Araştırmanın Modeli .....	49
3.2 Evren ve Örneklem .....	49
3.3 Veri Toplama Aracı .....	50
3.3.1 Öğretmen ve Veli Anketi .....	50
3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu .....	51
3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu .....	51
3.4 Verilerin Toplanması .....	52

3.5 Verilerin Analizi .....	52
-----------------------------	----

## **4. BÖLÜM: BULGULAR**

### 4.1 Nicel Bulgular

4.1.1 Sınıf öğretmenleri ile öğrenci velilerinin ilköğretim birinci kademedeki uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?...54	54
4.1.2 Katılımcıların performans görevlerine ilişkin görüşleri öğretmen veya veli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	68
4.1.3 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	69
4.1.4 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	69
4.1.5 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	70
4.1.6 Velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	72
4.1.7 Öğrenci velilerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri “anne-baba” veya “diğer” olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	73

### 4.2 Nitel Bulgular

4.2.1 Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademedeki uygulanmakta olan performans görevlerine görüşleri nelerdir? .....	73
4.2.2 Velilerin ilköğretim birinci kademedeki uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir? .....	78

## **5. BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA**

5.1 Performans görevlerinin “amaç” alt boyutuna yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin sonuçlar .....	83
5.2 Performans görevlerinin “uygulama” alt boyutuna yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin sonuçlar .....	85
5.3 Performans görevlerinin “değerlendirme” alt boyutuna yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin sonuçlar .....	88
5.4 Katılımcıların performans görevlerine ilişkin görüşleri “öğretmen veya veli olma” durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	90

5.5 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri “cinsiyetlerine” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	90
5.6 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri “kıdemlerine” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	91
5.7 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri “mezun oldukları okul türüne” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	92
5.8 Velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri “öğrenim durumlarına” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	92

<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>93</b>
-----------------------	-----------

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>94</b>
-----------------------	-----------

#### **EKLER**

Ek 1 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....	106
Ek 2 Veli kişisel Bilgi Formu .....	107
Ek 3 Öğretmen ve Veli Anketi .....	108
Ek 4 Öğretmen Yarı Yapılandırılmış görüşme Formu .....	110
Ek 5 Veli Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	111
Ek 6 Tez Uygulama İzin Onayı .....	112

## TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1 Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması.....	14
Tablo 2 Performans görevlerinin amaç alt boyutundaki öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	54
Tablo 3 Performans görevlerinin uygulama alt boyutundaki öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	58
Tablo 4 Performans görevlerinin değerlendirme alt boyutundaki öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	66
Tablo 5 Performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerine ait t-testi sonuçları .....	68
Tablo 6 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları .....	69
Tablo 7 Öğretmen görüşlerinin kıdemlerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları ....	70
Tablo 8 Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları .....	71
Tablo 9 Öğretmenlerin, performans görevlerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okullara göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları .....	71
Tablo 10 Veli görüşlerinin öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları .....	72
Tablo 11 . Veli görüşlerinin öğrenciye yakınlığına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları .....	73
Tablo 12 Öğretmenlerin performans görevlerinin yapıma amacına yönelik görüşlerinin frekans değerleri .....	74
Tablo 13 Öğretmenlerin performans görevlerine rehberlik edilmesine yönelik görüşlerinin frekans değerleri .....	75
Tablo 14 Öğretmenlerin performans görevlerinin seçimine yönelik görüşlerinin frekans değerleri .....	76
Tablo 15 Öğretmenlerin performans görevlerinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin frekans değerleri .....	77

Tablo 16 Velilerin performans görevlerinin yapılma amacına yönelik görüşlerinin frekans değerleri .....	79
Tablo 17 Velilerin performans görevlerine rehberlik edilmesine yönelik görüşlerinin frekans değerleri .....	80
Tablo 18 Velilerin performans görevlerinde yaşanan sorunlara yönelik görüşlerinin frekans değerleri .....	81



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacına, amaca bağlı olarak yanıt aranacak sorulara, araştırmanın önemine ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Günümüzde değişen dünya koşullarında bilim ve teknoloji hızla ilerlemektedir. Bilim ve teknolojideki ilerleme; değişime ayak uydurabilen, yaratıcı düşünebilen, iletişim kurabilen, bağımsız karar verebilen, bilgiyi kullanabilen ve problem çözebilen bireylere ihtiyaç doğurmaktadır. Bu özelliklere sahip bireyler ancak eğitim sayesinde sağlanabilirler.

Eğitim sistemleri, bireylere yalnızca teorik bilgi vermekle kalmaz aynı zamanda bireyleri toplum hayatına hazırlar. Toplum hayatında meydana gelen değişimler eğitim sistemlerini de etkiler. Toplumlarda meydana gelen değişimler sonucu eğitim sistemleri de kendilerini yenileyip bu değişimlere uygun hale getirilmelidir. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde -dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişmeler sonucunda- farklı eğitim programları uygulanmıştır. Son olarak ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, eğitimdeki değişikliklere paralel olarak yeni öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Yeni öğretim programı; öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin rehberlik yaptığı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım bir öğretim yöntemi değildir. Öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir yaklaşımdır. Bir başka ifadeyle “İnsan nasıl öğrenir?” sorusunu cevaplandıran bir yaklaşımdır. Bu görüşü ortaya atan bilim adamlarına göre bir bilgi felsefesidir (Taşpınar, 2005: 122).

Öğrenen, yapılandırmacı eğitim ortamının temel ögesidir. Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenenler, yaşam boyu kullanacakları bilgileri, demokratik bir sınıf ortamında yaşam problemlerini çözerek, kendi bilgilerini oluştururlar (Erdem ve Demirel, 2002: 84). Yapılandırmacı yaklaşım, başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak geliştirilmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline gelmiştir (Kaya, 2005: 35).

Yapılandırmacı sınıf ortamlarında, öğretmenler öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmazlar, öğrenciler bilgiye kendileri ulaşırlar. Öğrenciler öğrenilecek kavramları keşfederler, etkinlikleri kendileri yöneterek öğrenmelerini kontrol ederler. Böylece öğrenciler, tüm öğrenme sürecinde etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler.

Yapılandırmacı sınıf ortamlarında öğretmen ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibidir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme ortamlarının ortam düzenleyicileri olup, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştıran ve öğrencilerin karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerini sağlayan kişiler olarak görülmektedir (MEB, 2005: 12). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen yeni ilköğretim programında öğretmenin rolünün öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi sağlamak olduğu açıkça belirtilmiştir.

2004 öncesindeki ilköğretim programlarına bakıldığında geleneksel yaklaşımı benimseyen, davranışçı yaklaşımı temel alan, öğretmen merkezli, sadece ürüne odaklı geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca geleneksel yapıdaki programların ölçme ve değerlendirme yöntemleri tek boyutlu ve sonucu değerlendirir niteliktedir. Oysa yeni ilköğretim programında geleneksel yaklaşımın aksine öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan, süreç odaklı, öğrencinin gelişimini de izleyen, değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin amacı öğrencinin tüm süreç içerisindeki ilerlemesini izlemektir. Yeni ilköğretim

programında yer alan bazı ölçme araçları şunlardır: Gözlem, görüşme, poster oluşturma, günlük, kavram haritaları, portfolyo ve performans görevleri.

Performans görevleri, öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey düşüncelerinin geliştirilerek ölçülmesini amaçlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler yalnızca öğrencinin verdiği yazılı yanıtları değil; sözlü anlatım, resim yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi farklı işlemlere sahip işlemleri de içerebilmektedir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2010: 32).

Performans görevleri, gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri dikkate alarak öğrencileri gerçek yaşama hazırlama, çözüm için birden fazla seçenek sunma, yaratıcı çözümler bulmaya sevk etmedir. Değerlendirmenin ise performans görevleri ile ilgili tüm işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlemlemeye imkân verme gibi avantajları vardır. Performans görevlerinin başarılı uygulanmasında birçok etken olmasıyla beraber öğretmene de sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen, performans görevlerini hazırlarken öğrenci düzeyine uygun olması ve okul öğrenmeleri ile ilişkili olması gibi hususları göz ardı etmemelidir. Yine performans görevlerini verdikten sonraki süreçte de öğrenciyi gözlemlemesi, değerlendirmeyi de sürece göre yapması önemlidir. Performans görevlerini uygulamada velilerin bilinçlendirilerek öğrencilere nasıl rehberlik etmeleri gerektiği anlatılmalıdır.

Ancak yeni bir uygulama olması nedeniyle performans görevlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaşmıştır. MEB de 2008 yılında yaptığı açıklamada performans görevlerinde; “Ulaşılması zor kaynaklardan proje ve performans görevleri verilmesi”, “Ders öğretmenlerinin yeterince rehberlik yapmaması”, “Bir kısım ödevlerde kullanılan malzemelerin pahalı olması nedeniyle imkân olmayan velilerin malzemeleri teminde zorlanması”, “Ödevlerin çoğunlukla internet üzerinden hazırlandığı, çalışmaların öğrenci katkısını içermemesi”, “Çalışmaların içerikleri yerine daha çok görselliklerinin değerlendirildiği”, “Oldukça sık verilen görevlerin öğrencinin evdeki zamanının büyük bir bölümünü aldığı ve buna bağlı olarak velilerin de öğrenciye yardımının kaçınılmaz

olduğu, bu ödevleri çoğunlukla velilerin yaptığı, bu nedenle de performans görevlerinin amacına hizmet etmediği” sorunlarını belirtmiştir.

Kutlu (2010), yaptığı açıklamada aradan geçen beş yıla rağmen performans görevlerinin hâla öğrencilerden çok velileri ilgilendirdiğini, bu durumun ortaya çıkmasında ise öğretmenler tarafından verilen ödevlerin öğrenci düzeyinin üstünde olması, dersin amacı ve konusuna uygun olmayışı veya yeterince eğitsel değer taşımaması gibi sorunların etkili olduğunu; uygulamadaki yanlışlıkların çocuğun aileye, başka kişi veya internet gibi farklı ortamlara bağımlılığını artırdığını belirtmiştir.

Performans görevlerinin hazırlık, uygulama ve değerlendirmesinde öğretmenler, veliler ve öğrenciler birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmada ilköğretim birinci kademedeki verilen performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve velilerin; performans görevlerinin amacı ve değerlendirilmesiyle ilgili görüşleri, öğrencilere nasıl rehberlik ettiği, yaşadıkları sorunları belirlenmeye çalışılmıştır.

### **1.1.1 Problem Cümlesi**

İlköğretim birinci kademe performans görevlerine yönelik öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?

#### **1.1.1.1 Alt Problemler**

1. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademedeki uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrenci velilerinin ilköğretim birinci kademedeki uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Performans görevlerine ilişkin görüşler, katılımcıların öğretmen veya veli olma durumuna, cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına, anne-baba, kardeş veya diğer olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin ve velilerin “Performans Görevlerinin Yapılma Amacına” yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin ve velilerin “Performans Görevlerine Rehberlik Edilmesine” yönelik görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin “Performans Görevlerinin Seçimine” yönelik görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin “Performans Görevlerinin Değerlendirilmesine” yönelik görüşleri nelerdir?
9. Velilerin “Performans Görevlerinde Yaşanan Sorunlara” yönelik görüşleri nelerdir?

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademe performans görevlerine yönelik öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen yeni ilköğretim programında ölçme değerlendirilmede tüm sürecin değerlendirilmesi odaklı bir anlayış benimsenmiştir. Alternatif durum belirleme yaklaşımları olarak adlandırılan yeni durum belirleme yaklaşımları arasında en yaygın olarak kullanılan, performansa dayalı durum belirlemedir (Neukom, 2000: 13). Performansa dayalı durum belirlemede kullanılan teknikler arasında performans görevleri yer almaktadır. Performans görevleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey

becerilerini kullanmasını gerektiren, öğrencilerin kendilerini tanımasını sağlayan, bilimsel süreç becerilerini kazandıran ve geliştiren çalışmalardır (Tunç vd., 2007: 15).

Bireylere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayan performans görevlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen-veli iş birliği önemlidir. Yapılan bu çalışmanın öğretmen-veli iş birliğinin etkili bir şekilde sağlanmasında, performans görevlerinin uygulanmasında oluşan olumlu-olumsuz durumların belirlenmesinde, uygulamadaki eksikliklerin giderilmesinde, öğretmenlere yol gösterici olmasında ve bu konuda yapılan araştırmalara katkı sağlaması hususunda önem taşıyacağı düşünülmektedir.

#### **1.4 Sınırlılıklar**

Araştırma, 2011-2012 öğretim yılı Samsun il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 1-5. sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

#### **1.5 Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.
2. Araştırmaya katılan velilerin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.

## 1.6 Tanımlar

**Ölçme:** İnsanda var olan niteliklerin ve yapıların gözlemlenip gözlem sonuçlarının belli bir kurala göre sayı ve sembollerle ifade edilmesi işlemidir (Çelik, 2005: 11).

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarının bir ölçütü veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılması sürecidir (Demirel, 2005: 235).

**Alternatif ölçme ve değerlendirme:** Alternatif değerlendirme yaklaşımları, geleneksel değerlendirilmelerde kullanılmayan veya çok az önem verilen ölçme araçlarının dışında kalan araçları tanımlamak için yapılır. Burada en genel amaç, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için onlara o alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları (rubrikler) kullanarak tespit etmektir (Çepni, 2005: 228).

**Performans değerlendirme:** Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir (MEB, 2006: 3).

**Performans görevi:** Eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alanlardaki becerisini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevlerdir.

**Dereceli puanlama anahtarları:** Öğrenenin herhangi bir performansını veya ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılan bir puanlama anahtarıdır (Mertler, 2001).

**Bütünsel (Holistik) dereceli puanlama anahtarı:** Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını içeren dereceli puanlama anahtarıdır.

**Analitik dereceli puanlama anahtarı:** Bir değerlendirmenin farklı bölümlerindeki, çok belirgin cevapları puanlamada kullanılan dereceli puanlama anahtarıdır.

**Proje:** Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir konuda/alanda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (Karagöz vd., 2008: 283).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR

#### 2.1. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın koşullarından olan eğitime ilişkin bakış açısı bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmelerin etkisiyle olumlu yönde değişmektedir. Türk Eğitim Sistemi, Cumhuriyet'ten günümüze -eğitimi geliştirmek adına- farklı programlar ve uygulamaların yaşandığı, gelecek kuşakları hep daha iyiye taşıyacak eğitim modelleri bulma çabalarıyla doludur. Ülkemizde özellikle son yıllarda hem ekonomik, sosyal ve kültürel değerler hem de dünyanın evrensel değerleri dikkate alınarak, eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapılmış ve yeni düzenlemeler uygulamaya geçirilmiştir.

Türk Eğitim Sistemi'nde uzun yıllardır, davranışçı yaklaşımı benimseyen, öğretmen merkezli, öğrencinin sınıfta pasif olduğu, "sonuca yönelik" bir değerlendirmenin yapıldığı eğitim programı uygulanmaktaydı. Mevcut eğitim programının günümüzde değişen ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması nedeniyle programlarda değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Güneş (2006: 25); 2005 öncesi programlarda konuların çok kapsamlı, ezbere dayalı ve bilgi yoğunluklu olması, programlarda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaması ve öğrencilerin merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması gibi etkenler, değişikliğe gidilmesinin temel nedenleri olarak belirtmiştir. Böylece yeni ilköğretim programıyla eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak, demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacını karşılamak amaçlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2000'li yılların başlarında hem akademik çevrelerin araştırmalarından, bulgularından ve deneyimlerinden hem de eğitim camiasının diğer temsilcilerinin görüşlerinden yararlanarak program geliştirme çalışmalarına başlamıştır. Bilginin yapılandırıldığı bir eğitim anlayışının gerekliliğine inanılarak, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni bir ilköğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni

ilköğretim programı 2004-2005 öğretim yılının başında Ankara, İstanbul, İzmir, Van, Kocaeli, Bolu, Diyarbakır, Hatay ve Samsun illerinden seçilen 120 okulda pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama okullarında görevli öğretmen ve müfettişlerin raporlarında, yeni müfredata ilişkin derslerin artık klasik birer ders gibi işlenmediği, daha oyunsu ve zevkli işlendiği, öğrencilerin daha aktif olduğu yönünde görüşler yer almaktadır (Şahin, 2005). Yeni ilköğretim programı, pilot okullarda alınan sonuçlar üzerine 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konmuştur.

Yeni ilköğretim programının vizyonu, “Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek” olarak belirtilmiştir. Temelde, konu ya da davranış kazandırmaktan çok yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü üst düzey düşünme becerileri, değer ve tutum kazandırmayı hedeflediği ifade edilmiştir. Yeni ilköğretim programı, nasıl “öğretmek”ten çok “öğrenme”yi merkeze alan bir anlayışı esas alan, öğrencileri düşünmeye, soru sormaya özendiren, öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmasına imkân sağlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk eden, çevreyle iletişimi destekleyen ilkeleri benimsemiştir.

Yeni ilköğretim programının temel özellikleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Karip, 2005: 14- 15):

- Kazanımlardan yola çıkarak yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir.
- Konu ve kavramlar sarmallık ilkesine uygun olarak tasarlanmıştır.
- Bilgiye ulaşma yolları alternatif yöntem ve tekniklerle verilmiştir.
- Öğretmenin öğrenciye sorgulamayı öğrettiği bir eğitim anlayışı geliştirilmiştir.
- Velilerle işbirliği esas alınmıştır.
- Öğrenci değerlendirilmesi, sürece dayalı farklı ölçme araçlarıyla yapılmıştır.
- Yaşam, kaynak olarak kullanılmıştır.

Yeni ilköğretim programı ile okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır. Program etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir (Karip, 2005: 18).

## **2.2 YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM**

Yapılandırımcı yaklaşım, 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamış bir “bilme” kuramıdır. Yapılandırımcılık, bilginin doğası, bundan dolayı öğrenmenin ve de öğretmenin düşüncedeki temel bir başlangıcıdır (Tam, 2000: 51). Yapılandırımcı yaklaşım; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Ün Açıkgöz, 2003: 60). Yapılandırımcı yaklaşım “ İnsan bilgiyi kaydedici pasif bir varlık değil, bilgi yapısının oluşturucusudur.” görüşünden hareket eder. (Güler vd., 2013: 10). Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgiyi aynen kabul edip, yönlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlam yaratma sürecine aktif olarak katıldır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Yapılandırımcı yaklaşım Jean Piaget’ nin ve Levy Vygotsky’ nin gelişim ve öğrenme ile ilgili olarak geliştirdikleri teorilerden etkilenecek ortaya çıkmış bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Piaget’ in yapılandırımcılığa bireyselci yaklaşımına karşı Vygotsky’ nin sosyal yapılandırımcılık teorisi, öğrencilerin bilişsel gelişim içinde diğerleri ile etkileşimini vurgular (Rice & Wilson, 1999: 28- 33). Yapılandırımcı yaklaşım, Piaget’ in bilimsel gelişme ve bilginin oluşumu ile ilgili açıklamalarından hareketle geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır. Piaget “İnsanlar yeni bir bilgiyi daha önce sahip oldukları eski bilgiye dayandırarak öğrenirler ve sınıfta yapılan aktiviteler öğrenme açısından önemlidir” fikrini ortaya atmıştır (Özoğul, 2007: 18). Bu fikir yeni bir bilgi öğrenilirken daha önceden edinilmiş bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra özümsemiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yeni bir bilgi edinme sürecinin öğrenciyi etkin kılan bir süreç olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceki bilginin üzerine oturtulur, ikisi arasında anlamlı bağlar kurularak bütünleştirilir (Güneş, 2007: 58–59).

Birey önceden öğrendiği bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurup, bilgiyi yapılandırabilirdiyse, bu bilgiyi karşılaşılabileceği yeni durumlarda da uygulayabilecek demektir. Böylece birey ezberlemeden, analiz ederek kalıcı bilgiler sağlar ve üst düzey zihinsel beceriler oluşturur. Yapılandırmacı yaklaşım bilginin aktarılması değil, öğrencinin etkinliklere birebir katılarak, araştırma ve sorgulama yapabilmesi böylece problem çözme yeteneğinin geliştirilmesidir.

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın hem bilişsel hem de sosyal boyutları öne çıkmıştır. Bilişsel boyutu, tamamen Piaget'in Bilişsel Kuramı'na, sosyal boyutu ise Vygotsky'nin düşüncelerine dayanmaktadır (Yaşar, 1998: 68). Vygotsky'nin kuramına göre, bilginin zihinde yapılandırılması sürecinin, kültürel kimlik, kişinin içinde yaşadığı coğrafi bölge ve buna bağlı olarak konuştuğu dilden bağımsız olamayacağı görüşü yapılandırmacılığa sosyo-kültürel bir bakış açısı getirmiştir (Benli, 2010: 15). Vygotsky'nin "yapılandırmacı" veya "sosyo-kültürel öğrenme" eğitim teorisine göre çocuğun bilişsel gelişiminde toplum ve aile büyük rol oynar (Hausfather, 1996: 46). O, bir çocuğun bilgi kaynakları ve becerilerinin onun kültür ve insani gelişim aşaması içinde belirli bir seviyeye geldiğine ve deneyimlerine bağlı olduğuna inanmıştır (Henry, 2008: 7). Vygotsky çocuğun arkadaşlarından yardım alarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştireceği düşüncesini savunarak öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu savunmuştur. Ayrıca grup çalışmasının; öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığı, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığı, kendine güven duygusunu geliştirdiğini de belirtmektedir. Bu yaklaşımda amaç, öğrencilerin ne yapacaklarını belirlemek değil bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile kendi istedikleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat tanımaktır (Erdem, 2001: 58).

