

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİMDE PERFORMANS ÖDEVLERİNİN KALDIRILMASINA
İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

THE WIEWS OF SOCIAL-STUDIES TEACHERS ON THE CANCELLATION OF
PERFORMANCE-ASSIGNMENTS, THAT IS, PORTFOLIOS IN ELEMENTARY
SCHOOLS

MURAT AKDAĞ

YÜKSEK LİSANS

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR HASAN HÜSEYİN AKSU

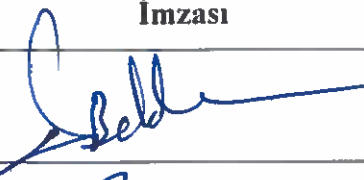


GİRESUN

2017

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün.....tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Murat AKDAĞ**'ın "**İlköğretimde Performans Ödevlerinin Kaldırılmasına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri**" başlıklı tezini incelemiş olup aday 17/07/2017 tarihinde, saat 10.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR	
Üye	Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU	
Üye	Doç. Dr. Süleyman ELMACI	

ONAY

...../...../2017

Doç. Dr. Güven ÖZDEM
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretimde Performans Ödevlerinin Kaldırılmasına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17/07/2017

Murat AKZDAĞ

İmza

ÖNSÖZ

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Giresun Merkez ve Bulancak ilçeleri ortaokullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılması ile ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Alternatif değerlendirme araçları içinde özel bir yeri olan performans değerlendirmenin kapsamında yer alan performans ödevlerinin, eğitim hizmetlerinde etkili kullanılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, üreticilik, çok yönlü düşünme, bilgiyi gerçek yaşama transfer etme, gözlenebilir somut bir ürün ortaya koyabilme gibi son derece önemli kazanımlar elde etmesini misyon olarak üstlenen performans ödevleri günümüzde tam olarak algılanmış görülmemekte, algılanmış olsa dahi uygulama sahasında etkinliğini gösterememektedir. Günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışının önemle üzerinde durduğu alternatif değerlendirmelerden olan performans ödevleri özellikle ilköğretim kademesinde istenilen niteliğe ulaşamamıştır. Etkili olarak kullanıldığında öğrenciler üzerinde son derece önemli kazanımlar ifa edecek olan performans ödevlerinin başarılı uygulanamamasının gerekçeleri önemlidir. Bu minvalde, eğitim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri önem taşır. Bu çalışmada da 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretimde yürürlükten kaldırılan performans ödevlerine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri yer almış, performans ödevlerinin kaldırılması ile doğabilecek etkiler, performans ödevlerinin kaldırılmasına yol açan unsurlar gibi değişkenler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmamda sunduğu destek, katkı ve olanaklarla lisansüstü eğitimimi tamamlamada emeği çok büyük olan değerli danışman hocam sevgili Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU'ya sonsuz teşekkür ederim. Yine değerli hocalarım Doç. Dr. Süleyman ELMACI'ya, Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR'e ve Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN'e katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim. Çalışmamda bir nokta kadar bile katkısı, emeği bulunan herkese teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

İLKÖĞRETİMDE PERFORMANS ÖDEVLERİNİN KALDIRILMASINA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

AKDAĞ, Murat

Giresun Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU

Temmuz 2017

Bu araştırma, ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla tarama modeliyle yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, nitel yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırmada çalışma alanını, Giresun Merkez ve Bulancak ilçeleri ortaokullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Belirlenen örnekleme, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu uygulanmış, öğretmen görüşleri ışığında elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenler; ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu bir gelişme olduğu noktasında görüş birliğine varmışlardır. Ders yoğunluğu içinde olan öğrenciyi fazladan uğraş içine dahil etmesi ve öğrencinin zamanını alan bir uygulama biçiminde görülmesi, öğretmene değerlendirme işinde güçlük teşkil etmesi, öğrenciden çok öğrenci dışı etmenlerin (veliler vb.) ödevlerde etkisinin baskın olduğu bir yapıya bürünmesi, öğrencileri hazır kaynaklara yönlendirip öğrencilerde tam manasıyla araştırma becerilerini ortaya çıkaramaması gibi parametreler, araştırmada öğretmenlerin performans ödevleri ile ilgili ön plana çıkardıkları hususları oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak; ğretmen ğrenci etkileşimin sağlanıp ğretmen gözetiminde performans ödevlerinin sınıf içerisinde hazırlanabilmesine olanak tanınmasının ve bu lde sınıf ortamının gerekli materyallerle takviye edilip fiziksel olarak uygun hale getirilmesinin, ders ve etkinlik saatlerinin artırılmasının, öğrenciler tarafından performans ödevlerinin içselleştirilebilir hale getirilmesinin, öğrencilerin düzeyi, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda performans ödevlerinin zorunlu yapıdan uzaklaştırılabilmesinin performans ödevlerinin etkili kullanılmasına katkılar sağlayacağı dşunlmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Alternatif değerlendirme, Performans değerlendirme, Nitel Araştırma, ğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

**THE VIEWS OF SOCIAL-STUDIES TEACHERS ON THE
CANCELLATION OF PERFORMANCE-ASSIGNMENTS, THAT IS,
PORTFOLIOS IN ELEMENTARY SCHOOLS**

AKDAĞ, Murat

Giresun University

Institute of Social Sciences

Department of Social Sciences Education and Turkish, Master's Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU

July 2017

The aim of this descriptive study which was made based on THE screening-model is to investigate the views of social-studies teachers on canceling the performance-assignments in elementary-schools. In the study was preferably adopted the qualitative approach.

The sample-group was formed by social-studies teachers employed at secondary schools in the province of Giresun and in the district of Bulancak, a neighboring town. The sample-group was given an open ended survey -form prepared by the researcher himself and the data obtained were subjected to the descriptive analyses.

The results obtained indicated that teachers agreed on the idea that performance assignments should be removed from the program at elementary-schools. There exist a number of outstanding parameters for this removal. Performance assignments charge extra burden on students who are already create occupied with a full-time program, take too much time, create evaluation-problems for teachers, bother parents rather than students and do not fully reveal students' research-skills because they direct students to the materials in hand.

The results obtained from the study showed that providing the possibility for students to do their performance-assignments the supervision of teachers in class under with a good teacher-student interaction and hence preparing the classroom with the provision of the materials required for this purpose, increasing the hours of course and activities, making performance-assignments acceptable by students and making performance-assignments optional for students in parallel with their level of knowledge, interest and skills would make positive contributions to the effective use of performance-assignments.

Keywords: Social Studies, Alternative Assessment, Performance Evaluation, Qualitative Research, Teacher Feedback.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI

BÖLÜM I**GİRİŞ**

1.1 PROBLEM DURUMU.....	1
1.2 PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.4 ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI.....	4
1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5

1.6 SAYILTILAR.....	6
1.7 SINIRLILIKLAR.....	6
1.8 TANIMLAR.....	6

BÖLÜM II
SOSYAL BİLGİLER

2.1 SOSYAL BİLGİLER NEDİR?.....	8
2.2 SOSYAL BİLGİLERİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	10
2.3 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI.....	15
2.4 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ VİZYONU.....	17
2.5 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ TEMEL YAKLAŞIMI.....	18
2.6 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ TEMEL ÖĞELERİ.....	19
2.6.1.Kavramlar.....	19
2.6.2. Değerler.....	19
2.6.3.Beceriler.....	20
2.6.4. Genel Amaçlar.....	21
2.7. YENİ PROGRAMDA SOSYAL BİLGİLER.....	23

BÖLÜM III
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

3.1 ÖLÇME.....	27
3.2 DEĞERLENDİRME.....	27
3.3 NİÇİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAPILIR?.....	28
3.4 ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME.....	29
3.4.1 Alternatif Ölçme Araçları.....	30
3.4.1.1 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	30
3.4.1.2 Kavram Haritaları.....	31
3.4.1.3 Yapılandırılmış Grid.....	32
3.4.1.4 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	34
3.4.1.5 Derecelendirme Ölçeği.....	35
3.4.1.6 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	37
3.4.1.7 Gözlem.....	37
3.4.1.8 Kontrol Listesi.....	38
3.4.1.9 Öz Değerlendirme.....	39
3.4.1.10 Akran Değerlendirme.....	41

3.4.1.11 Kelime İlişkilendirme Testi.....	42
3.4.1.12 Vee Diyagramı.....	42
3.4.1.13 Görüşme.....	43
3.4.1.14 Poster.....	44
3.4.1.15 Proje.....	45
3.5 PERFORMANS DEĞERLENDİRME VE PERFORMANS GÖREVLERİ.....	47
3.5.1 Performans Değerlendirmenin Genel Özellikleri.....	49
3.5.2 Performans Ölçümünün Amaçları.....	51
3.5.3 Performans Görevinin Bölümleri.....	52
3.5.4 Performansa Dayalı Değerlendirme Aşamaları.....	55
3.5.5 Performansa Dayalı Değerlendirme Türleri.....	57
3.5.6 Performans Değerlendirmede Kullanılabilecek Etkinlik Türleri.....	58
3.5.7 Performans Değerlendirmede Kullanılan Başlıca Yöntemler.....	58
3.5.8 Performans Değerlendirme Araçları.....	58
3.5.9 Performans görevlerinin avantajları.....	59
3.5.10 Performans görevlerinin sınırlılıkları.....	60

3.6 SOSYAL BİLGİLERDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....63

BÖLÜM IV
YÖNTEM

4.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ.....65

4.2 EVREN VE ÖRNEKLEM.....66

4.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....66

4.4 VERİLERİN TOLANMASI.....68

4.5 VERİLERİN ANALİZİ.....68

BÖLÜM V
BULGULAR

5.1 ALT PROBLEMLERE AİT BULGU VE YORUMLAR.....72

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....72

5.1.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....76

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....81

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar.....85

5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....89

5.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	91
5.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	96
5.1.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	99

BÖLÜM VI
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	102
6.2 ÖNERİLER.....	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	126
ÖZGEÇMİŞ.....	140

KISALTMALAR LİSTESİ

Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
Amerika Birleşik Devletleri	ABD
Editör	Ed.
Basım Tarihi Yok	t.y.
Ve diğerleri	vd.
Frekans	f
Yüzde	%

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Yapılandırılmış Grid Örneği.....	34
Tablo 2: Derecelendirme Ölçeği Örneği.....	36
Tablo 3: Kontrol Listesi Örneği.....	39
Tablo 4: Öz değerlendirme formu örneği.....	40
Tablo 5: Akran Değerlendirme formu örneği.....	41
Tablo 6: Performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde tablosu.....	72
Tablo 7: Performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar.....	74
Tablo 8: Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanlarına ilişkin, öğretmenlerin görüşleri.....	77
Tablo 9: Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanlarına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar.....	79
Tablo 10: Örnekleme oluşturan öğretmenlerin performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlara yönelik görüşlerinin dağılımları.....	81
Tablo 11: Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumsuz sonuçlara neden olacağını açıklayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri.....	83
Tablo 12: Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri.....	85

- Tablo 13:** Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenlere yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar.....87
- Tablo 14:** Eğitim hizmetlerinde performans ödevlerinin gerekliliğine yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde tablosu.....89
- Tablo 15:** Performans ödevlerinin eğitim hizmetlerinde gerekliliğine yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar.....90
- Tablo 16:** Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, performans ödevlerinin etkili kullanımına yönelik görüşleri.....92
- Tablo 17:** Performans ödevlerinin etkili kullanımına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar.....94
- Tablo 18:** Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde tablosu.....96
- Tablo 19:** Performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar.....97
- Tablo 20:** Performans ödevlerinin, öğretmenler ve öğrenciler için külfet görülüp görülmediğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde tablosu.....99
- Tablo 21:** Performans ödevlerinin öğretmenler ve öğrenciler için külfet olarak görülüp görülmediğine yönelik, öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar.....100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Su Kavram Haritası Örneği.....	32
Şekil 2: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği.....	35
Şekil 3: V-diyagramı ve bölümleri.....	43

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Örneği.....	126
Ek 2. Sosyal Bilgiler Dersi Performans Ödevi Örneği.....	127
Ek 3. Sosyal Bilgiler Dersi Performans Ödevi Örneği.....	128
Ek 4. Sosyal Bilgiler Dersi Performans Ödevi Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği.....	129
Ek 5. Örnek Anket Formları.....	130

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, alt amaçları, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 PROBLEM DURUMU

Toplum hayatında meydana gelen değişimler, insan ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve farklılaşması, bilgi ve iletişimde meydana gelen değişimler, psikoloji ve pedagoji biliminin çalışmaları ve bu çalışmalara duyulan merak, insan özelinde ortaya çıkan yeni anlayışlar kuşkusuz eğitim uygulamalarına da yansiyacak ve eğitim hizmetlerine yön verecektir.

2005 yılına kadar eğitim sistemimizdeki anlayışlar programlarda etkisini derinden hissettirmiştir. Bu zamana değin meydana gelen eğitim anlayışımızda öğrencilerin çok aktif bir konumda olmadığı gözlerden kaçmamaktadır. Öğretmenin ise süreçte baskın olduğu, bilgi aktaran, hazır bilgi veren bir konumda olduğu görülür. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının pek göz önünde bulundurulmadığı ve toplu öğretimin önemli görüldüğü bir anlayışın, salt akademik başarıya odaklı bir yapının izinden gidildiği göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrenciler tek yönleriyle değerlendirilmekte, çeşitli boyutlarda öğrencilerin değerlendirilmesi işe koşulamamaktaydı. Öğrenciler öğretimin sonunda değerlendirilir, bu da öğrencilerin akademik notlarıyla ifade edilirdi. Öğretme öğrenme süreci içinde bir değerlendirme ve öğrencileri çok boyutlu, çeşitli yönleriyle ele alma yadsınan bir gerçektir. 2005 yılından itibaren eğitim sistemimizde yerini alan ve yapılandırmacı yaklaşımın etkisinin derinden görüldüğü eğitim sistemimizin uygulamaları, daha önceki programın anlayışıyla taban tabana zıtlık gösterir. Bu programla öğrenciler süreçte etkin, öğretmen rehber konumunda, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının, bireysel

farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu, öğrencilerin çok yönlü, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda değerlendirildiği, süreç içerisinde de öğrencinin önemli görüldüğü bir yapılanmaya geçilmiştir.

Öğrencilerin belirlenen kazanımlara ne denli ulaştığını belirleyebilmemiz için değerlendirme işi kaçınılmazdır. Ancak değerlendirme işini yaparken öğretmenin kullanacağı araçlar da büyük önem taşır. Günümüz eğitim anlayışı öğrencinin kendisine aktarılan bilgiyi aynen kabul eden, yönlendirilmeyi, yapılandırılmayı bekleyen bireyler yetiştirmeyi değil; bilgiyi yorumlayıp anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılan bireyler yetiştirmeyi amaç kılar. Bu bağlamda geleneksel ölçme araçları özellikle yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler gibi araçların öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde yeterli olmadığı açıktır. Açık uçlu, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli sınavların yanı sıra süreci değerlendirme minvalinde projeler, performans ödevi, gözlem, rubrikler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, posterler gibi alternatif değerlendirme yöntemleriyle süreç zenginleştirilmelidir (MEB, 2005). Alternatif değerlendirme adını verdiğimiz bu değerlendirme biçimi, yeni programda oldukça önemli bir yer teşkil eder. Bu değerlendirme biçiminde öğrenci; çok yönlü olarak değerlendirilmekte, öğrencinin performansının, süreçteki çabalarının önemi görülmektedir. Öğrencinin salt ortaya koyduğu ürünü değil aynı zamanda ürünü meydana getirirken gerçekleştirdiği iş ve işlem basamaklarını, çabalarını yansıtan bir değerlendirme biçimi olarak görülmektedir. Ayrıca bu değerlendirme ile öğretmen öğrencinin, veli öğrencinin, öğrencinin kendi ile ilgili öğrenme sürecinin gerçekleşip gerçekleşmediğini takip etme olanağı elde edilmekte; öğretmen, veli ve öğrenci öğrenme süreci sonunda ortaya çıkan öğrenme ürünlerini görme fırsatına sahip olmaktadır.

Bu bağlamda programın uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Ancak eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ekseri olarak açık uçlu sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler gibi geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını yeğledikleri görülür. Buna koşul olarak

öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarını etkili bir şekilde işe koşamadıkları ortaya konmuştur (Korkmaz, 2006; Yıldırım, 2006; Karakuş, 2006).

Parmaksız ve Yanpar (2006) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında çok fazla yeterli olmadıkları, Sosyal Bilgiler derslerinde de bu yaklaşımları çok sık kullanmadıkları gözler önüne serilmiştir. Ancak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gerekli koşullar sağlandığı takdirde, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilirliği yönünde olumlu görüşler bildirmesi kayda değerdir.

Alternatif değerlendirme araçları içerisinde performans ödevleri önemli bir yere sahiptir. Performans ödevleri ile öğrencilerden beklenen, bilgi ve becerilerini yansıtacakları ürünler meydana getirme ve bu doğrultuda çözüm önerileri oluşturmaktır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Çok geniş olmayan bir zaman diliminde öğrenciler, bir ürün oluşturarak öğrencilerin süreç becerileri ölçülür, öğrenciler bildiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme fırsatı bulurlar. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği gibi öğrenci gelişimini adım adım izleme olanağı tanıyan bir değerlendirme türüdür. Öğrenciler üzerinde olumlu etkileri aşikar olmasına rağmen ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılma ihtiyacı hissedilmiş, performans ödevleri 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretimde uygulanma şansını kaybetmiştir. Bu uygulamaya yol açan gerekçelerin gün yüzüne çıkarılması elzemdir. Eğitim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, performans ödevlerinin kaldırılmasına ilişkin beyan edecekleri görüşler tarafımda önemli görülmektedir. Bu araştırmada önceki performans ödevi uygulamalarının etkililiğini ortaya koymak, bu minvalde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin performans ödevlerinin kaldırılmasına ilişkin bakış açılarını, görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ:

İlköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

İlköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirerek bilimsel bir çalışma ortaya çıkarabilmek amaçlanmıştır.

1.4 ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?
3. Performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir?
4. Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler neler olabilir?
5. Performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi?
6. Performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?
7. Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gereklidir. Gerekliyse sizce niçin gereklidir?
8. Performans ödevleri, öğretmenler ve öğrenciler için bir külfet olarak mı görülüyordu? Neden?

1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Toplum yapısında ve anlayışında meydana gelen değişimler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin çeşitlenip yaygınlaşması, insan özelinde ortaya çıkarılan yeni bulgular, psikoloji ve pedagoji biliminde meydana gelen değişimler ve hasıl toplumların yaşadıkları dönüşümsel süreçlerin meydana getirdiği etkilerin eğitim faaliyetlerine yansımaması olanaksızdır. Toplumların tarihsel süreçte tarım toplumundan, sanayi toplumuna ve nihayet günümüz bilgi toplumuna yani daha gelenekselden daha modern yapılara geçişi örneğinde olduğu gibi eğitim uygulamalarının da bu doğrultuda yeni anlayışlara, çağdaş uygulamalara geçişi söz konusu olabilmektedir. Toplumsal yapıda görülen bu değişimler eğitim faaliyetlerine de yön verecek, eğitim anlayışının ve programların güncellenmesine hatta değiştirilmesine ortam hazırlayacaktır. Bu bağlamda geleneksel eğitim anlayışları yerini öğrencilerin bireysel özelliklerinin ön plana çıktığı, çağdaş öğretim yöntemlerinin ve değerlendirmelerinin esas alındığı yapılandırmacı anlayışa bırakmıştır. Bu anlayışta değerlendirme işi çok yönlü olup öğrenciler tek bir yönüyle değil, farklı yönleriyle bütün olarak değerlendirilmektedirler. Bu değerlendirme işinde ise yeni, alternatif değerlendirme araçları işe koşulmuştur. Bu değerlendirme araçları içerisinde performans görevleri önemli bir yere sahip olup günümüz eğitim anlayışının üzerinde önemle durduğu bir değerlendirme aracı olarak görülmektedir. Performans ödevleri eğitim hizmetlerinde bu denli önemli görülmesine karşın, çeşitli değişkenlerin yol açtığı etkilerden dolayı performans ödevlerinin özellikle ilköğretim okullarında etkili olarak uygulanamadığı görülmektedir.

Bu çalışmada ilköğretimde uygulamadan kaldırılan performans ödevlerine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, bakış açıları ele alınarak değerlendirmeler yapılmaktadır.

Performans ödevlerinin kaldırılmasıyla ilgili alan öğretmenlerinin düşünceleri, performans ödevlerinin kaldırılmasına yol açan nedenler, performans ödevlerinin kaldırılmasının doğurabileceği etkiler gibi parametreler sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.6 SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada öğretmenler açık uçlu anket sorularını, samimi ve içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yöneltilen anket soruları, ilgili öğretmenlerinin ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılması ile ilgili görüşlerini belirleyecek düzeydedir.
3. Öğretmenlere uygulanan veri toplama aracının geçerliliğini arttırmak için faydalanılan uzman görüşleri yeterlidir.
4. Araştırmanın örneklemi, evreni temsil yeterliliğine sahiptir.

1.7 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma bulguları, öğretmen görüşleri ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, açık uçlu anket formunu yanıtlayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma, 2014- 2015 eğitim öğretim yılında Giresun Merkez ve Bulancak ilçeleri ortaokullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.8 TANIMLAR

Sosyal Bilgiler: Önemli toplumsal konulardaki yurttaşlık becerilerinin öğrencilerce kullanılarak işler hale getirilmesi, bu haseple sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinler arası bir anlayışla bütünleştirilmesidir (Öztürk, 2009).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını, bir ölçüt ile ilişkilendirerek ölçülen özellik hakkında hükümde, yargıda bulunma faaliyetine değerlendirme adı verilir (Tekin, 2000).

Alternatif Değerlendirme: Öğrenci gelişimin çok yönlü ve bir bütün olarak seyredildiği, değerlendirmenin süreç ve ürün ile birlikte cereyan ettiği, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor gelişimlerinin bir bütün olarak ele göz önünde tutulduğu ölçme değerlendirme faaliyetleridir (Ata, 2009).

Performans değerlendirme: Alternatif değerlendirme aracı olup öğrencilerden bilgi ve becerilerini yansıtacakları ürünlerin meydana getirilmesinin ve çözüm önerileri oluşturmalarının beklendiği bir değerlendirme şeklidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Nitel araştırma: Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve tümül bir biçimde ortaya konmasına dönük nitel bir sürecin yolundan gidildiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Betimsel analiz: Elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmayı amaçlayan veri analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BÖLÜM II

SOSYAL BİLGİLER

2.1. Sosyal Bilgiler Nedir?

Sosyal Bilgiler ders olarak öteden beri okullarda okutulmasına karşın, Sosyal Bilgiler tanımı üzerine çeşitli görüşler ortaya atılmış, Sosyal Bilgiler kavramı üzerinde tam anlamıyla fikir birliğine varılamamıştır. Barth ve Smith ilk kez 1970 yılında Sosyal Bilgiler kavramı üzerinde çoğu kimsenin birleştiği, mutabakat sağladığı bir tanım ortaya atmıştır. Ancak Soğuk savaş sürecinin son demlerine kadar sosyal bilgiler eğitimcileri, sosyal bilgiler tanımı üzerine çeşitli görüşler ortaya atmaya devam etmişlerdir (Kılıçoğlu, 2009).