Yapılandırmacılığın temel ilkeleri ise şöyle sıralanabilir (Brooks ve Brooks, 1993) :

1. Öğrenilmesi gerekenleri problem durumuna getirme,
2. Öğrenmeyi ana fikirler veya kavramlar etrafında yapılaştırma,
3. Öğrenci bakış açılarının ve görüşlerinin araştırılması ve onlara değer verilmesi,
4. Öğrencilerin tahminlerini rahatça ifade edebilecekleri fırsatları içeren programı oluşturmak,
5. Öğrencinin öğrenmesini değerlendirmektir.

### **2.2.1 Yapılandırmacılıkta Öğrenme Ortamı**

Öğrenme ortamının düzenlenmesi; eğitim olgusunun meydana geldiği çevre, mekân ya da alandaki insan gücü ve bunların dışındaki öğelerin öngörülen hedefler doğrultusunda en verimli biçimde sağlanması olarak ifade edilebilir (Alkan ve Kurt, 2007: 79). Öğrenme ortamı; eğitim sitelerinden dersliklere kadar uzanan tüm fizik mekân ile öğrenci, uzman, öğretmen, veli ve diğer ilgilileri de kapsayan sosyal ortamdır (Alkan ve Kurt, 2007: 79). Yapılandırmacı bir öğrenme ortamı “Öğrenenlerin, problem çözme aktiviteleri ve öğrenme hedeflerinin takibinde çeşitli araçlar kullanarak birlikte çalışabildiği ve birbirlerini desteklediği bir yerdir” (Wilson, 1995: 27).

Yapılandırmacı öğretim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu şekilde düzenlenen eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve önceki bilgilerinden vazgeçerek yerlerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 70). Yapılandırmacı kuramın uygulandığı öğrenme ortamlarında, öğretmenler genellikle, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde daha çok sorumluluk almalarına ve etkin katılmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanır (Vural, 2005: 75). Yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenme etkinlikleri öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcı olmalarını, işbirliği içinde çalışma ve problem çözmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir (Heath, 2001: 706).

Brooks ve Brooks (1993) geleneksel sınıflarla, yapılandırmacı sınıfların temel bazı özelliklerini aşağıdaki şekilde karşılaştırmaktadır:

Tablo 1. Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Program parçadan bütüne doğru sunulmuştur, temel becerileri vurgular.	Program bütünden parçaya doğru sunulmuştur, Önemli kavramları vurgular.
Sabit programa sıkı sıkıya bağlılık çok önemlidir.	Öğrenci sorularını takip etme çok önemlidir.
Program etkinlikleri aşırı derecede ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Program etkinlikleri birinci derecedeki bilgi kaynaklarına ve el ürünü materyallere dayalıdır.
Öğretmenler öğrencileri üzerine bilgi kazıyacakları “boş tahta” olarak görürler.	Öğrenciler, dünya ile ilgili varsayımlarda bulunabilecek düşünürler olarak görülürler.
Öğretmenler genellikle didaktik şekilde öğrencilere bilgi yüklemesi yaparlar.	Öğretmenler genellikle çevre ile öğrenci arasında etkileşimli bir ortam sağlayacak biçimde davranır.
Öğretmenler için öğrenci öğrenmesinde öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları daha önemlidir.	Öğretmenler öğrenci görüşlerine önem verirler.
Öğrenci öğrenmesini değerlendirme, öğretimden ayrı olarak görülür ve hemen hemen her zaman bu sınavlarla yapılır.	Öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi, öğretim işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarını, öğrenci sergilerini ve öğrenci ürün dosyalarını gözlemesiyle yapılır.
Çoğunlukla her öğrenci yalnız başına çalışır.	Çoğunlukla öğrenciler gruplar halinde çalışırlar.

Açıklama ve kuramla ilgili literatürdeki tanımlardan hareketle yapılandırmacılığı; “Öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışan, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlayabiliriz (Usun, 2007: 344).

### **2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü**

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarıya ulaşabilmesi için, programı uygulayan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, alanında yeterli bilgiye sahip, bilgiyi aktaran değil uygun bilginin öğrencilere ulaşmasını sağlayan, bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerine uygun öğrenme ortamlarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenen olmalıdır.

Yapılandırmacılıkta öğretmen artık, bilginin tek otoritesi olarak algılanmamaktadır. Öğretmen, daha ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenenlere rehberlik eden ve onları bilginin inşasında destekleyen, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı beceriler ve bunları anlamlı şekilde uygulayabilme yönünde deneyimler sağlayan olarak görülür (Berge, 1999).

Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine onlara kendi bilgilerini yapılandıracakları ortamlar hazırlar. Bu ortamda öğretmen öğrencileri gözler ve gereksinim duyduğunda da onları yönlendirir. Ancak, yönlendirmede öğretmen doğru yanıt söylemez ya da sorunu çözmez. Öğrencilerin doğru yanıt bulmasını ya da sorunu çözmesini sağlar. Bu öğrenme yaklaşımında, bilginin edinilmekten daha çok yaratıldığı, öğretmen tarafından doğrudan verilen yönergedense, öğrenci tartışmaları sonucu ortaya çıktığı ve ezberleyip hatırlamak yerine keşfedilip geliştirildiği düşünülür (Holt-Reynolds, 2000: 28) .

Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde öğretmenin görevleri arasında öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımını teşvik etmek ve öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurmasını sağlamak yer alır. Yapılandırmacı öğrenme teorisinde öğretmen, temel problem etrafında bilgiyi organize etmeli, sorularla öğrencilerin zihninde problemleri düşünmeye sevk etmeli ve konuya öğrencilerin ilgilerini çekmelidir. Bu yolla öğrencilerin zihninde yeni fikirlerin gelişmesine yardım ederek, bu fikirlerle daha öncekiler arasında ilişki kurmalarına daha fazla destek sağlamalıdır. Öğrenci merkezli etkinliklerle bütünleşen bu yaklaşımda öğretmen ayrıca, öğrencinin kendi sorularını sormasına ve deneylerini yürüterek sonuçlara ulaşmasına rehberlik edebilir (Duman ve İkiel, 2002: 253).

Özden'e (2003: 72-73) göre bütün bu rollere sahip olmanın yanında yapılandırmacı bir öğretmen;

1. Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.
2. Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi ve becerisini, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır; tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
3. Öğrencilerin eğitim ortamında rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir.
4. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünme, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
5. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
6. Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, "öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye" olacak şekilde düzenler.
7. Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
8. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
9. Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
10. Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını devamlı canlı tutar.
11. Öğrencilerin yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır.
12. Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmelerine, bulmalarına fırsat verecek etkinlikler düzenler.



13. Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok sürece önem verir, ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.
  14. Öğrencileri toplumun üretici, yapıcı, işbirliğine ve dayanışmaya önem veren, milli değerlerine saygı duyan ve bu değerleri yaşatmaya özen gösteren bireyler olarak yetiştirmeye çalışır.
  15. Öğretmen “Ben nasıl öğretirim?” yerine “Öğrenci nasıl öğrenmektedir?” sorusunu sorarak öğrenme-öğretme sürecini sorgulamalıdır.
  16. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin nasıl bir öğrenme stiline ve zekâ özelliğine sahip olduğu, bilgiyi nasıl yapılandığı önemli olduğundan öğretmen bu soruların cevabını bulmuş olmalıdır.
- Öğretmenler bu hususları dikkate alır ve uygularlarsa çağdaş dünyanın kabul ettiği bilgi üreten bireyler yetişecektir.

### **2.2.3 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencinin Rolü**

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni ilköğretim programı öğrenci merkezli bir eğitim süreci olup, öğrenci bu süreç içerisinde aktif olarak rol oynamaktadır. Öğretmenin rehberliğiyle öğrenci; bilgileri keşfeder, bilgileri yorumlar ve daha önceki bilgilerinin üstüne yapılandırır. Öğrenmenin kontrolünün öğrencide olduğu bu yaklaşımda öğrenci öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir (Yaşar, 1998: 71). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenci, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. (Çepni, 2005: 41).

Öğrenci, öğrenme sürecine aktif olarak katılmak için eleştirel sorular sorar, arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurarak fikir alışverişinde bulunur. Böylece diğer öğrencilerin gelişmesine de yardımcı olur. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren öğrencilerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, öğrendiklerini günlük hayatta kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda azimli, meraklı, girişimci ve sabırlı olmak öğrencide bulunması gereken özelliklerdir. Öğrenciler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, kendince yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırılmalıdır. Bu sayede, içeriği ve süreci aynı zamanda öğrenirler (Şaşan, 2002: 3). Bireyler bilgiler arasında köprü kurup, bilgiyi yapılandırabilmişse yorum yaparak bilgiyi yeni durumlarda uygulayabilecek demektir. Bu öğrenmede amaç ezbere dayalı birikim oluşturmak değil, analiz ederek kalıcılık sağlamak ve üst düzey bilişsel beceriler oluşturmaktır ( Özoğul, 2007: 18).

### **2.3 EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994: 12). Eğitimin gerçekleştiği bu sürecin sonucunda istenilen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediğini anlamak, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemek ve elde edilen verilerle yargıya ulaşmak için ölçme ve değerlendirme yapılır. Demirel'e (2005: 188) göre ölçme "Basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri koruyacak şekilde, bu niteliklere sayı ve sembollerin atanması işlemidir." Çepni ve diğerleri (2006: 208) ölçmeyi "En genel tanımı, ölçülebilir niteliği gözlemek ve bu niteliği amaca uygun sayı ve sembollerle ifade etmektir." şeklinde tanımlamıştır.

Değerlendirme ise ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir (Demirel, 2005: 235). Eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme süreci, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinde kullanılmasının yanı sıra, öğrencinin öğrenmesini geliştirmeyi ve desteklemeyi amaçlar (MEB, 2005: 20). Bu amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmaların isabetliliği için gereken geçerli ve güvenilir bilgilerin üretilmesi ve bu bilgiler ışığında doğru ve isabetli kararlar alınabilmesini sağlaması bakımından da ölçme ve değerlendirme süreci önemli bir rol oynar (Bahar vd., 2006: 3). Kısacası değerlendirme, ölçme sonucu elde edilen verilerin yorumlanmasıdır.

Öğretim yaklaşımları davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru dönüşürken ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da yenilikler ortaya çıkmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006: 134; Güneş, 2007: 17). Yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen, süreç içinde ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirme olanağı tanıyan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir.

### **2.3.1 Klasik (Geleneksel) Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları**

Geleneksel ölçme-değerlendirme: Süreç yönergeleri, ölçme aracı ve puanlaması hazırlayanlar tarafından sabitlenmiş ve bu şekilde sınavı uygulayan farklı kişilerce ve farklı oturularda sınava girenlerin tümünde karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşmak için hep aynı şekilde uygulanan ve puanlanan (özdeş) testlerden oluşmaktadır (Enger ve Yager, 1998). Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış soruları, kısa cevaplı sorular, eşleştirme soruları ve sözlü sınavlardır. Bu teknikler öğrenme süreci bittikten sonra, belirlenen bir zamanda (ünite sonu, dönem sonu vs.) öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır. Öğrenmenin sonucunu, sınavda sorulan sorulara verilen cevaplara göre ölçerler (MEB, 2008: 18). Bu tekniklerin kullanıldığı klasik değerlendirme, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme olanağı yaratmayan ve öğrencilerin gelişim sürecine ilişkin bilgi vermeyen değerlendirme biçimidir (Cubertson ve Laongo, 1999; akt. Ocak, 2006: 217).

Geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme, öğrencinin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencinin başarısını veya başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtmamakta ve öğrencinin zihinsel şemasını ortaya koyamamaktadır (Orhan, 2007: 44). Geleneksel değerlendirmeler, sadece ortaya çıkan ürünü değerlendirdiğinden performansın açık bir şekilde sergilenebilmesini engeller.

Öğrenciyi bilgi yüklü hâle getirmesi, ezberciliğe itmesi, üst düzey düşünme becerileri ölçmede yetersiz kalması, sadece ürün odaklı bir ölçme ve değerlendirme yapması gibi

açılardan geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmeler yetersiz kalmaktadır (Güneş, 2007: 347; Göçer, 2007: 432). Bu yetersizlikler “alternatif ölçme-değerlendirme” adıyla anılan yeni bir ölçme değerlendirme yaklaşımının doğmasına yol açmıştır. Ancak geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine göre daha kolay olması sebebiyle geçerliliğini hala devam ettirmektedir.

### **2.3.2 Yeni (Alternatif) Durum Belirleme Yaklaşımları**

İngilizce'deki “assessment” sözcüğü, öğrencilerin projeleri, gözlemleri, kağıt kalem testlerini ve öğrenmelerini içeren genel bir terim olup öğrenme sürecine ilişkin oluşum anlamına gelmektedir (Güvey, 2009: 4). “Assessment” kavramının “durum belirleme” anlamında kullanılması uygun görülmektedir (Aslanoğlu ve Kutlu, 2004: 26). 1980 sonları 1990 başlarında eğitim yaklaşımlarındaki değişime paralel olarak klasik değerlendirme anlayışından uzaklaşarak yeni değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliklere sahiptir (Korkmaz, 2004: 67).

Alternatif değerlendirme yaklaşımları değerlendirme sürecinde öğrenciyi merkeze alır. Alternatif değerlendirme yaklaşımları ve araçları öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretebilmesi için olanak yaratır (Korkmaz, 2004: 68). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre, ölçme ve değerlendirme belirli bir zaman aralığına sıkıştırılmamalıdır. Çünkü ölçme ve değerlendirmenin temel amacı öğrenciyi ve öğretmene dönütler vererek hangi düzeyde olduklarını belirlemektir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımında öğrenmenin ölçümünün öğrenme sürerken yapılması gerektiği savunulmaktadır. Ölçme değerlendirmeyi, öğrenmeden koparmadan yapmaya çalışmaktadırlar (Kılıç, 2006: 43). Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar vd., 2006: 49). Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme, alternatif durum belirleme arasında en çok bilinenleridir (Neukom, 2000: 3).

Performansa dayalı durum belirleme ile öğrencinin çalışmasının son halinin yanı sıra öğrenci o çalışmayı yaparken gösterdiği performans ve gelişim süreci de gözlemlenebilmektedir. Başka bir deyişle yalnızca öğrencinin ne yaptığı değil aynı zamanda nasıl yaptığı da önem kazanmaktadır (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2010: 48) Bireysel değerlendirmeye ve yenilenmeye özendirerek puanlamaya göre yargıya varılır ve belirlenen ölçütlere dayandırılan yeterlik derecesini ortaya çıkarır (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993: 13).

Portfolyaya dayalı durum belirleme, öğrencinin belli bir süreçte oluşturduğu çalışmalarını ya da gösterdiği davranışların birikimli olarak toplanması ve belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesidir (Baki ve Birgin, 2004: 81). Portfolyoya dayalı durum belirleme, öğrencilerin çalışmalarından örnekler toplamayı ve bu çalışmalarını sergilemeyi içeren ve gerçekçi değerlendirme yapmak için imkânlar tanıyan bir değerlendirme biçimidir. Bu değerlendirmeyi benimseyen öğretmenler, öğrenci performanslarının artırılması, sonuçların karşılaştırmalı olarak ortaya konması ve dönüt alınması olanağına sahip olurlar.

Alternatif değerlendirme yaklaşımları, değerlendirmenin bir dizi test maddesine verilen yanıttan daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Bu nedenle;

- Etkin öğrenme ortamları için değerlendirme konusundaki yenilikler, öğrenme ve değerlendirmenin iç içe geçtiği materyallerin kullanılmasını gerekli kılar.
- Değerlendirme, sadece öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir süreç olarak düşünülmelidir.
- Etkin öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilen değerlendirme yaklaşımlarını, başarı temelli değerlendirme yaklaşımları olarak ifade etmek mümkündür.
- Başarı temelli değerlendirme, yanıtların doğruluğunu tespit etmekle kalmayıp, yanıtlama aşamasındaki düşünme süreçlerinin niteliğini de belirlemeyi amaçlamaktadır.

- Bu tür değerlendirme, öğrencileri bildikleri üzerinde daha çok düşünmeye teşvik edebileceği gibi, öğretimin daha anlamlı ve yansıtıcı hale gelmesini de sağlayabilir (Çepni, 2005: 230-237).

Ölçme ve değerlendirmenin en büyük avantajlarından biri, bireysel farklılıklara, gelişimsel seviyelere, zekâ farklılıklarına ve öğrenci biçimlerine duyarlı olmasıdır (MEB, 2005: 24). Öğretmenler ve okul olanakları tam olarak hazırlandığı zaman alternatif değerlendirme etkinlikleri öğrencileri motive etmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin okula olan tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Orhan'a (2007: 51) göre alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının başlıca avantajları şunlardır:

- Beceri ve bilginin kullanımı birbiriyle bağlantılı, tamamlanmış ve ortamlara uyum sağlamış etkinlikleri ölçer.
- Eğitimin içine yerleşmiştir. Sadece amaca yönelik ölçme yapan standardize edilmiş, yönergeli etkinliklerden ayrıştırılabilir. Başka bir deyişle alternatif değerlendirme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir.
- Esnekler. Farklı sunuş şekillerine ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimine olanak sağlar.
- Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirerek, olaylara ve konulara eleştirel, yaratıcı, problemleri çözmeye yönelik bir bakış açısı geliştirmesini sağlar. Öğrenci geleneksel ölçme yöntemlerinin kullanıldığı sınavda başarılı olmak için sınav döneminde çalıştığını ezberleyerek yüksek not alabilir (Kanatlı, 2008: 17). Ancak elde edilen bilgi özümsemediğinden dolayı kısa bir süre sonra hatırlanmayacaktır. Öğrenci değerlendirme sürecine, nereden başladığını ve hangi seviyeye gelmesi gerektiğini bilerek hareket ederse bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırmaya çalışacaktır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğretmen geleneksel yöntemde olduğu gibi öğrencinin öğrenmesini bir kalem ve bir test kâğıdı gibi araçlarla değil de günlük sınıf etkinliklerine bakarak değerlendirir. Bu yaklaşımda öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri performansları, algılama biçimleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri, problem çözme ve hayata uygulamaları gibi becerileri; öğrenme ve öğretme etkinlikleri sırasında görüşme, gözlem, günlük yazdırma, portfolyo dosyası oluşturma, çeşitli performans değerlendirme ölçeklerini kullanma, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme yöntemleri ile belirlenmektedir (Adanalı, 2008: 57). Bu açıklamalardan performans değerlendirme yaklaşımının daha çok keşfedici ve bütünlleştirici öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşıdığı sonucuna varmak mümkündür. (Çepni, 2005: 229)

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin genel özellikleri özetlenecek olursa;

- Alternatif ölçme ve değerlendirme gerçek yaşamla ilişkili ve öğrenci merkezlidir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme sınırlandırılmış, tek yanıtı, çoktan seçmeli testler dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı biçimde okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak, öğrencilere kendine dönük düşünmeyi, kendini değerlendirmeyi ve sorumluluk almayı öğretir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede kısmi bilginin değerlendirilmesi sağlanır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler kendi kendini değerlendirme, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın daha geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğretmen elde ettiği ölçüm sonuçlarını yorumlayarak yalnızca öğrencilerini değil, kendi öğretimini de değerlendirir (MEB, 2005: 24).

## 2.4 YENİ (ALTERNATİF) DURUM BELİRLEME YAKLAŞIMLARINDA KULLANILAN TEKNİKLER

Alternatif değerlendirme tekniklerinin en önemli özelliği, gerçek yaşam koşullarına göre yapılandırılmalarıdır. Ayrıca öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil duyuşsal ve psiko-motor becerilerini ortaya çıkarmak oldukça önemlidir (Aydoğdu vd., 2005: 264). Alternatif durum belirleme yaklaşımlarında kullanılan teknikler, öğrencilerin dersteki başarı durumlarından ziyade, özel ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanılır (Benli, 2010: 28). Önemli olan öğrencileri en iyi şekilde yönlendirmek ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalarına imkân tanımaktadır (Aydoğdu vd., 2005: 265).

Bu bağlamda alternatif ölçme değerlendirme teknikleri şunlardır:

- . Performans Görevleri
- . Proje
- . Portfolyo
- . Kavram Haritaları
- . Yapılandırılmış Grid
- . Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
- . Kelime İlişkilendirme
- . Drama
- . Görüşme
- . Gösteri
- . Posterler
- . Akran Değerlendirme
- . Kendi Kendini Değerlendirme
- . Grup Değerlendirme



### 2.4.1 Performans Görevleri

MEB, ilköğretim yönetmeliğinde performans görevinin tanımı, öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalar olarak ifade edilmiştir. Performans görevi öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlardaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (Mamaç, Ünsal ve Yavuz, 2006: 19). Öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini ölçme amacı taşıyan etkinliklere “performans görevleri (performance tasks)” adı verilmektedir. Performansa dayalı durum belirleme yaklaşımı iki öge içermektedir: Biri performans görevi, diğeri de açık bir puanlama anahtarıdır (Nitko, 2004: 237-238).

Öğretmen rehberliğinde yapılan performans görevi programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, araştırma gibi becerilerini geliştirmesini ve ortaya bir ürün koymasını amaçlayan çalışmalardır. Performans görevi bir öğrencinin grup içi ya da bireysel faaliyetler kapsamında oluşturduğu ürünle ilgili yazılı veya sözlü yanıtlar üretmek, başarısını kanıtlamasını gerektiren bir faaliyettir. Öğrencilerin sorulan bir soruya, basit bir yanıt vermelerinin ya da verilen seçeneklerden birini seçmelerinin istenmesi performans değerlendirme açısından yeterli olmamaktadır (Nitko, 2004: 237-238).

Performans görevleri aşağıda verilen üç özelliğe sahip olmalıdır (Wiggins, 1998’den akt.: Kumandaş, 2008: 10-11):

- . Gerçek Yaşam Durumlarına Dayalı (Authentic): Bu görevler mümkün olduğu kadar gerçek bir hedef ve izleyiciler eşliğinde gerçek problemlere, seçeneklere, durumlara, ölçütlere ve standartlara dayalı olmalıdır.
- . Güvenilir (Credible) : Bunlar ise oldukça ayrıntılı kapsamı olan ve belli ölçütlerle tanımlanmış performansları içermelidir. Aynı zamanda geçerli ve güvenilir olmalıdır.

. Kullanışlı/Kullanımı Kolay (User-Friendly): Öğrencilerin zihinsel düzeylerine ve yaş grubuna uygun, öğrenciyi güdüleyici, dönüt verme yönünden zengin ve yeniliklere açık görevler olmalıdır.

Performans görevleri öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlardan oluşabilir. Öğrencinin okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatta nasıl kullanacağını, karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini bilmesine fayda sağlamaktadır. Performans görevleri sayesinde öğrenci öğrendiklerini günlük yaşamda nasıl kullanacağını öğrenmektedir (Benli, 2010: 21).

Performans görevleri birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç hafta da yapılabilir. 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, performans görevleriyle ilgili öğrencilere yönerge vermeli ve öğrenciler de bu doğrultuda hareket etmelidir (MEB, 2006: 27).

Performans görevleri öğrencilerin internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarmaları değil bilgiyi edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığı ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerini işe koşmalarını sağlamaktadır. Performans görevleri edinilen bilginin özgün bir şekilde çıkarılmasına fırsat vermektedir (MEB, 2009: 1). Bu görevlerin amacı öğrencilerin araştırma yaparak, yaratıcılıklarını kullanarak ortaya bir ürün çıkarmalarını sağlamaktır.

Okullarda performans görevi kavramı yeni olduğu için zaman zaman hem öğretmen hem de öğrenci açısından performans görevinin nasıl yapılması gerektiğine, içeriğine ve değerlendirilmesine ilişkin anlaşılmayan noktalar oluşmuştur. Bu nedenle performans görevinin sağlıklı yapılabilmesi ve değerlendirilmesi için MEB bu konuyla ilgili bir genelge yayımlamıştır. Bu doğrultuda MEB'in 2007 yılında 26619 sayılı resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. maddesindeki değişiklikle performans ödevlerinin öğretmen rehberliğinde yapılmasının önemine yer verilerek performans ödevlerinin adı da performans görevleri olarak değiştirildi. Bu

değişiklikle ilgili olarak MEB "Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar" başlıklı yayımladığı genelgeyle performans görevleriyle ilgi şu açıklamalara yer vermiştir: Performans görevleri, röportaj yapma, deney düzeneği hazırlama ve deneyi sonuçlandırma, anket yapma, poster hazırlama, hayatta karşılaşılabileceği problemi çözme, maket hazırlama, araştırmalardan elde ettiği bilgilerden yararlanarak bir sonuca ulaşma, öykü yazma gibi çalışmalardan oluşacaktır. Performans görevlerinin sayısı, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânlarına göre her yarıyıl için öğretmen tarafından belirlenecektir. Bu yazıda özellikle öğrencilerin "performans görevlerini" nasıl yapacaklarına ilişkin esaslara yer verildi. Genelgede, gerek görüldüğü takdirde çalışmanın araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıklarının sınıf dışında, ürünü oluşturma ve sonuçlandırma aşamalarının ise sınıf içinde yapılması gerektiğine değinildi. Böylece öğrencilerin görevi yaparken sergilediği performansın, öğretmen tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmiş olacağı belirtildi.

MEB, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaların izlenmesi sonucunda ilgili yönetmelikler ve konuyla ilgili yayımladığı genelgelerle ilköğretim okullarına bilgilendirmeler yapmasına rağmen performans görevi uygulamalarına ilişkin yeni bir genelge yayımlama ihtiyacı duymuştur. 16.04.2009 tarihinde "Proje ve Performans Görevleri" adıyla yayımlanan 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 psikomotor hem de duyuşsal becerilerini sağlaması gerektiğine yer verildi. Aynı genelgede "Performans görevleri, öğrencinin yapmakta, öğretmenin ise takip etmekte ve değerlendirmekte zorlanacağı güçlükte olmamalıdır. Şartlara göre pratik ve ekonomik çalışmalar yapılmalıdır." ifadelerine yer verildi. Ayrıca velilerin ya da başkalarının yaptığı performans görevlerinin değerlendirmeye alınmaması gerektiğine bunun yanında performans görevlerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarının kullanılması gerekliliği ve önemi belirtilmiştir. Yine genelgede "Performans görevlerinin okul imkânlarının kısıtlı olduğu durumlarda, görevde var ise sadece araştırma safhasının okul dışında, diğer safhasının ise sınıf ortamında yapılarak

öğretmen tarafından gözlenmesi gereken pratik çalışmalar olmalıdır.” ifadesine yer verilmiştir.

#### **2.4.1.1 Performans Görevinin Aşamaları**

Bir performans görevi dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar:

*Tanımlama:* Tanımlama kısmı performans görevinin kimlik kartı niteliğindedir. Bu bölümde performans görevinin dersi, dersin konusu, verilmesi düşünülen kazanımlar, kaçınıcı sınıf düzeyine ait olduğu gibi bilgiler yer alır. Öğrencinin ilgili kazanımları kullanarak beklenen öğrenme çıktılarının neler olduğu yazılır.

*Görev:* Performans görevinin esas kısmını oluşturmaktadır. Bu bölümde öğrenciye çözüm bulması gereken bir problem durumu veya yapması gereken görevler verilmektedir.

*Yönerge:* Bu bölümde öğretmen tarafından hazırlanan yönerge öğrencilere verilir. Yönergede öğrencinin görevi yerine getirirken dikkat etmesi gereken kurallar belirtilmektedir. Yönergede çalışmaya başlamadan önce, çalışma sırasında ve çalışmanın bitiminde öğrencinin neler yapması gerektiği belirtilmiş olmalıdır.

*Puanlama Yöntemi:* Öğrencinin yaptığı çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarları ve formları bulunmaktadır. Görevlerle beraber dereceli puanlama anahtarların da verilmesi gerekmektedir. Öğrenci görevin hangi kriterlere göre nasıl değerlendirileceğini bilerek görevi yapmalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 29-32).

#### **2.4.1.2 Performans Görevi Çeşitleri**

Performans görevleri genişletilmiş yanıtı performans görevleri ve sınırlandırılmış performans görevleri olarak ikiye ayrılır:

##### **2.4.1.2.1 Genişletilmiş Yanıtı Performans Görevleri**

Bilginin toplanmasını, düzenlenmesini, analiz edilmesini, yorumlar yapılmasını vb. içeren ve daha uzun sürede tamamlanan çalışmalardır. Bu tür performans görevleri, öğrencilerin derste edindikleri temel bilgi ve becerileri, üst düzey zihinsel becerilerle

ilişkilendirmelerini ve kendilerine verilen yeni bir problemi çözmeyi gerektirir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 33). Genişletilmiş yanıtli performans görevleri öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgileri elde etme sürecini de kapsamaktadır. Bu süreçte pek çok öğrenme hedefinin veya öğrencinin farklı alanlardaki başarı durumlarının gözlenmesi mümkün olmaktadır.

Bu türdeki performans görevleri bir hafta ile bir ay içerisinde tamamlanacak şekilde öğrencilere verilebilir. Öğrenci bu tür performans görevlerinin önemli bir kısmını okul dışında tamamlamaktadır. Bu durum öğretmenin gerçek yaşam durumlarını içeren görevler vermesine imkân tanımaktadır.

Genişletilmiş yanıtli performans görevleri, sınıf dışında gerçekleştirildiği için öğretmen rehberliği önem taşımaktadır. Öğretmenin çalışmayı izleyemediği durumlarda, çalışmaya veliler gereğinden fazla katkıda bulunmakta ya da öğrenciler benzer çalışmalardan yararlanarak o çalışmanın bir benzerini yapmaktadırlar. Bu gibi istenmeyen dış etkenler, çalışmanın amacına ulaşmasını engellemektedir.

Aşağıda bu tür performans görevlerine ilişkin örnekler sunulmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995: 241):

- İnsanları, çevreyi koruma konusunda harekete geçirmeye ikna etmek için bir konuşma hazırlayınız.
- Sözcükleri alfabetik sıraya koyan temel bir bilgisayar programı hazırlayınız.
- Beyzbol topu gibi düşen nesnelerin yerçekimi kuvveti ve hızlanmasını tahmin etmek amacıyla bir araştırma tasarlayınız ve uygulayınız.
- Kullandığınız yöntemi tanımlayıp veri toplamayı, analizini ve sonuçlarını belirtiniz.

#### **2.4.1.2.2 Sınırlandırılmış Yanıtli Performans Görevleri**

Çok fazla veri toplanmasını gerektirmeyen ve sınıf içerisinde tamamen öğretmen kontrolü altında gerçekleştirilen çalışmalardır. Sınırlandırılmış performans görevlerinde belirli bir öğrenme hedefine odaklanılır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 33).

Genişletilmiş yanıtlı performans görevlerine göre uygulaması ve puanlaması daha kolay ve daha az zaman alıcıdır. Bu tür performans görevlerinde öğrenciler kitaplardan faydalanabilir ve öğretmenlerinden yardım isteyebilirler. Çalışmanın sınıf içerisinde ve ğretmen gözetiminde yapılması sınırlandırılmış performans görevinin etkililiğini artıracaktır.

Aşağıda bu tür performans görevlerine ilişkin örnekler sunulmaktadır (California Assessment Programı; akt. Linn ve Gronlund, 1995: 239):

- Bir işe başvurma amacını taşıyan bir mektup yazınız.
- Beş plastik çubuk kullanarak, değişik kombinasyonlarda üçgen oluşturarak evre uzunluklarını kaydediniz.

#### **2.4.1.3 Performans Görevi Geliştirme Basamakları**

Öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi ğretim programlarındaki kazanımlarla yakından ilgilidir. Dersin içeriği düşünülerek hazırlanan etkinlikler, kazanımları yansıtacak şekilde olmalıdır. Bu nedenle performans görevleri geliştirilirken dersin kazanımlarını yansıtacak şekilde hazırlanması gerekir.

Performans görevlerinin geliştirilmesi de bu noktada önem kazanmaktadır. Performans görevlerinin geliştirilmesi dört basamakta gerçekleştirilebilir. Bu basamaklar şu biçimde açıklanabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 35-42):

*Birinci Basamak:* Bu basamakta ğretmen, öğrencinin kendi yaşamında kullanacağı ve üst düzey zihinsel becerilerini geliştirici performans görevini ve bu görevin hangi dersle ilişkilendirileceğini belirlemektedir.

*İkinci Basamak:* Bu basamakta ğretmen, öğrencinin okulda edindiği bilgi ve becerilerle yanıtlanabilir olan ve gerçek yaşam durumlarına dayalı ya da gerçek yaşamda gerçekleşme olasılığı bulunan bir problem durumu sunmaktadır. Görev bölümünün oluşturulduğu bu basamakta performans görevleri, öğrencinin görsel ya da yazılı kaynaklardan yararlanarak hazırlayacağı ya da bizzat içinde yer alarak ve yaşayarak yerine getirebileceği çalışmalardan oluşabilir.

*Üçüncü Basamak:* Yönergenin hazırlandığı bu basamakta öğretmen, öğrencinin çalışma sırasında dikkat etmesi gereken noktaları belirterek ona yol gösterici açıklamalarda bulunmaktadır. Yönergenin sonunda öğrencinin çalışmasını ne zaman teslim edeceği, nasıl sunacağı, hangi ölçütlere göre değerlendirileceği belirtilmektedir.

*Dördüncü Basamak:* Bu basamakta öğretmen, belirlenen puanlama yöntemine uygun olarak dereceli puanlama anahtarı ile grup değerlendirme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları hazırlamaktadır.

### Performans Görevi Örneği

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama Yöntemi
HAYAT BİLGİSİ Tema: Okul Heyecanım Kazanım: Neden dengeli ve düzenli beslenmesi gerektiğini araştırır ve anlatır.	İlköğretim 2. sınıf	. Araştırma Yapma . Karar Verme	Dereceli Puanlama Anahtarı
<p>Sevgili Öğrencim, Sağlıklı yaşayabilmek için dengeli beslenmek son derece önemlidir. Atalarımız bunu anlatmak için “Sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur.” demişler. Bu nedenle her insanın dengeli beslenmeyi bilmesi gerekir. Senden dengeli beslenmeyle ilgili derste edindiğin bilgileri de kullanarak, sınıf arkadaşlarına sabah kahvaltısı, öğle ve akşam öğünlerinden oluşan bir günlük yemek listesi hazırlaman istenmektedir. Bunun için:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Günlük öğünleri oluştururken nelere dikkat ettiğini,</li> <li>2. Hangi besinleri ne amaçla seçtiğini her öğün listenin altına yazman beklenmektedir.</li> </ol>			
<p><b>Çalışmanı Yaparken Aşağıdaki Noktalara Dikkat Etmelisin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Enerji veren, büyümemizi ve gelişmemizi sağlayan, kemiklerimizi güçlendiren, hastalıklardan koruyan besin gruplarının neler olduğunu düşünebilirsin.</li> <li>. Çalışman için internet, ansiklopedi, dergi vb. kaynaklardan yararlanabilirsin.</li> <li>. Çalışmanı resim, fotoğraf vb. materyallerle destekleyebilirsin.</li> <li>. Çalışmana poster hazırlayacaksın. Nasıl ilgi çekici olabileceğini düşünebilirsin.</li> <li>. Gerekli yerlerde aileden ve öğretmenlerinden yardım alabilirsin ancak çalışmanın çoğunu kendi başına yapman gerektiğini unutmamalısın.</li> <li>. Çalışmanın sonunda hangi kaynaklardan yararlandığını belirtmelisin.</li> <li>. Bu çalışmayı aldıktan en geç 10 gün sonra teslim etmek zorundasın.</li> </ul> <p><b>Çalışmanın Değerlendirilmesi</b></p> <p>Çalışma “içerik (her öğünde tüm besin gruplarına yer verme), araştırma süreci (bilgiye ulaşma, toplama ve bir araya getirme), sunu becerisi (zamanında, açıklayıcı bir dille sunumu gerçekleştirme), sunu yapma (Çalışmayı yalın, düzgün, anlaşılır ve ilgi çekici bir anlatımla sunma), materyal kullanımı (çalışmada resim, yazı ve fotoğraftan yararlanma) ve zaman kullanımı (poster verilen sürede hazırlama)” açısından değerlendirilecektir.</p>			

\*Kaynak: Ö. Kutlu, C .D. Doğan ve İ. Karakaya. (2010: 149). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.*

#### **2.4.1.4 Dereceli Puanlama Anahtarı (Scoring Rubric)**

Dereceli puanlama anahtarı (rubrik), ‘puanlama yönergesi’ olarak da adlandırılmakla birlikte (Kan, 2006: 340; Mertler, 2001) performans görevinin tamamlanması sonucu ortaya çıkan ürünü ya da öğrencinin performansını önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmede kullanılan puanlama aracının özel bir formudur (Mertler, 2001). Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavrama, durum veya olayla ilişkin bilgisini ortaya koymasına veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir. Ayrıca puanlama anahtarları, öğrencilere zayıf veya kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili dönüt verme, iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için kullanılabilir (Bahar vd., 2010: 50)

Dereceli puanlama anahtarları öğrencilere yaptığı çalışmaların hangi kriterlere göre ve nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi vererek performanslarının hangi düzeyde olduğunu gösterir. Böylece öğrenciler nerden, kaç puan aldıklarını görebilirler (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 51). Dereceli puanlama anahtarı hazırlarken belirlenen kriterlerin ölçülemeyecek zorlukta olmamasına ve kriterler için hazırlanan ölçeğin dört aşamadan fazla olmamasına dikkat etmek gerekir. Kullanılan ölçek nicel veya nitel olabilir.

Dereceli puanlama ölçekleri, performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberleridir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren araçlardır. En faydalı dereceleme ölçekleri, öğretmenin kendisinin hazırladığı ölçeklerdir (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2005: 9) . Öğretmenler, öğrencilerin kılık kıyafet düzeni, başarıları, arkadaşlarıyla ve diğer insanlarla olan ilişkileri, sınıf içi tutumları, temizlik özellikleri, ilgi ve merakları gibi çeşitli özellikleri açısından iyi, orta, kötü, çok kötü şeklindeki ifadelerle denk gelecek şekilde veya daha fazla dereceli bir ölçek kullanarak öğrencilerini değerlendirebilirler (Zimbicki, 2007; akt. Adanalı, 2008: 28)

Performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarının öğretmen ve öğrenci açısından pek çok faydası vardır. Özbay, bu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (2007: 168) :



- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürünlerinin sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin, öğrenci çalışmalarını değerlendirmesini kolaylaştırır.
- Öğrencilere, bir ödevi tanımlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Ölçekte belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklara yardımcı olması konusunda onlara kolaylık sağlar.

Performansı tanımlayan ölçütleri içeren dereceli puanlama anahtarını hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Moskal (2003), dereceli puanlama anahtarı hazırlarken dikkat edilmesi gereken durumları şu biçimde belirtmiştir:

- Belirlenen ölçütler, verilen görevlere ve amaçlara uygun olmalıdır.
- Belirlenen ölçütler, üründe olması gereken ya da gözlenebilir davranışlar biçiminde ifade edilmelidir.
- Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin anlayabileceği bir dilde ve açık bir biçimde yazılmalıdır.
- Kullanılan puanlama sistemi, beklenen performansın değerini gerçek anlamda ölçen ve açıkça belirten bir biçimde hazırlanmalıdır.
- Belirlenen ölçütler açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmelidir.

Öğretmenler dereceli puanlama anahtarını hangi amaç için kullanacağını iyi bir şekilde analiz etmelidir. Hazırlanan ödevi öğretmen ayrıntılı bir şekilde analiz ederek değerlendirme yapacaksa analitik puanlama ölçeğini kullanmalıdır. Öğretmen yapılan çalışmanın genel hatlarıyla değerlendirmesini yapacaksa bütünsel (holistik) dereceli puanlama anahtarını kullanmalıdır.

#### **2.4.1.4.1 Dereceli Puanlama Anahtarı Türleri**

Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarı türleri iki başlık altında incelenebilir.

#### 2.4.1.4.1.1 Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlama anahtarı, 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 (Haladyna, 1997; akt. Okan, 2005: 19)

Analitik dereceli puanlama anahtarları ürün veya sürecin ayrılmış yönlerini bireysel olarak derecelendirmekle öğretmene ve öğrencilere, öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında bütünsel (holistik) dereceli puanlama anahtarına oranla daha fazla ve detaylı bilgiler vermektedir. Analitik dereceli puanlama anahtarı üründen çok süreçle ilgilidir (Çepni vd., 2007: 198).

Problem çözme etkinliği için hazırlanmış analitik rubrik örneği

PROBLEMİ ANLAMA	0: Problemi tamamen yanlış anlamış. 1: Problemin bir kısmını yanlış anlamış veya yanlış yorumlamış. 2: Problemi anlamış.
ÇÖZÜM İÇİN PLAN YAPMA	0: Probleme uygun olmayan plan yapmış. 1: Çözüm için kısmen doğru plan hazırlamış. 2: Hazırladığı planı gerektiği gibi uyguladığında doğru sonuca ulaşır.
ÇÖZÜM	0: Çözüm yanlıştır ya da uygun olmayan plan yaptığı için yanlış cevap bulmuş. 1: İşlem hatası yapmış, soruyu yanlış anladığı için yanlış cevap bulmuştur, sorunun bir kısmını çözebilmiş. 2: Doğru cevabı bulmuştur.
CEVABIN DOĞRULUĞUNU KONTROL ETME	0: Cevabın doğruluğunu kontrol etmemiş. 1: Cevabı kısmen kontrol etmiş. 2: Cevabın doğruluğunu kontrol etmiş.
BENZER BİR PROBLEMİ KURMA	0: Benzer bir problemi kuramamış. 1: Benzer bir problemi kısmen kurmuş. 2: Benzer bir problemi kurabilmiş.

\*Kaynak: T. Öçalın ve M. Karaca (2013: 191). *Matematik 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı*.

#### 2.4.1.4.1.2 Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı, öğrenci cevaplarının toplam olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı süreçten ziyade sonuçla ilgilidir (Deniz, 2002). Bütünsel 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 (Haladyna, 1997; akt; Okan, 2005: 19).