Sosyal Bilgilerin tanımı üzerinde çok çeşitli tanımlamaların baş gösterdiği bir dönemde ABD’de profesyonel sosyal bilgiler eğitimcilerin üyesi olduğu Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS], 1992 yılında sosyal bilgilerin tanımı üzerinde meydana gelen keşmekeşliğe son vermek, tanım üzerinde cereyan eden tartışmalara nokta koymak amacıyla kapsamlı bir sosyal bilgiler tanımı ortaya atmıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji din ve sosyoloji gibi sosyal bilimler alanlarını kendi potasında eriten, bütünleştiren sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanıdır. Bir başka deyişle Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri öğrencilere yurttaşlık becerisi kazandırma amacıyla bütünleştiren bir derstir (Öztürk, 2009). Bu tanım ABD’de geniş kesimlerce kabul görmüştür. Resmi bir tanım haline gelmiştir.

MEB (2005), Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ise şu kapsamlı tanımlama yapılmıştır: “*Sosyal Bilgiler bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri*

ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005, s.51).

Sosyal Bilgiler; insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve bunu da sosyal ve insana dair diğer bilimlerin bulgularından, metotlarından yararlanarak gerçekleştiren, demokratik özelliklere haiz vatandaşlar yetiştirmeyi ilke edinen, sorgulayan, üreten bireyler yetiştirmeyi ön plana alan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004).

Toplumsal gerçeklerle ispatlanmaya dayalı, toplumsal gerçeklerden ilham alan bir bağ kurma süreci ve bu süreç sonucunda meydana gelen canlı, işler haldeki bilgilerdir (Sönmez, 1999).

Sosyal Bilgiler, pedagojik veriler ışığında öğrenci özellikleri dikkate alınarak sosyal bilimlerin öğrencilerin düzeyine indirildiği, öğrenciye göre basitleştirildiği bir derstir (Kabapınar, 2007).

Etkili, sorumlu, iyi bir vatandaş yetiştirme genel amacı minvalinde sosyal bilimlerin ürettiği bilgilerden yararlanan ve bu bilgileri kullanan bir öğretim programıdır (Dönmez, 2003).

Toplumsal yaşantının çeşitlilik göstermesi, toplumsal keşmekeşliğin artması, toplumun giderek değişik kimliklere bürünmesi, yeni gelişen toplumsal olaylar yani toplumsal hayatın gün geçtikçe zor bir hal alması milli ve ahlaki değerlerin kazandırılması gerekliliğini ön plana çıkarmış; bu doğrultuda tarih ve coğrafya gibi dersler programa alınmış, zamanla ortak alanlar ve sosyal etmenlerin etkileşimini içeren konular programların bünyesine dahil olmuştur (Paykoç, 1991).

MEB 2005 Yeni Sosyal Bilgiler Programı'ndan önce Sosyal Bilgiler yalnızca tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisinden ibaret olarak algılanıyordu. Bu programda ise

bu alanlara ek olarak diğerk sosyal bilim alanları olan ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi alanların da sosyal bilgiler içerisinde yer aldığıın altı çizilmiştir (Bilgili, 2012).

Sosyal Bilgiler; öğrencilerin çevreye ilişkin farkındalığının kazandırılmasına, çevreyi daha iyi tanımalarına, öğrencilere demokratik değerleri kazandırmaya, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğretmeye, öğrencilere yurt sevgisini aşlamaya, onların toplumsal yaşama ayak uydurabilmesine ortam hazırlayan oldukça önemli bir derstir (Çiftçi, 2006).

2.2. Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

İnsanoğlu var olduğundan bu yana sosyal ve fen bilimler mevcudiyetini sürdürmüştür. Bir yaşam boyunca insan, toplumsal ortamdan beslenir ve bu ortamda varlığını devam ettirir. Bu ortamda insan yeme, içme, barınma gibi sıradan zaruri ihtiyaçlarla ilgili bilgi, beceri, donanımlar kazanır. Bu faaliyetler de eğitimin kendiliğinden gerçekleşen, informal basit bir yönünü oluşturur. Bu da sosyal bilimlerin insanlık tarihi kadar köklü bir yapıda olduğunu gösterir (Sönmez, 2005).

Sosyal Bilgiler kapsamına giren tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi derslerin yaygın bir biçimde okulların programlarında yer almasına 19. yüzyılda büyük ölçüde Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinin programlarında rastlamaktayız. Sosyal Bilgiler bu ülkelerde tarih ve coğrafya gibi adlarla tek disiplinli program anlayışına dayalı olarak 19.yüzyıla girene kadar uygulanmaya gelmiştir (Öztürk, 2012).

Sosyal Bilgiler önceleri sosyal bilimlerin bazı disiplinleri ile ilişkilendirilerek tarih, coğrafya gibi disiplinlerden kasıt olarak görülmüş; sosyal bilgiler adı verilen kavram henüz dile getirilmemiştir. Eğitimde bir terim olarak Sosyal Bilgiler kavramının kullanımına ilk defa 1916 yılında ABD'de rastlıyoruz (Güngördü, 2002, Akar, 2001; Köstüklü, 1998, Erden, 1998 Can, Yaşar, Sözer, 1998). İlk kez dile getirilen sosyal bilgiler terimi ABD'de 1916 yılında Milli Eğitim Derneği'nin "Orta

Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi” tarafından ortaya atılmıştır. Komite Sosyal Bilgiler kavramını “Konusu doğrudan insan toplumunun yapısına, gelişimine yönelik toplumun bir parçası olması nedeniyle insana dair bilgiler olarak ele almıştır (Dönmez, 2003). 19.yüzyılda Amerikan toplumunun kültürel değerlerini yaşatmak, bir arada yaşama bilinci kazandırarak toplumun kolektif anlayışını geliştirmek, ülkesine bağlı bireyler yetiştirerek millet anlayışını güçlendirmek yani “yeni bir Amerikan toplumu meydana getirmek” için eğitim araç olarak görülmüştür (Bilgili, 2012). İlk kez ABD’de görülen bu Sosyal Bilgiler hareketi, soğuk savaş döneminde müttefikleri olan diğer devletleri de etkilemiştir (Kılıçoğlu, 2009).

ABD’ de Sosyal Bilgiler fikrinin teşekkül etmesi ülkenin 20. yüzyıla girerken yaşadığı ve sonraki yüzyılda da devam eden sosyal, kültürel, ekonomik alanlardaki büyük toplumsal dönüşümün meydana getirdiği buhranların bir ürünüdür. Amerikan toplumunda yaşam şartlarının teknolojik gelişmelere koşturarak değişiklik göstermesi, özellikle sanayi inkılabının doğurduğu sanayileşme hamlesi, köyden kente göçler ülkede yaşayan çeşitli milletleri artık bir araya getirmek durumunda bırakmıştır. Birbirinden soyutlanmış halde yaşayan siyahlar ile beyazlar, Katolikler ile Protestanlar gibi farklı kültürler bir arada yaşamak zorunda kalmıştır. Bu geçişin toplumda olumsuzluklar doğuracağı aşikardır. Bu durum, ABD yöneticilerini yeni bir eğitim reformu hazırlamaya itmiştir. Bu reform ile eğitim programları, ülke içerisinde etnisite konumundaki vatandaşlara bir arada yaşamının önemini ve gerekliliğini aşılacak şekilde daha zor, çetrefilli ve kompleks bir yapıya bürünen yaşam şartlarındaki sorunlara çözümler üretmeyi amaç edinmiştir (Öztürk, 2007).

İlerlemecilik akımının tesiriyle demokratik vatandaş yetiştirme fikrinin yaygınlaşarak taraftar toplaması, Sosyal Bilgiler dersinin bir konu olarak eğitim programlarına dahil edilmesine zemin hazırlamıştır. Yeniden kurmacılık ve birey merkezli anlayışları benimseyen eğitimciler, 1930 ila 1940’lı yıllarda Sosyal Bilgiler programının okullarda etkin bir şekilde yer alabilmesi için yoğun uğraşlar içerisine girmişlerdir. Ancak 1940’lı ve 1950’li yıllar Sosyal Bilgilerin daha ziyade tarih, coğrafya baskınlığında kullanıldığı dönemler olmuştur. 1960’lı yılların başından

1970'li yılların ortasına kadar Sosyal Bilgiler dersine yönelik tenkitler şiddetlenip yaygınlaşınca "Yeni Sosyal Bilgiler" adı altında meydana gelen değişim rüzgarları sosyal bilgiler üzerinde de esmeye başlamıştır. Bu değişimde kuşkusuz Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramının etkileri oldukça büyüktür (Erden, 1998).

Yeni Sosyal Bilgiler adıyla başlatılan yenilik süreciyle sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikoloji alanlarına ağırlık verilerek disiplinler arası bir tarza doğru gidilmiş, tarih ve coğrafya baskınlığının sosyal bilgiler dersinde azaltımı görülmüştür. Bu yenilik hareketi ile öğrenciyi etkin hale getirmek, öğrencinin bilgiyi kendi oluşturabilmesini sağlamak, öğrenciyi bilimsel araştırma özelliklerine haiz etmek, öğrenciyi kendi düşünme süreçlerinin farkındalığını kazandırmak, tümevarımsal yöntemi kullanabilmek amaçlandıysa da 1970'li yılların sonlarına doğru bu yenilik hareketinin cazibesini kaybetmesi ve ABD'de Ulusal Bilim Vakfı tarafından yapılan araştırmalarda "Yeni Sosyal Bilgiler" uygulamasının başarısız olduğunun görülmesi üzerine, 1980'li yıllarda "Temele Dönme" hareketiyle birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde öteden beri uygulanan geleneksel yaklaşımlar tekrar benimsenir olmuştur (Erden, 1998).

Türk eğitim tarihine bakıldığında Sosyal Bilgiler programlarının kapsamına giren tarih ve coğrafya dersleri ilk kez 2. Abdulhamid zamanında (1876- 1909) Maarif Nezareti'ne bağlı usül-i cedide'ye paralel eğitim-öğretim yapan birer ilköğretim kurumu olan iptidailerin programlarında yer almıştır. Muhtasar Tarih-i Osmanî dersi 1904'te tüm ilkokullar için hazırlanan yeni programda yer almıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2005). 1913 yılında İttihat ve Terraki fırkası döneminde ilköğretim geçici kanunu çıkarılarak bu kanuna atfen Osmanlı tarihi ve Osmanlı coğrafyası derslerinin yanında Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye dersleri de ilköğretim programında yerini almıştır (Akyüz, 2005).

Cumhuriyet Döneminde ilkokullarla ilgili 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989 ve 1993 yılları programlarında değişiklik ihtiyacı hissedilerek bir düzenleme yoluna gidilmiştir.

1926 programında ilkokulların temel amacı, “genç neslin bilfiil çevresine uyumunu sağlamak, bu minvalde iyi vatandaşlar yetiştirmek ”olarak belirlenmiş, sosyal bilgiler içeriğine uygun olarak tarih, coğrafya ve yurt bilgisi adlarıyla, dördüncü ve beşinci sınıflara haftada ikişer saat ders konulmuştur. Bu dersler içerik olarak haftalık ders saati olarak kimi değişikliklerle uzun yıllar programlarda yerini almıştır (Can, Yaşar ve Sözer, 1998). 1926 programı bazı değişikliklerle 1962 yılına kadar gelmeyi başarmıştır. 1926 programındaki bu değişikliklere Yurt Bilgisi dersinin adının Yurttaşlık Bilgisi'ne çevrilmesi gösterilebilir.

1930, 1932 ve 1936 programlarında 1926 programındaki amaca ek olarak Türk toplumuna uyum sağlayan ve cumhuriyet idaresini benimseyen nesiller yetiştirme, milli, insancıl, çağdaş duygu ve tasavvurlara haiz bireyler yetiştirme, fiziksel ve psikolojik olarak yararlı alışkanlık sahibi bireyler yetiştirme hedefleri programa dahil edilmiştir. Derslerin adında bir değişiklik olmamış ancak Yurt Bilgisi dersi beşinci sınıfta bir saate düşmüştür (Sönmez, 1999).

1948 programına “ilkokul öğrencilerine milli değerleri, milli bilinci, milli karakteri ve bu hususta gereken malumatları, bilgi yapılarını, formasyonları, milli alışkanlıkları bireylere kazandırmak; ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak yükümlüğündedir” ilkesi eklenmiştir. Ayrıca programda tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin amaçları da düzenlenmiştir (Sönmez,1999).

1962 programında o zamana dek ayrı birer disiplin halinde yürütülen tarih, coğrafya, yurt bilgisi dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiştir. Tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine Toplum ve Ülke İncelemeleri adıyla anılacak olan ders programda yerini almıştır. Bu dersin saatleri ise 4. sınıfta altı, 5. sınıfta beş saat olarak ihdas edilmiştir (Sönmez, 2005). Programda 1, 2, 3. sınıflarda okutulan hayat bilgisi dersinin amaçları ile toplum ve ülke incelemeleri dersinin amaçlarının birlikte sunulduğu görülür (Çelenk, 2000). Toplum ve ülke incelemeleri dersi 1968 programında ise “Sosyal Bilgiler” adını almıştır (Erden, 1996). Bu ders ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında haftada beş 3. sınıflarında ise dört saat olarak okutulmuştur (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

Türkiye’de bir ders olarak Sosyal Bilgiler, ilk kez 1968 yılında okullarda yerini almıştır. Bu tarihten önce Sosyal Bilgiler adı altında bir derse rastlanılmamıştır. Tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi yani Sosyal Bilgilerin içeriğini oluşturan dersler ilkokullarda ayrı olarak okutulmuştur (Öztürk ve Otluoğlu, 2005). 1968 programın eğitim tarihimize getirdiği bir yenilik olarak şu göze çarpar ki bu program ile hayat bilgisi dersinin yanı sıra Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri de mihver ders olarak programda yerini almıştır (Baysal, 2006).

30.05.1990 tarih ve 62 sayılı Talim Terbiye Kurulunun kararı ile kabul edilen ilkokul 4. ve 5. sınıf “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”nda, 1993-1994 öğretim yılından itibaren geçerli olmak kaydıyla ekli değişiklikler yapılma ihtiyacı hissedilmiştir. Ayrıca 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı Talim Terbiye Kurulunun kararı ile ilköğretim okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kabul edilmiştir. Bu program 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere her sınıf için 36, haftada toplam 108 saatlik bir süre göz önünde bulundurularak meydana getirilmiştir (Koroğlu, 2006).

1985 yılında ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak bunun yerine programa milli tarih ve milli coğrafya dersleri konulmuştur. (Öztürk ve Otluoğlu, 2005). 18.08.1997 tarihinde sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretimin hayata geçmesiyle ilgili yasanın yürürlüğe girmesinden sonra ilköğretim okullarında okutulan milli tarih ve milli coğrafya dersleri ilga edilerek yerine “Sosyal Bilgiler Dersi” programa dahil edilmiştir. Mili Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile “Sosyal Bilgiler Öğretim Programının” ilköğretim dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır (Yaşar, 2005).

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, ders saati ve içeriğinde herhangi bir değişikliğe uğramadan uygulanmaya devam etmiştir. 2005 yılına kadar bu program yerini korumuştur.

2005 yılında uygulamaya konulan "Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" ise; öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, önceki bilgilerle ilişkilendirerek bilgiyi yeniden inşa etmesine dayalı, öğrencinin öğrenme sürecindeki çalışmalarının da önemsendiği, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmek istendiği kısacası öğrenmenin merkezine öğrencinin alındığı, öğrencinin etkin olduğu bir program olarak eğitim öğretim hizmetlerinde yerini almıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada üç ders saati, her sınıf için toplam 36, haftada 108 saat ders süresi göz önünde tutularak hazırlanmıştır.

2.3. Sosyal Bilgiler Programı

Toplumun zaman sürecinde değişik evreler geçirmesi, bilgi ve teknolojiye de değişimler, insan mentalitesinin değişikliklere uğraması kuşkusuz eğitim sistemine de tesir edecek, bu değişimden eğitim sistemi de payını alacaktır. Dünyada birçok alanda ve tabii ki eğitim alanında meydana gelen değişimler ülkemizi de etkilemiş, eğitimde yeni anlayışlar gün yüzüne çıkmıştır. 2005 öğretim programı bu konuda önemli bir yer teşkil eder. Bu program ile öğrenciyi eksene alan, öğrencinin bireysel farklılıklarını ve yaşantılarını önemseyen, Sosyal Bilgilerde bilgi ve beceriyi dengeleyen, etkinlik temelli, öğrencinin sosyal ve fiziksel çevresiyle münasebetlerine imkan tanıyan bir anlayışa doğru geçiş artık yakından hissedilmeye başlanmıştır (Baysal, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2003 yılından başlamak üzere ilköğretim programlarını gözden geçirmek, yeniden ele almak ve geliştirebilmek için çalışmalar içerisine girmiş bu doğrultuda 2004 yılında tüm ilköğretim programlarını kapsayacak programını 2004- 2005 öğretim yılında pilot okullarda deneyip uyguladıktan sonra 2005- 2006 öğretim yılında yeni programını tüm ilköğretim okullarında hayata geçirmiştir. 2006- 2007 öğretim yılından itibaren de 6 -7. sınıflar sosyal bilgiler programları kademeli olarak uygulamadaki yerini almaya başlamıştır (MEB, 2006).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda üniteler disiplinler arası bir tasarımla yeni bir kimliğe bürünmüştür. 1998 programında görülen bilgi, beceri ve değerlerin birbiriyle bağıntısız, bilgi, beceri ve değerler arasında anlam ilişkisi ve bütünlüğünün olmaması hali yeni programda son bularak bunların her birinin anlamlı bir bütün halinde ilişkilendirilip ele alınması programda esas alınmıştır. Ayrıca programda sarmal tasarım benimsenmiştir (Yaşar, 2005).

Eski programda hedef davranış olarak adlandırılan öğrenme amaçları bilgi aktarımı paralelinde gerçekleşiyordu. Ve bu amaçlar tanıma, kavrama ve açıklama gibi eylemlerle belirtiliyordu. Yeni programda öğrenme amaçları kazanım ismini almış ve salt bilgi aktarımı reddedilerek daha önceki programda yer alan eylem ifadelerine ek olarak örnek verme, fark etme, ayırt etme, oluşturma, araştırma yapma, savunma, tanımlama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tasarlama, tartışma, ilişkilendirme, kanıt gösterme, karşılaştırma, yorumlama, analiz etme ve fikir ileri sürme gibi eylemlerle kazanımlar ifade edilmeye başlanmıştır (Dinç ve Doğan, 2010).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar programda şöyle ifade bulur:

- a) Programın etkili ve sorumlu Türkiye cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmek için tasarlandığı,
- b) Programın disiplinler arası yaklaşımla hazırlandığı, öğretimde toplulaştırma esasına göre de uygulanması gerektiği,
- c) Programda yer alan kazanımların kazandırılması esas olmak koşuluyla içeriği alt başlıklar şeklinde oluşturabileceği,
- d) Programın uygulanışında, "Yansıtıcı düşünme" biçimini kullanmasının gerektiği,
- e) Programda yer alan konular "yakından uzağa" öğretim ilkesine göre sıralanmasının gerektiği,
- f) Öğrencilerin, sebep-sonuç ilişkisi ve kanıta dayalı akıl yürütmelerinin sağlanması gerektiği,

- g) Öğretmenin temel kavramların öğrenilebilmesi için kavram ve zihin haritalarını kullanması gerektiği,
- h) Programdaki değerler bir örnek olaydan bir öyküden hareketle, değer analizi şeklinde verilmesi gerektiği,
- i) Tarihi olayların farklı yorumlarının olabileceğinin belirtilmesi gerektiği,
- j) Konuların güncel hayatla bağlantılı işlenmesi gerektiği,
- k) İnceleme gezilerine önem verilmesinin gerektiği,
- l) Öğrencilere dersi ile ilgili konuları sevdirecek tarihi roman hikâye, şiir, fıkra gibi edebi ürünleri okumaları teşvik edilmesi gerektiği,
- m) Öğretmenin derslerinde kazanımlarına hizmet eden araç-gereç materyal kullanması gerektiği,
- n) Derslerde gazete kupürlerinden yararlanılması gerektiği,
- o) Öğretmenin sadece ürün değil, süreç değerlendirmesi yapmasının gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005, s.6).

2.4. Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu

MEB tarafından hazırlanan ve yapılandırmacı anlayışının etkilerinin derinden hissedildiği Sosyal Bilgiler öğretim programının vizyonu, "21.yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren) sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek" olarak ifade bulmuştur (MEB, 2005).

2.5. Sosyal Bilgiler Programının Temel Yaklaşımı

Yapılandırmacı anlayışa dayalı, öğrenciyi merkeze alarak tasarlanan, bireysel farklılıkları, öğrencinin süreç içi gelişimini, etkin katılımını, problemlere çözüm üretebilmesini hedef alan 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bu doğrultuda;

- a) Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- b) Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- c) Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- d) Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özen gösterir.
- e) Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- f) Millî kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
- g) Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- h) Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
- ı) Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- i) Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- j) Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- k) Periyodik olarak öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (MEB, 2005).

Yansıtıcı düşünme, sosyal bilimler ve vatandaşlık aktarımı olarak ele alınan sosyal bilgiler dinamiklerinin yeni Sosyal Bilgiler programında altı çizilmiştir. Yeni Sosyal Bilgiler yaklaşımını karakteristik bir şekilde yansıtan "Birey ve Toplum" öğrenme alanı önemli bir yere sahiptir (Sönmez, 2005).

2.6. Sosyal Bilgiler Programının Temel Öğeleri

Sosyal Bilgiler programının temel öğeleri dört başlık altında toplanır. Bunlar; kavramlar, değerler, beceriler ve genel amaçlar olarak tasnif edilir.

2.6.1. Kavramlar

Bilginin yapı taşları olma özelliği görünümünde olmasına koşut olarak sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin temel düzeyde bilimsel prensipleri elde etmelerine imkan tanımak, muhakeme ve akıl yürütme yollarını öğrencilere kazandırmak etkili kavram öğretimi yoluyla gerçekleşir. Dolayısıyla öğrencilere sosyal bilimlerin temel kavramları öğretmek büyük önem taşır (Yazıcı ve Koca, 2008).

Deneyimlerimize dayalı olarak gerçek obje ve olayların özelliklerini kavramlar aracılığıyla öğreniriz. Deneyimler arttıkça ve farklılaştıkça kavramların özellikleri nitel ve nicel yönden heteroje olacak, değişikliğe bürünecek, kavramlar yeniden tarif edilecektir (Ülgen, 1996).

2.6.2. Değerler

Toplum üyelerinin büyük bir bölümü tarafından doğru ve gerekli oldukları kanısının hakim olduğu ortak düşünce, amaç, ahlaki unsurlar ya da inançlar bütündür (Özgül, 1999).

2005 yılında uygulamaya konulan yeni programda öğrencilere değer kazandırımı önemli görülmektedir. Bu hususta sosyal bilgiler programında yer alan değerler ise şöyledir: Aile birliğine önem verme, Adil olma, Bağımsızlık, Barış, Özgürlük, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Sorumluluk, Duyarlılık, Dürüstlük,

Estetik, Hoşgörü, Misafirperverlik, Saygı, Sevgi, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik, Sağlıklı olmaya önem verme (MEB, 2005).

2.6.3. Beceriler

Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken "yatkinlik" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005, s.51).

1.sınıftan 8.sınıfa kadar bütün derslerde edinilmesi hedeflenen dokuz beceri söz konusudur. Sosyal Bilgiler dersi de özgün özellikler taşıyan altı beceriyi kazandırmayı ilke edinir. MEB 2005 programında yer alan bu beceriler şunlardır:

- Eleştirel Düşünme Becerisi,
- Yaratıcı Düşünme Becerisi,
- İletişim becerisi,
- Araştırma Becerisi,
- Problem Çözme Becerisi,
- Karar Verme Becerisi,
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi,
- Girişimcilik Becerisi,
- Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi.