#### Bütünselci (Holistik) Rubric Örneği

ÖDEV DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ	
Puanlar	Tanımlar
5	Konunun tamamını anladığını gösteriyor. Ödevin bütün koşullarını yerine getirmiş.
4	Konuyu epeyce anlamış. Ödevin koşullarını yerine getirmiş.
3	Konuyu kısmen anlamış, çoğu koşullarını yerine getirmiş
2	Problemi biraz anlamış. Koşulların birçoğu yerine getirilmemiş.
1	Problemi hiç anlamamış.

(Bayram, 2012: 14 )

## 2.4.2 Proje

Projeler, “Öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alan ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalar” biçiminde tanımlanmaktadır (MEB, 2008: 1). Proje, öğrencilerin bireysel olarak ya da grup halinde, sınıfça belirlenen konu üzerinde yine belirlenen bir süre içerisinde gerekli araştırmaları yapıp elde ettikleri bilgileri sistemli ve düzenli bir biçimde raporlaştırmaları ya da resimler, grafikler ve farklı niteliklerde sergilemeleridir. Başka bir tanıma göre proje: Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir konuda/alanda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirmek, yeni bilgilere ulaşmak, özgün düşünce üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (Karagöz vd., 2008: 283).

Projeler, tamamlanması birkaç hafta ya da birkaç ay alabilen genişletilmiş performans görevleri olarak düşünülebilir ve yalnızca bireysel olarak değil, grup halinde de gerçekleştirilebilir (Alicı, 2008: 141). Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım eden ve onları başkalarıyla işbirliği içinde çalışmaya güdeleyen (Saban, 2004: 255) projeler, öğrencilerin yeteneklerini kullanmaları için fırsatlar yaratır ve içsel motivasyonu vurgulayarak onları kendi gereksinimleri konusunda destekleyen çalışmalardır (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 95).

Bekiroğlu (2004: 114-115), projenin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir.

- Öğrenciler, ilgilerini çeken ve becerilerini ortaya koyabilecekleri istedikleri bir projeyi seçebilirler.
- Projeler öğrencinin sınıf içinde ve dışında zaman ayırmalarını gerektirir.
- Projeler gerçek dünya ile ilişkili, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri türde seçilir.
- Projeler öğrencilerin grupça çalışarak, yapılacak görevi alt parçalarına ayırıp (analiz), daha sonra bunları birleştirerek beraberce bir sonuca ulaşmalarını (sentez) gerektirir.

- Projeler öğrencilerin bildikleri kavram ve kuralların gerçek dünyadaki uygulamasını yapmalarına imkân verir.

Proje tekniğinin sınırlılıkları olarak, geniş ve kapsamlı projelerin fazla zaman aldığı söylenebilir. Öğretmenin gözetimi dışında yapıldığında istenmeyen problemler ortaya çıkabilmektedir. Grup sayısı çok olduğunda öğretmenin grupların çalışmasını ayrıntılı olarak takip etmesi zor olmaktadır.

### Proje Çalışması Örneği

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Tema	Beklenen Performans	Süre	Puanlama Yöntemi
Sosyal Bilgiler Dersi	İlköğretim 4. Sınıf	Yaşadığımız Yer	Araştırma, Yorumlama Becerisi	Proje Teslim Tarihi ..... / ..... / 2013	Proje Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler, yurdumuz deprem kuşağında bulunmaktadır. Deprem, önlem alınmazsa hem can hem de mal kaybına neden olmaktadır. Sizden, deprem öncesi, sonrası ve sonrası yapılması gerekenleri resimli broşür (küçük kitapçık) şeklinde anlatmanız beklenmektedir.

Çalışmanızı yaparken aşağıdaki adımları izleyin

1. Seçtiğiniz konu ile ilgili araştırma yapmalısınız.
2. Çalışmanız için aile bireyleri, kitaplar, ansiklopediler, gazete haberleri, internet vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz.
3. Araştırmalarınıza dayanarak konu ile ilgili sunacağınız raporda hangi bilgilere yer vereceğinize karar vermelisiniz (planlamalısınız).
4. Çalışmalarınız doğrultusunda teslim edeceğiniz raporu hazırlamalısınız.
5. Raporunuzu akıcı bir dille, yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek yazınız.
6. Çalışmalarınız doğrultusunda sınıfta sergileyeceğiniz materyalleri hazırlamalısınız. Broşür (küçük kitapçık) halinde resim ve fotoğraflarla zenginleştirerek hazırlamalısınız.
7. Üzerinde ödevi hazırlayanın adı soyadı, ödevi aldığı dersin adı, ödevin konusu olan kapak sayfası hazırlamalısınız.

\*Kaynak: MEB (2008: 107). *Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*.

## Proje Değerlendirme Ölçeği Örneği

Projenin Adı :	Sınıfı:				
Adı ve Soyadı :	No:				
GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Zayıf 1	Kabul Edilebilir 2	Orta 3	İyi 4	Çok iyi 5
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma (Grup çalışması ise)					
Belirlenen konunun önemini ortaya koyma					
Hazırlanan proje sonunda ne tür sonuçlara ulaşılacak istendiğini ortaya koyma					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Proje konusunda bilimsel açıdan doğru bilgiler aktarma					
Toplanan bilgileri analiz etme					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Yapılan çalışmanın orijinal olmasına özen gösterme					
Yapılan çıkarımların nedenlerini ortaya koyma					
Yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisini gösterme					
Hazırlanan raporu, resimler, gazete haberleri, çizimler, tablo, grafik ve istatistiklerle destekleme					
Metne aktarılan tüm bilgilerde Türkçeyi doğru biçimde kullanma					
Yararlanılan kaynakları rapora yansıtma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					

\*Kaynak: MEB (2008: 284). *Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*

### 2.4.3 Portfolyo

Portfolyo, “öğrenci ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası”, “bireysel gelişim dosyası”, “süreç gelişim dosyası”, “tümel değerlendirme dosyası” gibi farklı isimlerle adlandırılmıştır. Portfolyo, öğrencilerin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyasıdır. 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.

Portfolyoda öğrencilerin dönem başından itibaren konuyu ilişkin yaptıkları çalışmalar, kronolojik sırayla bu dosyalara yerleştirilir. Öğretmenler, öğrencilerin ders içi ve dışında yaptıkları etkinlikleri inceler ve dosyaya koymak için öğrencinin onayını alır. Öğrenciler istemezse dosyada yer alması zorunlu olan belgelerin dışındaki çalışmalar dosyaya konmaz (Aydoğdu vd., 2005:265). Portfolyo çalışmalarının öğretmen ve öğrencileriyle birlikte belirlenmesi, planlanması, hazırlanması ve değerlendirilmesi onların kendilerini daha iyi tanımalarına, çalışmalarındaki eksiklikleri görebilmelerine yardımcı olmaktadır (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2010: 116).

Portfolyonun en önemli özelliklerinden birisi, öğrencinin kendini yansıtmayı sağlamasıdır. Öğrenci portfolyoya koymak için neden o materyali seçtiğini ve seçme kriterlerini anlattığı için, öğretmen öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olabilir (Bekiroğlu, 2004: 114–115). Portfolyo ile öğrenciler kendi başarılarını izleyebilirler. Bu sayede de güdüleyici özelliindedir. Ayrıca çalışmalar arasındaki ilişkileri açıklayabildikleri, onları bir bütün olarak değerlendirebildikleri için sentez kabiliyetlerini de artırırlar (Adanalı, 2008: 77).

Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin gelişiminin daha kolay takip edilmesine imkân verir. Ürün dosyası, sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşur. Ürün dosyaları aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

Portfolyo değerlendirmenin sağladığı en önemli kolaylıklar, öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtmayı, kendi öğrenmesini izlemesi ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olması, öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamasıdır (Çepni, 2007: 227). Böylece, öğrenciler kendi düşüncelerini özgürce yansıtmaya imkân bulur, kendi yeteneklerinin hangi doğrultuda olduğuna karar verir ve bu karara göre çalışmalarını geliştirir.

Portfolyolarda öğrenci çalışmalarına ilişkin çok fazla bilgi ve belge olduğundan, okula ve ailelere getirdiği mali yük önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir (Aydoğdu vd., 2005: 268). Portfolyo değerlendirme, özellikle öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda etkili olmakta, kalabalık sınıflarda tek tek dosyaları incelemek uzun zaman aldığından tercih edilmemektedir. Öğrenciler tarafından hazırlanan ürün dosyaları değerlendirilirken, süreci iyi ve nesnel bir şekilde objektif olarak belirleyecek kriterler seçilmelidir. Kriterler forma yazılırken öğrencilerin de anlayabileceği şekilde açık ifadeler kullanılmalıdır. Bunun için değişik formlar kullanılabilir.

#### **2.4.4 Kavram Haritaları**

Kavram haritaları bir konu içerisindeki kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin iki boyutlu olarak şematize edildiği tablolardır (Çepni, 2005: 81). Kavram haritasında bilginin şematize edilmesi, şifrelenmesi, görsel şekilde sunulması ve bilginin belleğe güçlü bir şekilde yerleşmesini sağlar (Öztürk ve Karayağız, 2006: 30). Kavram haritaları, öğrenme öğretim sürecinde, konu başlarında bilgi verme esnasında veya öğrenmeyi kolaylaştırma amaçlı, konu içinde bulunan kavramların öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılabilir. Böylece anlamlı öğrenme sağlanır ve bilginin unutulmaması sağlanır.

Bireyin kişisel algılamasını gösteren kavram haritaları genel olarak örümcek, zincir ve hiyerarşik olmak üzere üç farklı şekilde oluşturulabilir. Örümcek haritada, ana kavram haritanın ortasına yerleştirilir, alt kavramlar uç kısımlarda yer alır. Ana kavram, haritanın ortasına yerleştirildiği için kavram bağlarının kurulması



karmaşık olur. Hiyerarşik haritada, en geniş kavram, haritanın en tepesine; en dar kapsamlı kavram ise haritanın en altına yerleştirilir. Bu haritanın çizilebilmesi için konunun ayrıntılı bir şekilde bilinmesi gerekir. Zincir haritada ise, olayların akışını ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamak için, bilgiler çizgisel şekilde sunulur. Öğrencilerin ilk çizebilecekleri harita tipidir (Öztürk ve Karayağız, 2006: 30).

Bahar vd., (2006: 121), kavram haritalarının hazırlanması için belirli özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Kavramların seçimi (Bir konunun anlaşılması için gerekli olan önemli kavramların tespiti),
- Hiyerarşi (Seçilen kavramları en genel olandan özele doğru sıralama),
- Ara bağlantılar (Hiyerarşik akışı gösteren, kavramlar arasında ilişkilerin oklarla belirlenmesi),
- Çapraz bağlantılar (Aynı veya farklı hiyerarşik seviyelerdeki kavramlar arasındaki bağlantı),
- Ara ve çapraz bağlantıların adlandırılması (Oklarla belirtilen kavramlar arasındaki ilişkilere sahiptir) ve
- Önermeler (Kavram haritasında birbirine bağlanmış iki kavram ve aralarındaki ilişki bir önerme oluşturur).

Kavram haritaları öğrenme-öğretme sürecinin başlangıç, araştırma, açıklama, geliştirme ve değerlendirme gibi hemen her aşamasında kullanılabilir (Ergür, 2005: 64). Bu nedenle de çoğunlukla bir öğrenme ve öğretme tekniği olarak kullanılan kavram haritaları bir öğrencinin herhangi bir bilgisine ilişkin yapı ve organizasyonu da ölçebilen bir alternatif değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilir (Bahar vd., 2006: 121). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması öğretmene kullandığı yöntem ve tekniklerin ne derece etkili olduğunu anlama fırsatı verir. Öğretmen kavram haritalarının değerlendirilmesinde rubrikleri kullanabilir.

#### **2.4.5 Yapılandırılmış Grid**

Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanılgılarını ve bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Johnstone vd., 2000; akt;

Tunç vd., 2007: 290). Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, kısmi bilgileri gözde kaçırmaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyan bir teşhis aracı niteliği taşımasıdır (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002: 97).

Yapılandırılmış grid tekniği hazırlanması ve analiz edilmesi ilk başlarda zor gibi görünebilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerinin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarının tespiti konusunda etkili bir değerlendirme aracı geliştirmelidir. Bundan dolayı öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğinin amacını çok iyi kavramalıdır.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Gridler hazırlanırken ilk adım olarak öğretmen soruları hazırlar. Daha sonra bu soruların cevaplarını gelişigüzel bir şekilde kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Öğrencilerden, bu soruların cevaplarının hangi kutucuk veya kutucuklar içinde yer aldığını bulmaları beklenir. Grid tamamlandıktan sonra bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları istenir. Öğrencilerin verdiği cevaplar, o konudaki bilgi seviyelerini, kavramları kullanma becerilerini, yanlış anlamalarını veya bilgi eksikliklerini göstermektedir. Bir konudaki temel kavramların ve bu kavramların öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyini belirlemede etkili bir yaklaşımdır (Okur, 2008: 36).

Yapılandırılmış grid tekniğinin sınırlılığı ise tekniğin hazırlanmasının başlangıçta öğretmenler için zaman alıcı olmasıdır. Fakat öğretmenler zamanla pratik kazanarak bu tekniği etkili bir biçimde kullanılabilir (Bahar vd., 2010: 68). Öğretmenler öğrencilerin bir konu hakkındaki eksik ve yanlış bilgileri ortaya çıkarmak ve kavram yanlışları gidermek için bu tekniği kullanmalıdırlar.

## 2.4.6 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA) tekniği, belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini veya hangi kavram yanlışlarına sahip olduğunu belirlemek için kullanılacak değerlendirme araçlarından biridir. Bu teknik kullanılarak, öğrencinin kafasındaki bilgi ağında yer etmiş yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkarılmaya çalışılır ve bu etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir (Bahar vd., 2006: 57). Bu teknik; bir ağaç diyagramına yerleştirilen birbiriyle ilişkili önermelere, öğrencilerin doğru veya yanlış yanıtlar vererek bir sonuca ulaşmalarını sağlayan ve bu sayede öğrencilerin zihin yapılarındaki bilgi örüntüleri ile kavram yanlışlarını tespit etmeyi amaçlayan bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Kocaarslan, 2012: 272).

TDA tekniği yedi veya on beş adet doğru-yanlış tipinde soru içerir. Sorular genelden ayrıntıya giden bir sıraya göre yerleştirilir. Öğrenciden doğru ve yanlış ifadeleri okuyarak doğru seçimi yapması istenir (Bahar, 2001: 51). Öğrenci birinci soruya yanlış derse üçüncü soruya geçer. Üçüncü soruya doğru derse altıncı soruya, buna da doğru derse beşinci dalın sonuna gelir. Bu teknikle öğrencinin izlediği yol açıkça görülebilir. Çünkü öğrencinin dalın sonuna hangi yollardan gelebileceği sorulara verilen doğru-yanlışlardan çıkarılabilir (Karahana, 2007: 16).

## 2.4.7 Kelime İlişkilendirme

Öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan tekniklerden birisi de kelime ilişkilendirme testleridir. Kelime ilişkilendirme testini oluştururken öğretmen herhangi bir konu ile ilgili 5 ile 10 arasında değişen anahtar kavramları seçer (Bahar vd., 2006: 67). İnsanların anahtar kelimelere verdikleri cevaplar onların bir konu hakkındaki anlayışlarını değerlendirmek için kullanılabilir. Kelime ilişkilendirme, terimlerin kişilerde yarattığı çağrışımların doğrudan incelenmesini sağlayan bir teknik olduğu için kavramların, bir disiplinin, durumların ve kişilerin anlaşılması hedeflerin

test edilmesinde ve öğretiminde öğrencilerin konu dışı bağlantılar kurmasını sağlamak için kullanılabilir (Atasoy, 2004: 291)

Kelime ilişkilendirme testi bir tanı aracı olarak kullanılabilir. Dersin başında uygulandığında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilebilir. Bu durum da öğrenme-öğretme sürecini olumlu etkiler (Bahar vd., 2010: 71). Kelime ilişkilendirme tekniğinde puanlama yapılırken öğrencilerin cevapları, cevaplarının sayısı, niteliği ve iki farklı kelime grubunun birbirleriyle ilişkilendirilmesi gibi özellikler dikkate alınır. “Öğrencinin cevaplara verdiği kelimelerin sayısı ne kadar çok ve bu kelimeler anahtar kelimeyle ne kadar ilişkili ise anlaması o kadar iyidir” şeklinde yorum yapılabilir. Cevapların niteliği ve iki farklı kelime grubunun ilişkilendirme kalitesi konun anlaşılmasının daha iyi olduğunu göstermektedir (Çepni, 2005: 89).

Kelime ilişkilendirme tekniğin sınırlılığı cevapların değişikliklere duyarlı olmasıdır. Anahtar kelimenin farklı bir şekilde verilmesi veya cevap kâğıtlarının farklı bir şekilde düzenlenmesi öğrencilerin yazdıkları cevapları değiştirebilir (Aydoğdu vd., 2005: 51). İşlemin ayrıntılarını belirlerken, öğretmen testin amacını ve öğrencilerin kelimeleri ilişkilendirme işlemine aşinalıklarını dikkate almalıdır (Çepni, 2005: 90).

#### **2.4.8 Drama**

Eğitimde drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi esas alır. Amaç çocukları öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini, öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır.

Drama, öğretim programının eşsiz ve bütünleyici bir unsurudur. Drama yüksek düzeyde yaratıcılık gücüne dayanan, insan tecrübesini araştıran bir yoldur (Selimhocaoğlu, 2004: 3).

Bu nedenle ilköğretim dönemindeki çocukların zihinsel, fiziksel, dil, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunabilmek için drama önemlidir. Çünkü drama

tekniki ile yaparak ve yaşıyarak öğrenme daha kalıcı ve eğlendiricidir. Çocuklar hem yaratıcılıklarını geliştirebilir, hem bireysel doyum sağlayarak başarıyı yaşayabilir, arkadaş edinebilir hem de kendini ifade edebilir, dil gelişmelerinde ilerleyebilir, enerjilerini olumlu yönde harcayabilirler.

Çocuk, drama etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için de dikkatini ve enerjisini oyunda olduğu gibi etkinlik üzerinde yoğunlaştırır. Bu sayede eğitici drama yoluyla çocuğa birçok kavram, konu ve sosyal davranışlar daha kolay kavratılabilir (Önder, 2003: 147). Ancak drama tekniğinin avantajları yanında bazı dezavantajları bulunmaktadır. Dramanın kalabalık sınıflarda uygulama güçlüğü ve drama esnasında yanlış ifadelerin kullanılması, tekniğin çok zaman alması, her konu için uygulanamaması, sınıf kontrolünün zor olması gibi sınırlılıkları da vardır. Dramanın amaç değil araç olarak öğretmen tarafından etkin bir şekilde kullanılması gerektiği unutulmamalıdır (Çepni, 2006: 128).

#### **2.4.9 Görüşme**

Öğretmen ile öğrenci arasında geçen, öğrenciye bir öğrenme konusu hakkında soruların sorularak cevaplarının alınması ile yapılan tekniğe görüşme denir. Görüşme, öğrencinin bir kavram, durum ya da olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarmak için yapılır (Bahar vd., 2006: 140). 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).

Görüşmenin başarılı olabilmesi için görüşmeye öğrencide tespit edilmek istenen konuya odaklı bir soru ile başlanmalıdır. Öğrenci, geleneksel ölçme yaklaşımlarında olduğu gibi, net bir açıklama yapmaya zorlanmamalıdır. Sorulan soruya ilişkin yanlış cevaplar verdiği durumlarda öğrenci engellenmemeli, sonuna kadar dinlenmelidir. Öğrencinin belli konularda doğru bilgilere sahip olup olmadığını belirlemek tekniğin önemli bir parçasıdır (Okur, 2008: 44). Görüşme tekniği, görüşme sırasında not alarak, ses kayıt cihazı ya da kamera kullanılarak yapılabilir.

Görüşme tekniği, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir tekniktir (Bahar vd., 2006: 140). Görüşmenin değerlendirilmesi zor olduğu için nesnel olmayabilir. Bu nedenle güvenilirliği düşüktür. Görüşmeler, öğrencilerin stres yaşamasına neden olabileceği için öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Öztürk, 2010: 41).

#### **2.4.10 Gösteri**

Gösteri tekniğinin uygulanmasında öğrencilerden önceden öğrenmiş oldukları bilgilerle ya da yeteneklerle bir şekilde emsalsiz bir soruyu çözmeleri veya bir görevi yerine getirmeleri istenir (İnci, 2002). Örneğin bilimsel bir araştırma yapmaları, bir makinenin neden yanlış çalıştığıının sebebini bulmaları, bir şiiri ezbere okumaları, bir dans çeşidini öğrenip uygulamaları veya bir müzik parçası çalmaları istenir (Vural, 2004: 72).

#### **2.4.11 Posterler**

Posterler bir projeyi ve sistemi daha önceden proje ve sistem hakkında hiçbir bilgisi olmayan okuyuculara ana hatlarıyla tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafiklerdir. Öğretmenler, öğrencilerin bu çalışmalarını ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, her öğrenciye veya öğrenci grubuna ayrıntılı dönüt vermelidir. Bu amaçla, posterleri değerlendirmek için ayrıntılı bir ölçme aracı geliştirilebilir (Aydoğdu vd., 2005: 270-271). Posterin çalışılan konuyu doğru olarak temsil edip etmediği, posterin içeriğinde yer alan bilgilerin dersin konusuyla tutarlı olup olmadığı, içerikteki bilgilerin doğru olarak kullanılıp kullanılmadığı, posterdeki başlıkların bir araştırma projesi için uygun olup olmadığı, posterdeki bilgilerin, sunumun yapıldığı kişilerin bilgi düzeylerine uygun olup olmadığı gibi soruların değerlendirmede göz önüne alınması gerekir (Okur, 2008: 46)

#### **2.4.12 Akran Değerlendirmesi**

Akran değerlendirme, sınıf içinde öğrenciler tarafından yapılan çalışmayla ilgili olarak öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin

değerlendirme sürecine katılımı ve onların kendi yaptıkları işler için yargılarını geliştirme amacı gütmektedir (Öçalan vd., 2013: 187) Akran değerlendirme, grup çalışmaları sırasında, çoğunlukla hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda öz değerlendirme ile birlikte kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, sorumluluk alma, diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler çıkarma vb. yönlerinin ortaya çıkmasına ve topluluğun bir parçası oldukları inancının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Alıcı, 2008: 152).

Akran değerlendirmesi, öğrencilerin birçok performansını değerlendirmek için kullanılabilir. Akran değerlendirmesinde kimin kimi değerlendireceği gizli tutulabilir. Değerlendirmecilerin rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün sonuçlarını en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir (Bahar vd., 2006: 138). Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirilmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlılık sağlanabilir (Okur, 2008: 47).

#### **2.4.13 Kendi Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme)**

Kendi kendini değerlendirme farklı kaynaklarda bireysel değerlendirme, kişisel değerlendirme, öz değerlendirme olarak bahsedilmektedir. Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini, kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır (MEB, 2006: 24). Başka bir deyişle, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle, öğrenme sonuçları ve başarılarıyla ilgili yargıda bulunmalarıdır. Öğrenci kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına yardım eder, değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına alır ve kendisini sürecin bir parçası olarak hisseder (MEB, 2008: 284).

Yıldız ve Uyanık'ın (2004) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere kendi öğrenme durumlarını ölçme ve değerlendirme fırsatı verilmelidir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil, aynı zamanda kendi başarı ve gelişmelerini değerlendirmelerini zorunlu kılar. Öz değerlendirme sayesinde öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfedecektir. Öz değerlendirme; öğrencilere

performansının düzeyi hakkında karar vermek için, kişisel ya da kişiler arası kriter koymaya ve motivasyonlarının yükselmesine fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (Eğri, 2006: 32).

Öz değerlendirmenin olumlu yönlerinin yanı sıra bazı olumsuz yönleri de vardır. Öğrenci kendi performansını değerlendirirken yansızlığını koruyamayabilir. Öz değerlendirmenin önemi öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece bu etkinliğin tanılayıcı veya ölçme amaçlı olarak kullanılması zordur (Bahar vd., 2006: 141). Bu çerçevede öğrencilere puanlama ile ilgili bilgi vermek yerine niteliksel kavramların verilmesi uygun olabilir. Örneğin; 3, 2 ve 1 puan verileceği bildirilmeden “Yeterliyim – Kısmen yeterliyim – Yetersizim” derecelerinden faydalanılabilir (Öçalan vd., 2013: 185).

#### **2.4.14 Grup Değerlendirme**

Öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları değerlendirmeleri ve diğer öğrencilerden dönüt almaları ile gerçekleştirilen değerlendirmedir. Akran değerlendirme, grup çalışmaları sırasında, çoğunlukla hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda öz değerlendirme ile birlikte kullanılabilir (Alicı, 2008: 152). Öğrencilerin eleştirel düşünme, sorumluluk alma, diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler çıkarma vb. yönlerinin gelişmesine ve kendilerini topluluğun bir parçası oldukları inancının geliştirmesine yardımcı olmaktadır.



# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracının hazırlanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 2005 yılında yenilenen program ile ilköğretim okullarında, derslerde kullanılması zorunlu olan performans görevleri, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) yöntemi; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2009: 16). Bu araştırma ile ilköğretim birinci kademedeki verilen performans görevlerinin veli ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmış, bu nedenle betimleme yöntemiyle mevcut durum ve koşullar olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 2011-2012 öğretim yılında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerden ve eğitime devam eden öğrencilerin velilerinden görüş alınmıştır. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla 4+4+4 eğitim sistemi hayata geçirilerek kademeli olarak ilköğretim ve ortaöğretim birleştirilerek; ilköğretim, ortaokul ve lise olarak adlandırılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından önce uygulandığı için çalışmada ilköğretim olarak belirtilmiştir.

### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 öğretim yılında eğitim-öğretim yapan Samsun ili merkez ilçesinde bulunan merkez okulları olmak üzere toplam 127 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde temel kural olan yansızlık ilkesine uyularak seçkisiz örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Bu şekilde örnekleme alınan Samsun merkez ilçelerinde (İlkadım, Canik, Atakum, Tekkeköy) bulunan 15

ilköğretim okulundaki 180 sınıf öğretmenin tümü ve bu okuldaki velilerin yaklaşık %10'unu oluşturan 160 veli üzerinde araştırma yapılmıştır.

### **3.3 Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak 5'li Likert tipinde kapalı uçlu sorulardan oluşan ölçme aracı ve açık uçlu sorulardan oluşan 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Öğretmen ve Veli Anketi**

Birinci bölüm katılımcının kişisel bilgilerinden, ikinci bölüm performans görevlerinin amaç, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili öğretmen ve veli görüşlerini belirlemek için 5'li Likert tipinde kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ölçme aracında bulunan kapalı uçlu sorular ilgili literatür taranarak elde edilen kuramsal bilgiler, alanla ilgili yapılan araştırmalar ve tezler gözden geçirilerek veri toplama araçları incelenmiş ve araştırmacı tarafından veri toplama aracının maddeleri taslak olarak oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanması için performans görevlerinin amaç, uygulama ve değerlendirme öğelerini örneklemesine, maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada önce taslak olarak hazırlanan veri toplama aracı, daha sonra uzman görüş, önerileri ve eleştirileri doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçme aracı içerisindeki her bir ifadenin hem içerik hem de teknik açılarından incelenerek ilgili özelliği ölçüp ölçmediğine yönelik bilgiler uzman görüşleri doğrultusunda toplanarak ölçme aracının geçerliliği geliştirilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracının Cronbach Alpha katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur. Bu sonuç veri toplama aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir. Öğretmenlere yönelik olan anketin ilk bölümü araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerini saptamaya yöneliktir. İlk bölümün maddeleri arasında cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, mezuniyet durumu, okutmakta olduğu sınıf ile ilgili sorular yer almaktadır. Velilere yönelik olan anketin ilk bölümünde ise velilerin

özelliklerini saptamaya yöneliktir. Burada ise yakınlık derecesi, eğitim durumu ve çocuğun okuduğu sınıf ile ilgili sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde ise performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 5’li Likert tipinde 37 madde bulunmaktadır. Performans görevleri, performans görevinin amaç, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Sorular öğretmen ve velilerin görüşlerini saptayacak şekilde hazırlanmıştır.

### **3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**

Öğretmen formunun geliştirilmesinde ilk olarak performans görevlerinin yapılma amacına, rehberlik edilmesine, performans görevlerinin seçimine ve değerlendirmesine yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Bu formun kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmesine göre taslak formdaki açık uçlu soru sayısı 4 tane olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce 4 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bunun sonucunda soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından Samsun merkez ilköğretim okullarında çalışmakta olan 13 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

### **3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu**

Veli formunun geliştirilmesinde de ilk olarak performans görevlerinin yapılma amacına, rehberlik edilmesine ve yaşanan sorunlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Bu formun kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmesine göre taslak formdaki açık uçlu soru sayısı 3 olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce 4 veliye uygulanmıştır. Bunun sonucunda soruların veliler tarafından anlaşıldığı tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından Samsun merkez ilköğretim okullarındaki 15 öğrenci velisine uygulanmıştır.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Yapılan çalışmada hazırlanan anketler araştırmacı tarafından katılımcılara dağıtılmıştır. Bunun nedeni katılımcıların ankete ilgi göstermesini sağlamak, onlardan gelebilecek soruları yanıtlamak ve anketlerin eksiksiz toplanmasını sağlamaktır. Anketlerin uygulanması aşamasında bazı sınıf öğretmenleri ve veliler uygulanan ankete katılmak istememiştir. Sonuç olarak uygulanan ankete 180 ilköğretim sınıf öğretmeni ve 160 öğrenci velisi katılmıştır.

Araştırmada kullanılan veriler, öğretmen ve velilerin bu veri toplama aracına vermiş oldukları yanıtlardan elde edilmiştir. Yapılan çalışmada hazırlanan görüşme soruları, araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze görüşme biçiminde uygulanmıştır. Bunun nedeni ise araştırmacı ve katılımcılar arasında olumlu ve iyi bir bağ kurulmasıdır. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği cevaplar kısa notlar halinde alınmıştır. Hemen ardından alınan bu kısa notlar tekrar yapılandırılmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda öğretmen ve veli anketinde bulunan kapalı uçlu soruların değerlendirilmesinde SPSS 15,0 (Statistical Package for Social Science) programından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında bulunan açık uçlu soruların değerlendirilmesinde frekanslar kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile öğrenci velilerinin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde öğretmen ve veli olmak üzere 2 grup oluşturulmuş ve bunların her bir maddeye verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri bulunarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerini öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırmak ve katılımcıların öğretmen veya veli olması arasındaki farkı belirlemek için ilişkisiz t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre belirlenmesinde 5 grup belirlenmiştir. Ancak 0-5 ile 6-10 yıl olanların sayısının oldukça az olması nedeniyle kıdemler birleştirilmiştir. Analize başlamadan önce grup sayısı



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1 Nicel Bulgular

##### 4.1.1 Sınıf öğretmenleri ile öğrenci velilerinin ilköğretim birinci kademede uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 2. Performans Görevlerinin Amaç Alt Boyutundaki Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	İfadeler	Grup	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Performans görevleri, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	Öğretmen	2	1,1	15	8,3	15	8,3	105	58,3	43	23,9
		Veli	0	0	14	8,8	13	8,1	72	45	61	31,1
2	Performans görevleri, derslere ilgisiz öğrencilerin, dikkat düzeylerinin artmasında önemlidir.	Öğretmen	4	2,2	43	23,9	22	12,2	90	50	21	17,7
		Veli	4	2,5	22	13,8	31	19,4	64	40	39	24,4
3	Performans görevi ile öğrenciler ortaya bir ürün koydukları için “başarmış olma” duygusunu yaşamaktadırlar.	Öğretmen	3	1,7	15	8,3	18	10	96	53,3	48	26,7
		Veli	1	0,6	8	5	13	8,1	66	41,3	72	45
4	Performans görevini zamanında teslim eden öğrencilerde, “iş zamanında yapma” becerisi gelişmektedir.	Öğretmen	2	1,1	8	4,4	7	3,9	110	61,1	53	29,4
		Veli	0	0	6	3,8	6	3,8	71	44,4	77	48,1

5	El becerisine dayanan performans görevleri, öğrencilerin el becerilerini ortaya çıkarmakta ve geliştirmektedir.	Öğretmen	2	1,1	19	10,6	17	9,4	93	51,7	49	27,4
		Veli	3	1,9	8	5	17	10,6	76	47,5	56	35
8	Performans görevleri, öğrenciye zamanı etkili ve doğru kullanma alışkanlığı kazandırır.	Öğretmen	0	0,0	25	13,9	24	13,3	96	53,3	35	19,4
		Veli	0	0	11	6,9	20	12,5	82	51,3	47	29,4
13	Aile ile birlikte yapılması gerektiğinden dolayı bazı performans görevleri, çocuk-ebeveyn ilişkisine katkı sağlamaktadır.	Öğretmen	1	0,6	15	8,3	19	10,6	119	66,1	26	14,4
		Veli	0	0	13	8,1	15	9,4	71	44,4	61	38,1
14	Performans görevleri, okul ile ev arasındaki etkileşimi artırmaktadır.	Öğretmen	1	0,6	23	12,8	20	11,1	111	61,7	25	13,9
		Veli	3	1,9	28	17,5	27	16,9	71	44,4	31	19,4
15	Performans görevleri sayesinde öğrencilerin çevresindekilerle daha çok paylaşımları olur.	Öğretmen	1	0,6	22	12,2	20	11,1	110	61,1	27	15
		Veli	1	0,6	21	13,1	25	15,6	81	50,6	32	20
24	Performans görevleri, “bir şeyler başarmış olma” duygusunu yaşattığından öğrencilerin özgüvenini geliştirmektedir.	Öğretmen	2	1,1	10	5,6	26	14,4	10,4	57,8	38	21,1
		Veli	1	0,6	11	6,9	13	8,1	79	49,4	56	35
31	Öğrencilere verilen performans görevleri, okulda öğrenilen konuların günlük yaşamda kullanılmasına olanak tanımaktadır.	Öğretmen	2	1,1	18	10	24	13,3	97	53,9	39	21,7
		Veli	3	1,9	19	11,9	37	23,1	67	41,9	34	21,3

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Performans görevleri, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %9,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %82,2; velilerden ise olumsuz görüş bildirenlerin oranı %8,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %76,1 olduğu görülmüştür.

“Performans görevleri, derslere ilgisiz öğrencilerin, dikkat düzeylerinin artmasında önemlidir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %67,7; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %16,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %64,4 olduğu görülmüştür.

“Performans görevi ile öğrenciler ortaya bir ürün koydukları için ‘başarmış olma’ duygusunu yaşamaktadırlar.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %10 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %80; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %5,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %86,3 olduğu görülmüştür.

“Performans görevini zamanında teslim eden öğrencilerde, ‘iş zamanında yapma’ becerisi gelişmektedir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %5,5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %90,5; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %3,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %92,5 olduğu görülmüştür.

“El becerisine dayanan performans görevleri, öğrencilerin el becerilerini ortaya çıkarmakta ve geliştirmektedir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %11,7 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %79,1; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %6,9 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %82,5 olduğu görülmüştür.



“Performans görevleri, öğrenciye zamanı etkili ve doğru kullanma alışkanlığı kazandırır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %35,5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %52,7; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %57,5 olduğu görülmüştür.

“Aile ile birlikte yapılması gerektiğinden dolayı bazı performans görevleri, çocuk-ebeveyn ilişkisine katkı sağlamaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %8,9 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %80,5; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %8,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %82,3 olduğu görülmüştür.

“Performans görevleri, okul ile ev arasındaki etkileşimi artırmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %75,6; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %19,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %63,8 olduğu görülmüştür.

“Performans görevleri sayesinde öğrencilerin çevresindekilerle daha çok paylaşımları olur.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %12,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %76,1; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,7 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %70,6 olduğu görülmüştür.

“Performans görevleri, ‘bir şeyler başarmış olma’ duygusunu yaşattığından öğrencilerin özgüvenini geliştirmektedir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %6,7 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %78,9; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %7,5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %84,4 olduğu görülmüştür.

“Öğrencilere verilen performans görevleri, okulda öğrenilen konuların günlük yaşamda kullanılmasına olanak tanımaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %11,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %75,6; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %63,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Performans Görevlerinin Uygulama Alt Boyutundaki Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	İfadeler	Grup	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	Öğrencilerin hazırladıkları performans görevleri sınıfta kendilerine anlatılmalı ve sergilenmelidir.	Öğretmen	2	1,1	7	3,9	1	0,6	76	42,2	94	52,2
		Veli	0	0	5	3,1	10	6,3	63	39,4	82	51,3
9	Amacına ulaşması için performans görevlerinin öğretmen rehberliğinde yapılması gerekmektedir.	Öğretmen	0	0,0	24	13,3	15	8,3	86	47,8	55	30,3
		Veli	2	1,3	14	8,8	24	15	66	41,3	54	33,8
10	Veliler performans görevlerinin ekonomik yükünden ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olmasından şikâyetçidirler.	Öğretmen	6	3,3	51	28,3	20	11,1	62	34,4	41	22,8
		Veli	6	3,8	31	19,4	31	19,4	46	28,8	46	28,8
11	İnternette araştırmaya dayalı performans görevleri,	Öğretmen	6	3,3	44	24,4	25	13,9	67	37,2	38	21,1
		Veli	8	5	28	17,5	29	18,1	47	29,4	48	30

	öğrencinin hiçbir denetimi olmayan internet salonlarında vakit geçirmelerine neden olmaktadır.											
12	Performans görevleri, öğrencinin internete bağımlı olmasına yol açmaktadır.	Öğretmen	5	2,8	78	43,3	28	15,6	52	28,9	17	9,4
		Veli	12	7,5	54	33,8	33	20,6	31	19,4	30	18,8
16	Eğitim ve öğretim yılının başında, velilere performans görevlerinin içeriği hakkında bilgilendirme yapılmaktadır.	Öğretmen	6	3,3	24	13,3	17	9,4	97	53,9	36	20
		Veli	15	9,4	40	25	23	14,4	60	37,5	22	13,8
17	Öğrenciler, performans görevlerini hiç çaba göstermeksizin internetten hazır indirerek öğretmene teslim etmektedirler.	Öğretmen	9	5,0	59	32,8	27	15	63	35	22	12,2
		Veli	29	18,1	47	29,4	24	15	38	23,8	22	13,8
20	Öğretmenler, öğrenciyi ve çevresini dikkate almadan görevler vermektedirler.	Öğretmen	16	8,9	97	53,9	17	9,4	39	21,7	11	6,1
		Veli	22	13,8	61	38,1	38	23,8	27	16,9	12	7,5
21	Performans görevlerinde, veliler öğrenciden daha çok emek sarf etmektedirler.	Öğretmen	3	1,7	20	11,1	15	8,3	96	53,3	46	25,6
		Veli	7	4,4	17	10,6	20	12,5	56	35	60	37,5
22	Veliler, performans görevinde, çocuğa sadece rehberlik yapmaları gerektiğinin farkında değildirler.	Öğretmen	3	1,7	17	9,4	9	5	10 9	60,6	42	23,2
		Veli	7	4,4	36	22,5	17	10,6	67	41,9	33	20,6
23	Performans görevlerinin her bir dersten verilmesi öğrencilerin bu	Öğretmen	4	2,2	65	36,1	23	12,8	72	40	16	8,9
		Veli	10	6,3	44	27,5	36	22,5	45	28,1	25	15,6

	görevleri gerektiği gibi hazırlayamamalarına neden olmaktadır.											
25	Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin “hazıra konma” davranışına yol açmaktadır.	Öğretmen	4	2,2	17	9,4	12	6,7	93	51,7	54	30
		Veli	5	3,1	9	5,6	19	11,9	58	36,3	69	43,1
26	Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin yalan söylemesine yol açmaktadır.	Öğretmen	4	2,2	28	15,6	18	10	87	48,3	43	23,9
		Veli	9	5,6	33	20,6	22	13,8	57	35,6	39	24,4
27	Performans görevleri, veliler tarafından öğrencilerin boşa geçirdikleri zaman olarak görülmektedir.	Öğretmen	3	1,7	56	31,1	37	20,6	60	33,3	24	13,3
		Veli	31	19,4	75	46,9	24	15	21	13,1	9	5,6
29	Öğretmenler, performans görevlerinin hazırlanış aşamasını yeterince gözlemlememektedir.	Öğretmen	5	2,8	55	30,6	19	10,6	77	42,8	24	13,3
		Veli	6	3,8	47	29,4	30	18,8	53	33,1	24	15
30	Öğrencilere, onların istedikleri performans görevleri verilmelidir.	Öğretmen	1	0,6	24	13,3	12	6,7	97	53,9	46	25,6
		Veli	11	6,9	27	16,9	23	14,4	46	28,8	53	33,1
32	Performans görevlerinin yönergeleri, öğrencileri yönlendirecek nitelikte verilmemektedir.	Öğretmen	6	3,3	78	43,3	28	15,6	55	30,6	13	7,2
		Veli	15	9,4	43	26,9	31	19,4	55	34,4	16	10
33	Öğrencilere verilen performans görevlerinin tamamı okul	Öğretmen	4	2,2	57	31,7	17	9,4	77	42,8	25	13,9
		Veli	9	5,6	19	11,9	20	12,5	71	44,4	41	25,6

	dışında yapılmaktadır.												
34	Kaynak kitaplardaki performans görevleri genel olarak öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte hazırlanmamaktadır.	Öğretmen	3	1,7	61	33,9	32	17,8	64	35,6	20	11,1	
		Veli	4	2,5	30	18,8	46	28,8	56	35	24	15	
36	Ders kitaplarında yer alan performans görevlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması, bu görevlerin hazırlanmasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır.	Öğretmen	5	2,8	54	30	23	12,8	86	47,8	12	6,7	
		Veli	7	4,4	31	19,4	37	23,1	56	35	29	18,1	
37	Ders kitaplarında yer alan performans görevlerinin öğrencilerin çevre şartlarına uygun olmaması, bu görevlerin hazırlanmasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır.	Öğretmen	4	2,2	44	24,4	23	12,8	91	50,6	18	10	
		Veli	11	6,9	39	24,4	28	17,5	61	38,1	21	13,1	

Tablo 3'te görüldüğü gibi “Öğrencilerin hazırladıkları performans görevleri sınıfta kendilerine anlatılmalı ve sergilenmelidir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %94,4; velilerden ise olumsuz görüş bildirenlerin oranı %3,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %90,7 olduğu görülmüştür.

“Amacına ulaşması için performans görevlerinin öğretmen rehberliğinde yapılması gerekmektedir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş

bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %78,1; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %10,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %75,1 olduğu görülmüştür.