Programda sadece Sosyal Bilgiler dersine ait olan beceriler ise şunlardır:

- Gözlem Becerisi,
- Mekânı Algılama Becerisi,
- Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi,
- Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi,
- Sosyal Katılım Becerisi,
- Empati Becerisi.

2.6.4. Sosyal Bilgilerin Genel Amaçları

1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ışığında 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim programının amaçları şöyledir:

- a) Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- b) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
- c) Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- d) Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
- e) Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
- f) Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
- g) Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
- ğ) Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
- h) Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
- ı) Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak; insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
- i) Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

- j) Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetir.
- k) Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
- l) Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
- m) İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
- n) Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
- o) İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005).

Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın kavramlar, beceriler, değerler, genel amaçlardan oluşan dört temel öğesinin yanında yeni programda önemli bir yer teşkil eden kazanım ifadesi ile ilk kez karşılaşmaktadır. Kazanım, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Ata, 2005). Başka bir deyişle kazanım, eski programa göre hedef davranış olarak nitelendirilen kavramın karşılığıdır. Kazanımlar eski programdan farklı olarak öğretmeni kalıplardan kurtarma, öğrencileri aktif hale getirme, dersi sıkıcılıktan kurtarma gibi nedenlerle ucu açık olarak belirlenmiştir. Kazanımlar ünitelerde belli bir sıra dâhilinde verilmeyip kazanım cümlelerinin sonu geniş zaman ekleriyle (-er, -ar) bitirilmiş, böylelikle özellikle planlama konusunda yaşanan ifade karışıklığının da önüne geçilmiştir. Kazanımlar "Kazanımlar" başlığı altında ünite şemalarının solundaki sütunda belirtilmiştir (Kaymakçı t.y).

Yeni program ile gelen bir başka yenilik ise öğrenme alanlarıdır. Öğrenme alanı; birbiriyle ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görüldüğü, öğrenmeyi organize eden yapı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Yeni programda, ilköğretim 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam eden süreçte dokuz öğrenme

alanını belirlenmiştir. Bu öğrenme alanları şunlardır: Birey ve Toplum, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Kültür ve Miras, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Küresel Bağlantılar, Güç, Yönetim ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Gruplar, Kurumlar, Sosyal Örgütler, Zaman, Süreklilik ve Değişim (MEB, 2005).

2.7. Yeni Programda Sosyal Bilgiler

Zaman içerisinde gün geçtikçe daha ileri boyutta görülen dünyadaki değişim dalgaları Sosyal Bilgileri de yakından etkilemeye başlamıştır. Bu değişim eğitim kurumlarına ve kuşkusuz Sosyal Bilgiler dersine büyük misyonlar atfetmektedir. Dünyada ve toplumsal yapıda meydana gelen bu değişikliklerle birlikte görülen bir başka husus da şudur ki; Sosyal Bilgilerin bilgi temelini oluşturan bilimlerdeki bilgi birikiminde artış yaşanmasıdır. Artan ve çeşitlenen bu bilgi miktarları kuşkusuz Sosyal Bilgiler programının geliştirilmesini, güncellenmesini zorunlu kılacaktır. Aynı zamanda pedagoji biliminin önem kazanması, çocuklardaki gelişim ve öğrenme boyutunun fark edilip bu yöndeki bilgilerin artması, çocukların bireysel farklılık, yaş, zeka, ilgi, ihtiyaç, yetenek gibi özelliklerinin değişkenlik gösterdiğinin kavranması sosyal bilgiler programının geliştirilmesini gerektirecektir (Doğanay, 2004).

Daha önceki Sosyal Bilgiler öğretim programları, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin etkisinde geliştirilmiş olmasına rağmen içerik ve uygulamalarının bu felsefeyi yansıtmayan bir yapıya sahip olması, Türkiye’de bu programlara yönelik eleştirilerin başını çekiyordu. Yine programların geliştirilmesi sürecinde çeşitli yeni düzenlemeler yapılmakla birlikte ezberci eğitim anlayışı devam ediyor, öğrenci merkezli uygulamalar görülüyordu. Bu da önceki sosyal bilgiler programlarının eleştirilmesine yol açıyordu. İçeriğin soyut bir özellik taşıması, öğrencilerin gelişim seviyesinin üstünde olması, güncellikten uzak olması, programlarda hayatın içinden uygulamalara yer verilmemesi eleştirilerin kaynağını oluşturuyordu. (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, Öztürk, 2007).

2005 Sosyal Bilgiler Programı yapılandırmacı anlayışın izlerini taşır. Bu yönüyle davranışçı yaklaşımla taban tabana zıtlık gösterir. Dolayısıyla davranışçı yaklaşımın etkilerinin yakından görüldüğü 1998 programından ayrılır. Yeni programda içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini muhteva eden sekiz kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden her biri “öğrenme alanı” adını almıştır (Safran, 2004).

Yeni programda görülmeye başlanan değişim ders sayısı, konu yoğunluğu ve içerikte de görülmeye başlamıştır. Eski programda 7. sınıfta hem “Sosyal Bilgiler” hem de “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi okutulmaktaydı. “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi 8. sınıfta “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersiyle de birlikte ele alınmaktaydı. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersinde ele alınan konular çok yoğun ve yapılan araştırmalar bu yoğunluktan ötürü öğretmenlerin programda yer alan konuları yetiştiremediklerini ortaya koyuyordu. Ayrıca Sosyal Bilgiler ders kitaplarında üniteler ve içerikleri tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi şeklinde yer buluyordu. Yeni programda bu sistemde değişikliğe gidilerek 7. ve 8. sınıflarda ayrı bir ders olarak okutulan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi kaldırılmış ve bu dersin konuları sosyal bilgiler dersi içerisine dâhil edilmiştir. Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır (MEB, 2005). Bunun yanı sıra konu yoğunluğu azaltılarak öğretmenlere geniş bir hareket imkânı doğmuştur. Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konuları olarak planlanan ünite ve içerik anlayışı yıkılarak ünite konuları diğer sosyal bilim disiplinlerini de kapsayacak tarzda yeniden yapılandırılmıştır. Yeni programda konulara senkronik (eş zamanlı) bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Başka deyişle konuları bu tarih ünitesi, bu coğrafya ünitesi şeklinde ayırmak yerine konuları toplu halde ele alma anlayışı getirilmiştir (Kaymakçı t.y).

Yeni programla birlikte görülen değişimlerden biri de Atatürkçülükle ilgili konularda yaşanan değişim olarak göze çarpar. Eski programda Atatürkçülük konuları bir ünitenin sonuna kronoloji unsuru dikkate alınmaksızın eklenmişken yeni programda Atatürkçülük konuları öğrenme alanlarının yapısına ve içeriğine göre dağıtılmıştır. Eski programda Atatürkçülükle ilgili konular 4 ve 5. sınıflarda daha

yoğun, 6 ve 7. sınıflarda ise daha seyrek olarak yer alırken yeni programda ilköğretimin bütün kademelerinde Atatürkçülük konularının yatay ve dikey dağılımının öğrenci düzeyine ve konulara göre taksim edildiği görülmektedir (Ata, 2005). Ayrıca yeni programda Atatürkçülük konularının ünite şemalarının sağ tarafında yer alan “Açıklamalar” bölümünde belirtilmiş, böylelikle programın uygulayıcılarına büyük kolaylıklar getirilmiştir (Kaymakçı t.y).

Yeni programla gelen bir başka değişim olarak programın modern öğretim strateji, yöntem ve tekniklere olan uygunluğu dikkati çeker. Programın ünite şemalarında ve program kılavuz kitaplarında etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Kılavuz kitaplarda öğretmenlere modern öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgiler verilmiş, bu etkinlikleri nasıl uygulayacakları, yönergeler yardımıyla öğretmenlere açıklanmıştır. Program içerisinde öğretim teknolojilerini esas alan bilgisayar destekli öğretim, internet, film ve belgesellerin eğitim öğretimde kullanılmasının yanı sıra sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları, problem çözme, altı şapkalı düşünme, analogi, drama, beyin fırtınası, ders içerisinde gazete, bülten haberleri, afiş ve posterlerin kullanılması gibi birçok yeni anlayış yerini almıştır. Böylece kuramsal bilginin uygulamaya nasıl dönüştürüleceği öğretmenlere gösterilmiş ve öğretmenlerin bu etkinlikleri temel alarak yeni etkinlikler meydana getirmesine, geliştirmesine imkan tanımıştır (Kaymakçı t.y).

Yeni programda ilişkilendirmeler önemli yer teşkil eder. Program içerisinde ilişkilendirmeler ünite şemalarının sağ sütununda bulunan “Açıklamalar” bölümünde verilmiştir. Programda ilişkilendirmeler dersler arası, ders içi (üniteler arası) ve ara disiplinlerle ilişkilendirme şeklinde üç boyutta ele alınmıştır. Program içerisinde Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitimi gibi dersler ile dersler arası ilişkilendirme yapıldığı, ayrıca eski programda “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” olarak bilinen ders konularının yeni program içerisinde ara disiplin olarak yer bulduğu görülür (Kaymakçı t.y).

Yeni programda ders kitapları da değişimden nasibini almıştır. Eski programda “her sınıf için bir kitap” olarak tasarlanan ders kitapları yerini yeni

programda “ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı” adı altında her sınıf için üç kitaptan oluşan bir kitap setine bırakmıştır. Programdaki konu yoğunluğunun azaltılmasına koşut olarak ders kitapları sıkıcılıktan uzaklaştırılarak daha renkli, ilgi çekici ve öğrenciler için güdüleyici bir formda düzenlemiştir. Öğrenci çalışma kitapları konularla ilgili etkinliklerin yer aldığı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini, yaratıcılıklarını geliştirici bir kitap şeklinde tasarlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitapları, öğretmenlere rehber olarak hazırlanmıştır. Kılavuz kitabın içerisine ders kitabının görünümü içeriği küçültülerek aynen yerleştirilmiş ve konuya ilişkin olarak öğretmenlerin hangi kaynaklardan yararlanabileceği gösterilmiştir. Ayrıca işlenecek olan konuyla ilgili etkinliğin öğrenci çalışma kitaplarının hangi sayfasında yer aldığını gösteren ipuçları ile öğretmenlerin dersi nasıl yürütecekleri ile ilgili yönergelere de yer verilmiştir (Kaymakçı t.y).

Yeni Sosyal Bilgiler programında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ünite şemalarının sağ sütununda bulunan “Açıklamalar” kısmında verilmiştir. Bu minvalde öğrenme alanı ve konuların içeriğine göre öğretmenlere görüşme, gösteri, gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular, proje ve poster hazırlama, kavram haritası yapma, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) oluşturma, performans değerlendirme, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı gibi ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanarak değerlendirme yapmaları önerilmiştir (Kaymakçı t.y).

BÖLÜM III

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

3.1. Ölçme

Ölçmeye konu olan bir özelliğin belli bir niteliğe sahip olup olmadığını ortaya çıkarma, bu işi de ölçülecek özelliğe sembolik değerler vererek yapma faaliyetidir (Erdemir, 2007).

- 1-Ölçülecek niteliğin belirlenmesi
- 2- Ölçme amacıyla ilgili, sayı ve sembollerin belirlenmesi
- 3-Gözlem sonucunun sayı ve sembollerle açıklanması ölçmenin belirgin üç aşamasını oluşturur (Baykul 1999, Karaca, 2008).

3.2. Değerlendirme

Ölçme sonuçlarını bir ölçüt ile ilişkilendirerek ölçülen özellik hakkında hükümde, yargıda bulunma faaliyetine değerlendirme adı verilir (Tekin, 2000).

Değerlendirme sürecinde;

- 1-Bir ölçme sonucuna, yani yapılmış olan bir ölçüm,
- 2-Ölçümü değerlendirebilmek için bir ölçüt,
- 3-Ölçüm ile karşılaştırma yapabilme,
- 4-Bu karşılaştırmaya göre bir karara, yoruma varma süreçleri izlenir (Turgut, 1997).

Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıkları Demir ve Süslü (1985) şöyle ifade eder:

- 1-Değerlendirme ölçmeyi kapsar. Ölçme, değerlendirme işlemi içerisinde yer alır.
- 2-Ölçme sonucu, ölçüm elde edilir. Değerlendirme sonucunda, ölçümler yoruma tabi tutulur.
- 3-Ölçme sonuçlarının değerlendirilmediği durumlar ve değerlendirme işi sonucunda da bir karara varılamayan durumlar bir anlam ifade etmez.
- 4-Ölçme gözlem işidir. Değerlendirme kanıda bulunama, yargıda bulunma işidir.
- 5-Ölçmede gözlenecek bir nitelik, değerlendirmede ise bir ölçüm vardır ve bu ölçüm hakkında yargıda bulunma söz konusudur.
- 6-Ölçme ölçülen miktarı ortaya koyma, değerlendirme ise miktarın yeterliliğini ortaya koymak için karar vermedir.
- 7-Ölçme sonuçları sayı ve sembollerle açıklanırken değerlendirme sonuçları ise yargı gerektiren ifadelerle belirtilir.

3.3. Niçin Ölçme Değerlendirme Yapılır?

Ölçme ve değerlendirmenin birincil amacı; eğitim niteliğini ölçüp eğitimin niteliğinin sistem içerisinde görülüp görülmediğini ortaya koymak, bu yönde eksiklikler göze çarptırsa düzeltme yoluna gitmektir. Güvenilir, değişen koşullarda yinelenen ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması bu hususta önem teşkil eder (Balcı, Tekkaya, 2000).

Öğrenci özelliklerinin, buna koşut olarak öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ölçme değerlendirme işinin ereklerinden biridir. Öğretim programının işler yanları ile eksik boyutları bu kapsamda ortaya çıkarılmakta, programda gerekli düzeltmeler de bu yönde yapılabilmektedir (Poyraz, 2005; Kizlik, 2008).

Eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme değerlendirme, eğitim hedeflerine ulaşılma düzeyini ortaya koyar ve bu doğrultuda kararlar almaya dönük amaçlar taşır. Doğru özellikler taşıyan, etkili, destekleyici, güvenilir bir formda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrenmeye aracılık eder.

Bu hususta öğrenmelerin gelişimini sağlamak ve öğrenciye gerekli desteği göstermek büyük önem taşır (Tan, 2006; Vural, 2004).

3.4. Alternatif Ölçme Değerlendirme

Öğrenci gelişimin çok yönlü ve bir bütün olarak izlendiği, değerlendirmenin süreç ve ürün ile birlikte gerçekleştiği, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor gelişimlerinin bir bütün olarak ele alındığı ölçme değerlendirme faaliyetleridir (Ata, 2009).

Alternatif değerlendirme yaklaşımı; öğrencinin odağa alındığı, bireysel özelliklerinin ön planda tutulduğu, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin gerçek yaşama transferini sağlayacak farklı ölçme tekniklerinin eğitim hizmetlerinde yer aldığı bir yaklaşımdır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Öğrencilerin problem çözme, üretici düşünme, keşfetme gibi üst sınıf düşünme becerilerini ölçmeye dair geliştirilen ölçme değerlendirme araçları alternatif değerlendirme içerisinde yer alır (Bahar, 2006).

Alternatif değerlendirme, değerlendirmenin yalnızca bir dizi test maddesine verilen cevaplardan ibaret olmadığını, bu durumdan daha geniş bir anlam taşıdığını gösterir ve değerlendirmenin çok boyutlu olarak görülmesi anlayışına dayanır (Nartgün, 2008).

Alternatif değerlendirmeler, çoktan seçmeli ya da boşluk doldurma olmayan değerlendirmeleri kapsar. Performans görevleri ve portfolyo değerlendirmeleri alternatif değerlendirme yöntemleri içerisinde en yaygın kullanılan araçlar hüviyeti taşır. Performans görevleri, öğrencinin ne yapabildiğini açıklamasını değil; ne yapabildiğini ortaya çıkarma amacı taşır ve öğrencileri çalışmalarını esnasında, bir ürün ortaya çıkarma sürecinde takip etme performans değerlendirmede önemli görülür. Portfolyo ise öğrencilerin tamamladığı çalışmaların, etkinliklerin ve öğretmenlerin gözlemlerinin değerlendirilme durumudur (Malekan, 2003).

3.4.1. Alternatif Ölçme Araçları

3.4.1.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Ürün dosyası; öğrencinin çalışmalarını, sergilediği gayreti, yaşadığı süreci ve özgün çalışmalarını yansıttığı koleksiyonudur. Ürün seçki dosyası, öğrencinin çalışmalarının bir dosya içinde toplanmış halidir. Öğrencinin yüksek nitelikli ödevlerini içerir. Ürün seçki dosyası içinde ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar yani öğrenmeye dönük birçok etkin malzeme bulunabilir. Ürün seçki dosyasının kapsamında öğrencinin nasıl değerlendirileceğini gösteren, ürünlerinin değerinin ne olduğunu konusunda öğrencileri yönlendiren değerlendirme ölçütleri de yer alır (MEB, 2004).

Portfolyo değerlendirmesinde birey başkalarıyla karşılaştırılarak değil, kendisinin bir önceki performansına göre değerlendirilir (Farris, 2001). Bu bakımdan öğrenciler arasında oluşabilecek olumsuz etkileşimlere, tartışmalara meydan vermez.

McMillian'a (1997) göre portfolyo kullanımında çeşitli dezavantajlar da görülebilir. Öncelikle öğretmenin öğrenci ürün dosyasına konulan çalışmalara göre ölçütler geliştirmesi ve çalışmalarını bu ölçütlere göre değerlendirmesi zaman alıcı bir süreçtir. Bu hususa dikkat edilmezse öğrenci ürün dosyasındaki çalışmaların puanlandırılması güvenilirliğin düşmesine yol açacaktır. Ayrıca öğrencilerin portfolyolarına ekleyecekleri çalışmaların seçimine gerekli dikkat gösterilmezse performansların değerlendirilmesinde güçlükler doğabilir (Thompson, 2001).

Eğitim hizmetlerinde portfolyoların kullanılma amaçları şöyledir:

- 1-Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
- 2-Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,

- 3-Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
- 4-Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
- 5-Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- 6-Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
- 7-Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,
- 8-Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
- 9-Aile ile iletişimi sağlamak,
- 10-Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- 11-Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
- 12-Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi, katılımlarının, sağlanması onların çalışmasını teşvik etmek gibi amaçları vardır (MEB, 2005).

3.4.1.2. Kavram Haritaları

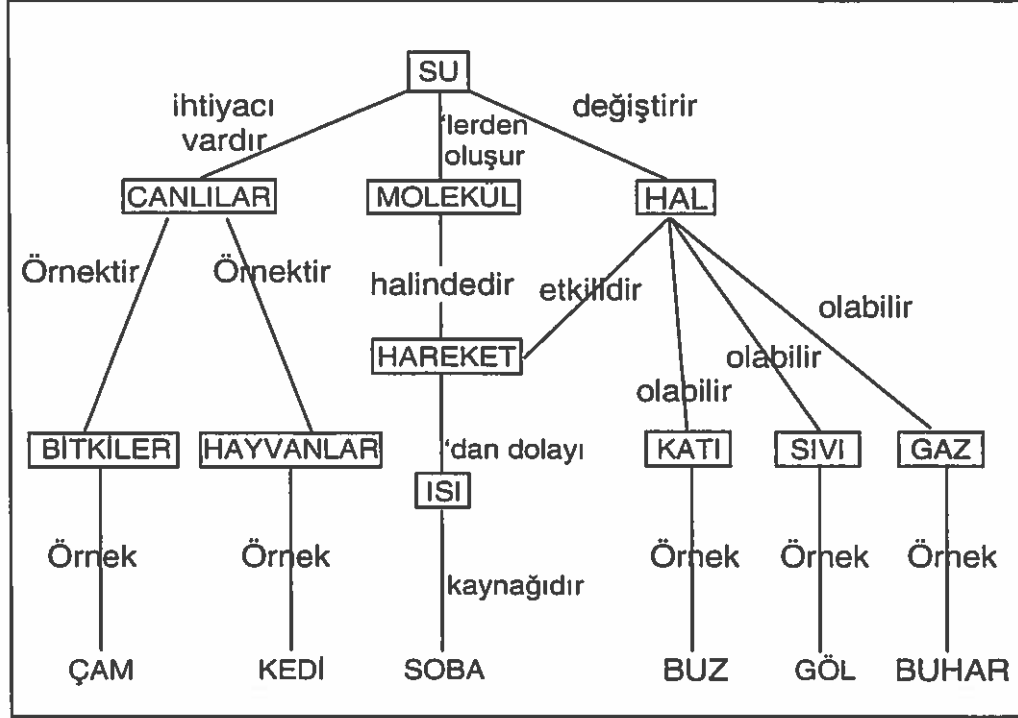
Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için tasarlanmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar, daire ya da bir kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşur (Novak, 1998).

Öğrencilerin yeni bilgiler ile eski bilgilerini ilişkilendirmelerini ve anlamlandırmalarını sağlama amacını taşıyan bir tekniktir. 1970'li yılların sonuna doğru J.D.Novak tarafından geliştirilmiştir. Temelleri Ausubel 'in anlamlı öğrenme teorisine dayanır. Kavramlar arasındaki iç ilişkileri ve bağlantıları ortaya koyan önemli tekniklerdendir (Bahar, 2006).

Novak ve Gowin (1984)'e göre ise kavram haritaları şu amaçlarla kullanılır:

- 1-Bilgileri organize hale getirmede,

- 2-Öğrencilerle kavramların anlamlılığı üzerinde fikirler belirtmede,
- 3-Yanlış anlamaları, yanlış kavramları düzeltmede,
- 4-Üst seviye düşünme yeteneği meydana getirmede.



Şekil 1. Su Kavram Haritası (Novak ve Gowin, 1984)

3.4.1.3. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid; anlamlı öğrenmeyi yoklamak ve öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını, bilgi eksiklerini veya yetersizliklerini gün yüzüne çıkarmak amaçlarıyla kullanılan tekniktir (Bahar, 2006).

Yapılandırılmış gridin uygulama boyutunda konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirilir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi görsel ve analitik düşünebilme olanağı sağlar. Öğrencilere konuyla ilgili farklı sorular verilir. Öğrencilerden,

1-Her sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları,

2-Bu kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre yerleştirmeleri istenir (Bahar, 2002).

Yapılandırılmış grid tekniğinin avantajları şöyledir:

- 1-Bu teknik ile hazırlanan sorularda kutucukların içerisinde kelimeler, kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar, formüller yer alabilir.
- 2-Öğrencilerin sorulara cevap verirken bilgi sahibi olmadığı konularda yanıt verebilmesini engelleyerek şansa öğrencinin doğru cevabı bulmasını güçleştirir. Öğrencilerin bilgi düzeyi böylelikle ortaya çıkarılmaya çalışılır.
- 3-Kutucuklardaki her bilgi, bir soru için gerekli cevap olmayabilir ama diğer bir soru için mutlaka cevap niteliğine bürünür. Seçme gerektiren sınavlar gibi seçeneklerde yanlış cevapların yer alması söz konusu değildir.
- 4-Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi, esnek tarzda olması görsel ve analitik düşünebilme üzerinde müspet etkiler doğurur.
- 5-Doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya göre dizilmesi, öğrencilerin konuyu çok iyi bilmelerini ve anlamalarını gerekli kılar.
- 6-Öğrencilerin kutucuklarda yer alan sorulara yanlış cevaplar vermesi öğrencilerin bilgi yetersizliklerini, eksik, yetersiz, yanlış öğrenmelerini, akademik düzeydeki problemlerini ortaya çıkarır.
- 7-Okulda veya okul dışında öğrencilerin kullanabileceği bir araç olup kullanımı kolaydır. Kısa zaman diliminde uygulanabilen bir araçtır.
- 8-Tek doğru cevap ve tam puan gibi bir durum söz konusu olmayıp öğrenci her seçtiği doğru kutucuk için puan alır. Kısmi bilginin değerlendirilmesini dahi gerektirebilen bir araçtır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Yapılandırılmış grid tekniğinin sınırlılıkları şöyledir:

- 1-Bu tekniğin hazırlanması öğretmenler için zorluk doğuracak niteliktedir.

2-Dönüt düzetmenin anında yapılamaması halinde öğrencilerin soruyu çözerken düşünme süreçlerinin farkına varamamalarına yol açabilir, öğrencilerin nasıl düşündüklerini hatırlamamaları söz konusu olabilir (Çakmaklı, 2008).

Tablo 1. Yapılandırılmış Grid Örneği

1 Ulubat Gölü	2 Abant Gölü	3 Acıgöl	4 Yedigöller
5 Bafa Gölü	6 Tuz Gölü	7 Eğirdir Gölü	8 Marmara Gölü
9 Kestel Gölü	10 Hazar Gölü	11 Beyşehir Gölü	12 Van Gölü

Yukarıdaki tabloya göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1-Yukarıdaki göllerden hangisi ya da hangilerinde tektonik oluşumla meydana gelmiştir? CEVAP: (1,3,6,10)

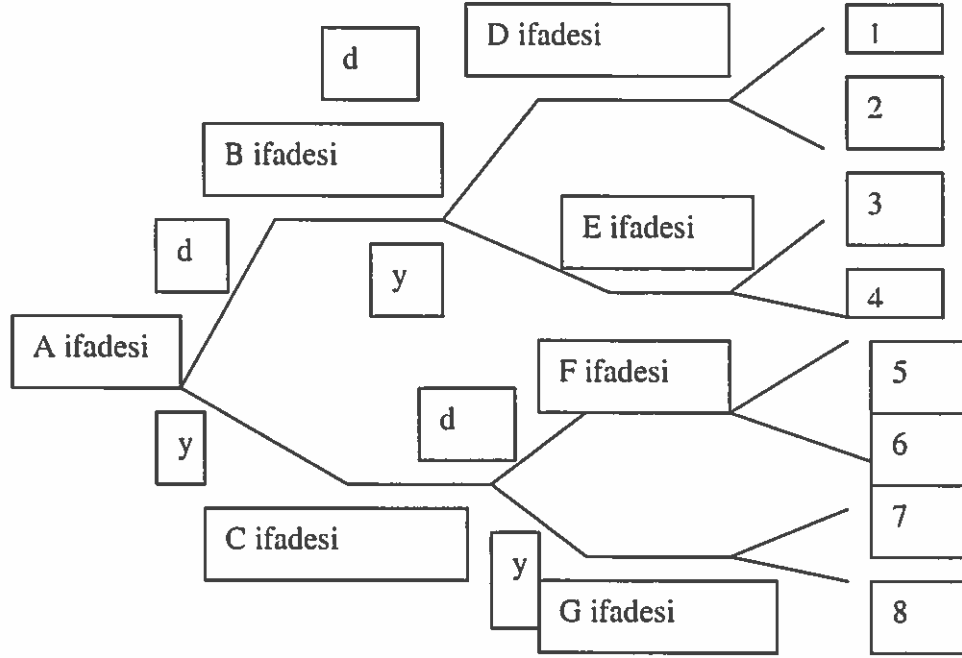
2-Yukarıdaki göllerden hangisi ya da hangilerinin suları tatlıdır? CEVAP: (1,3,5,7,8,11)

3-Yukarıdaki göllerden hangisi ya da hangileri aynı il sınırları içinde bulunur hem de oluşumu aynıdır? CEVAP: (2,4)

3.4.1.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Öğrencinin verdiği her doğru ya da yanlış kararın, cevabın bir sonraki kararı, cevabı olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyecek sonuçlar doğuran bir ölçme aracıdır. Her sorunun birbirinden bağımsız, ayrı olarak ele alındığı doğru yanlış testlerinden bu yönüyle ayrı bir görüntü çizer (Bahar, 2006).

Bu yöntemde, temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre doğru ve yanlış ifadeler verilerek öğrencinin doğru cevabı vermesi beklenir. Böylece 8 veya 16 seçimli bir ifadeler listesi ile görebileceğimiz bir ağaç şekli, adeta bir dallanmış ağaç ortaya çıkar (Karahan, 2007).



Şekil 2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği

3.4.1.5. Derecelendirme Ölçeği

Gözlenen davranışın, performansın, becerinin belirlenmiş performans kriterlerine ne düzeyde uygun olduğunu ortaya çıkarmaya çalışan ölçme araçlarıdır. Beklenen davranış özelliklerine öğrencinin ne düzeyde ulaştığını ortaya çıkarmayı amaçlayan, ayrıntılı bilgiler içeren ve öğrenci performansı ile ilgili noksanlıkları, yetersizlikleri tespit etmeyi amaç edinen araçlardır. Davranışa ulaşılma düzeyini ölçütlere yaslayarak davranışın ne düzeyde karşılandığını görmeye olanak sağlar (Atılğan, 2007). Bu türden ölçeklerde ölçüt belirleme önemli yere sahiptir ve istenilen öğrenci davranışları, öğrencilerin çalışmaları bu ölçütlere göre belirlenir.

Değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması esnasında ölçeğin hangi amaçla, hangi durumları ölçmek için kullanılacağı önceden tespit edilmelidir. Bu uygulayıcıya da kolaylık sağlayacaktır. Ve ölçüm işinde amaca ulaşmayı hızlandıracaktır. Hangi ölçütlerin ölçümde dikkate alınacağı, nelere kaç puan verileceği önceden belirlenmelidir (Öztürk vd., 2005).

Tablo 2. Derecelendirme Ölçeği Örneği

ALT DAVRANIŞLAR	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
Sunu için gerekli materyalleri kurma					
Sınıfı selamlama					
Sunuyu dinleyenlere materyal sunma					
Sunuyu dinleyenlere soru sorma					
Dinleyicilerden soru alma					
Teşekkür etme					

3.4.1.6. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Öğrenci performansının belli ölçütlere göre değerlendirildiği ölçme aracıdır. Eğitimde daha çok performans ve proje ödevleri portfolyo çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılır. Dereceli puanlama anahtarlarının nerede ve ne zaman kullanılacağı daha çok değerlendirmenin amacıyla ilişkilendirilir. Öğrenci; öğrenme aktivitesinin, ürünlerinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini önceden bilmelidir (Atılğan, 2007).

Dereceli puanlama ölçeği, öğrencinin bir duruma, bir kavrama yönelik bilgisini göstermeye veya bir ödevi gerçekleştirmeye dönük olarak öğrencinin yeterlilik durumunu, düzeyini ölçmeye çalışan bir puanlama sistemidir. Ayrıca bu puanlama ölçekleri öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili geri bildirim verme, öğrenci gelişimine hizmet etme, öğretim faaliyetlerini planlama gibi amaçlar için de kullanılabilir (Bahar ve Diğerleri, 2006).

Puanlama ölçeklerinin geliştirilmesinde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

- 1-Ölçütler, üründe bulunması gereken özellikleri göstermelidir.
- 2-Puanlama şekli anlamlı ve açık olmalıdır.
- 3-Puanlama ölçekleri, öğrenci seviyesine uygun olarak açık ve anlaşılır bir formda yazılmalıdır.
- 4-Belirlenen ölçütler eğitim hedefleriyle ilintili olmalı ve tutarlı olmalıdır.

Performans düzeylerindeki farklılıklar net bir şekilde öğrenciye aktarılmalıdır (Moskal, 2000).

3.4.1.7. Gözlem

Gözlem; belirli eğitsel amaçlara ulaşabilmek için bir olay, durum, kavram ya da nesneyi önceden tasarlanmış bir plan dahilinde incelemektir. Gözlemle öğrencide

yer alan inceleme, araştırma, keşfetme gibi özellikler eğitim sürecinde bilimsel bir hal alır (Taşdemir, 2000).

Gözlem bir amaç doğrultusunda, bir plan dahilinde gerçekleşir. Öğretmen ders ile ilgili ölçütleri, kazanımları, becerileri, kavramları, etkinlikleri önceden belirler. Bu kriterler ölçeğinde öğretmen gözlem sonuçlarına ulaşır (Gelen, 2005).

Öğretmenler öğrencilerin; grup çalışmalarına katılımlarını, tarihsel olaylar, kişiler, uygulamalar ile ilgili sınıf içi tartışmalardaki rolünü, sorulara verdikleri karşılıkları, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin tutumunu, tarihsel kanıtları kullanma yollarını gözlemlerler (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Öğretmenin gözlem sonuçlarını kaydedebilmesi ve değerlendirebilmesi için elde ettiği gözlem sonuçlarını bir forma dönüştürmesi gerekir. Bu amaçla oluşturulan gözlem formları ile öğretmen, öğrencileri bütün yönüyle değerlendirme olanağı elde eder. Ancak öğretmen bu süreçte davranışsal farklılık arz eden ve özel çalışma gerektiren öğrencilere daha çok ağırlık verir (Ornstein vd., 2004).

3.4.1.8. Kontrol Listesi

Davranışların var ya da yok, evet ya da hayır şeklinde puanlanabildiği durumlarda kullanılan bir tekniktir. Kontrol listeleri davranışın daha küçük parçalara ayrılabilen yönlerini ortaya çıkarmak ve daha karmaşık davranışları belirlemek için kullanılır. Örneğin, deney yapmak gibi bir dizi hareket gerektiren davranışlar kontrol listesinde açıkça belirtilip sıralanır. Kontrol listeleri, öğrencinin görevini yerine getirirken yaptığı hataları da ortaya çıkarır (Atılğan, 2007). Performansın kalitesi, düzeyi, kriterlerin ne düzeyde karşılandığı hakkında bilgi vermeyen bir tekniktir (Moskal, 2004).

Tablo 3. Kontrol Listesi Örneği

Öğrencinin Adı-Soyadı:	Tarih:	
Ölçütler	Evet	Hayır
Dinleyiciyle göz teması kuruyor.		
Beden dilini etkili kullanıyor.		
Anlaşılır bir tonda konuşuyor.		
Yerinde vurgulamalar yapıyor.		
Akıcı konuşuyor.		
Gereksiz sesler çıkarmıyor.		
Düzgün ifadeler seçiyor.		
Gereksiz tekrar yapmıyor.		
Düşüncelerini ifade edebiliyor.		
Bilgiyi organize edebiliyor.		
Sonuç bölümünde özetleyebiliyor.		

3.4.1.9. Öz Değerlendirme

Bireyin kendini değerlendirdiği, eksiklerini, hatalarını, doğrularını, davranışlarını, elde ettiği becerileri, öğrenme sürecini, başarısını kendi gözüyle ele aldığı, irdelediği, eleştirel gözle kendini değerlendirdiği bir ölçme tekniğidir. Öz değerlendirme becerisini geliştirme bu tekniğin birincil hedefidir. Bireyin sadece öğretmen, veli, okul yönetimi tarafından değerlendirilmesi beklenemez. Eğitim hizmetlerinde öğrencinin kendini değerlendirebilmesi de öngörülür. Öğrencilerin neleri öğrenip öğrenmediğini, hangi alanlarda problemi olup olmadığını tespit etmek ve öğrencilerin gelişiminde kendi rolünü üstlenmesini sağlamak öz değerlendirmenin amacıdır (Bahar vd., 2006).

Öz değerlendirme yapmanın yararları şöyledir:

- 1-Öğrencilerin ilgilerini, özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyıp keşfetmelerine olanak sağlar.
- 2-Öğrencilerin kendi davranışlarına yönelik kontrol becerisi kazandırır.
- 3-Bu teknik ile öğrenci, öğretme öğrenme sürecin bir halkası olduğunu hisseder.
- 4-Öğrenciye başkalarının gözünden, kendini görebilme imkanı sağlar (MEB, 2006; Zimbicki, 2007).

Şu konularda öz değerlendirme dezavantaj teşkil edebilir:

- 1-Öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yanlış davranışları, abartılı tutumları söz konusu olabilir.
- 2-Öz değerlendirmeler; yanlış, abartılı, olmayanı olan şeklinde gösterecek tarzda yapılırsa eğitimde yanılsamalara yol açabilir (Andrade, 2005; MEB, 2006).

Tablo 4. Öz değerlendirme formu örneği (MEB, 2005).

ÖZ DEĞERLENDİRME				
1.	Nüfusun dağılışını etkileyen faktörleri listeleyebilirim.			
2.	Ülkemizin coğrafi özellikleri ile nüfus dağılışını ilişkilendirebilirim.			
3.	Ülkemizde nüfusun dağılışını gösteren haritalar üzerinde bu durumun nedenlerini genel hatları ile açıklayabilirim.			
4.	Ülkemiz nüfusunun yoğun olduğu yerlerde ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili fikirler üretebilirim.			
5.	Ülkemiz nüfusunun sık ve seyrek olduğu alanların olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili fikirler üretebilirim.			
6.	Ülkemiz nüfusunun özelliklerini gösteren tablo ve grafikleri yorumlayabilirim.			

3.4.1.10. Akran Değerlendirme

Bir grup içinde yer alan öğrenciler, bu teknikle birbirini değerlendirirler. Burada öğrencinin bir arkadaşına tıpkı öğretmen gibi yardımcı olması, ona eğitsel rehberlik sunması söz konusudur. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı kazandırır ve öğrencinin öz güvenini artırıcı bir nitelik taşır. Akranlar arasında arkadaşlık durumu birbirlerine göre yüksek veya düşük öğrencilerin bu durumu göz önüne alarak puanlar vermesi, fiziksel özelliğe bakılarak bir akrana puan verilmesi, akranların öğretmen kadar bilgili ve tecrübeli olmamaları bu tekniğin sakıncalarını oluşturur. Bu nedenle öğrencilere ölçütlerin önceden verilmesi, tekniğin sakıncalarını azaltacaktır. Akran değerlendirmede değerlendirme yapan öğrenci, hangi arkadaşını değerlendirdiğini bilmezse değerlendirme daha objektif olur (Bahar ve diğerleri, 2006).

Tablo 5. Akran Değerlendirme formu örneği

	1. Arkadaşıma göre ben	2. Arkadaşıma göre ben	3. Arkadaşıma göre ben	4. Arkadaşıma göre ben	5. Arkadaşıma göre ben	Bana göre ben
Çalışmalara gönüllü katılır.						
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşır.						
Gerektiğinde arkadaşlarına yardım eder.						
Aldığı görevi zamanında yerine getirir.						
Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.						
Tartışmalarda kırıcı olmadan konuşur.						

3.4.1.11. Kelime İlişkilendirme Testi

Öğrencilerin kognitif yapısını, bilgi şemasını, zihin ağlarını gün yüzüne çıkarmayı amaçlayan, uzun süreli bellekteki kavramsal ilişkilerin yeterliliğini ve anlamlılığını tespit etmeye çalışan bir tekniktir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Önceden belirlenmiş kelimelerin kişilerde yarattığı çağrışımlar, bu teknikle ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu da öğrencilerin yaratıcı fikirlerinin gelişmesine, öğrencilerin daha iyi tanınmasına yardımcı olacaktır (Şimşek, 2009).

Kelime ilişkilendirme tekniğinin avantajları şöyledir:

- 1-Çoğu derste kullanabilmenin mümkün olduğu bir tekniktir.
- 2-Hem bireylere hem de gruplara uygulanma imkanı olan bir tekniktir.
- 3-Hazırlanması kolay olup kısa bir sürede uygulanabilen bir tekniktir. 5 dakika gibi çok kısa bir sürede bile uygulanabilir.
- 4-Görsel zekayı etkileyen kavram haritaları ile desteklenirse anlamlı öğrenmeyi sağlama hususunda önemli görev üstlenebilir.
- 5-Hem ölçme hem de değerlendirme amaçlarıyla kullanılabilen bir tekniktir.
- 6-Öğrencilerin zihin yapısındaki kavramlar arası bağıntıyı ifşa eder, öğrencilerin bilişsel ağlarını ortaya çıkarır. Öğrencilerin neyi bildiği ile neyi öğrendiği arasındaki farkı görmelerini sağlar. Biliş ötesi bir teknik olarak göze çarpar. (Bahar ve diğerleri, 2006).

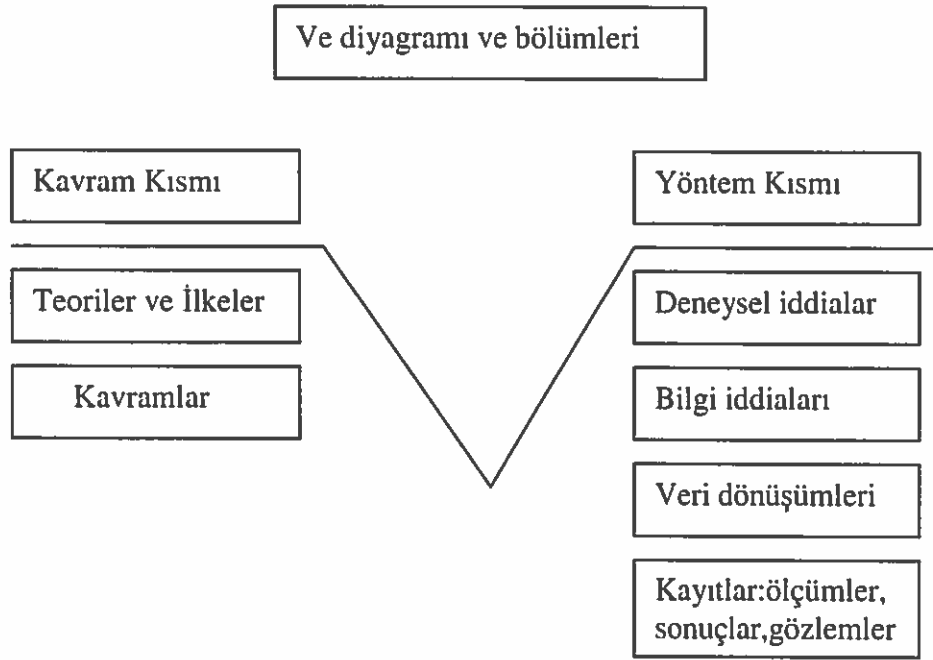
Bu tekniğin sınırlılığı olarak üst düzey düşünme yetilerini yoklamada çok da etkili bir teknik olmaması gösterilebilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

3.4.1.12. Vee Diyagramı

V-Diyagramı tekniği, öğrencilere ve öğretmenlere fen bilgisinde laboratuvar çalışmalarının amacını ve doğasını aydınlatabilmek amacıyla ortaya atılan bir

tekniktir. Bu teknik, öğrencilerin bilginin yapısını ve bilginin meydana gelme sürecindeki prosedürleri anlamalarını amaç edinir. Gowin tarafından yapılan 20 yıllık süreçteki çalışmaların ürünüdür ve Gowin'in herhangi bir durum veya dokümandaki bilginin gösteriminde kullanılabilen 5 temel orijinal sorusuna dayanır. Bu 5 temel soru; 1- "Açığa çıkarıcı (etkili) soru" nedir? 2- Anahtar kavramlar nelerdir? 3- Araştırmanın hangi metotları kullanılmıştır. 4- Ana bilgi iddiaları nelerdir. 5- Değerli iddialar nelerdir? (Novak, Gowin, 1984).

V-diyagramı Kavramsal kısım – Odak sorusu – Yöntemsel kısım olarak V şeklinde bir formda oluşturulan üç kısımdan meydana gelir.



Şekil 3. V-diyagramı ve bölümleri (Meriç, Nakiboğlu, 2000).

3.4.1.13. Görüşme

Öğrencinin bir kavram, durum, olay hakkındaki fikirlerini, anlayışını derinlemesine inceleme esasına dayanan bir tekniktir (Bahar ve diğerleri 2006).

Görüşme esnasında sorulacak soruların niceliği, ölçülen niteliğin yapısına bağlı olarak değişir (Nartgün, 2008). Görüşme kişisel, içten bir formda gerçekleşirse öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki iletişim o denli artar (Farris, 2001).

Görüşme tekniği; görüşme sırasında not alma, ses kayıt cihazı ya da kamera kullanılarak yapılabilir. Bunlar içinde ses kaydı ya da kameranın tercih edilmesi daha etkili olacaktır.

Görüşme tekniği ile şu avantajlar ortaya çıkar:

- 1-Sınıftaki öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını açığa çıkarır.
- 2-Öğretmene, öğretiminin ne düzeyde etkili olduğunu görme fırsatı sunar.
- 3-Görüşmelerin sonuçları ışığında öğretme öğrenme sürecinde işe koşulan öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretim materyallerinin etkililiği tartışılabilir.
- 4-Kavram yanlışlarının tespit ve düzeltilmesinde etkili bir tekniktir.
- 5-Öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında derin, ayrıntılı bilgiler sağlar (Bahar ve diğerleri, 2006).

Görüşme tekniği; planlanması, hazırlanması, uygulanması bakımından güçlük teşkil etmesi nedeniyle sınırlılığa sahiptir.

3.4.1.14. Poster

Bir proje ve sistem hakkında bilgiye, fikre sahip olmayan izleyicilere proje ve sistemi ana hatları ile tanıtmaya amacı taşıyan iki boyutlu grafiklerdir (Aydogdu vd., 2005).

Posterin hazırlanmasında dikkat edilecek hususlar şunlardır (Yaman ve diğerleri, 2005):

- 1-Posterdeki yazılar ve konular, bütün bir ifade içerisinde olmalıdır.

2-Posterde ilgili yazılar, resimler, şekiller, tablolar ve önemli bilgiler arasında bir bütünlük sağlanmalıdır.

3-Posterler en az bir metre uzaklıktan okunabilecek şekilde oluşturulmalıdır.

4-Posterin genişliği 60–70 cm, yüksekliği ise 90–100 cm aralığında olmalıdır.

5-Poster; giriş, amaçlar, bulgular ve sonuçlar şeklinde bölümlere ayrılmalıdır. Bu bölümler içerisindeki geçişlere ve vurgulara dikkat edilmelidir.

3.4.1.15. Proje

Proje tekniği “öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak seçecekleri, isteyecekleri bir alan ya da konuda inceleme, araştırma, çıkarım yapma, yeni bilgiler oluşturma, alternatif ve farklı düşünce üretme amacıyla dersin öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalar” biçiminde tanımlanmaktadır (MEB, 2008).

Proje tekniği; doğal koşullar altında gerçek yaşama benzer problemlere çözümler üretmeyi amaçlayan, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla gerçekleştirilen bir öğretim tekniğidir (Bilen, 2002).

Projelerin konusu ya öğrenci tarafından doğrudan seçilir ya da öğretmenin hazırlayacağı listeden, öğrencinin konuyu seçmesi yoluyla belirlenir. Öğrenci projenin amacını, nasıl bir çalışma izleyeceğini, karşılaşılabileceği durumları ve kullanacağı malzemeleri önceden planlar. Gerekğinde öğrenci öğretmenden yardım alır (Ergin, 2009).

Projeler, uzun zaman gerektiren çalışmalardır (Farris, 2001). Proje çalışmalarını yapılırken öğrenciler, bir proje planı hazırlayıp bu plan ışığında çalışmalarını değerlendirirler. Sınıf seviyesi aşağı sınıflara doğru düştükçe öğretmenin proje planına müdahalesi artacaktır. Örneğin; 3. sınıf öğrencisi bir toplum oluşturacaksa bu topluluk ile ilgili okul, bakkal, hastane, gaz istasyonu vs. hakkında çalışma yapabilir; 6.sınıf öğrencisi de bir ülke seçip o ülkenin kültürü, ekonomisi, coğrafyası ve tarihi

hakkında bir çalışma içerisinde girebilir ve bu minvalde öğretmenin desteği farklılık gösterebilir (Farris, 2001).