“Veliler performans görevlerinin ekonomik yükünden ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olmasından şikâyetçidirler.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %31,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %67,2; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %23,2 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %57,6 olduğu görülmüştür.

“İnternette araştırmaya dayalı performans görevleri, öğrencinin hiçbir denetimi olmayan internet salonlarında vakit geçirmelerine neden olmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %27,7 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %58,3; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %22,5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %59,4 olduğu görülmüştür.

“Performans görevleri, öğrencinin internete bağımlı olmasına yol açmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %46,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %38,3; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %41,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %38,2 olduğu görülmüştür.

“Eğitim ve öğretim yılının başında, velilere performans görevlerinin içeriği hakkında bilgilendirme yapılmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %73,9; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %51,3 olduğu görülmüştür.

“Öğrenciler, performans görevlerini hiç çaba göstermeksizin internetten hazır indirerek öğretmene teslim etmektedirler.” ifadesine öğretmenlerin olumlu görüş bildirirken velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %37,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %47,2; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %47,5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %37,6 olduğu görülmüştür.

“Öğretmenler, öğrenciyi ve çevresini dikkate almadan görevler vermektedirler.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %49,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %39,4; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %40,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %29,4 olduğu görülmüştür.

“Performans görevlerinde, veliler öğrenciden daha çok emek sarf etmektedirler.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %22,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %78,9; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %15 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %72,5 olduğu görülmüştür.

“Veliler, performans görevinde, çocuğa sadece rehberlik yapmaları gerektiğinin farkında değildirler.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %11,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %83,8; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,9 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %62,5 olduğu görülmüştür.

“Performans görevlerinin her bir dersten verilmesi öğrencilerin bu görevleri gerektiği gibi hazırlayamamalarına neden olmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %38,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %48,9; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %33,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %43,7 olduğu görülmüştür.

“Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin ‘hazıra konma’ davranışına yol açmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %11,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %81,7; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %8,9 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %94,4 olduğu görülmüştür.

“Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin yalan söylemesine yol açmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %17,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %72,2; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,2 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %60 olduğu görülmüştür.

“Performans görevleri, veliler tarafından öğrencilerin boşa geçirdikleri zaman olarak görülmektedir.” ifadesine öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %32,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %46,6; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %66,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %18,7 olduğu görülmüştür.

“Öğretmenler, performans görevlerinin hazırlanış aşamasını yeterince gözlemlememektedir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %33,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %56,1; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %33,2 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %48,1 olduğu görülmüştür.

“Öğrencilere, onların istedikleri performans görevleri verilmelidir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,9 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %79,5; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %23,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %61,9 olduğu görülmüştür.



“Performans görevlerinin yönergeleri, öğrencileri yönlendirecek nitelikte verilmemektedir.” ifadesine öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri, velilerin ise olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %46,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %37,8; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %36,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %44,4 olduğu görülmüştür.

“Öğrencilere verilen performans görevlerinin tamamı okul dışında yapılmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %33,9 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %56,7; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %17,5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %70 olduğu görülmüştür.

“Kaynak kitaplardaki performans görevleri genel olarak öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte hazırlanmamaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %35,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %46,7; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %21,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %50 olduğu görülmüştür.

“Ders kitaplarında yer alan performans görevlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması, bu görevlerin hazırlanmasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %32,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %54,5; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %23,8 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %53,1 olduğu görülmüştür.

“Ders kitaplarında yer alan performans görevlerinin öğrencilerin çevre şartlarına uygun olmaması, bu görevlerin hazırlanmasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,6 iken, olumlu görüş

bildirenlerin oranının %60,6; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %31,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %51,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Performans Görevlerinin Değerlendirme Alt Boyutundaki Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	İfadeler	Grup	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7	Öğretmenler, “performans görevi hazırlama”, “performans görevi değerlendirme” gibi konularda hizmet içi eğitime tutulmalıdır.	Öğretmen	8	4,4	56	31,1	21	11,7	62	34,4	33	18,3
		Veli	1	0,6	20	12,5	47	29,4	57	35,6	35	21,9
18	Öğretmenler, performans görevinin içeriğinden çok, dış görünüşüne önem vermektedirler.	Öğretmen	18	10	85	47,2	17	9,4	49	27,2	11	6,1
		Veli	23	14,4	59	36,9	29	18,1	27	16,9	22	13,8
19	Öğretmenler, performans görevlerinin değerlendirilmesinde, performans görevine özgü “dereceli puanlama anahtarı” kullanmamaktadırlar.	Öğretmen	11	6,1	78	43,3	20	11,1	58	32,2	13	7,2
		Veli	12	7,5	53	33,1	48	30	31	19,4	16	10
28	Öğrenciler, hazırladıkları performans görevlerinin hangi ölçütlere değerlendirildi-	Öğretmen	6	3,3	77	42,8	12	6,7	70	38,9	15	8,3
		Veli	10	6,3	45	28,1	36	22,5	48	30	21	13,1

	ğini bilmemektedir.											
35	Öğretmenler, öğrencilerin hazırladıkları performans görevlerine yeterince geri bildirim vermemektedirler.	Öğretmen	3	1,7	88	48,9	19	10,6	56	31,1	14	7,8
		Veli	11	6,9	54	33,8	35	21,9	47	29,4	13	8,1

Tablo 4’te görüldüğü gibi “Öğretmenler, ‘performans görevi hazırlama’, ‘performans görevi değerlendirme’ gibi konularda hizmet içi eğitime tutulmalıdır.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %35,5 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %52,7; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %13,1 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %57,5 olduğu görülmüştür.

“Öğretmenler, performans görevinin içeriğinden çok, dış görüntüsüne önem vermektedirler.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %57,2 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %33,3; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %51,3 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %30,7 olduğu görülmüştür.

“Öğretmenler, performans görevlerinin değerlendirilmesinde, performans görevine özgü ‘dereceli puanlama anahtarı’ kullanmamaktadırlar.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %49,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %39,4; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %40,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %29,4 olduğu görülmüştür.

“Öğrenciler, hazırladıkları performans görevlerinin hangi ölçütlere değerlendirildiğini bilmemektedir.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %46,1

iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %47,2; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34,4 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %43,1 olduğu görülmüştür.

“Öğretmenler, öğrencilerin hazırladıkları performans görevlerine yeterince geri bildirim vermemektedirler.” ifadesine hem öğretmenlerin hem de velilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %50,6 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %38,9; velilerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı %40,7 iken, olumlu görüş bildirenlerin oranının %37,5 olduğu görülmüştür.

#### 4.1.2 Performans görevlerine ilişkin görüşleri katılımcıların öğretmen veya veli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarının birinci kademesinde uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; öğretmen ve veli olmak üzere iki grubun olması ve bu grupların toplam puanlarına ait dağılımların normal dağılması nedeniyle verilerin analizinde ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerine ait t-testi sonuçları

<i>Katılımcı</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmen	180	130,55	13,13	338	-,445	,657
Veli	160	131,21	14,32			

\*p>0.05

Tablo 5’te görüldüğü üzere performans görevlerine ilişkin görüşler, katılımcıların öğretmen veya veli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen görüşlerine ait toplam puan ortalaması 130,55 iken, velilere ait toplam puan ortalaması ise 131,21’dir. Gruplara ait ortalamalar ile bu ortalamaların farklılığına ait anlamlılık değerine bakıldığında öğretmenlerle veliler performans görevlerine ilişkin benzer görüşe sahiptirler. Ayrıca öğretmen ve velilerin görüşlerine ait standart sapma

değerlerine bakıldığında her iki grubunda oldukça homojen bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ölçme aracı içerisindeki madde sayısının 37 olduğu dikkate alındığında ise görüşlerin genel olarak “kararsız olma” ile “katılıyorum” arasında yer aldığı görülmektedir.

#### 4.1.3 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin birinci kademede uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında ise iki grubun olması ve bu gruplara ait dağılımların normal dağılması nedeniyle ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Erkek	97	132,22	13,47	176	2,117	,036
Kadın	81	128,24	11,29			

\* $p < 0.05$

Tablo 6’da verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin görüşlerine ait toplam puan ortalamaları 132,22 iken kadın öğretmenlere ait toplam puan ortalamaları 128,24’tür.

#### 4.1.4 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla; öğretmenlerin kıdemleri beş ayrı

gruba ayrılmıştır. Ancak kıdemi 0-5 ile 6-10 yıl olanların sayısının oldukça az olması nedeniyle kıdemler birleştirilmiştir. Analize başlamadan önce 0-10 yıllık olanlar 1. grup, 11-20 yıl olanlar 2. grup ve 21 ve üzeri olanlarda 3. grup olarak belirlenmiş, bir diğer ifadeyle grup sayısı 5'ten 3'e düşülerek analizin varsayımlarına bakılmıştır. 1. gruptaki kişi sayısının  $n < 19$  olması ve gruplara ait varyansların homojen olmaması nedeniyle grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen görüşlerinin kıdemlerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort	Kruskall-		
			Wallis H	Sd	p
0-10 yıl	8	110,19	5,901	2	0.052
11-20 yıl	58	100,23			
21 ve üzeri	112	82,46			
Toplam	178				

\* $p > 0.05$

Tablo 7'de verildiği üzere, öğretmenlerin performans görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $\chi^2 (2) = 5.901, p > 0,05$ ]. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde oldukları kıdemlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Bir diğer ifadeyle öğretmen görüşlerinin üzerinde mesleki kıdemlerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı biçiminde de ifade edilebilir. Öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen sıra ortalamaya değerlerine bakıldığında ise kıdemi daha az olan öğretmenlerin daha olumlu, kıdemi daha yüksek olanların ise kısmen diğer iki gruba göre daha az olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.1.5 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılığının olup olmadığı; gruplara ait varyansların homojen olması,

dağılımların normal dağılım göstermesi, puanların en az eşit aralıklı düzeyde olması gibi çeşitli varsayımlar karşılandığı için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları ise Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları

Mezuniyet	N	$\bar{X}$	S
Eğitim Enstitüsü	30	129,30	13,64
Eğitim Önlisans	39	132,25	13,11
Lisans Tamamlama	36	126,83	13,77
Lisans	33	132,91	11,23
Dört Yıllık Diğer Fakülteler ve Meslek Yüksekokulları	40	130,60	11,18

Tablo 9. Öğretmenlerin, performans görevlerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okullara göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	837,999	4	209,500	1,319	0,265
Gruplar İçi	27481,063	173	158,850		
Toplam	28319,062	177			

\*p > 0.05

Tablo 9’da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F(4,173) = 1,319$   $p > ,05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okul türü dikkate alındığında benzer olduğu söylenebilir. Eğitim enstitüsü mezunu olan bir öğretmenle lisans programını bitiren veya herhangi bir dört yıllık fakülteyi bitirmiş bir öğretmenin görüşlerine ait toplam puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Gruplara ait toplam puan ortalamaları dikkate alındığında ise görüşlerinin genel olarak “kararsızım” ile “katılıyorum” arasında olduğu söylenebilir.

#### 4.1.6 Velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri toplanırken ölçme aracı içerisinde öğrenim durumu değişkeni yedi kategoriye ayrılmıştı. Öğrenim durumu “okuryazar” ile öğrenim durumu “diğer” kategorisinde sadece birer kişi yer aldığı için bu kişiler araştırmadan çıkarılarak grup sayısı 5’e düşürülerek analiz yapılmıştır. Velilerin öğrenim durumlarına göre beş grupta olması ve gruplara ait varyansların homojen olmamasından dolayı; velilerin öğrenim durumuna göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Veli görüşlerinin öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort	Kruskall- Wallis H	Sd	P	İkili Karşılaştırmalar
İlkokul (1-5 yıl)	30	90,92	9,533	4	0.049	İlkokul-ilköğretim
İlköğretim (1-8yıl)	12	53,50				İlkokul-önlisans
Ortaöğretim	61	82,96				İlkokul-ortaöğretim
Önlisans	29	89,52				
Lisans	28	66,21				
Toplam	160					

\*p<0.05

Tablo 10’da görüldüğü üzere, velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $\chi^2(4) = 9.53, p < 0,05$ ]. Bu sonuç velilerin öğrenim düzeylerine göre performans görüşlerine yönelik olarak ayrı görüşlere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann Whintey U testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda; öğrenim durumu ilkokul olanların öğrenim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve önlisans olanlara göre verilen ifadeler katılmadıkları söylenebilir.



#### 4.1.7 Öğrenci velilerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri “anne-baba” veya “diğer” olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Velilerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin “anne- baba” ve “diğer” (kardeş, dede vb.) olmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla üçüncü gruptaki örneklem sayısının oldukça düşük olmasından dolayı Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları ise Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Veli görüşlerinin öğrenciye yakınlığına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort	Kruskal- Wallis H	Sd	p
Anne	95	80,38	0.831	2	0.660
Baba	56	78,58			
Diğer	9	93,72			
Toplam	160				

\*p>0.05

Analiz sonuçlarına göre velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri “anne-baba” veya “diğer” (kardeş, dede vb.) olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $\chi^2 (2) = 0.831, p > 0,660$ ]. Bu sonuç performans görevlerine ilişkin olarak “anne, baba” ve “diğer” kişilerin benzer görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

## 4.2 Nitel Bulgular

### 4.2.1 Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğretmenlerin, performans görevlerinin yapılma amacını, performans görevlerine rehberlik edilmesini, performans görevlerinin seçimlerini ve değerlendirilmesini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin performans görevlerinin yapılma amacına yönelik görüşlerinin frekans değerleri

Sıra	Öğretmen Görüşleri	f
1	Öğrencileri araştırmaya sevk ederek bilgiye ulaşmasını sağlamak.	10
2	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmek.	8
3	Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini arttırmak.	8
4	Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek.	6
5	Arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamak.	6
6	Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini konulara çekmek.	5
7	Performans görevlerini gereksiz buluyorum.	3
8	Performans görevlerini zaman kaybı olarak görüyorum.	2

N=13

Tablo 12'ye göre öğretmenler performans görevlerinin yapılma amacına yönelik, “öğrencileri araştırmaya sevk ederek bilgiye ulaşmasını sağlamak” (f=10), “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmek” (f=8), “öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini arttırmak” (f=8), “öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek” (f=6), “arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamak” (f=6), “öğrencilerin ilgisini ve dikkatini konulara çekmek” (f =5) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, “performans görevlerini gereksiz buluyorum” (f=3), “performans görevlerini zaman kaybı olarak görüyorum” (f=2) olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin “Size göre performans görevlerinin amacı nedir? Açıklar mısınız?” açık uçlu sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

Öğretmen A: “Performans görevleri öğrencileri araştırmaya yönlendirmekte, psikomotor becerilerini geliştirmekte, üst düzey düşüncelerini arttırmakta, yaratıcılıklarını geliştirmekte, aynı zamanda da grup içi etkileşimi arttırmaktadır. Derslere ilgisiz

öğrenciler bile performans görevini yaparken keyif almakta ve etkili bir şekilde katılmaktadır.”

Öğretmen B: “Performans görevlerinin en büyük faydalarından birinin öğrenciye grup arkadaşlarıyla birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum. Verilen performans görevinde, dersi dinlemeyen ve derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte iş birliği ve araştırma yaptığını görüyorum.”

Bu görüşler dikkate alındığında; öğretmenler, performans görevlerinin derslere ilgisiz öğrencilerin dikkat düzeylerinin artmasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Öğretmenlerin performans görevlerine rehberlik edilmesine yönelik görüşlerinin frekans değerleri

Sıra	Öğretmen Görüşleri	f
1	Kaynaklara nasıl ulaşacaklarını belirtirim.	12
2	Araç-gereç ve materyal bulmada yardımcı olurum.	12
3	Görev yapılırken gerekli kontrolleri yaparak öğrencileri yönlendiririm.	10
4	Göreve başlamadan önce öğrencilere yönerge veririm.	8
5	Eksik olduklarını düşündüğüm yerlerde açıklama yaparım.	7
6	Örnek çalışmalar göstererek öğrencileri yönlendiriyorum.	7
7	Öğrencilere rehberlik yapmıyorum.	1

N=13

Tablo 13'e göre öğretmenler performans görevlerine rehberlik edilmesine yönelik, “kaynaklara nasıl ulaşacaklarını belirtirim” (f=12), “araç-gereç ve materyal bulmada yardımcı olurum” (f=12), “görev yapılırken gerekli kontrolleri yaparak öğrencileri yönlendiririm” (f=10), “göreve başlamadan önce öğrencilere yönerge veririm” (f=10), “eksik olduklarını düşündüğüm yerlerde açıklama yaparım” (f=7), “örnek çalışmalar göstererek öğrencileri yönlendiririm” (f=7) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca bazı öğretmenler, “öğrencilere rehberlik yapmıyorum” (f=1) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin “Performans görevlerini yaparken öğrencilerinize nasıl rehberlik yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?” açık uçlu sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

Öğretmen C: “Öğrencilerime performans görevinde kullanacakları araç gereçleri açıklarım. Performans görevlerini yaparlarken süreci izler, öğrencilerimi yönlendiririm.”

Öğretmen D: “Performans görevine başlamadan önce yönergeleri veririm ve gerekli kaynaklara nasıl ulaşacaklarını açıklarım. Performans görevini yaparken zorlandıkları yerlerde öğrencilerime açıklamalarda bulunurum.”

Bu görüşler dikkate alındığında öğretmenler, performans görevlerinin öğretmen rehberliğinde yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 14. Öğretmenlerin performans görevlerinin seçimine yönelik görüşlerinin frekans değerleri

Sıra	Öğretmen Görüşleri	f
1	Çevresel şartları göz önünde bulundurarak konular veririm.	9
2	İnternetteki hazır olan örnekleri kullanıyorum.	7
3	Basit ve yalın konular belirlerim.	7
4	Kılavuz kitaplardaki performans görevlerini veririm.	4

N=13

Tablo 14’e göre öğretmenler performans görevlerinin rehberlik seçimine yönelik, “çevresel şartları göz önünde bulundurarak konular veririm” (f=9), “İnternetteki hazır olan örnekleri kullanıyorum” (f=7), “basit ve yalın konular belirlerim” (f=7), “kılavuz kitaplardaki performans görevlerini veririm” (f=4) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin “Performans görevi verirken öğretmen kılavuz kitapları yeterli geliyor mu? Çevre ve okul imkânlarını değerlendirip kendiniz

performans görevi hazırlıyor musunuz?” açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

Öğretmen G: “Ders kitaplarındaki bazı performans görevleri öğrencilerin seviyelerine ağır gelmekte ve çevredeki olanaklarla uyumamaktadır. Bu durumda ya kitaptaki bu görevleri yetenekleri ve imkânları doğrultusunda uyarlıyorum ya da kendim performans görevi hazırlıyorum.”

Öğretmen H: “Ders kitaplarındaki bazı performans görevleri öğrencilerimin çevrelerindeki imkânlarıyla yapamayacakları düzeydedir. Bu görevleri vermek yerine internette hazır olarak bulduğum performans görevlerini uyarlayıp öğrencilerime veriyorum.”

Bu görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan performans görevlerini uygulamakta zorlandıkları ve kendilerinin performans görevi hazırladığı sonucuna ulaşırız.

Tablo 15. Öğretmenlerin performans görevlerinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin frekans değerleri

Sıra	Öğretmen Görüşleri	f
1	Rubric (dereceli puanlama anahtarı) kullanıyorum.	8
2	Kendi belirlediğim ölçütlere göre değerlendirme yapıyorum.	8
3	Kılavuz kitaptaki ölçekleri kullanıyorum.	6
4	Değerlendirme yaparken öğrencinin imkân ve durumunu göz önünde bulundururum.	6
5	Değerlendirme çok vakit aldığı için yapmıyorum.	4
6	Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini istiyorum.	1

N=13

Tablo 15’e göre öğretmenler performans görevlerinin değerlendirmesine yönelik, “rubric(dereceli puanlama anahtarı) kullanıyorum” (f=8), “kendi belirlediğim ölçütlere

göre değerlendirme yapıyorum” (f=8), “kılavuz kitaptaki ölçekleri kullanıyorum” (f=6), “değerlendirme yaparken öğrencinin imkân ve durumunu göz önünde bulunduruyorum” (f=6), şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, “değerlendirme çok vakit aldığı için yapmıyorum” (f=4) ve “öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini istiyorum” (f=1) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin “Performans görevlerini değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?” açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

Öğretmen C: “Performans görevlerini değerlendirirken adil bir değerlendirme yapabilmek için dereceli puanlama ölçeklerini kullanıyorum. Ancak kılavuz kitaplardaki ölçekler her öğrenci için doldurulması gerektiğinden tüm öğrenciler için tek bir ölçek hazırlayıp kullanıyorum.”

Öğretmen D: “Performans görevlerini değerlendirirken kitaplardaki ve internetteki hazır ölçekleri kullanıyorum. Sınıf mevcudum kalabalık olduğu ve formlar her öğrenci için doldurulduğundan çok fazla vaktimi alıyor.”

Bu görüşler dikkate alındığında araştırmada öğretmenlerin performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandıkları, ancak sınıf mevcudlarının kalabalık olması, formların doldurulması ve çoğaltılmasının zaman alması gibi sorunlar yaşanmakta olduğu belirtilmiştir.