Projeleri objektif bir biçimde değerlendirmek için kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri veya dereceleme ölçeklerinin özel bir türü olarak addedilebilecek puanlama yönergeleri (rubrik) oluşturulabilir (Atılğan, 2007).

Projeler, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlarla yakından bağlantılı olmalıdır. Öğrenciler proje seçiminde bu yolla farkındalık kazanarak hangi projeyi hangi amaçla gerçekleştirdiklerinin farkında olacaklardır. Dersin sonunda öğretmen öğrencilere proje sürecinde elde edilecek kazanımların dışında, proje çalışmasından daha başka hangi işlerde yararlanabileceğini de açıklamalıdır (Titiz, 2001).

Proje yönteminin getirdiği yararlar şöyle açıklanabilir:

- 1-Projenin tasarımından meydana getirilmesine kadar geçen zaman dilimi, bilimsel araştırma basamaklarını kullanma zorunluluğu doğurduğundan projeler öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yapar.
- 2-Proje yöntemi, öğrencilerin grupla çalışma ve işbirliği becerilerini geliştirir.
- 3-Proje etkinliğinde öğrenciler, bilfiil çalışmanın içerisine girerek yaparak yaşayarak öğrenirler. Gerçek yaşam problemleriyle karşılaşırlar. Bu çalışmalarda öğrenciye doğrudan bilgi aktarımı yapılmaz. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme kuramı için uygun yöntemlerden biridir.
- 4-Proje geliştirme süreci karmaşık, uzun süreli ve emek gerektiren bir süreçtir. Bu da öğrencilerin araştırma, yaratıcılık, keşfetme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu hususta oldukça etkili bir yöntemdir.
- 5-Projeler, bazı durumlarda teknolojik araçları kullanmayı gerektireceğinden öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi üzerinde olumlu etkiler bırakır (Atılğan, 2007).

3.5. PERFORMANS DEĞERLENDİRME VE PERFORMANS GÖREVLERİ

Performans değerlendirme; öğrencilerin sınıf içi ya da sınıf dışında bilgi ve becerilerini kullanmasını gerektiren, bunu da bireysel ya grup dinamiği içerisinde gerçekleştirmesi istenen, salt ürüne, sonuca değil sürece de hassasiyet gösterilmesinin beklendiği, araştırma ve problem çözme becerilerine dayalı bir değerlendirme türüdür. Öğrencilerin bilişsel süreçlerini, becerilerini ortaya çıkaracakları ödevler olarak da değerlendirilir. Performans ödevleriyle öğrenciden beklenen; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki becerilerini geliştirip kullanarak bir ürün meydana getirmektir (MEB, 2006).

Öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri, gündelik yaşamla bütünleştirerek meydana çıkarmayı amaçlayan kısa süreli çalışmalar performans görevleridir (Ergin, 2009).

Bir başka tanımda performans değerlendirme, bir alternatif değerlendirme biçimi olup öğrencilerden bilgi ve becerilerini yansıtacakları ürünlerin meydana getirilmesinin ve çözüm önerileri oluşturmalarının beklendiği, bir değerlendirme şekli olarak ele alınır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005)

Yeni Biyoloji Öğretim Programı'nda performansa dayalı değerlendirme; “öğrencilerden yetkinlik kazandıkları bilgi, beceri ve tutumları uygulamak için belirli yeterlilikleri göstermelerinin istenmesi” olarak da tanımlanmaktadır (MEB, 2007).

Yine performans değerlendirme; öğrencinin bir çalışmayı, bir etkinliği oluştururken sergilemiş olduğu çabaların değerlendirilmesi işidir (Kılıç, 2006).

Öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek amacıyla, onlara ilgili alanlarda görevler verip (performans görevleri) öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeye çalışan bunu da geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları (rubrikler) ile test eden değerlendirme türü performans değerlendirme adını alır (Çepni, 2006).

Kaplan (2006)'a göre performans değerlendirme, performans görevleri ve puanlama olmak üzere iki bölümden oluşur. Öğrencilere performans görevleri verilirken eğitim hedeflerinin, sürenin, maliyetin ve gerekli materyallerin göz önünde bulundurulması önemli görülmüştür.

Performans değerlendirme, öğrencinin ürününe yönelik durum tespitinde ya da öğrencinin ürününe ortaya çıkardığı süreci göstermede kullanılmaktadır. Bu performans ödevleri ile öğrenciden beklenen, doğrudan bir öğrenme hedefine yönelik başarıyı ortaya koymaktır (Nitko, 2004).

Öğrencilere gerçek yaşamda karşı karşıya gelebilecekleri problem durumlarını gösteren, öğrencilerin üst seviye kognitif (bilişsel) yeterliliklerini ölçme amacı güden çalışmalar, performans görevleri olarak addedilir. Performans görevi ve açık bir puanlama anahtarı ile öğrencilerin performans ile ilişkili durumları tespit edilmeye çalışılır (Nitko, 2004).

Performans görevleri öğrencinin neleri, hangi durumları bildiğinden ziyade; neleri yapabileceği, neleri ortaya çıkarabileceği üzerinde durur. Sürücü belgesi almak için yazılı sınav ile direksiyon sınavı arasındaki görülen farklılık, bu durumu örnekler niteliktedir. Yazılı sınav, sürücü adayının kurallar konusundaki bilgisini ölçer ancak yol testi otomobilin direksiyonda ne yapabildiğini gösterir (Orhan, 2007).

Performans görevi, öğrencilerin programda kazanması beklenen problem çözme, araştırma yapma, keşfetme, eleştirel düşünme, üretken düşünceyi kullanabilme, okuduğunu anlama gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki becerileri eş zamanlı olarak yansıtabilmesini, kullanabilmesini ve bu becerileri daha ileri seviyeye ulaştırabilmesini mümkün kılan ve bir ürünün ortaya çıkarılmasını gerektiren çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Performans görevleri daha geniş bir alanı kapsamaları, daha özgün olması, öğrencilerin bilgi ve beceri birikimini gün yüzüne çıkarması, öğrencilerin

ulaşacakları hedefleri yansıtması açısından geleneksel değerlendirmelerden ayrılır (Campbell ve diğerleri, 2000).

Performans görevi ile performans değerlendirme kavramı birbiri ile karıştırılmamalıdır. Performans değerlendirme, öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bu özellikleri eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Performans değerlendirme; öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar, ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur (MEB, 2006). Buradan hareketle performans değerlendirmenin yalnızca performans görevlerinden ibaret olmadığı görülür. Performans görevleri, performans değerlendirme içerisinde son derece önemli bir yere sahip öğrenci çalışmaları olarak dikkat çeker.

Performans ödevlerini öğrenciler, belli ölçütlere göre oluştururlar. Öğrencilerin ödevler üzerinde nispeten uzun müddet çalışması ve belli bir ürün meydana getirmesi, ödevlerin belirgin özelliklerindedir. Performans değerlendirmede, öğrencinin ürününü meydana getirdiği süreç ile sonucu ortaya çıkarılan ürünün birlikte değerlendirilmesi söz konusudur. Öğrencilerin pasif, bilgi yüklenen konumdan çıkarak etkin olarak sürece katıldığı, değerlendirme faaliyetlerinde de yer aldığı, bilimsel süreç, araştırma, yaratıcılık, problem çözme gibi becerilerinin geliştirildiği performans ödevleri bu yönüyle eğitimde önemli bir yer teşkil eder.

3.5.1. Performans Değerlendirmenin Genel Özellikleri

MEB, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bu özellikler şöyle yer alır:

1-Performans değerlendirme, öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri göz önüne alınıp bu özellikleri harekete geçirmelerine imkan sağlayacak durum ve ödevler olarak ifade edilebilir.

- 2-Performans değerlendirme, öğrencilerin günlük yaşamdaki sorunlarına nasıl çözümler üreteceğini ve sorun çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir.
- 3-Performans değerlendirme, süreç içine yayılmış olup zamana bağlı değildir.
- 4-Performans değerlendirme, gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.
- 5-Performans değerlendirmeyele öğrenciler sınav saatleriyle sınırlı tutulmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini gösterme şansı bulurlar.
- 6-Performans değerlendirme öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını, özümsemesini mümkün kılar.
- 7-Performans ödevlerinde tek bir cevabın görülmesi söz konusu olmadığından ödevi tamamlama konusunda alternatif yollar bulunmaktadır. Bu nedenle ödevler, iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.
- 8-Değerlendirmede başarıyı sağlamak için her bir performans ödevi, bir dereceleme ölçeği (rubric) ile eşleştirilmelidir.
- 9-Öğrenciler performans ödeviyle bir rubrik formu elde ederler. Böylece değerlendirme sürecinde öğrenciler, kendilerinden ne beklendiğini bilerek çalışmalarını bu yönde tayin ederler.
- 10-Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.

Performansı değerlendirirken şu yolları izlemek, öğrenci performanslarını olumlu olarak etkileyebilir:

- 1-Tasarlanmış ya da açıkça belirtilmiş performans görevlerini seçme,
- 2-Öğrencilerin önceki çalışmalarındaki görevleriyle, değerlendirme görevlerine ilişkin ölçütleri sunma ve puanlama
- 3-Öğrenciler performans çalışmalarına başlamadan önce öğrencilere açık standartları gösterip bu standartları açıklamalarını sağlama, bu doğrultuda kabul edilebilir performans modelleri ortaya koyma.
- 4-Performans değerlendirme sürecinde kişisel değerlendirme bağlamında öğrencileri cesaretlendirme, teşvik etme.

5-Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak diğer öğrencilerin performanslarını uygun standartlarla karşılaştırma yoluna gidilerek öğrencilerin performanslarını yorumlama (Eliot, 2007).

3.5.2. Performans Ölçümünün Amaçları

1) Teşhis Etmeye Yönelik Amaçlar

Öğrenciler bir problemin nasıl çözüleceği konusunda hangi bilgilere sahipler? Öğrencilerin meydana gelen değişiklikleri, nasıl kontrol altına alacakları hususunda bilgileri var mıdır? Probleme çözüm üretmek bağlamında öğrenciler, araç gereçleri nasıl uygulayabileceklerini biliyorlar mı? Öğrenciler konuya nasıl giriş yapacaklar? Hangi kavramlar ekseninde daha fazla yoğunlaşacaklar? sorularına yanıt aramada bu ölçme araçları müspet sonuçlar doğurur (Bekiroğlu, 2004).

2) Öğretimsel Amaçlar

İyi hazırlanmış bir performans ölçümü, bir öğrenme aktivitesi özelliği de taşıyabilir. Öğrencinin ilgilerini göz önüne alarak tasarlanmış bir performans ölçümü, öğrenci çalışmalarını değerlendirme ile birlikte öğretim amacıyla da kullanılabilir. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini ve problem çözme becerilerini gözlemlemek performans ölçümleri ile mümkündür (Bekiroğlu, 2004).

Performans görevleri puanlanırken tek bir cevabın olması söz konusu değildir. Öğrenci ödevlerini meydana getirirken çeşitli yöntemler denemekte, alternatifler üretmektedir. Bu nedenle performans görevlerinde tek bir doğru cevabın görülmesi olanaksızdır. Öğretmen performans görevine yönelik standartları, kriterleri belirledikten sonra öğrencilerine bu standartları açıklar. Burada öğretmenin amacı, öğrencilerin performans görevini hazırlama sürecinde onlara hangi ölçütlere göre

değerlendirileceklerini bilgisi kavratmak ve öğrencilerin çalışmalarını bu temelde gerçekleştirebilmelerine ortam hazırlamaktır. Daha sonra performansın değerlendirilmesinde kullanılan araç belirlenir. Performansı değerlendirmede kullanılacak araç ise genellikle dereceli puanlama anahtarlarıdır. Performans görevleri tamamlanıp teslim edildikten sonra öğretmen, belirlediği standartlar penceresinde öğrenci ödevlerini puanlandırarak ödevleri değerlendirme işine başlar. Özetle performans görevinin geliştirilmesi aşamasında öğrencilere verilecek performans görevleri belirlendikten sonra görevleri oluşturma aşamasında uygun yönergelerle öğrencilerin nasıl bir yol izleyecekleri, neler yapabilecekleri, hangi araç gereçlerden yararlanacakları belirtilir. Değerlendirme aşamasında ise öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin, öğrenciye bildirilmesi gerekir (Karagöz ve diğerleri, 2006). Değerlendirme yaparken her bir performans görevinin bir dereceli puanlama anahtarı ile (rubrik) ile eşleştirilmesi, değerlendirmeyi başarılı kılacaktır.

Performans değerlendirmede görev ve ölçütlerin mutlaka yer alması gerekir. Performans değerlendirme için görev ve ölçütlerin varlığı elzem bir özellik taşır. Performansın sergileneceği görevler, açık bir biçimde tanımlanmalı ve performans ölçümünde devreye girecek ölçütler ilk etapta belirlenmelidir. Ölçütlerden bihaber olan öğrenciler etkili ürünler meydana getiremeyecektir. Bu yüzden öğrenciler çalışmalara başlamadan önce değerlendirmede kullanılacak ölçütlerden haberdar olmalıdır. Ayrıca öğrenciler ölçüm işinde kullanılacak olan bu ölçütlerin belirlenmesinde de yer alabilirler (Kılıç, 2006).

3.5.3. Performans Görevinin Bölümleri

Performans görevi, dört bölümden teşekkül etmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008):

1) Tanımlama

Hangi derse, hangi konuya ve sınıf düzeyine ilişkin bir performans ödevi olduğunu belirten ve hedeflenen öğrenme çıktılarının neler olduğunu gösteren bölümdür.

2) Görev

Öğrenciye, tamamlaması gereken görev ya da çözüm bulması gereken bir problem durumunun verildiği bölümdür.

3) Yönerge

Çalışmaya başlamadan önce, çalışma esnasında ve çalışma sonrasında öğrenciye dikkat etmesi gereken hususların belirtildiği durumdur.

4) Puanlama Yöntemi

Öğrencilerin ürünlerinin, ortaya koyduğu çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılacak olan dereceli puanlama anahtarı ve formların yer aldığı bölümdür.

Performans dayanaklı bir değerlendirme sürecinin meydana gelebilmesi aşağıdaki özellikler ile yakından bağlantılıdır:

1) Ürün: Performans değerlendirme sürecinde öğrencilerin mutlak surette bir ürün ortaya çıkarması şarttır. Bu ürünler hikayeler, makaleler, proje raporları şeklinde olabilir. Bu ürünleri öğrencilerin kendi oluşturmaları, ürünlerin özgün bir şekilde oluşturulması, başka ürünlerden farklılık göstermesi önemlidir.

2) Gözlenebilir Performans: Performans değerlendirmede ürün bir anda ortaya çıkmaz. Bu ürünün oluşumu belli bir süreci gerektirir. Bu süreçte ise öğretmene büyük görevler düşer. Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını takip etmesi, öğrencilere dönütler sunması, bazı durumlarda süreci değerlendirmesi ve etkili bir rehberlik faaliyeti üstlenmesi önemlidir.

3) Üst Düzey Düşünme Süreci: Öğretimsel faaliyetlerde edinilen bilgilerin aynen aktarımı söz konusu olamayacağından bilgiye ulaşma, bilgiyi organize etme, bilgiyi transfer etme gibi kompleks üst düzey zihin becerilerine dönük olmak durumundadır.

4) Sosyal Beceriler ve Grup Çalışması: Performans değerlendirme ile öğrencilerde işbirliği, olumlu bağlılık, iletişim kurma, kendini ifade edebilme, sunum yapabilme gibi becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmalıdır.

5) Disiplinler Arası Geçişin ve Bilgi Alışverişinin Sağlanmış Olması: Öğrencilerin farklı disiplinlerin benzer yönlerini görmesi, ortak noktalarını kavraması, bu durumdan hareketle öğrencilerde yaşam becerileri konusunda kendilerine artı değerler katılacağına farkındalığının oluşması performans dayanıklı değerlendirmelerde öğrencilerden beklenen durumlardır. Örneğin, fen bilgisi dersinde yalnızca fen bilgisi ilke ve kavramları değil, matematiksel düşünme becerileri, sözel olarak fen bilgisi terimleri ve kavramları ile iletişim kurma becerileri de dikkate alınmak durumundadır. Kısaca performans dayanıklı değerlendirme oldukça kapsamlı, farklı alanların entegresine dayanan bir süreçtir (Berberoğlu, 2006).

3.5.4. Performansa Dayalı Değerlendirme Aşamaları

1) Amacın Belirlenmesi

Performans değerlendirme işleminde sürecin mi, sonucun mu yoksa her ikisinin birlikte mi değerlendirileceğine karar verme aşamasıdır (Pullu, 2008).

- Bu aşamada öğrenciler neleri yapabilmeli, hangi bilgi ve becerilere sahip olmalı?
- Sonuçta ulaşılmak istenen nedir?
- Ölçülebilir olmalı,
- Kapsamı çok geniş ya da dar olmamalı,
- Öğrencilerin ve velilerin de anlayabileceği açıklık ve netlikte ifade edilmeli sorularına ve durumlarına yanıt verilmeye çalışılır (Pullu, 2008).

2) Performans Görevinin Seçilmesi

Amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını ortaya çıkarmak için değerlendirme yapılacak ürün ya da etkinlikler belirlenir.

- Bu değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilere öğretilmesi gereken başka konular var mı?
- Hangi araç-gereçlere ihtiyaç olacak? Sınıfta özel düzenlemeler yapmak gerekiyor mu?
- Ne tür yardım ya da müdahaleler öğretmen tarafından sağlanacak?
- Öğretmenin sunamayacağı yardımlar neler?
- Ne kadar süre gerekli?
- Önemli bir kavram ya da beceriye odaklanıyor mu?
- Gerçek hayatla bağlantısı var mı? Öğrenci buradan elde edeceklerini kullanabilir mi?

- Öğrencinin çeşitli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını bir arada kullanabileceği nitelikte mi?
- Güvenli ve ekonomik mi?
- Öğrenciyi çok yönlü düşünmeye, makul düzeyde risk almaya yönlendiriyor mu?
- Çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun mu?
- Öğrencilerin elde edilen ürün ya da sunumun biçimi hakkında söz hakları var mı? (Pullu, 2008).

3) Performans Ölçütlerinin Belirlenmesi

Öğrencinin bir davranışı istenen nitelikte, eksiksiz ve doğru yapabilmesi için göstermesi gereken belli davranışlar vardır. İşte performans ölçütleri, bu davranışları tanımlama görevini üstlenir. Performans ölçütleri gözlenebilir davranış veya ortaya çıkacak ürün şeklinde, açık ifadelerle belirtilmelidir (Pullu, 2008).

4) Performansın ya da Ürünün Gözlemlenebileceği Ortam Oluşturma

Gözlem faaliyetini artırarak birden fazla yapılacak gözlem uygulamaları ile öğrenci performansının daha doğru ve güvenilir biçimde değerlendirilmesi amaçlanır (Pullu, 2008).

5) Performansın Puanlanması

Puanlama yapılırken performans değerlendirme amacı göz önünde tutularak performansın değerlendirilmesi, dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi aracılığıyla yapılır. Performans ölçütlerine göre gerçekleştirilen puanlama işlemi performans değerlendirmenin son basamağını oluşturur (Pullu, 2008).

Ergin (2009)'e göre performans değerlendirmenin aşamaları:

- | | |
|--|----------------------|
| 1. Amaç belirleme | (Uygulama öncesinde) |
| 2. Performans görevi oluşturma | (Uygulama öncesinde) |
| 3. Bilgi toplama, örgütleme, analiz etme | (Uygulama esnasında) |
| 4. Ürünü ortaya koyma | (Uygulama esnasında) |
| 5. Paylaşma, sunu | (Uygulama sonrası) |
| 6. Değerlendirme ve kaydetme | (Uygulama sonrası) |

Performans çalışmalarındaki değerlendirme stratejileri şunlardır:

- 1-Öğrencilerin davranışlarının gözlemlenmesi
- 2-Öğrenci ile görüşme yapma
- 3-Öğrencilere günlük yazdırarak sürece ilişkin yansımaların görülmesi
- 4-Grup tartışmaları düzenlenmesi
- 5-Gözlem yapıp kayıt tutulması
- 6-Öğrencilerin çalışma örneklerinin incelenmesi
- 7-Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini gösteren kontrol listesinin doldurulmasının istenmesi
- 8-Farklı soru tiplerinde soru hazırlanması (Freeland ve Hammons 1998).

3.5.5. Performansa Dayalı Değerlendirme Türleri

1) Sınırlandırılmış Cevaplı Performans Değerlendirme: Kısa süreli olup ürüne ağırlık veren bir değerlendirme türüdür (Ergin, 2009).

2) Sınırlandırılmamış Cevaplı Performans Değerlendirme: Uzun süreli olup performansın yansıtıldığı sürecin ve ürünün birlikte değerlendirildiği bir değerlendirme türüdür (Ergin, 2009)

3.5.6. Performansa Değerlendirmede Kullanılabilecek Etkinlik Türleri

1-Ürünler: Grafik çizme, deney düzeneği oluşturma, kompozisyon oluşturma, makale yazma, biyografi yazma ve benzeri durumlar (Bahar, 2006).

2-Üst Düzey Düşünme Becerileri: Bilgiyi elde etme, düzenlenme, organize etme, tasnif etme, kullanma ve benzeri durumlar (Bahar, 2006).

3-Gözlenebilir Performanslar: Kroki, resim çizme, deney yapma bir araç yapma ve benzeri durumlar (Bahar, 2006).

4-Alışkanlıklar ve Sosyal Beceriler: Kubaşık çalışmaya (grupla çalışma) yatkınlık, kendini ifade etme, sunum yapabilme, başkalarının fikirlerine önem verme ve benzeri durumlar (Bahar, 2006).

3.5.7. Performans Değerlendirmede Kullanılan Başlıca Yöntemler

1-Performans Ödevleri

2-Projeler

3-Öğrenci Ürün Dosyaları (Pullu, 2008).

3.5.8. Performans Değerlendirme Araçları

1-Dereceli Puanlama Anahtarı

2-Kontrol Listeleri

3-Hikaye- Anektod Kayıtları

- 4-Öz Değerlendirme
- 5-Akran Değerlendirme
- 6-Tutum Ölçekleri
- 7-Kavram Haritaları (Pullu, 2008).