#### **4.2.2 Velilerin ilköğretim birinci kademedeki uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?**

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğretmenlerin, performans görevlerinin yapılma amacını, performans görevlerine rehberlik edilmesini, performans görevlerinin seçimlerini ve değerlendirilmesini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. Velilerin performans görevlerinin yapılma amacına yönelik görüşlerinin frekans değerleri

Sıra	Veli Görüşleri	f
1	Öğrenciyi araştırmaya sevk ederek yeni bilgiler öğrenmesini sağlamak.	12
2	Öğrenciyi arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmaya sevk etmek.	10
3	Kalıcı öğrenmeler sağlamak.	8
4	Kendi kendine çalışma alışkanlığı kazandırmak.	8
5	Sorumluluk duygusunu geliştirmek.	6
6	Hiçbir amacı yok tamamen gereksiz.	3
7	Yeteneklerini ortaya çıkartmak.	2

N=15

Tablo 16'ya göre veliler performans görevlerinin yapılma amacına yönelik, “öğrenciyi araştırmaya sevk ederek yeni bilgiler öğrenmesini sağlamak” (f=12), “öğrenciyi arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmaya sevk etmek” (f=10), “kalıcı öğrenmeler sağlamak” (f=8), “kendi kendine çalışma alışkanlığı kazandırmak” (f=8), “sorumluluk duygusunu geliştirmek” (f=6), “yeteneklerini ortaya çıkartmak” (f=2) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı veliler, “hiçbir amacı yok tamamen gereksiz” (f=3) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde velilerin “Size göre performans görevlerinin amacı nedir? Açıklar mısınız?” açık uçlu sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

Veli A: “Performans görevlerini yaparken çocuğum kendisi ve arkadaşlarıyla beraber internetten ve çeşitli kaynaklardan araştırma yaparlar. Bilgilere kendisinin ulaşması kalıcılığını artırır.”

Veli B: “Performans görevleri çocuğumu araştırmaya yönlendirir. Kendi özgüveni ile araştırma yapmasını sağlar.”

Bu görüşler dikkate alındığında velilerin bir kısmının performans görevlerini çocukları için yararlı buldukları söylenebilir.

Tablo 17. Velilerin performans görevlerine rehberlik edilmesine yönelik görüşlerinin frekans değerleri

Sıra	Veli Görüşleri	f
1	Görevi yapmaktansa yönlendiririm.	4
2	Araç gereç bulmada yardımcı olurum.	7
3	Kaynakları bulmada ve araştırmada yardımcı olurum.	6
4	Görevleri tamamen ben hazırlarım.	8
5	Görevi yapmak istemiyorsa ben yaparım.	7
6	İnternet kafeler güvenli olmadığı için internette araştırma kısmını yaparım.	7

N=15

Tablo 17'ye göre veliler performans görevlerine rehberlik edilmesine yönelik, “görevi yapmaktansa yönlendiririm” (f=4), “araç gereç bulmada yardımcı olurum” (f=7), “kaynakları bulmada ve araştırmada yardımcı olurum” (f=6) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise “görevleri tamamen ben hazırlarım” (f=8), “görevi yapmak istemiyorsa ben yaparım” (f=7), “internet kafeler güvenli olmadığı için internette araştırma kısmını yaparım” (f=7) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde velilerin “Performans görevlerini yaparken çocuğunuza nasıl rehberlik (yardım) ediyorsunuz? Açıklar mısınız?” açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

Veli F: “Çocuğum performans görevi hazırlarken internet kafeler güvenilir olmadığı için araştırmayı ben yapıp çocuğuma getiriyorum.”

Veli G: “Performans görevi hazırlarken gerekli malzemeleri temin ediyorum. Görevinden yüksek not alması için bazı yerlerde yardım ediyorum.”

Veli H: “İlgisiz olduğu derslerde çocuğum performans görevini yapmak istemiyor ve çabuk sıkılıyor. Zamanı daraldığı için performans görevini annesi yapıyor.”



Yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlar araştırmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir. Bu görüşler dikkate alındığında velilerin performans görevlerinde çocuklarına nasıl rehberlik yapmaları gerektiğini bilmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 18. Velilerin performans görevlerinde yaşanan sorunlara yönelik görüşlerinin frekans değerleri

Sıra	Veli Görüşleri	f
1	Kaynaklara ulaşmakta problem yaşıyoruz.	8
2	Görevlerle ilgili araç gereç bulmakta zorlanıyoruz.	8
3	İnternet kafeler güvenli olmadığı için internette çocuğumu gönderemiyorum.	10
4	Performansları veliler hazırlıyor.	9
5	Verilen görevleri çocuğumun seviyesinin üstünde olduğu için anlamakta zorluk çekiyor.	6
6	Her dönem her dersten çok fazla görev veriliyor.	5
7	Görevler çocuğum kötü not almasın diye yapıyorum.	4
8	Öğrencileri ezberciliğe ve hazıra konmaya sevk ediyor.	4
9	Görevlerle alakalı hiçbir sorun yaşamıyorum.	3

N=15

Tablo 18'e göre veliler performans görevlerinde yaşanan sorunlar yönelik, "kaynaklara ulaşmakta problem yaşıyoruz" (f=8), "görevlerle ilgili araç gereç bulmakta zorlanıyoruz" (f=8), "internet kafeler güvenli olmadığı için internette çocuğumu gönderemiyorum" (f=10), "performansları veliler hazırlıyor" (f=9), "verilen görevleri çocuğumun seviyesinin üstünde olduğu için anlamakta zorluk çekiyor" (f=6), "her dönem her dersten çok fazla görev veriliyor" (f=5), "görevler çocuğum kötü not almasın diye yapıyorum" (f=4), "öğrencileri ezberciliğe ve hazıra konmaya sevk ediyor" (f=4), şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı veliler, "görevlerle alakalı hiçbir sorun yaşamıyorum" (f=3) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde velilerin “Çocuğunuzun performans görevi ile ilgili ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

Veli C: “Çocuğum, özellikle el becerisi gerektiren performans görevlerini yapmaktan büyük zevk alıyor; ancak bu ödevler kırtasiye masrafı açmakta ve ekonomik yükü bizi zorlamaktadır.”

Veli D: “Evimde internet olmadığı için araştırma gerektiren performans görevlerini iş yerimden kendim bulup yapıyorum. Bu araştırmayı kendisi yapamadığı için faydası da olmuyor.”

Veli E: “Çocuğum verilen performans görevini araştırmak için internet kafeye gidiyor ve buralarda çok fazla zaman geçiriyor.”

Bu görüşler dikkate alındığında velilerin, performans görevlerine yönelik birçok sorunla karşılaştıklarını söyleyebiliriz.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE TARTIŞMA

#### 5.1 Performans Görevlerinin Amaç Alt Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

**“Performans görevleri, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Bu durum performans görevlerinin öğretmenler ve öğrenciler için önemli olduğunu göstermektedir. Coşkun, Gelen ve Kan (2009) yaptıkları araştırmaya göre; sınıf öğretmenleri, performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiğini ve öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Benli (2010) araştırmasında, öğretmenlerin ve velilerin performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini; Güvey’in (2009) yaptığı araştırmaya göre ise, öğretmenler performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Başka araştırmaların sonuçlarına göre de sınıf öğretmenleri, performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya yönelttiği (Meydan ve Öztürk, 2008) ve öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı düşüncesindedir (Meydan ve Öztürk, 2008; Selanik Ay, Karadağ, Çengelci, 2008). Yapılan bu çalışmaların sonuçları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

**“Performans görevi ile öğrenciler ortaya bir ürün koydukları için “başarmış olma” duygusunu yaşamaktadırlar.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Performans görevi, öğretmenin öğrencilerini belli bir alandaki bilgi ve becerilerini sergilemelerine, bir ürün oluşturmalarına katkı sağlayan bir yöntemdir. Bunun sonucunda ise öğretmen ve veliler yapılan araştırmada, öğrencilerin başarmış olma duygusu yaşadığını düşünmektedirler.

**“Performans görevini zamanında teslim eden öğrencilerde, ‘iş zamanında yapma’ becerisi gelişmektedir.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Öğretmen ve veliler; performans görevini zamanında teslim eden öğrencilerde iş zamanında yapma becerisinin kazanıldığını, diğer görevlerinde de bu alışkanlığın

devam ettiğini ifade etmişlerdir. Performans görevinin teslim süresinin net olarak belirtilmesi de öğrencinin kendini disipline etmesini ve sorumluluk bilincini kazanmasını sağlamaktadır.

**“El becerisine dayanan performans görevleri, öğrencilerin el becerilerini ortaya çıkarmakta ve geliştirmektedir.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Performans görevleri öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumları sunan ve öğrencilerin üst düzey düşüncelerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerden oluşur. Bu etkinlikler, öğrencilerin yalnızca yazılı ve sözlü yanıtlar vermelerini değil; aynı zamanda resim yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi farklı becerilere sahip işlemleri de içermektedirler. Güvey (2009) yaptığı araştırmada; performans görevlerinin, bir ürün ortaya çıkarması, el becerilerini geliştirmesi ve çocuğu yaratıcılığa yönlendirmesi bakımından önemli olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen sonuç, araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

**“Aile ile birlikte yapılması gerektiğinden dolayı bazı performans görevleri, çocuk-ebeveyn ilişkisine katkı sağlamaktadır.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin büyük bir çoğunluğu katılmaktadırlar. Velinin öğrenci performans görevini yaparken fikir alışverişinde bulunması, gerekli materyali temin etmesi, geçmiş yaşantılarından örnekler vermesi, el becerisi gerektiren görevlerde yardımcı olması vb. çocuk-ebeveyn ilişkisini güçlendirmektedir.

**“Performans görevleri, “bir şeyler başarmış olma” duygusunu yaşattığından öğrencilerin özgüvenini geliştirmektedir.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Öğretmen ve veliler performans görevlerinin, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesi, birbiriyle ve çevresiyle etkileşimde bulunmalarını sağlaması, sorumluluk kazandırması, ortaya bir ürün koymaları, başarı duygusunu desteklemesi ve sonucunda özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

## 5.2 Performans Görevlerinin Uygulama Alt Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

**“Öğrencilerin hazırladıkları performans görevleri sınıfta kendilerine anlattırılmalı ve sergilenmelidir.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Hazırladıkları görevi arkadaşları önünde sunan öğrencilerin kendine güveninin arttığını, düşüncelerini topluluk önünde daha rahat açıklayabildiklerini ve iletişim becerilerinin geliştiğini söyleyebiliriz. Coşkun, Gelen ve Kan (2009) yaptıkları araştırmaya göre; öğrencilerin, performans görevlerini kendilerinin anlatmalarının yararlı ve önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucu yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

**“Amacına ulaşması için performans görevlerinin öğretmen rehberliğinde yapılması gerekmektedir.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Bazı performans görevlerinde (bilginin toplanması, düzenlenmesi, yorumlar yapılması vb. gibi gerektiğinden uzun sürede tamamlanan çalışmalarda) öğretmen rehberliği büyük önem taşır. Öğretmenin çalışmayı izleyemediği durumlarda, çalışmaya veliler gereğinden fazla katkıda bulunmakta ya da öğrenciler daha önce yaptığı çalışmaların benzerini yapmaktadırlar. Benli (2010) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin araştırmaları ile ilgili kaynaklara nasıl ulaşacaklarını söylediklerini, görevler yapılırken karşılaşılan güçlüklerle yardım ettiklerini ve öğrencilerin sordukları sorulara cevap verdiklerini belirtmiştir. Benzer sonuçlar Coşkun vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Öğretmenler, performans görevlerinde öğrencilerin yardım istemelerinin sebebi olarak öğrencilerin kaynaklara nasıl ulaşacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Selanik Ay vd. (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğrencilere nasıl rehberlik ettiklerini, görevlerle ne yapılacağına ilişkin olarak sınıfta tartıştıklarını, örnek araştırmaları öğrencilere göstererek öğrencileri yönlendirdiklerini ve görevin aşamalarını açıklayan yönergeler verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, araştırmamızdaki bulgularla paralellik göstermektedir. Yeni öğretim programında öğretmen; öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006: 15). Buna göre, öğretmenlerin programda belirtildiği gibi görevler yapılırken üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirdikleri görülmektedir.

**“Öğretmenler, öğrenciyi ve çevresini dikkate almadan görevler vermektedirler.”**

ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmamaktadırlar. Öğretmenler görev konularının belirlenmesinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (sosyo-ekonomik düzey, ilgi, beceri vb.) göz önünde bulundurmakta, öğrencilerin görüşlerini de çoğunlukla dikkate almaktadır. Bununla beraber konular belirlenirken öğrenci yeteneklerini, konuların öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri içermesini, maddi yükü olmayan konuların tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise konuları belirlerken çevresel şartları göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Ay ve arkadaşlarının (2008) yaptığı araştırmanın sonuçları da bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin performans görevlerinin konularının belirlenmesinde çoğunlukla kılavuz kitaplarda yer alan örnekleri esas aldığı, bununla birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarını da (ilgi alanları ve sosyoekonomik düzey) göz önünde bulundurdukları belirlenmiştir. Coşkun vd. (2009) çalışmasında, öğretmenlerin konuları belirlerken öğrencilerin bireysel farklılıkları (sosyo-ekonomik düzey, ilgi, beceri vb.) dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Benli (2010) çalışmasında performans görev konularını belirlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalarının olumlu bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

**“Performans görevlerinde, veliler öğrenciden daha çok emek sarf etmektedirler.”**

ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin büyük çoğunluğu katılmaktadırlar. Öğrenciler performans görevlerine ilişkin araştırma yaparken kaynak olarak ders kitaplarına, internete ve aile üyelerine danışırlar. Veliler, çocuklarına öneriler getirme, gerekli malzemeler için alışveriş yapma, yönlendirme, araştırma kaynaklarına ulaşma ve birlikte kontrol etme gibi konularda yardımlarda bulunurlar. Bu da velilerin öğrencilerden daha çok emek sarf ettiğini gösterir.

**“Veliler, performans görevinde, çocuğa sadece rehberlik yapmaları gerektiğinin farkında değildirler.”**

ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin büyük çoğunluğu katılmaktadırlar. Benli (2010) çalışmasında, bazı velilerin görevleri tamamen

kendilerinin hazırladıklarını, öğrencinin görevi yapmak istemeyince yine kendilerinin hazırladıklarını, öğrencinin daha yüksek not almasını sağlamak için yardım ettiklerini, öğrencinin ve kendilerinin de yapamadıkları görevleri para ile yaptırdıklarını belirtmiştir. Güvey (2009) araştırmasında, performans görevleri ile ilgili olarak verilen çalışmaların veliler tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Yücel (2008) araştırmasında, velilerin performans görevlerine yönelik görüşlerinin, düşük dersin notunu yükseltmek olarak ifade ettiklerini tespit etmiştir. Acar ve Anıl (2009) araştırmasında, performans görevlerinin veliler tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Belet ve Girmen (2007) ise araştırmalarında performans görevlerinin bir bölümünün öğrenci dışında bir başkası tarafından yazıldığını saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

**“Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin “hazıra konma” davranışına yol açmaktadır.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin büyük çoğunluğu katılmaktadırlar. Velilerin performans görevlerine karşı yanlış tutumları veya öğrencilerin kapasitelerini aşan görevlerin verilmesi gibi nedenlerden dolayı veliler, öğrenciye rehberlik etmek yerine performans görevlerini kendileri yapmaktadırlar. Bu tutumları öğrencilerinin hiç çaba göstermeksizin hazıra konma davranışına yol açmaktadır. Kutlu (2009), ilköğretim öğrencilerine yaratıcılıklarını geliştirmeleri için kapasitelerini aşan performans görevleri verilmesinin ödevlerin veliler tarafından yapılmasına, bu durumun da çocuklarda hazıra konma davranışına yol açtığını belirtmiştir. Benli (2010) araştırmasında veliler tarafından hazırlanan performans görevlerinin öğrencileri ezberciliğe ve hazırcılığa alıştırdığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

**“Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin yalan söylemesine yol açmaktadır.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Velilerin performans görevlerine nasıl rehberlik edeceğini bilmedikleri için görevleri kendilerinin hazırlaması ve verilen ödevlerin internetten hazır olarak alınması, öğrencilerin başarıma duygusunu yaşamak, takdir edilmek gibi isteklerinden dolayı öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı yalan söylemesine yol açmaktadır.

**“Öğrencilere, onların istedikleri performans görevleri verilmelidir.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Çiftçi (2008) araştırmasında, öğrencilerin daha çok kendi ilgilerini çeken ve hoşlarına giden performans görevlerini yaptıklarında olumlu tutum sergiledikleri öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Coşkun vd. (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin performans görevlerinin belirlenmesinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (sosyo-ekonomik düzey, ilgi, beceri vb.) göz önünde bulundurduklarını, öğrencilerin görüşlerini dikkate aldıklarını ve çoğunlukla onların istedikleri performans görevini verdiklerini belirtmişlerdir. Benli (2010) araştırmasında, öğretmenlerin birden fazla konu belirleyerek öğrencilere konu seçimi yaptırmasının, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre konu seçmelerine imkan tanıyacağını belirtmiştir. Selanik Ay vd. (2008) araştırmalarında, öğretmenlerin birden fazla konu belirleyerek seçimi öğrencilere bıraktıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan çalışmayı desteklemektedir.

### **5.3 Performans Görevlerinin Değerlendirme Alt Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

**“Öğretmenler, ‘performans görevi hazırlama’, ‘performans görevi değerlendirme’ gibi konularda hizmet içi eğitime tutulmalıdır.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmaktadırlar. Bu sonuca göre öğretmenlerin performans görevlerini hazırlama ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri düşünülebilir. Öğretmenler bu eksikliklerini, bu konularda hazırlanan hizmet içi eğitimlere katılarak giderebilirler. Güvey (2009) yaptığı çalışmada, “Öğretmenlerin bilgilendirilmesi amacıyla performans görevlerini değerlendirmeye ilişkin örnek uygulamalı seminerler düzenlenebilir.” sonucuna ulaşmıştır. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2010: 36) öğretim programlarında yer alan temel bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasının, onların bu doğrultuda geliştirilmesinin önemli olduğunu ve bunun için her türlü önlemin alınması gerektiğini vurgulamıştır. Performans görevlerinin hazırlanması ve değerlendirilmesinin belli bir zaman diliminde ve düzenli eğitimlerle verilmesini ifade ederek, çalışmamızdan çıkan sonuçla benzer sonuçlar elde etmişlerdir.



**“Öğretmenler, performans görevinin içeriğinden çok, dış görüntüsüne önem vermektedirler.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin çoğunluğu katılmamaktadırlar. Araştırma sonucunda da öğretmenlerin performans görevlerinin biçimsel özelliklerinden önce özgün ve araştırmaya dayalı olmasının daha önemli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Performans görevlerini değerlendirirken öğretmenler yeterince özen gösterdiklerini, görevlerin içeriğini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Ancak Benli (2010) araştırmasında, öğretmenlerin performans görevlerini değerlendirirken kendi belirledikleri ölçütleri dikkate aldıklarını (öğrencilerin sınıf içi durumu, yazılı notları) ve görevin içeriği dışında (yazı düzeni, görsellik, düzen vb.) faktörleri göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin performans görevleri dışında değerlendirmeye farklı faktörleri dikkate aldıklarını göstermektedir.

**“Öğretmenler, performans görevlerinin değerlendirilmesinde, performans görevine özgü “dereceli puanlama anahtarı” kullanmamaktadırlar.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmamaktadırlar. Ancak bazı öğretmenler ve veliler katılmaktadırlar. Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2010: 51) göre dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır. Böylece öğrenciler puanlamanın sonunda kendi başarılarını ve ulaşmaları gereken başarıyı görebilmektedirler.

Acar ve Anıl (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, performans görevlerini değerlendirirken öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurduklarını belirtmektedirler. Selanik Ay vd. (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, performans görevlerini değerlendirirken öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak her öğrenci için farklı değerlendirme yaptıklarını tespit etmişlerdir.

Güvey (2009) ise araştırmasında öğretmenlerin, görevleri değerlendirirken nesnel olmada güçlük yaşadıklarını ve verilen görevlerin değerlendirilmesinin çok zaman aldığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

**“Öğretmenler, öğrencilerin hazırladıkları performans görevlerine yeterince geri bildirim vermemektedirler.”** ifadesine, öğretmenlerin ve velilerin birçoğu katılmamaktadırlar. Araştırmada öğretmenler, yeterince geri bildirim verdiklerini, dereceli puanlama anahtarı kullandıklarını, değerlendirmede objektif olduklarını belirtmişlerdir. Acar ve Anıl (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin performans görevlerini değerlendirirken öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurduklarını belirtmektedirler. Selanik Ay vd. (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, performans görevlerini değerlendirirken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkatte alarak her öğrenci için farklı değerlendirme yaptıklarını tespit etmişlerdir. Benli araştırmasında öğretmenlerin, performans görevlerini değerlendirirken kendi belirledikleri ölçütleri dikkate aldıklarını (öğrencilerin sınıf içi durumu, yazılı notları) ve görevin içeriği dışında (yazı düzeni, görsellik, düzen vb.) faktörleri göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

#### **5.4 Performans görevlerine ilişkin görüşler katılımcıların öğretmen veya veli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

İlköğretim okullarının birinci kademesinde uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri birbirinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun sebebi ise öğretmen ve velilerin performans görevlerini hem yararlı buldukları hem de ortak güçlükler yaşadıkları olarak söylenebilir.

#### **5.5 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

İlköğretim okullarının birinci kademesinde uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğretmenler lehinedir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin performans görevleri hakkındaki görüşlerinin bayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu

söyleyebiliriz. Benli (2010) araştırmasında, performans görüşlerine ilişkin erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşte olduğunu ifade etmiştir. Güvey ise (2009) araştırmasında, performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca erkek öğretmenlerin performans görevlerini bayan öğretmenlere göre daha yararlı buldukları belirtilmiştir. Bu farklılaşmanın sebebini ise bayan öğretmenlerin sınıf içerisindeki yönetim biçimi ve bayan öğretmenlerin edinilen roller yönüyle erkek sınıf öğretmenlerinden farklılık göstermesi olarak belirtmiştir. Oğuz ise (2008) araştırmasında, öğretmenlerin performans görevleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen görüşleri açısından erkek öğretmenlerin performans görevlerini bayan öğretmenlere göre daha olumlu buldukları söylenebilir.

#### **5.6 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

İlköğretim okullarının birinci kademesinde uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen kıdemi daha az olan öğretmenlerin daha olumlu, kıdemi daha yüksek olanların ise kısmen diğer iki gruba göre daha az olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bunun sebebi olarak kıdemi az olan öğretmenlerin eğitimlerini yeni öğretim programına göre almaları, bilgilerinin taze olması ve yeni öğretim programına hakim olması şeklinde yorumlanabilir. Benli (2010) ise araştırmasında yapılan araştırmanın aksine, performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdemi “11 -20 yıl” ve “21 ve üzeri yıl” lehine olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun sebebini kıdemi “21 ve üzeri yıl” olan öğretmenlerin deneyimli olmalarına ve aldıkları hizmet içi eğitim deneyimlerine bağlamıştır.

### **5.7 Öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

İlköğretim okullarının birinci kademesinde uygulanmakta olan performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun oldukları okul türüne göre benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz. Eğitim enstitüsü mezunu olan bir öğretmenle lisans programını veya herhangi bir dört yıllık fakülteyi bitirmiş bir öğretmenin görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Güvey (2009) ise araştırmasında, performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun oldukları okul türü “Eğitim Önlisans” mezunları lehine olduğunu, “Dört Yıllık Fakülte” mezunlarının aleyhine olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni de “Dört Yıllık Fakülte” mezunlarının eğitim alanından gelmemesi olarak belirtmiştir.

### **5.8 Velilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

İlköğretim birinci kademe verilen performans görevlerine ilişkin görevlerin yapılma amacı boyutunda veli görüşlerinin eğitim düzeyine göre ilköğretim mezunu veliler ile üniversite mezunu velilerin görüşleri arasında üniversite mezunu veliler lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç velilerin öğrenim düzeylerine göre performans görüşlerine yönelik olarak aynı görüşlere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## ÖNERİLER

- Öğretmenler performans görevi verirken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini, bireysel farklılıklarını dikkate alarak görevler vermelidir.
- Velilere performans görevleri ve öğrenci rehberliği hakkında sene başında bilgilendirici toplantılar yapılmalıdır.
- Öğretmenlere performans görevleri hakkında teorik ve uygulamalı hizmet içi seminerler ve kurslar düzenlenmelidir.
- Veliler çocuklarının interneti nasıl kullanması gerektiği konusunda yol göstermelidirler.
- Öğretmenler öğrencilerini performans görevleri için internet gibi sıkça başvurdukları kaynakları kullanma hakkında bilgilendirmelidir.
- Öğretmenler performans görevlerinde öğrenciye rehber olacak, açık ve anlaşılır yönergeler hazırlamalıdır.
- Öğretmenler performans görevinin tüm aşamalarında öğrencilerine rehberlik etmelidir.
- Öğretmenler performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanmalıdır. Ayrıca sadece ürünü değil tüm süreci değerlendirmelidirler.
- Okulların araç-gereç ve donanım açısından eksikleri giderilmelidir.
- Performans görevleriyle ilgili etkinlikler için ek çalışma saatleri planlanarak görevler için yeterli süre elde edilebilir.

## KAYNAKÇA

Acar, M. ve Anıl, D. (2009). “Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2, 354-363.

Adanalı, K. (2008). “*Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alıcı, D. (2008). “Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri”. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alkan, C. ve Kurt, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerinin Öğretim Teknolojisi*, (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atasoy, B. (2004). *Fen Öğretimi ve Öğrenimi*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bahar, M. (2001). “Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Alternatif Metotlar”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1/1, 23-38.

Bahar, M., Nartgün Z., Durmuş S., ve Bıçak B. (2010). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bahar M., Öztürk E. ve Ateş S., (2002). “Yapılandırılmış Grid Metodu İle Lise Öğrencilerinin Newton’un Hareket Yasası, İş, Güç Ve Enerji Konusundaki Anlama

Düzeyleri Ve Hatalı Kavramlarının Tespiti”, 7. *Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, 7–9 Eylül 2006, Ankara.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). Geleneksel-alternatif ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı. *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme* (s. 49-142). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baki, A. ve Birgin, O. (2004). “Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar, Bir Özel Durum Çalışması”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* July 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 3 Article 11.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Berge, Z. L. (1999). Interaction in Post-Secondary Web-Based Learning. *Educational Technology*, January/February, 5-11.

Bayram, H. (2012). “*Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Dosyası, Performans ve Proje Görevi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

Belet, D. ve Girmen, P. (2007). “Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği”. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5–7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.[http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/performans\\_odevi.pdf](http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/performans_odevi.pdf) adresinden 23.05.2010 tarihinde alınmıştır.

Benli, N. (2010). “*İlköğretim I. Kademe Verilen Performans Görevlerinin Öğretmen Ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Brooks, J. ve Brooks M. (1993). “The Case For Constructivist Classrooms”. Virginia: *Association for Supervision and Curriculum Development* .

Coşkun E., Gelen İ. ve Kan M. O. (2009). “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 11, 22-55.

Çelik D. (2005). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı?* (2.Baskı), Ankara: MEB Yayınları.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Genişletilmiş 2. Baskı, Trabzon.

Çepni, S. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çepni, S., Bayrakçeken, S. ve Semerci, A.Y. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (8. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deniz, Z. (2002). *Alternatif Değerlendirme ve Rubrikler*

<http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/zulfikardeniz.doc>, 03.04.2012 tarihinde alınmıştır.

Duman, B. ve İkiel, C. (2002). “Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 245-262.



Eğri, G. 2006, “Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliği”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Enger, S. K. ve Yager, R. E. (1998). *The Iowa assessment handbook*. (Eric Document Reproduction Service No: Ed 424286). (Erişim Tarihi: 17.11.2008).

Erdem, E. (2001). “*Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). “Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

Ergür, D.O. (2005). “Kavram haritalarının öğretim sürecinde etkin kullanımı”, H. Kıran (Ed.), *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 64-67, Denizli: Tübitak Yayınları.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.

Göçer, A. (2007). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güler, F., Ekmekçi, M. ve Sökmen, H. (2013). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Gün Yayınları.

Güneş, F. (2006). “Türkçe Öğretim Programının Özellikleri”, *Çoluk Çocuk Dergisi*, 59, 25- 35.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güvey, E. (2009). “*İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje Ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Hausfather, Samuel J., (1996). “Vygotsky and Schooling: Creating a Social Contest for Learning”. *Action in Teacher Education*. 18,43-62.

Heath, M. (2001). “Creating Constructivist Learning Environments Supported by Technology: Six Case Studies”. In Montogomerie, C. & Vitelli, J. (Eds.). Proceedings of Ed-Media 2001. *World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, July 25-30, in Tampere, Finland, 706-707.

Henry, M. (2008). “The Effects of Parent-Child Read Aloud and Comprehension Activities on the Second Grade Student’s Comprehension Performance using the QAR Evaluation Method”. *Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education* 1-32.

Holt-Reynolds, D. (2000). “What Does the Teacher Do? Constructivist Pedagogies and Prospective Teachers' Beliefs about the Role of a Teacher”. *Teaching and Teacher Education*, 16, 21- 32.

İnci, B. (2002), Tümel (portfolyo) değerlendirme,  
<http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyolari> internet adresinden 10 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.

Kan, A. (2006). “Ödev ve Projeler”. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 328-349). H. Atılğan (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanatlı, F. (2008). “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M.D., Yılbat, B. vd. (2008), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (2. baskı), Ankara: MEB Yayınları.

Karahan, U. (2007). “*Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metotlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karip, E. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Kaya, Z. (2005). *Uzman Öğretmenlik Baş Öğretmenlik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kılıç, G. B. (2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Kocaarslan, M. (2012). “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği ve İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi ve Tanınması Adlı Ünite Kullanımı”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 269-279.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*, Ankara: Yeryüzü Yayıncılık.

Kumandaş, H. (2008). “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kutlu, Ö. ve Aslanoğlu, A. (2004). “Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2, 26-36.

Kutlu, O. (2010). “İlköğretimdeki Performans Ödevlerini Öğrenciden Çok Veliler Yapıyor”. Memurlar Net Sitesi. <http://www.memurlar.net/haber/167789/1.sayfa> adresinden 24 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.

Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Mamaç, N. H., Ünsal, N. ve Yavuz, D. (2006). *İlköğretim Matematik 3 Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Mc Tighe, J. (1993). “*Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using The Dimensions of Learning Model*”. Alexandria, VA: ASCD.

MEB (2005). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2006). *Sosyal Bilimler Lisesi Sosyal Bilimler Dersi (Hazırlık Sınıfı) Öğretim Programı*.

MEB (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2008). *Proje ve Performans Görevleri*. B.0.08.İGM.0.08.01-320/443 sayılı yazısı.

MEB (2009). *Proje ve Performans Görevleri*, B.08. 0.İGM.0.08.01.01-/7273 sayılı yazısı.

Mertler, C. A. (2001). *Designing Scoring Rubrics for Your Classroom*. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>. 04. 05. 2011.

Meydan, A. ve Öztürk, Ç. (2008). “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uygulanan Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008,Ankara: Nobel Yay., s. 629-635.

Moskal, B. (2003). “Recommendations for Developing Classroom Performance Assessments and Scoring Rubrics”. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>. 04. 05. 2011.

Neukom, J. R. (2000). “*Alternatif Assessment: rubrics-srudents’ self assessment Process*”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pacific Lutheran University.

Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ocak, G. (2006). Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/g%FCrb%FCz%20ocak.pdf>, 12.05.2009.

Ogan-Bekiroğlu, F. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik Ve Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Ve Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oğuz, Ö. (2008). “*Matematik Dersi Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Okan, N. (2005). “*İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Potfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Okur, M. (2008). “*4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Orhan, Ahmet Turan. (2007). “*Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Ele Alınarak İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öçalan, T. ve Karaca, M. (2013). *İlköğretim Matematik Dersi 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Sevgi Yayınları.

Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları*, İstanbul : Morpa Kültür Yayıncılık.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Öztürk, P. (2010). “*İlköğretim II. Kademe Türkçe Performans Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı Ve Dersle Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*”.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Öztürk, C. Ve Karayağız, G. (2006) “Teori ile İle Uygulama Arasında Yeni Bir Köprü: Kavram Haritası”, *C.Ü Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 10, 29- 36.

Özoğul, Ç. (2007). “İlköğretim 4.Sınıf Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Rice, M. L. and Wilson, E. K. (1999). “How technology aids constructivism in the social studies classroom”. *The Social Studies*, 90 (1), 28-33.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Selanik Ay, T., Karadağ, R. ve Çengelci, T. (2008). “İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008, Ankara: Nobel Yay., s. 126-130.

Selimbocaoğlu, A. (2004). “Drama ve İlköğretimde Dramanın Önemi”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

Şahin, S. (2005). “Kocaeli Pilot Okul Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişlerinin Yeni Müfredat Değerlendirmeleri”, <http://iogm.meb.gov.tr> adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.

Şaşan, Hasan. (2002). “Yapılandırmacı öğrenme”. *Yaşadıkça Eğitim* (s. 49-52).

Tam, M. (2000). “Constructivism, Instructional Design and Technology: Implications for Transforming Distance Learning”, *Educational Technology & Society* 3(2) 2000 ISSN 1436-4522 50-60.

Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uyulamaya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tunç, T., Karademir, Z.S., Agalday, M., Merdeşe, H., Talo, H., Koçakoğlu, M. Ve diğerleri (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (3. baskı). Ankara: MEB Yayınları.

Usun, S. (2007). “Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım”. Akbaba S. ve Anlıak S. (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* (s. 341-362), İstanbul: Arı Matbaacılık.

Ün, Açıkgoz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.

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

Yaşar, Ş. (1998), “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Güz, 8(1-2), :68-75.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, İ. ve Uyanık N. (2004). “Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine”. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart,12/1, 97-104.

Yücel, A. (2008). “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Performans Görevler Hakkında Öğretmen, Veli Öğrenci Görüşleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.



Wilson, B. G. (1995). "Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments". *Educational Technology* 35, 25-30.

## EKLER

### EK 1 ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### İLKÖĞRETİM I.KADEMEDE VERİLEN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

##### Sayın öğretmenler;

Bu veri toplama aracının amacı, ilköğretim I. kademedeki verilen performans görevlerine ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Katkılarınızla gerçekleşen bu çalışmanın, gelecekte bu yoldaki çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Toplanan veriler, yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Veriler grup içinde değerlendirileceği için, adınızı soyadınızı yazmayınız.

Şimdiden ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Funda SARI  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Aşağıda kişisel özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Durumunuzu belirten en uygun seçeneği parantezin içine ( X ) işareti koyarak işaretleyiniz.

1.Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

##### 2. Meslekteki hizmet süreniz :

- ( ) 1-5 yıl  
( ) 6-10 yıl  
( ) 11-15 yıl  
( ) 16-20 yıl  
( ) 20 yıl ve üzeri

##### 3. Mezuniyet durumunuz :

- ( ) Eğitim Enstitüsü  
( ) Eğitim Önlisans/İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu  
( ) Lisans Tamamlama Programları  
( ) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı  
( ) Dört Yıllık Yüksekokul/ Fakülte  
( ) Diğer (lütfen belirtiniz).....

##### 4. Okutmakta olduğunuz sınıf :

- ( ) 1. Sınıf ( ) 2.sınıf ( ) 3.sınıf ( ) 4.sınıf ( ) 5.sınıf

##### 5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:

- ( ) 20'den az  
( ) 21-30 arası  
( ) 31- 40 arası  
( ) 41'den fazla

## EK 2 VELİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### İLKÖĞRETİM I.KADEMEDE VERİLEN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

#### Sayın Veli;

Bu veri toplama aracının amacı, I. kademe de verilen performans görevlerine ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Katkılarınızla gerçekleşen bu çalışmanın, gelecekte bu yoldaki çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Toplanan veriler, yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Veriler grup içinde değerlendirileceği için, adınızı soyadınızı yazmayınız.

Şimdi den ayrıracamız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Funda SARI  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Aşağıda kişisel özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Durumunuzu belirten en uygun seçeneği parantezin içine ( X ) işareti koyarak işaretleyiniz.

#### 1. Yakınlık dereceniz :

- Anne  
 Baba  
 Kardeş  
 Diğer (lütfen belirtiniz).....

#### 2. Eğitim durumunuz :

- Okur-yazar  
 İlkokul mezunu (1-5. sınıf)  
 İlköğretim mezunu (1-8. sınıf)  
 Ortaöğretim mezunu (Lise)  
 Önlisans mezunu (İki yıllık)  
 Üniversite mezunu  
 Diğer (lütfen belirtiniz).....

#### 3. Çocuğunuzun okuduğu sınıf :

1. sınıf  
 2. sınıf  
 3. sınıf  
 4. sınıf  
 5. sınıf

## EK 3 ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

### İLKÖĞRETİM I.KADEMEDE VERİLEN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. Performans görevleri, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.					
2. Performans görevleri, derslere ilgisiz öğrencilerin, dikkat düzeylerinin artmasında önemlidir.					
3. Performans görevi ile öğrenciler ortaya bir ürün koydukları için "başarmış olma" duygusunu yaşamaktadırlar.					
4. Performans görevini zamanında teslim eden öğrencilerde, "iş zamanında yapma" becerisi gelişmektedir.					
5. El becerisine dayanan performans görevleri, öğrencilerin el becerilerini ortaya çıkarmakta ve geliştirmektedir.					
6. Öğrencilerin hazırladıkları performans görevleri sınıfta kendilerine anlatılmalı ve sergilenmelidir.					
7. Öğretmenler, "performans görevi hazırlama", "performans görevi değerlendirme" gibi konularda hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır.					
8. Performans görevleri, öğrenciye zamanı etkili ve doğru kullanma alışkanlığı kazandırır.					
9. Amacına ulaşması için performans görevlerinin öğretmen rehberliğinde yapılması gerekmektedir.					
10. Veliler performans görevlerinin ekonomik yükünden ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olmasından şikâyetçidirler.					
11. İnternette araştırmaya dayalı performans görevleri, öğrencinin hiçbir denetimi olmayan internet salonlarında vakit geçirmelerine neden olmaktadır.					
12. Performans görevleri, öğrencinin internete bağımlı olmasına yol açmaktadır.					
13. Aile ile birlikte yapılması gerektiğinden dolayı bazı performans görevleri, çocuk-ebeveyn ilişkisine katkı sağlamaktadır.					
14. Performans görevleri, okul ile ev arasındaki etkileşimi artırmaktadır.					
15. Performans görevleri sayesinde öğrencilerin çevresindekilerle daha çok paylaşımları olur.					
16. Eğitim ve öğretim yılının başında, velilere performans görevlerinin içeriği hakkında bilgilendirme yapılmaktadır.					
17. Öğrenciler, performans görevlerini hiç caba göstermeksizin internette hazır indirerek öğretmene teslim etmektedirler.					
18. Öğretmenler, performans görevinin içeriğinden çok, dış görüntüsüne önem vermektedirler.					
19. Öğretmenler, performans görevlerinin değerlendirilmesinde, performans görevine özgü "dereceli puanlama anahtarı" kullanmamaktadırlar.					
20. Öğretmenler, öğrenciyi ve çevresini dikkate almadan görevler vermektedirler.					



	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
21. Performans görevlerinde, veliler öğrenciden daha çok emek sarf etmektedirler.					
22. Veliler, performans görevinde, çocuğa sadece rehberlik yapmaları gerektiğinin farkında değildirler.					
23. Performans görevlerinin her bir dersten verilmesi öğrencilerin bu görevleri gerektiği gibi hazırlayamamalarına neden olmaktadır.					
24. Performans görevleri, "bir şeyler başarmış olma" duygusunu yaşattığından öğrencilerin özgüvenini geliştirmektedir					
25. Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin "hazıra konma" davranışına yol açmaktadır.					
26. Veliler tarafından hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin yalan söylemesine yol açmaktadır.					
27. Performans görevleri, veliler tarafından öğrencilerin boşa geçirdikleri zaman olarak görülmektedir.					
28. Öğrenciler, hazırladıkları performans görevlerinin hangi ölçütlere değerlendirildiğini bilmemektedir.					
29. Öğretmenler, performans görevlerinin hazırlanış aşamasını yeterince gözlemlememektedir.					
30. Öğrencilere, onların istedikleri performans görevleri verilmelidir.					
31. Öğrencilere verilen performans görevleri, okulda öğrenilen konuların günlük yaşamda kullanılmasına olanak tanımaktadır.					
32. Performans görevlerinin yönergeleri, öğrencileri yönlendirecek nitelikte verilmemektedir.					
33. Öğrencilere verilen performans görevlerinin tamamı okul dışında yapılmaktadır.					
34. Kaynak kitaplardaki performans görevleri genel olarak öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte hazırlanmamaktadır.					
35. Öğretmenler, öğrencilerin hazırladıkları performans görevlerine yeterince geri bildirim vermemektedirler.					
36. Ders kitaplarında yer alan performans görevlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması, bu görevlerin hazırlanmasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır.					
37. Ders kitaplarında yer alan performans görevlerinin öğrencilerin çevre şartlarına uygun olmaması, bu görevlerin hazırlanmasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır.					

## **EK 4 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI**

### **GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRETMENLER)**

- 1- Size göre performans görevinin amacı nedir? Açıklar mısınız?
- 2- Performans görevini yaparken öğrencilerinize nasıl rehberlik yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 3- Performans görevi verirken öğretmen kılavuz kitapları yeterli geliyor mu? Çevre ve okul imkanlarını değerlendirip kendiniz performans görevi hazırlıyor musunuz?
- 4- Performans görevi değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?

## **EK 5 VELİ GÖRÜŞME SORULARI**

### **GÖRÜŞME SORULARI (VELİLER)**

- 1- Size göre performans görevlerinin amacı nedir? Açıklar mısınız?
- 2- Performans görevi yaparken çocuğunuza nasıl yardım ediyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 3- Çocuğunuzun performans görevi ile ilgili ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

## EK 6 TEZ UYGULAMA İZİN ONAYI

T.C  
SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Yayı : B.08.4.MEM.0.55.05.00/605.01/

20.03.2012\* 08565

Önusu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgili : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 06/03/2012 tarihli ve 107/1487 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Funda SARI'nın "İlköğretim Birinci Kademe Performans Görevlerinin Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını, İlimize bağlı İlköğretim Okulu öğretmenlerine ve velilere uygulayabilmesi ile ilgili ilgi (b) yazı ekinde gönderilen anket soruları Müdürlüğümüzde kurulan, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 15/03/2012 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anketin; ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda okul müdürlerinin izni, denetim ve sorumluluğunda, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Funda SARI tarafından İlimize bağlı İlköğretim Okulu öğretmenlerine ve velilere uygulayabilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Mustafa CORA  
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
20.03/2012  
Osman Nuri COBANOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