3.5.9. Performans görevlerinin avantajları

- 1) Performans değerlendirme; bir etkinliğin, ödevin, çalışmanın ya da işin işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize olanak sağlar.
- 2) Öğrenciler yaratıcı çözümler üretebileceklerini görerek öğrencilerin doğru cevaba ulaşabilmek için tek bir yolun olmadığını görmelerine yardımcı olur ve bu ölçekte alternatif bir çok yolun olduğunu öğrencilere sunma imkanı sağlar.
- 3) Performans görevleri, öğrencilerin sınıf dışında yani gerçek hayatta karşı karşıya gelebilecekleri problemleri ve çözüm yollarını göz önünde tutarak tasarlanır. Bu minvalde performans görevleri, öğrencileri gerçek yaşama hazırlar niteliktedir (Bahar ve diğerleri, 2006).
- 4) Üst düzey kompleks düşünme becerilerine ilişkin (analitik, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme gibi) ölçme sonuçları hakkında fikirde bulunma olanağı tanıyan bir tekniktir.
- 5) Performansın sonucunda açığa çıkan ürün ile birlikte, aynı zamanda ürünün nasıl ortaya konulduğuna ilişkin sürecin de değerlendirilmesine imkan vererek değerlendirmenin tümel bir hal almasını sağlar.
- 6) Çok sayıda davranışı içeren performans ödevleri aracılığıyla, çok sayıda davranışın ölçülüp değerlendirilmesi söz konusu olur.
- 7) Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlar.
- 8) Ders ile gerçek yaşam arasında ilinti kurulmasına olanak sağlar (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

3.5.10. Performans görevlerinin sınırlılıkları

- 1) Öğrencilere gerçek yaşamda çalışmalar yapma, karmaşık zihin süreçlerini kullanma gibi olanaklar tanıdığından bazı öğrenciler için ilk etapta zor, korkutucu olarak algılanabilir.
- 2) Ortaya konulması gereken performansın kompleks bir yapı arz ettiği durumlarda, değerlendirme ölçütlerinin açık ve net ifade edilmesinde güçlükler görülebilir (Bahar ve diğerleri, 2006).
- 3) Kalabalık sınıflarda uygulanması güçlük oluşturabilir.
- 4) Performans görevlerini amaca uygun kullanmak yetkinlik gerektirir. Bu doğrultuda öğretmenlerin deneyimi, becerisi ön plana çıkabilir.
- 5) Sınıf dışı etkinlikleri içerdiğinden öğrencinin başka kaynaklara öykünme ya da başkalarından yardım alma ihtimalini kuvvetlendirebilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)

Performans görevi hazırlarken öğretmenlerin dikkat edeceği hususlar şöyledir (Butler, McColskey ve O'Sullivan, 2005):

- 1) İstenilen nitelikte öğrenme hedeflerinin ölçümünde, hedeflerle ilintili performans görevlerinin belirlenmesi büyük önem taşır. Bu konuda öğretmenlerin rolü önemlidir. Örneğin, temel bilişsel düzeyde öğrenme hedeflerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli test daha etkili olurken; becerilerin sergilenmesini gerektiren öğrenme hedeflerinin ölçümünde ise performans görevleri daha işlevsel olacaktır.
- 2) Öğrencilerin performans görevi hazırlarken dikkate alacakları yönergeler/talimatlar, öğrencilerin yararlanacakları türden sistematize bir şekilde, sıra halinde düzenlenmelidir.
- 3) Öğrenme hedeflerine ulaşma durumunda derecelendirme ölçeği hazırlanmalıdır. Bu ölçekte performans görevi hazırlarken dikkat edilecek ölçütler yer almalıdır.
- 4) Öğrencilerin, kendi oluşturacağı performans görevine benzer çalışmalarını görmeleri sağlanarak öğrencilerin ürün oluşturma sürecine başlamadan önce performans görevi konusunda hazır hale getirilmeleri sağlanmalıdır.

- 5) Öğretmen, öğrenci çalışmalarını değerlendirmeden önce öğrenciler aynı derecelendirme ölçeğini kullanarak kişisel değerlendirme yapmalıdırlar. Bu durum öğrencilere geribildirimde bulunma ve öz değerlendirme olanağı tanıyacaktır.

Performans değerlendirme yapılırken, performans görevleri hazırlanırken ve verilirken dikkat edilmesi gereken altı nokta şu şekilde açıklanabilir:

- 1) İlk etapta, performans görevlerinin özel hedeflerle ilişkilendirilip ilişkilendirilmeyeceği belirlenmelidir.
- 2) Kapsamlı bir etki alanında özel bir performans değerlendirme gerçekleştirebilmek için yeterli zaman ayrılmış olmalıdır.
- 3) Performans değerlendirmenin tasarımı, şekli önceden belirlenerek öğrencilerde ürün oluşturma sürecine başlamadan önce görülebilecek karasızlıkların önüne geçilmelidir.
- 4) Öğrencilerle iletişim sağlamada ve performans sunum planlarını değerlendirmede gerekli ölçütler belirlenmiş olmalıdır.
- 5) Performans görevleriyle değerlendirilen bilgi ve becerilerin başka koşullarda da kullanılabilmesine imkan sağlanmalıdır.
- 6) Öğrencilerin bireysel değerlendirme yapma ve buna koşut olarak bireysel değerlendirme ölçütleri oluşturabilmelerine ortam hazırlanmalıdır (Mehrens, Popham & Ryan, 1998).

Performans çalışmalarının değerlendirilmesi:

- 1) Değerlendirme uzun süreli olmalıdır.
- 2) Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalıdır.
- 3) Değerlendirme hem bireysel hem de grup olabilir.
- 4) Değerlendirme hem ürün hem de sürece odaklanmalıdır.
- 5) Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır. (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Performans ödevi için kullanılacak örnekler:

- o Deney yapma
- o Bir ev planı çizme
- o Herhangi bir şey için sınıflama çalışması geliştirme, kategorileri açıklama ve bunun doğruluğunu savunma
- o Bir biçimdeki bir grafiği başka bir biçime dönüştürme
- o Aynı grafiği başka ölçülerde çizme
- o İki parçayı (resim müzik parçası, dans veya oyun) yarattıkları ruh hali açısından karşılaştırma
- o Bir müzik parçası çalma
- o Bir müzik parçası besteleme
- o Sergi oluşturma
- o Bir yolculuk için öngörülen zaman ve bütçe sınırlamalarıyla bir yolcu rehberi oluşturma
- o Bir oyun, piyes yazma ve sergileme
- o Bir tiyatro oyununa eleştiri yazma (Turgut, 1997).

Sosyal Bilgiler dersinde örnek teşkil etmek üzere şu konularda öğrencilere performans görevi verilebilir:

- 1- Tarihsel bir olay hakkında bir gazete makalesi yazma,
- 2- Başka zaman, yer veya kültürlerle ilgili hayalî bir mizansen oluşturma,
- 3- Başka bir zaman, yer ya da kültürde yaşadığını farz ederek tipik bir günde ne yaptığını, ne giydiğini, ne yediğini ve nerede yaşadığını içeren bir hikaye yazma,
- 4- Bir yolculuk için verilen zaman ve bütçe sınırlamalarıyla bir yolcu rehberi geliştirme,
- 5- Bir haritadan sonuçlar çıkarma,
- 6- Tarihi dönemlerdeki farklı kültürlerle ait müzik, dans veya resim çalışmalarını karşılaştırma (MEB, 2007, 27).

3.6. Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim öğretim hizmetlerinde ölçme değerlendirme çalışmaları oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu faaliyetler, eğitim öğretim hizmetinin önemli bir parçasını oluşturur. Eğitimde programların etkililiği, öğretim faaliyetlerinin etkililiği, öğrencilerin öngörülen kazanımlara ulaşip ulaşmadığı, beklenen başarıyı gösterip göstermediği gibi kıstaslar ölçme değerlendirme faaliyetleri ile ortaya çıkarılmaya çalışılır.

Bilindiği gibi ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programı davranışçı ekolden sıyrılmış, tamamen yapılandırmacı anlayışın izinde giden bir yol izlemeye başlamıştır. Bu yaklaşımla ölçme değerlendirmede süreç boyutu da dikkate alınır olmuş; öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları önemseyen bir yapılanmaya doğru gidilmiştir. Bu hususta çoğu öğretmen tarafından kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme araçları yanında süreç odaklı çağdaş, alternatif ölçme değerlendirme faaliyetleri eğitimde yerini almaya başlamıştır. Yeni sosyal bilgiler programı da esas anlamda alternatif değerlendirme anlayışını dayanak alır. Bu minvalde öğrenci özellikleri ön plana alınıp her öğrencinin farklı istidata sahip olduğu düşüncesinden yola çıkılarak öğrencinin gelişimini amaçlayan ölçme değerlendirme araçları işe koşulacaktır. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenler öğrencilerin Sosyal Bilgiler ile ilintili kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini takip işini üstlenirken öğrencilerin karşı kaşıya geldiği güçlükleri ele alırken, öğrencilerin eksiklerini ortaya koymaya çalışırken, mevcut becerilerinin üzerine çıkmasına teşvik ederken değerlendirme faaliyetlerinin içerisine girmiş olurlar. Bu değerlendirme faaliyetleri ile edinilen veriler öğrencinin kendi yönünü değerlendirmesine ve ferdi hedefler belirlemesine de imkan sağlar (Baysal, 2006).

Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nda ölçme değerlendirme; öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmesini sağlayan, süreç değerlendirmenin ağırlıkta olduğu, süreç ile birlikte ürün değerlendirmesinin eşdeğer görüldüğü, öğrencinin öğrenme sürecinin tamamlayıcısı, halkası konumunda olduğu anlayışları ortaya çıkarır. Ve sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme uygulamaları bu minvalde

gerçekleştirilir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak olan ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri; kavram haritası, gözlemler, projeler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı (rubric), görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, uzun cevaplı maddeler, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri olarak ifade edilir (MEB, 2006). Buna koşut olarak bazı ölçme değerlendirme araçları da belli konular için daha uygun bir hal alabilir. Örneğin; geçmişteki insanların, olayların ve nesnelerin tartışıldığı sınıf ortamında, bir ilköğretim öğrencisinin sınıf içi etkinliklere katılımı, grup etkinliklerine katılımı, bilgi ve becerilerini paylaşması genellikle *gözlem* tekniği ile ölçülebilir. Öğrencinin, çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında *posterler*, *projeler*; değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmada *tablo yapmak*, *şema çizmek* daha etkili olabilir. Bu nedenle değerlendirme öğrenme sürecinin özellikleri, konu, öğretme öğrenme biçimi gibi kıstaslara uygun araçlarla yapılmalıdır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemini, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeliyle yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlanmaktadır. Tarama modelinde amaç, araştırılmak istenen özelliği doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Bu özelliği, değiştirmeye kalkmadan gözlemek tarama modeliyle beklenen asıl amaçtır (Karasar, 2000).

Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara betimsel (tarama, survey) araştırma adı verilir. Bu tip araştırmalar, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir. Betimleyici veriler genellikle gözlem, anket, görüşme veya test gibi bilgi toplama yolları ile elde edilir. Betimsel yöntemler, aynı zamanda çeşitli bilgi toplama yolları olup insan gelişimi ve öğrenmesine ilişkin mevcut durumu betimlemeye yönelik araştırmalarda kullanılmaktadır. Geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalarda da betimsel yöntemler devreye girer. Betimsel araştırmaların amacı, genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan

durumun fotoğrafını çekerek betimlemeler yapmaktır. Bu araştırmalarda araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemedeki bireylere göre nasıl dağıldığıyla ilgilenirler (Alacapınar ve Sönmez, 2011).

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına dönük, nitel bir sürecin izinden gidildiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Giresun ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Giresun Merkez ve Bulancak ilçelerinde görev yapan 30 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma nitel anlayışla yapılmış olup araştırma için sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket formu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, belirli bir konuda detaylı bilgi almak için sorulan sorulardır. Ne, niçin, neden, nasıl, nerede, hangi vb. sözcükleri içeren sorular bu türdendir. Görüşmelerde genellikle bu tür sorular sorulur. Bunlara "sistemleştirilmemiş" ya da "özgür yanıt" sorular da denilmektedir. Burada bir soru sorulmakta ve yanıtlayıcıya özgürce ve kendi seçtiği sözcük ve kavramlarla dilediği gibi yanıtlayabilmesi olanağı tanınmaktadır. "Bilgi" ve "sondaj" soruları genellikle açık uçlu sorular şeklinde biçimlendirilmektedir. Açık uçlu sorular; herhangi bir cevap alternatifi içermeyen, nispeten kısa sorulardır. Cevaplayıcı, genel kapsamdaki bu sorulara serbestçe cevap verir; yük daha ziyade cevaplayıcıdadır. Bu tip soruların kullanılması halinde soru sayısının sınırlı tutulması, gerekiyorsa cevaplayıcıdan

açıklaması beklenen fikirlerin hacmi, sayısının belirtilmesi ve mümkünse soru formu üzerinde kodlamayı kolaylaştıracak boşluklar bırakılması iyi olur. Özellikle görüşmelerde başlangıç olarak açık uçlu sorular sorulur. Yanıtlayanları istedikleri gibi yanıtlayabilecekleri geniş kapsamlı bir soruyla rahatlatma ortamı oluşturmak için de kullanılır. Araştırmacı bir soruya verilebilecek tüm yanıtları tahmin edip listeleyemiyorsa bazı sorular açık uçlu olmalıdır. Çoğunlukla kapalı uçlu sorulardan oluşan bir görüşmenin sonunda yanıtlayanın konu hakkındaki duygularını belirtmenin son bir yolu olarak açık uçlu sorular sorulur. Bunlar soru kâğıdının kalan kısmında, herhangi bir nedenden ötürü ele alınmamış konuları kapsamaya yöneliktir. Açık uçlu sorular tam açık ve yarı-açık olmak üzere ikiye ayrılır. Yarı-açık uçlu sorular görüşülen kişilerden gelecek olası cevapların önceden listelenmesi ile oluşturulur. Cevaplar aynen ifade edildiği takdirde soru formunda işaretlenir, aksi halde açık olarak kaydedilir. Ne tam açık ne de yarı-açık uçlu sorularda hatırlatma ve yönlendirme yapılmaz. Anket ise, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir. Ankette az ya da çok soru olabilir. Anket genellikle geniş kitlelere uygulanır ve sonuçları üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılabilir (Karasar, 2005).

Açık uçlu anket formu hazırlanırken gerekli verilerin güvenilir bir biçimde toplanabilmesi için öncelikle çalışma alanıyla ilgili kaynak taraması yapılmış, konuyla ilgili kaynaklar imkânlar dahilinde taranmıştır. Veri toplama aracı, ilgili literatürün ışığı altında oluşturulmuştur. Anket formunun hazırlanma safhasında sorulacak sorular belirlenmiştir. Veri toplama aracı olan açık uçlu anket formunda yer alan sorular üzerinde düzeltme ve eklemeler yapılmış, anket formunun güvenilirliğini denetleyebilmek amacıyla taslak form oluşturulmuş ardından bir sosyal bilgiler öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme sorularına verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir. Ön görüşmeden elde edilen veriler, araştırma kapsamına alınmamıştır.

Anket formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir:

1. Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

- 2.Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?
- 3.Performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir?
- 4.Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler neler olabilir?
- 5.Performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi? Neden?
- 6.Performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?
- 7.Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gerekli midir? Gerekliyse sizce niçin gereklidir?
- 8.Sizce performans ödevleri, öğretmenler ve öğrenciler için bir külfet olarak mı görülüyordu? Neden?

Araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik açık uçlu anket formu geliştirilmiştir. Anket formundaki sorular, araştırmanın amacına koşut olarak belirlenmiştir. Açık uçlu anket formunda yer alan sorulara ilişkin kapsam ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alan öğretmenlerinden birkaçının uzman görüşüne başvurulmuş, alan öğretmenlerinden gelen görüş ve öneriler doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir. 8 açık uçlu sorudan oluşan anket formu, araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmada görüşleri alınan öğretmenler, gerçek isimleri yerine kendilerine verilen numara kodları ile belirtilmiştir.

4.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmacı belirlediği okullara bizzat giderek 2014-2015 öğretim yılında, Giresun Merkez ve Bulancak ilçelerinde görev yapan 30 Sosyal Bilgiler öğretmenine hazırladığı açık uçlu anket formunu uygulamıştır.

4.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve

yorumlanmış bir biçimde, okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle sistemli ve açık bir şekilde betimleme işine tabi tutulur. Sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlar ortaya çıkarılır. Aynı zamanda betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı, görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verir. Elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması, betimsel analiz tekniğinin en önemli amacıdır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmez (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Altunışık ve diğerleri, 2010)

Araştırmada; öğretmenlerin anket formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek kategorize edilmiş, kategorize edilen öğretmen görüşleri alt problemlere uygun olarak tablolştırılmış, öğretmen görüşlerinin dağılımları tespit edilmiş, frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Nitekim açık uçlu anket formunda yer alan birinci, üçüncü, beşinci, yedinci ve sekizinci sorulardan elde edilen verilerin analizinde bu yolun izlendiği görülür. Anket formunda yer alan ikinci, dördüncü ve altıncı soruların analizinde ise öğretmen görüşleri çözümlenerek kategorize edilmiş, alt problemlere uygun olarak tablolştırılmış, ulaşılan verilerin yalnızca frekans değerleri saptanmıştır. Sonraki süreçte frekans ve yüzde değerleri

tespit edilip tablo haline getirilmiş açık uçlu anket formundan elde edilen veriler, anlamlandırılarak yoruma tabi tutulmuştur.

Araştırmada betimsel analizin gereği olarak öğretmen görüşlerinden alıntılara sık yer verilmiş, öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar tablolaştırılarak anlamlandırma ve yorumlanma işine tabi tutulmuştur.

Özetle, araştırmada kullanılan nitel verilerinin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel bilgiler yardımıyla alt problemlere uygun tablolar oluşturularak elde edilen verilerin yorumlanması yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, performans ödevlerinin kaldırılması hakkında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun birinci sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanlarına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun ikinci sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, performans ödevlerinin kaldırılmasının doğurabileceği olumsuz sonuçlara yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun üçüncü sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenlere yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun dördüncü sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, performans ödevlerinin gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun beşinci sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde, performans ödevlerinin hangi koşullarda etkili kullanılabileceğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun altıncı sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde, performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun yedinci sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, performans ödevlerinin öğretmen ve öğrenciler için külfet olarak görülüp görülmediğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket formunun sekizinci sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde, ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan, alt problemlere uygun açık uçlu anket formuna ait bulgular yer almaktadır.

5.1. Alt Problemlere Ait Bulgu ve Yorumlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde tablosu; Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Örneklemi oluşturan öğretmenlerin, performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik düşüncelerine göre dağılımları

İlköğretimde performans ödevlerinin kaldırılması	f	%
Olumlu buluyorum.	30	100
Olumsuz buluyorum.	0	0
Toplam	30	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinin tamamının (%100) ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasına ilişkin olumlu düşünceler içerisinde olduğu dikkati çeker. Bu doğrultuda öğretmenlerin, performans ödevlerinin kaldırılmasını büyük oranda memnuniyetle karşıladığı göze çarpmaktadır. Bu durum bize ilköğretimde performans ödevlerinin işlevselliğini kaybeder hale geldiğini gösterir. Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretmenlere yöneltilen açık uçlu anket formundaki soruda öğretmenlerinin tamamının performans ödevlerini külfet olarak görüp değerlendirmeleri araştırmanın birinci alt probleminde ulaşılan bulguyla da yakından örtüşmektedir.

Performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö1:	<i>Performans ödevlerinin kaldırılmasını yerinde buluyorum. Öğretmen ve öğrenci üzerinde gereksiz yük olduğunu düşünüyorum. Ödevleri daha çok veliler yaptığı için öğrenciye çok fazla katkısı yoktu.</i>
Ö2:	<i>Performans ödevlerinin kaldırılması olumlu olmuştur. Çünkü öğrencilerin çoğu istemiyordu, aileler de bu şekilde düşünüyorlardı. Öğretmenler de değerlendirmede zorluk çekiyordu.</i>
Ö3:	<i>Şu anki sistemde katkısı olamayan ödevlerdi. Etkili uygulansa idi olumlu sonuçlar doğuracağı muhakkak, ancak günümüzde bu ödevler farklı amaçlara kaymıştır. Ödevleri öğrencilerden çok ailesi ya da başkaları yapıyordu. Ayrıca bu ödevler öğrencilere fazla geliyor ve onların çokça zamanını alıyordu. Bu da öğrencilerin istenen nitelikte ödevler ortaya koymasına engel oluyordu. Öğretmenler için ise değerlendirme işi oldukça güçtü.</i>
Ö7:	<i>İyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü performans ödevleri ders içinde yapılamadığından zaman yetersizliğinden dolayı ev ödevi gibi olmuş ve öğrenci yerine ailelerin yaptığı bir görev haline gelmişti.</i>
Ö12:	<i>İsabetli oldu. Çünkü ödevleri veliler yapıyordu. Yapmamalarını istediğimizde onlar hep haklı, öğretmenler haksız oluyorlardı. Not için kavgaya geliyorlardı.</i>
Ö13:	<i>Performans ödevlerinin amacına ulaştığını düşünmüyorum. Performansa yönelik etkinlik nota hizmet edince sınavdan farkı kalmıyordu. Her dersten eve verilen ödev, öğrencinin sıkılmasına ve ödevi geçiştirmesine sebep oluyordu.</i>
Ö14:	<i>Performans ödevlerinin kaldırılması öğretmen ve öğrencinin iş yükünü ortadan kaldırmıştır. Performans ödevlerinin amacı, öğrencilerde araştırma ruhunu geliştirmek iken öğrenciler amacın dışında sadece not kaygısıyla bakmışlardır.</i>

-
- Ö15:** *Performans görevleri öğrenciye ve öğretmene angarya haline gelmişti. Derste yapılamayan görevleri değerlendirmek çok zor oluyor. Ders esnasında yapılırsa da çok zaman kaybına neden oluyordu. Amacına uygun olmadığı için kaldırılmasını doğru buluyorum.*
- Ö16:** *Ödevlerin değerlendirilmesinde genellikle yazılı sınavları iyi olan öğrencilerin ödevlerinin iyi olduğu, düşük akademik başarısı olan öğrencilerin ise ödevlerinin iyi olmadığı bir anlayış ortaya çıkmakta, gerekli kazanımlara ulaşamadığı görülmektedir.*
- Ö17:** *Performanslar bir süre sonra eve verilmeye başlayınca amacının dışına çıktığı için kaldırılmasını olumlu buluyorum.*
- Ö22:** *Olumlu buluyorum. Her dersten performans ödevi, öğrencinin yaptığı çalışmanın kalitesini düşürüyordu. Ayrıca velilerin, öğrencilerinin notunu yükseltmek için performans ödevlerini yaptıklarını ve beklenen notun altında bir not alındığında öğretmeni rahatsız edici davranışlar sergiledikleri görülmüyordu.*
- Ö24:** *Ödevler internetten hazır veya veli tarafından yapıldığı için olumlu olmuştur.*
- Ö25:** *Son derece olumlu karşıyorum. Zira amacından uzaklaşmış bir uygulama haline gelmişti. Öğrencinin gerçek performansını ölçmüyordu. Ayrıca çoğu öğrenci hazırladığı ödevin içeriğinden bile habersizdi. Öğrencilere bireysel çalışma, araştırma, yaparak yaşayarak öğrenme becerilerini kazandıran bir uygulama formatından uzaklaşmış ödevlerdi. Ödevler maddi açıdan da öğrencileri zorluyordu.*
- Ö29:** *Performans ödevlerinin amacına ulaştığını düşünmüyorum. Çünkü hala sistemi değiştirmeye çalışsak da ezberci olmaya yönelik bir algı var. Öğretmenler ve öğrenciler bu algıyı kıramadıkları için, verilen performans ödevleri de öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya yönelik değil; bilgileri yeniden ezberlemeye yönelik. Öğretmenlerin farklı bir bakış açısına sahip olması gerektiğini düşünüyorum.*
- Ö30:** *Performans ödevleri öğrenci için ayrı bir çaba gerektiriyor, özellikle kırsal kesimde yeterli kaynak olmadığı için ödevler özensiz yapılıyordu.*
-

Tablo 7’de öğretmenlerin performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik görüşlerinden alınan bazı alıntılar incelendiğinde, performans ödevlerinin eğitim hizmetlerinde kullanılma amacından uzaklaşması, öğrencilerin gerçek performanslarını yansıtmaması, bu ödevlerin zamanla ev ödevi şekline dönüşüp ödevlerin sıklıkla veliler gibi öğrenci dışı etmenlerce yapılıyor olması, öğrencilerin araştırma becerisinin ortaya konulmayıp internet gibi hazır kaynaklardan içerikten yoksun bir şekilde bu ödevlerin ortaya çıkarılması, öğrencilere mevcut sistemde bu ödevlerin fazla gelip öğrencilerin ders ve ödev yoğunluğundan dolayı performans görevlerine zaman ayıramaması, ödevlerin zaman problemine yol açması, öğretmene değerlendirme işinde güçlük doğurması (değerlendirmede standartsızlık, yanlışlık gibi) , yanlış veli tutumları, öğrenci ve velilerin uygulamadan rahatsızlığı, ödevlerin öğrenciye maliyet doğurması, öğrenciler tarafından performans ödevlerinin asıl amaçlarının dışında kullanılıp (araştırma, üst düzey düşünme gibi) not kaygısıyla oluşturulma düşüncesi, öğretmenlerin performans ödevlerinin getireceği kazanımların farkındalığından yoksun oluşu gibi nedenler; öğretmenlerin performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik düşüncelerine dayanak oluşturmuştur.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde ‘‘Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?’’ sorusuna ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları hakkındaki görüşleri Tablo 8 ‘de yer almaktadır.

Tablo 8: Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanlarına ilişkin, öğretmenlerin görüşleri

Görüşler	f
Ders yoğunluğu içinde olan öğrenciyi, fazladan uğraş alanı içerisine dahil edip öğrencinin zamanını alan bu uygulamanın kaldırılması ile öğrenciler rahatladı.	14
Öğrenciden çok öğrenci dışı etmenlerin (veliler vb.) ödevler üzerindeki etkisinin baskın olduğu ve performans ödevleri ile edinilecek kazanımların bu öğrenci dışı etmenlerce gerçekleştirildiği uygulamanın önüne geçilmiş oldu.	11
Öğretmen için zaman alıcı ve değerlendirmesi güç bir hale dönüşen bu uygulamanın kaldırılması ile öğretmenler rahatladı ve zaman kazandı.	10
Öğrencileri tam anlamıyla araştırmaya yönltemeyen, öğrencinin hazır kaynaklara (internet gibi vb.) ulaşip içerikten yoksun ödevler ortaya çıkarmalarına meydan veren bu uygulama önlenmiş oldu.	6
Öğrenci tarafından ilgi görmeyen, pek önemsenmeyen bir yapıya dönüşmüştü. Bu durumun önüne geçilmiş oldu.	4
Kağıt israfı önlenmiş oldu.	3
Öğrenci için maliyet doğuran bu uygulamanın önüne geçilmiş oldu.	3
Zamanla ev ödevi şeklinde amaç dışı kullanılmaya başlanan bu uygulamanın önüne geçilmiş oldu.	2
Sınıf içi etkinliklere yönelim arttı.	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak öğrenciyi ders yoğunluğundan dolayı gereksiz uğraş içerisine katan bu uygulamanın kaldırılmasının öğrencilere zaman kazandırdığını belirtmiş, 6'sı performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak; öğrencileri araştırma becerisine yönlendirmeyen buna karşın öğrencileri hazır bilgiye koşullandıran ve dolayısıyla gerçek nitelikte ürünlerin ortaya çıkarılmasına meydan vermeyen bu ödevlerin kaldırılmasını ifade etmişlerdir (Tablo 8). Katılımcı öğretmenlerin 11'i performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak bu ödevlerin öğrencilerden çok öğrenci dışı bireyler tarafından yapıyor oluşuna dikkat çekerek beklenen kazanımların elde edilemediği belirtilmiş, 10'u performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak öğretmenleri değerlendirme ve zaman konusunda rahatlattığını öne sürmüş, 3'ü performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak gereksiz şekilde kâğıt israfının söz konusu olduğunu belirterek kâğıt israfının bu yolla önlenmiş olacağı yönünde fikir beyan etmiş, (Tablo 8) 4'ü performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak öğrenci tarafından gittikçe ilgisini kaybeden ve önemsenmeyen bir değerlendirme aracı şekline dönüşen bu ödevlerin kaldırılmasını olumlu özellik olarak değerlendirmiş, 2'si performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak zamanla bu ödevlerin ev ödevleri formuna dönüşüp bu haliyle algılanan bir değerlendirme aracı haline gelmesinin, öğretmenlerce amacı dışına çıkan bir uygulama olarak görülmesine yol açtığını belirtmiş ve performans ödevlerinin kaldırılmasını olumlu bir özellik olarak kabul etmiştir (Tablo 8). Katılımcıların 3'ü öğrenciler için maliyet doğuran ve kimi öğrencileri zorlayan bu uygulamanın kaldırılmasını olumlu özellik içerisinde görmüş, 2'si performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları olarak bu ödevlerin kaldırılması ile öğrencilerce sınıf içi etkinliklere yönelimin ve ilginin artacağını öne sürmüştür (Tablo 8).

Tablo 9: Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanlarına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö2:	<i>Öğrenciye büyük yük oluşturuyordu. Öğrencilere fazla geldi. İsteksiz oldukları için ya gelişigüzel hazırlıyor ya da başkalarına yaptırıyorlardı. Bu haliyle olumlu oldu.</i>
Ö3:	<i>Ödevlerin internette indirilerek öğrenmeden doğrudan kağıda geçirilmesi ve sadece kopyala yapıştır mantığıyla yapıldığından öğrenciyi ezberle yönelten bu uygulamanın kaldırılması isabetli. Ayrıca gereksiz kağıt harcamasına yol açıyordu.</i>
Ö7:	<i>Öğrenciler bu ödevleri yaparken istekli çalışmıyorlar ve bu ödevleri önemsemiyorlardı. Öğrenci için maddi ve manevi zorluk doğuruyordu. Ödevlerin maliyeti öğrenciye fazla oluyordu.</i>
Ö15:	<i>Öncelikle veliler ödevleri yapmayı alışkanlık haline getirmişti. Onlar rahatladı. Derste yapılamadığı için ödev olarak verilen görevleri takip etmekte öğretmen zorlandığı için öğretmen rahatladı. Değerlendirme aşamasında çok iyi oldu. Ödev getirmeyen öğrencilere düşük not veremiyorduk. Abartılı notlar verilmek zorunda kalınıyordu. Bu da haksızlıktı.</i>
Ö17:	<i>Hem öğretmen bizlerin hem de öğrencilerin zaman kaybetmesine sebebiyet veren ve öğretime ciddi bir katkısı olmayan bir uygulamaydı.</i>
Ö22:	<i>Ev ödevi şeklinde olduğu ve velilerin bu ödevleri kendi ödevleri gibi algılaması sorunu giderildi.</i>
Ö23:	<i>Öğrenciler performans ödevlerinden dolayı, ev ödevlerine ve ders çalışmaya gerekli zamanı ayırmıyorlardı. Ödev yapmama nedenini sorduğunda başka bir dersten performans ödevinin olduğunu bahane ediyorlardı. Performans ödevlerinin değerlendirilmesi zaman problemine neden oluyordu.</i>
Ö25:	<i>Sınıfta öğrenme ortamının oluşmasına ve sınıf çalışmalarına imkan sağladı.</i>

Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanlarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde kimi öğretmenler ders ve ödev yoğunluğu içerisinde bulunan öğrencilerin performans ödevlerine yeterli zaman ayıramadığını ve bu ödevlerin öğrenciler için yük oluşturduğuna vurgu yapmış, kimi öğretmenler ise performans ödevlerinin öğrenciler tarafından önemsenmeyen bir yapıya dönüştüğünü ve sonuçta niteliksiz ürünlerin ortaya çıkmasına yol açtığını dile getirmişlerdir (Tablo 9). Kimi öğretmenler performans ödevlerinin öğrencileri maliyet yönünden zorladığını belirtmiş, kimi öğretmenler ise performans ödevlerinin öğretmene değerlendirme işinde güçlük oluşturduğunu (değerlendirmede yanlılık, abartılı notlar, zaman alıcı olması gibi) ifade etmişlerdir (Tablo 9). Kimi öğretmenler performans ödevlerinin ev ödevleri şeklinde algılandığını, ödevler üzerinde öğrenciden çok bireylerin (veli vb.) baskın olduğunu belirtmiş, kimi öğretmenler ise performans ödevlerinin öğrencileri internet gibi hazır kaynaklara yönlendirdiğini, içerikten yoksun ürünler oluşturulduğunu dolayısıyla öğrencilerin araştırma becerisinin ortaya konulamadığını dile getirmişlerdir (Tablo 9). Ayrıca kimi öğretmenler, performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanı olarak bu ödevlerin kaldırılmasıyla öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ilgisinin, yöneliminin artacağını dolayısıyla derse katılımın önem kazanacağına vurgu yapmışlardır (Tablo 9). Bu temellerde öğretmenlerin görüşlerine dayanak olmuş, performans ödevlerinin kaldırılması ile bahsi geçen olumsuz uygulamaların önüne geçileceği, böylece eğitim hizmetlerinde olumlu bir ortamın oluşacağı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Performans ödevlerinin kaldırılmasının doğurabileceği olumsuz sonuçlar neler olabilir?" sorusuna ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar hakkındaki görüşlerine ait dağılımları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Örneklemi oluşturan öğretmenlerin, performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlara yönelik görüşlerinin dağılımları

İfadeler	f	%
Olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünmüyorum.	17	56.7
Öğrencinin araştırma becerisi edinimi kısıtlandı.	5	16.7
Gerçek performansını yansıtan öğrencilerin, nitelikli ürünler gösterme fırsatı kayboldu.	4	13.3
Öğrencinin bir ürün ortaya çıkarma imkânı ve öz güveni kısıtlandı.	2	6.7
Öğrencilerin çok yönlü zekâ düzeylerini kullanmaları kısıtlandı.	1	3.3
Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı kısıtlandı.	1	3.3
TOPLAM	30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i (16,7) performans ödevlerinin kaldırılmasının öğrencilerin araştırma becerileri üzerinde olumsuz etkiler doğuracağını, 2'si (6, 7) performans ödevlerinin kaldırılmasının öğrencilerin bir ürün ortaya çıkarma ve dolayısıyla öğrencide görülebilecek özgüveni zedeleyebileceğini, 1'i (3, 3) performans ödevlerinin kaldırılmasının öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini kısıtlayacağını, 1'i (3, 3) performans ödevlerinin kaldırılmasının öğrencilerin çok yönlü zekâ düzeylerini kısıtladığını, 4'ü performans ödevlerinin kaldırılmasının, öğrencilerin bizzat kendi yaptığı nitelikli ürünleri gösterme fırsatını ortadan kaldıracığını açıklamış, 17'si (56,7) ise performans ödevlerinin kaldırılmasının olumsuz sonuçlar doğurmayacağı yönünde görüş bildirmiştir (Tablo 10). Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun performans ödevlerinin kaldırılmasının eğitim hizmetlerinde olumsuz sonuç doğurmayacağı yönündeki görüşleri dikkat çekicidir (Tablo 10).

Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumsuz sonuçlara neden olacağını belirten Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Performans ödevlerinin kaldırılmasının olumsuz sonuçlara neden olacağını açıklayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö1:	<i>Öğrencinin araştırma yaparak konu hakkında bilgi sahibi olması engellendi. Öğrenci bilgi kaynaklarına(kütüphane, internet gibi) daha az başvuracak.</i>
Ö11:	<i>Ödevini kendi hazırlayan öğrenciler için kaldırılması olumsuz olmuştur.</i>
Ö13:	<i>Eğer ödevler dersin amaçlarına gerçekten uygun verilse ve öğrenciler gerçekten ciddiye alıp üretim yapmak isteseler çok güzel sonuçlar oluşturur. Ben uygulamadaki eksiklik sebebiyle olumsuz sonuç doğuracağına inanmıyorum. Ama fen ve teknoloji, İngilizce ya da sosyal bilgiler gibi derslerde materyal oluşturmaya, bir ürün oluşturmaya yarayıp kullanılabilir hale getirilebilir.</i>
Ö16:	<i>Hala araştırma ödevleri verdiğimiz için olumsuz bir sonucu olduğunu düşünmüyorum.</i>
Ö20:	<i>Öğrencinin yaptığı bir çalışmayı gösterme imkanı azalmış ve dolayısıyla öğrencide oluşacak özgüven azalmıştır.</i>
Ö22:	<i>Performans ödevi öğrencinin aldıkları konu ile ilgili ayrıntılı ve çeşitli zeka düzeylerini istedikleri şekilde kullanmalarını sağladığı için bu yönden kayıp olarak niteleyebiliriz.</i>
Ö23:	<i>Bir olumsuz sonucu olacağını düşünmüyor ve şu anda da görmüyorum. Sistem işliyor.</i>
Ö24:	<i>Yaparak yaşayarak öğrenme imkanı azalmıştır.</i>
Ö29:	<i>Olumsuz sonuç doğuracağına inanmıyorum.</i>
Ö30:	<i>Ödevleri çoğunlukla veliler yapsa da genellikle hazır ödevler tercih edilse de bazı ödevler bizzat öğrencilerin kendi çalışmaları ile ortaya çıkıyor ve gerçekten kaliteli, öğrencilerin araştırma becerilerini yansıtan ödevlerle karşılaşabiliyorduk. Bu açıdan olumsuz oldu.</i>

Performans ödevlerinin kaldırılmasının neden olabileceği olumsuz sonuçlara yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, performans ödevlerinin amacından uzaklaşan bir uygulama haline geldiği belirtilmiştir. Kimi öğretmenler performans ödevlerinin kaldırılmasının öğrencilerin araştırma becerileri üzerinde olumsuz sonuçlara yol açacağını belirtmiş, kimi öğretmenler ise öğrencilerin süreç sonunda bir çalışma, bir ürün ortaya çıkardığını belirtmiş ve ortaya koyduğu ürünün öğrencinin kendi yapabilirliği, özgüveni üzerinde müspet etkiler bıraktığını ifade etmiş; dolayısıyla öğretmenler performans ödevlerinin kaldırılmasının bu yönüyle olumsuzluğa yol açacağına vurgu yapmışlardır (Tablo 11). Kimi öğretmenler ise performans ödevlerinin kaldırılması ile performans çalışmalarının meydana getirilmesi sürecinde öğrencinin bizzat kendi ürünü olan, öğrencinin gerçek performansını yansıtan, performans görevleri ile ulaşılmak istenen hedeflere koşut, nitelikli ürünlerin öğrenciler tarafından meydana getirilmesinin önüne set çekildiğini belirtmiş, bu yönüyle eğitim hizmetlerinde olumsuzluğa meydan verileceğinin altını çizmişlerdir (Tablo 11). Yine kimi öğretmenler ise performans ödevlerinin kaldırılması ile görülebilecek olumsuzluklar arasında, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin ve çok yönlü zeka düzeylerini kullanmalarının sekteye uğrayacağını dile getirmişlerdir (Tablo 11).

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenler neler olabilir?" sorusuna ait bulgu ve yorumlar Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12: Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Görüşler	f
Öğrenci dışı etmenlerin ödevler üzerindeki etkisi ve yanlış veli algılamaları	15
Öğretmen ve öğrenci için getirdiği ekstra güçlükler (değerlendirme güçlüğü, zaman alması vb.)	10
Performans ödevleriyle ulaşılmak istenen hedefler arasındaki örtüşmezlik, bu doğrultuda somut yarar sağlayamayan bir uygulama haline gelmesi ve istenen nitelikte ürünlerin ortaya çıkarılamaması	8
Performans ödevlerinin zorunlu olması	6
Kapsamlı ve etkili araştırma becerisini geliştirememesi (hazır ödevler, yanlış internet kullanımı)	5
Öğretmen, veli ve öğrenci şikayetleri	5
Veli ve öğrenciye getirdiği maddi külfet	4
Proje ödevlerinin yeterli görülmesi	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'i öğrenci dışı etmenlerin ödevler üzerindeki etkisini ve yanlış veli algılamalarını, performans ödevlerinin kaldırılmasına ortam hazırlayan nedenler arasında görmüş, 8'i performans ödevleri ile ulaşılmak istenen öğrenme çıktılarına ulaşılamamasının ve dolayısıyla istenen nitelikte öğrenci ürünlerinin ortaya çıkarılamamasının, performans ödevlerinin somut bir yarar sağlayamaz hale gelmesinin bu ödevlerin kaldırılmasına zemin açtığını belirtmiş, 5'i performans ödevlerinin kapsamlı araştırma becerisini geliştiremediğini, öğrencilerin hazır kaynaklardan beslenerek ürünlerini ortaya çıkarabildiğini öne sürmüştür, bu durumu da performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler arasında göstermiştir (Tablo 12). Öğretmenlerin 10'u performans ödevlerinin öğretmen ve öğrenci için birtakım güçlükleri beraberinde getirmesini, performans ödevlerinin kaldırılmasına ortam hazırlayan nedenler arasında görmüş, 5'i performans ödevi uygulamasına yönelik öğretmen, veli ve öğrenci şikayetlerinin performans ödevlerinin kaldırılması sürecinde etkisinin olabileceğini açıklamış, 3'ü performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler arasında proje ödevlerinin eğitim hizmetlerinde yeterli görülmesi anlayışının yer aldığı noktada görüş bildirmiş, 4'ü performans ödevlerinin öğrenci ve veli için maddi külfeti beraberinde getirmesinin, performans ödevlerinin kaldırılması üzerinde etkisi olduğunu belirtmiş, 6'sı performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan neden olarak bu ödevlerin tüm öğrenciler için zorunlu olarak uygulanmasını göstermiştir (Tablo 12).

Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenlere yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenlere yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö1:	<i>Öğretmen ve öğrenci için fazladan zaman gerektirmesi, sonuçta çok fazla fayda sağlamaması. Öğrencileri araştırma yapmak için internet kafelere yönlendirmesi. Ödevleri öğrenciden ziyade veliler yapıyordu.</i>
Ö2:	<i>Öğrencinin ve ailelerin istememesi, uygulamadan şikayetleri. Amacına uygun uygulanamayışı.</i>
Ö10:	<i>Öğretmen ve öğrenci şikayetleri, öğrencilere masraf çıkarması, öğretmenin bunu yük olarak görmesi, proje ödevleri yeterli olması gibi nedenler bu karara yol açmış olabilir.</i>
Ö14:	<i>Her dersten performans ödevlerinin hazırlanması öğrenciye maliyet açısından da sıkıntı yaratmıştır. Ödevleri öğrenciden çok veliler yapmak zorunda kalıyor, bu durum veliler arasında rekabete yol açıyordu.</i>
Ö19:	<i>Sistemde uygulamanın hedeflerinden sapma, uygulamanın kazanımlarının(araştırma vb.) gerçekleştirilmemesi ve dolayısıyla somut yarar sağlamama, değerlendirmesinin uzun zaman alıyor olması, öğrenciler yerine veliler tarafından yapılması, öğretmenlere ekstra bir külfet getirmesi. Ödevleri takip etmede zorlanma.</i>
Ö20:	<i>Herkes için seviyeye bakılmaksızın zorunlu olması, öğrencinin kendi yapmayı başkalarına yaptırmaması.</i>
Ö23:	<i>Her dersten en az bir performans ödevinin her dönem alınmasının zorunlu olması, velilerin tutum ve davranışları, devlerin bir not yükseltme aracı olarak görülmesi. Özentisiz bir ödev bile 100 tam puan beklenilmesi.</i>
Ö25:	<i>Ödevlerin internetten hazır alınması ve çocuğun içerik hakkında bilgi sahibi olmaması, ödevi velilerin yapması, proje ödevlerinin daha tercih edilir oluşu.</i>

Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenlere yönelik öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar incelendiğinde, performans ödevlerinin öğrencinin kendi performansını yansıtamaması, ödevler üzerinde öğrenciden çok öğrenci dışı etmenlerin söz konusu olması, öğrenci velilerinin bu ödevleri kendi ödevleri şeklinde algılaması, öğrencinin bizzat ürün oluşturma sürecini, çalışmalarını, performansını ortaya koyamaması, performans ödevleriyle ulaşılmak istenen hedeflerden sapılması, ödevlerin amaç dışına çıkan kullanımlara meydan vermesi, bu minvalde ödevlerin somut yarar sağlayamaz bir hal alması, öğrencilerin ürün oluşturma sürecinde yararlanacakları kaynaklar konusunda yanlış uygulamalar içerisinde olması, öğrencilerin gerçek araştırma becerilerini yansıtmalarına meydan verecek yapıdan uzaklaşılması, öğrencileri çoğunlukla internet gibi hazır kaynaklara yönlendirip bu kaynakları kullanma konusunda öğrencilerin yanlış tutumlar sergilemesine yol açması, içerikten yoksun, içerikten bihaber araştırma sürecine ortam oluşturması, öğrenci, öğretmen ve velilerin uygulamadan rahatsızlığı, uygulamaya sıcak bakmaması, ödevlerin öğrenci ve öğretmen için güçlük teşkil eder hale gelmesi, ders ve ödev yoğunluğu içinde olan öğrenciyi ekstra uğraş alanı içerisine dahil etmesi, öğrencinin zamanını alması ve öğrencilerin bu ödevlere yeterli zaman ayıramaması, öğretmen için değerlendirme işi başta olmak üzere bir takım güçlükleri beraberinde getirmesi, değerlendirmede standartı yakalayamama ve değerlendirmenin zaman alıcı bir uygulama formatına dönüşmesi, kimi öğrenci ve velileri mali açıdan zorlaması, her dönem ve her derste zorunlu olması ve proje ödevlerinin eğitim hizmetlerinde yeterli görülmesi gibi etkenler öğretmenlerin görüşlerine dayanak oluşturmuş, öğretmenler görüşlerini bu çerçevelerde temellendirmişlerdir (Tablo 13).

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde "Performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi?" sorusuna ait bulgu ve yorumlar Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14: Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, performans ödevlerinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin dağılımları

Performans ödevlerinin gerekliliği	f	%
Performans ödevleri gerekli	6	20
Performans ödevleri gerekli değil	24	80
Toplam	30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin 6'sının (%20) performans ödevlerini eğitim hizmetlerinde gerekli gördüğü, 24'ünün de (%80) performans ödevlerini gerekli bir uygulama olarak görmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümünün bu doğrultuda performans ödevlerinin gerekliliğine inanmadığı görülür. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun performans ödevleri ile ilgili olumlu beklentiler içerisinde olmadığı sonucunu ortaya çıkarır.

Performans ödevlerinin eğitim hizmetlerinde gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Performans ödevlerinin eğitim hizmetlerinde gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö2:	<i>İsteyen öğrencilere verilerek evet</i>
Ö4:	<i>Bence gerekli değildi.</i>
Ö5:	<i>Uygulamalı derslerde gerekli olabilirdi.</i>
Ö11:	<i>Amacına uygun hazırlanırsa, sınıf içi etkinlik şeklinde düzenlenirse gerekli.</i>
Ö12:	<i>Gerekli değildi. Öğretmen zaten gerekli ödevleri veriyor ve gerektiğinde bunu öğrenciyi teşvik için notla ya da farklı ödüller ile öğrenciyeye olumlu geri dönüş veriyor</i>
Ö15:	<i>Hayır proje yeterli. Çünkü öğrenme okulda, sınıfta olmalı, etkinlikler sınıfta yapılmalı ve araştırma görevleri de bu doğrultuda verilmeli.</i>
Ö22:	<i>Amaca uygun yapıldığında ve okulların gerekli fiziki koşulları hazırlandığı anda gereklidir. Öğrencilerin istedikleri dersten ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapılırsa gereklidir.</i>
Ö23:	<i>Performans ödevleri beden, resim, müzik, seçmeli dersler gibi genel yetenek derslerinde gerekliydi.</i>
Ö25:	<i>Öğrencinin araştırma ruhu kazanması açısından gerekliydi. Öğrencinin kendine güveni açısından gerekliydi.</i>
Ö27:	<i>Zorunlu performans ödevi gerekli değildir. Bunu yerine her öğretmenin öğrenci profiline ve konularına göre vereceği ödevler olmalıdır.</i>

Tablo 15’de performans ödevlerinin gerekliliğine yönelik öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar incelendiğinde performans ödevlerinin çoğunlukla gerekli görülmediği ortaya çıkar.(24 öğretmen %80) Her derste en az bir performans ödevi verilmesinin zorunlu olmaması gerektiği, proje ödevlerinin yeterli görülmesi, performans ödevlerine benzer uygulamaların süreçte yapılıyor oluşu, performans ödevlerinin mevcut durumda amacından uzaklaşmış bir değerlendirme biçimine dönüşmesi gibi nedenler öğretmenlerin performans ödevlerini eğitim hizmetlerinde gerekli görmemelerine dayanak oluşturmuştur.

Performans ödevlerini gerekli gören öğretmenler ise (6 öğretmen %20) genellikle bu görüşlerini bazı koşullarla ilişkilendirmişler ve performans ödevlerinin gönüllü, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine, düzeyine göre verilmesi gerekliliği, genel yetenek ve uygulamalı derslerde kullanılabileceği, sınıf içi etkinlikler şeklinde ele alınabileceği, sınıfın fiziki koşullarının elverişli hale getirilebilirliği, performans ödevlerin amacı doğrultusunda kullanımının sağlanabilirliği gibi koşullar gerçekleştirildiğinde performans ödevlerinin gerekli olacağını belirtmişlerdir (Tablo 15). Ayrıca performans ödevlerini, öğrencilerin araştırma becerisi kazanımı açısından gerekli gören öğretmenlere de az sayıda da olsa bulgularımızda rastlamaktayız.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde ‘‘Performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?’’ sorusuna ait bulgu ve yorumlar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Performans ödevlerinin etkili kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşleri

Görüşler	f
Öğrencilerin bireysel çalışma yeterliliğine sahip olması ve performans ödevlerinin öğrenciler tarafından içselleştirilerek yapılması sağlanabilirdi.	8
Sınıf içerisinde yapılabilirdi.	7
Gönüllü öğrencilere verilebilirdi.	7
Ders saatleri artırılarak performans ödevlerine ayrılan zaman artırılabilirdi.	6
Konular azaltılıp etkinlik saatleri artırılabilirdi.	5
Öğrencilerin düzeyine göre performans ödevleri verilebilirdi.	5
Öğretmen - öğrenci etkileşimi çerçevesinde, öğretmen desteği ve denetimiyle performans ödevleri hazırlanabilirdi.	5
Sınıflar, fiziki olarak düzenlenip gerekli materyallerle destekli bir tarza ve öğrenciyi birebir uygulamalara dahil eden yapıya bürünmeliydi.	4
Öğrenci sayısı az olan sınıflarda uygulanabilirdi.	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si performans ödevlerinin sınıf içerisinde uygulanabilirliği ölçüsünde etkili olacağını belirtmiş, 8'i öğrencilerin bireysel çalışma yeterliliğine ulaşp kendilerine verilen performans ödevlerini içselleştirebilmesini, performans ödevlerinin etkili kullanımı noktasında ön koşul olarak görmüş, 5'i öğrenci düzeyine göre verilecek çalışmalarla performans ödevlerinin etkili kullanılabilceği yönünde görüş belirtmiş, 7'si performans ödevlerinin etkili kullanımını, bu ödevlerin gönüllü öğrenciler eliyle yapılabilirliği ölçüsünde değerlendirmiş, 5'i performans ödevlerinin etkili kullanılmasında öğretmen öğrenci etkileşimini ön plana alarak öğretmen desteği ve rehberliğiyle performans ödevlerinin daha etkili kullanılabilceğini beyan etmiştir (Tablo 16). Öğretmenlerin 5'i performans ödevlerinin etkili kullanılmasında, konuların azaltılıp etkinlik saatlerinin artırılmasını görmüş, 6'sı ders saatlerinin artırılmasını, performans ödevlerinin etkili kullanılması noktasında ön koşul olarak görmüş, 4'ü performans ödevlerinin etkili kullanılmasında, sınıfların etkili öğrenme yaşantılarına meydan verecek şekilde düzenlenmesini ön koşul kabul etmiş, 3'ü öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğrencilere ödev sunumları şeklinde uygulanacak performans ödevlerinin, bu şekliyle daha etkili kullanılabilceğini belirtmiştir (Tablo 16).

Performans ödevlerinin etkili kullanımına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Performans ödevlerinin etkili kullanımına yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö1:	<i>Öğrenciye ödev olarak değil, öğrenciyi birebir eğitimimin içine katan sınıf ortamında çeşitli uygulamalar şeklinde (deney yapma, hikaye okuma, çevreye duyarlılık gibi...)</i>
Ö2:	<i>Öğrenci sayısı az olan (20) sınıflarda, tek tek öğrenciye ödev sunumu yaptırılarak kendi emeği ile hazırlansaydı. Böylece kişisel değerlendirmeler de olacaktır. Kalabalık sınıflarda çok zor oldu ve ev ödevlerine dönüştü. Bu durumda da aileler işin içine dahil oldular. Yüksek not kaygısı ile ödevleri yapmaya ya da oldukça fazla şekilde yardım etmeye başladılar.</i>
Ö3:	<i>Öğrenciler tarafından isteyerek ve içselleştirilerek yapılması doğru olurdu.</i>
Ö5:	<i>Öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak verilse idi başarılı olabilecek bir uygulama olabilirdi. Ders saatlerimiz kesinlikle artırılmalı çünkü bu tür etkinliklere derste gereken önem verilmiyordu. Sınıf içinde performans ödevlerini ele alıp değerlendirebilmek mümkün olmuyordu.</i>
Ö15:	<i>Sınıfta uygulanmalı, sınıflar her türlü materyalin olduğu laboratuvar şeklinde olmalı. Müfredat yetiştirme problemi olmamalı, konular azaltılmalı ancak bu şekilde sınıflarda performans görevleri ve etkinlikler amacına uygun yapılabilir.</i>
Ö16:	<i>Performans görevleri öğrencilere gönüllülük esasına göre, istek duydukları ve sevdikleri derslerden verilirse başarılı olurdu kanaatindeyim.</i>
Ö21:	<i>Öğretmen ve öğrenci birlikteliği şeklinde yapılırsa daha etkili olup amacına ulaşır.</i>
Ö23:	<i>Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre, proje ödevlerinde olduğu gibi daha az dersten sorumlu tutulursa daha etkili olabilirdi. Her öğrencinin tüm derslerde yetenek kabiliyetinin olması beklenmez.</i>

Performans ödevlerinin etkili kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar incelendiğinde, öğrenciler tarafından bizzat kendi ürünlerinin oluşturulabilmesinin, ödevler üzerinde öğrencinin etkin olabilmesinin, çalışmalarda öğrenci dışı etmenlerin etkisinin kırılabilmesinin dolayısıyla öğrencinin bireysel çalışma yeteneğine erişip çalışmalarında sorumluluğu alabilmesinin, çalışmalarını içselleştirebilmesinin performans ödevlerinin etkili kullanımına katkı sağlayacağı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Yine performans ödevlerinin sınıf içinde yapılabilirliği ölçüsünde, öğretmen öğrenci etkileşimiyle, öğretmen denetimiyle ve rehberliğiyle yapılabilirliği ölçüsünde performans ödevlerinin etkili kullanılabilmesine yönelik görüşler de dile getirilmiştir (Tablo 17).

Kimi öğretmenler ders saatlerinin yetersizliğinden dem vurarak sınıf içinde bu çalışmalara yeterli zaman ve emeğin ayrılamadığını, bu sebeple öğrencileri yerinde değerlendirmenin ve bireysel değerlendirmenin söz konusu olmadığını, öğrencilere anında dönüt verilemediğini, öğrencilerin çalışmalarını sınıf içinde sunma şansına ulaşamadığını, öğretmenlerde müfredatı yetiştirme kaygısının ön planda olduğunu dile getirmişler, ders ve etkinlik saatlerinin artırılarak sınıf içinde bu çalışmalara gerekli önemin verilmesiyle, performans ödevlerinin etkili kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Kimi öğretmenler öğrencilerde görülen bireysel farklılıklara dem vurarak her öğrencinin öğrenme düzeyinin, ilgi ve yeteneklerinin aynı olmadığı konusunda görüş bildirmişler; dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin düzeyine göre verilecek performans görevlerinin bu şekilde daha etkili kullanılabilmesini dile getirmişlerdir. Yine öğretmenler her dönem ve her derste zorunlu olarak verilen performans ödevlerinin bu şekilde kullanımının etkisiz olabileceğini belirtmişler; öğrencilerin ilgi ve isteğine göre, gönüllü öğrenciler kanalıyla bu ödevlerinin oluşturulmasının daha etkili olacağını altını çizmişlerdir (Tablo 17).

Sınıfların kalabalık oluşundan dem vuran öğretmenler ise, öğrencilerin çalışmalarını sunabilmesinin, öğrencileri derste değerlendirmenin, öğrencileri bireysel değerlendirmenin kalabalık sınıflarda mümkün olamayacağını dile

getirmişler; sınıf mevcudunun azaltılması ile performans ödevlerinin daha etkili kullanımlara yol açabileceğini belirtmişlerdir (Tablo 17).

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde "Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gerekli midir ve gerekli ise niçin gereklidir?" sorusuna ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde tablosu; Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik görüşlerinin dağılımları

Performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliği	f	%
Gerekli	5	16.7
Gerekli değil	25	83.3
Toplam	30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin 5'i (%16,7) performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine vurgu yapmış, 25'i (%83,3) performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracını gerekli görmemiştir. Buradan öğretmenlerin büyük bölümünün performans ödevlerinin kaldırılmasını, eğitim hizmetlerinde bir eksiklik olarak görmediği anlaşılmaktadır.

Performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö2:	<i>Proje ödevi ve ders içi etkinlikler yeterlidir. Gerekli görülürse ek olarak ödevlendirmeler yapılır.</i>
Ö5:	<i>Gerekli değil, ders içerisinde zaten yeterli etkinlikler yapılmaktadır.</i>
Ö8:	<i>Performans ve proje ödevleri birleştirilmeli. Öğrenci yetenekli ve başarılı olduğu bir derste ortaya yeni bir şey koymak için ödev konusu almalı ve bu konuyu öğretmen değil öğrenci belirlemeli. Böylece öğrencinin kendi çalışması olacak yeni bir araç gerekebilir.</i>
Ö10:	<i>Ölçme ve değerlendirmede çeşitlilik gerektiğinden yeni bir değerlendirme aracı olmalıdır.</i>
Ö11:	<i>Öğretmen gözetiminde, öğrenci öğretmen etkileşimi çerçevesinde sınıfın gerekli materyallerle desteklendiği, sınıfın öğrenciyi sürece katan formatta tasarlanması şeklinde yeni etkinlik çalışmaları gerekli olabilir.</i>
Ö22:	<i>Sınavlar, diğer ödevler ve ders içi etkinliklerin değerlendirmede yeterli olduğu söylenebilir.</i>
Ö24:	<i>Gerekli olduğunu düşünmüyorum, ders içi performans görevleri ve çalışma kitaplarındaki ödevleri yeterli buluyorum.</i>
Ö25:	<i>Hayır. Ders içi performans daha objektif.</i>
Ö27:	<i>Tamamen en az bir ders saatinin ayrıldığı sınıf içi performans çalışmaları şeklinde, yeni bir performans ödevi anlayışı gereklidir.</i>
Ö30:	<i>Hayır. Etkin katılım notları zaten yetiyor.</i>

Performans ödevlerinin yerine geçebilecek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine yönelik öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar incelendiğinde eğitim hizmetlerinde proje ödevlerinin yeterli görülmesi, derse etkin katılım notlarının yeterli görülmesi, derste belli etkinliklerin yapıyor oluşu ve bu etkinliklerin yeterliliği anlayışı, öğrencilere yönelik çeşitli ödevlerin varlığı gibi nedenler öğretmenlerin performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracını gerekli görmemelerine dayanak oluşturmuştur (Tablo 19).

Ders saatleri ve sınıf ortamın ders içi uygulamalara meydan verecek şekilde ele alınıp düzenlenmesi, öğretmen öğrenci etkileşiminin sağlanması ekseninde sınıf içi performans çalışmaları, etkinlikler şeklinde; kimi öğretmenlerin performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme şeklinin ortaya konulabileceğini yönündeki görüşleri önemlidir. Yine bazı öğretmenler, performans ödevleri ile proje ödevlerinin birleştirilerek tamamen öğrencilerin belirleyeceği konulardan ibaret yeni bir değerlendirme aracının ortaya konulabileceğini belirtmiştir. Değerlendirmede çeşitliliğin esas olması gerektiğini belirterek yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine vurgu yapan öğretmenlere de rastlanmıştır (Tablo 19). Ancak performans ödevleri ile ilgili bu tür görüşleri dile getirip performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracının gerekliliğine inanan öğretmenlerin sayısı oldukça azdır.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “Performans ödevleri, öğretmenler ve öğrenciler için bir külfet olarak mı görülüyordu?” sorusuna ait bulgu ve yorumlar Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, performans ödevlerinin külfet olarak görülüp görülmediğine yönelik görüşlerinin dağılımları

Performans ödevleri öğretmen ve öğrenci için külfet mi?	f	%
Evet.	30	100
Hayır.	0	0
Toplam.	30	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin tamamı, (%100) performans ödevlerini hem kendileri hem de öğrenciler için bir külfet olarak görmektedirler. Bu durum performans ödevlerin eğitim hizmetlerinde beklentileri karşılayamadığını, yapılandırmacı eğitimde son derece önemli bir yeri olan bu uygulamanın öğretmenler ve öğrenciler gözünde değer kaybettiğini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır (Tablo 20).

Performans ödevlerinin öğretmenler ve öğrenciler için külfet olarak görülüp görülmediğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Performans ödevlerinin öğretmenler ve öğrenciler için külfet olarak görülüp görülmediğine yönelik öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar

Öğretmen	Görüşme Alıntıları
Ö1:	<i>Öğrenci için ekstra bir uğraş alanı, öğretmen için ise değerlendirmesi zor olan bir uygulamaydı.</i>
Ö2:	<i>Kesinlikle. Zaten en büyük sıkıntı da budur.</i>
Ö9:	<i>Öğrenci açısından bir külfet olarak değerlendiriliyordu. Öğretmenlerde ise öğrencileri araştırmadan konuları olduğu gibi yazması ve hazırladığı ödevden bir şey öğrenememesi iş yükünü artırıyordu.</i>
Ö14:	<i>Öğretmenler için konu bulma özellikle de değerlendirme işinde tam bir külfetti. Öğrencilere ise ders başarısını etkileyecek düzeyde yük oluyordu. Öğrencilerin zamanını da alıyordu. Ayrıca öğrenciler çoğu zaman verilen bu ödevleri getirmiyorlardı.</i>
Ö15:	<i>Maalesef evet. Değerlendirme açısından bir standart sağlamayıp ayrıca abartılı değerlendirmeler yapılıyordu. Öğretmen için değerlendirme angarya gibiydi. Öğrenciler için çok zaman alıcıydı.</i>
Ö22:	<i>Öğretmen için evrakları saklamak zor oluyordu. Öğrenciler için maliyetli oluşu. Herkesin alım gücü aynı değildir.</i>
Ö23:	<i>Evet. Öğretmen açısından özellikle değerlendirilmesi ve nota çevrilmesi. Veli ve öğrencilerin not beklentisi. Öğrenciler için ödev materyallerine ve kaynaklarına ulaşmadaki sıkıntılar, imkanı olmayan öğrencileri zorlaması.</i>
Ö24:	<i>Öğretmene ölçüte göre değerlendirme işinde güçlük oluşturuyordu. Öğrencileri ve velileri maddi açıdan zorlaması.</i>
Ö25:	<i>Öğrencinin hazırlaması zor, öğretmenin de değerlendirmesi zordu.</i>

Performans ödevlerinin öğretmenler ve öğrenciler için külfet olarak görülüp görülmediğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar incelendiğinde ders yoğunluğundan dolayı öğrenciyi fazladan uğraştıran ve öğrenci için zaman alıcı bir uygulama haline gelmesi, öğrencilerin gerekli kaynaklara ve materyallere ulaşmada yaşadıkları sıkıntılar, öğrencinin ödevi hazırlarken yaşadığı zorluklar, ödevlerin gereken şekilde önemsenmemesi, veli ve öğrenciye maddi açıdan getirdiği zorluklar öğrenciler için performans ödevlerinin öğretmenler tarafından külfet olarak değerlendirilmesine yol açmıştır (Tablo 21).

Öğretmen için özellikle değerlendirme işinde büyük güçlük doğurması, değerlendirmede standarttan uzaklaşma, ölçütlere göre değerlendirme problemi, öğretmenin konu bulma sıkıntısı, öğretmenin sınıfa gelen performans ödev örneklerini saklamada yaşadığı güçlük ve öğretmenin çok zamanını alan bir uygulama haline gelmesi gibi nedenler öğretmenlerin performans ödevlerini bir külfet olarak değerlendirmelerine temel oluşturmuştur (Tablo 21).

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik değerlendirmesi temel problemimizi oluşturmuştur. Bu probleme bağlı olarak oluşturulan alt problemlerle ilgili olarak aynı şekilde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamı, ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasını olumlu bulmuştur. Performans ödevlerinin eğitim hizmetlerinde kullanılma amacından uzaklaştığı, öğrencilerin gerçek performanslarını yansıtmadığı, bu ödevlerin zamanla ev ödevi şekline dönüştüğü ve ödevlerin sıklıkla veliler gibi öğrenci dışındakiler tarafından yapıldığı, öğrencilerin araştırma becerisinin ortaya konulmayıp internet gibi hazır kaynaklardan içerikten yoksun bir şekilde ödevlerin hazırlandığı, mevcut sistemde bu ödevlerin öğrencilerin ders yoğunluğundan fazla gelmesi nedeniyle ödevlere zaman ayıramadığı ve bu ödevlerin zaman problemine yol açması, öğretmene değerlendirme işinde güçlük doğurması, yanlış veli tutumları, öğrenci ve velilerin uygulamadan şikayetleri, öğretmenlerin uygulamanın getireceği kazanımların farkındalığından yoksun oluşu ve ödevlerin getirdiği mali külfet gibi nedenlerden ötürü öğretmenler performans ödevlerinin kaldırılması yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler, performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları içerisinde; ders yoğunluğu içinde olan öğrenciyi, fazladan uğraş alanı içerisine dahil edip öğrencinin zamanını alan bu uygulamanın kaldırılmasını görmüşlerdir. Literatürde de performans değerlendirmenin en önemli dezavantajları arasında, aşırı zaman alması gösterilmektedir (Çepni, 2007; Linn ve Gronlund, 2000; Kutlu ve ark., 2008; Metin, 2008). Yine elde edilen bulgu Arı, 2010; Coşkun, 2007; Çetin ve

Çakan, 2010; Çiftçi, 2010; Güvey, 2009 ve Öztürk, 2010'ün çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Bu çalışmalardan sonra ortaya çıkan bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenler, öğrenciyi hazır kaynaklara yönlendirip tam anlamıyla araştırmaya yöneltemeyen ve niteliksiz ürünlerin ortaya çıkmasına meydan veren performans ödevlerinin kaldırılmasını olumlu görmüşlerdir. Akdağ ve Çoklar (2009), Güvey (2009), Kurak (2009)'ın yaptığı çalışmalar da araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenler, performans ödevlerine öğrenciden çok öğrenci dışı etmenlerin (veliler vb.) etkide bulunduğunu ve dolayısıyla öğrenci becerisinin ölçülemediğini öne sürmüşler, bu minvalde performans ödevlerinin kaldırılmasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Kurak (2009) ve Güvey (2009)'ın araştırmaları, velilerin performans ve proje ödevi çalışmalarına aşırı derecede müdahale ettiğini ve öğrencilerin çalışmaları kendilerinin oluşturmadığını gün yüzüne çıkarmıştır. Bu araştırmanın sonucu da araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmada performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları içerisinde öğretmenler, özellikle değerlendirme işinde güçlük yaşadıklarını dile getirerek bu uygulamanın kaldırılması ile zaman kazanacaklarını belirtmişlerdir. Birgin (2003)'in bu hususta yaptığı çalışma da araştırmayı desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenler, performans ödevlerinin öğrenciler tarafından pek ilgi görmeyen, önemszenmeyen bir hale dönüştüğünü belirtmişler, bu kapsamda performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları arasında bu hususu da belirtmişlerdir. Güvey (2009)'in bu doğrultudaki çalışması da araştırmada ulaşılan bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmada performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları içerisinde öğretmenler, bu ödevlerin zamanla ev ödevi şekline dönüştüğünü ve bu şekliyle performans ödevlerinin eğitim hizmetlerinde kullanılmamasının olumlu olacağını

belirtmişler, performans ödevlerinin kağıt israfına dönüştüğünü ifade edip ödevlerin kaldırılmasını olumlu bir özellik şeklinde yorumlamışlardır.

Araştırmada öğretmenler, performans ödevlerinin maliyet gerektiren bir uygulama olduğunu belirtmiş, bu yönüyle performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler, performans ödevlerinin kaldırılması ile öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yöneliminin, ilgisinin artacağını belirtmişler ve öğrencilerin öğretmen denetiminde sınıf içi çeşitli çalışmalar ortaya çıkarabilme imkanının kuvvetleneceğini dile getirmişler ve bu hususta ödevlerin kaldırılması ile olumlu bir ortam oluşacağını öne sürmüşlerdir.

Performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar ile öğretmenler, öğrencilerin araştırma becerilerinin, bir ürün orta çıkarabilme ve özgüven duygularının, yaparak yaşayarak öğrenme imkanının, gerçek performansı yansıtan nitelikli ürünler ortaya çıkarılabilme fırsatının ve çok yönlü zeka düzeylerini kullanabilmelerinin önüne set çekileceğini belirtmişler. Selanik, Ay, Karadağ ve Çengelci (2008), Coşkun, Gelen ve Kan'ın (2009) yaptıkları araştırmada performans görevlerinin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği ve öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin büyük bölümünün ise performans ödevlerinin kaldırılmasının olumsuz sonuç doğurmayacağı düşüncesi içerisinde olması araştırmada dikkate alınması gereken bir husustur.

Araştırmada performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenler ile ilgili olarak; performans ödevleriyle ulaşılmak istenen hedeflerden uzaklaşılması ve dolayısıyla ödevlerin somut yarar sağlayamaz hale gelmesi gösterilmiştir.

Araştırmada öğretmenler; veliler başta olmak üzere öğrenci dışı etmenlerin ödevler üzerindeki etkisini, performans ödevlerinin kapsamlı ve etkili araştırma becerisini geliştirememesini, öğretmen ve öğrenci için fazladan güçlük doğurmasını, öğretmen, veli ve öğrencilerde şikayetlere yol açmasını, proje ödevlerinin yeterli

görülmesini, performans ödevlerinin zorunlu olmasını, performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan nedenler içerisinde görmüşlerdir. Performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin oluşturan kapsamlı ve etkili araştırma becerisini geliştirememesi ve öğrenci dışı etmenlerin ödevler üzerindeki etkisi nedenleri hususunda Belet ve Girmen (2007)'in çalışmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Yanlış veli tutumları ve algılamaları (velilerin ödevleri kendi ödevi gibi algılayıp öğretmenlerden yüksek not beklentisi içerisine girme vb.) noktasında Arı (2010) tarafından yapılan çalışma da araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Performans ödevlerinin öğrenci için zaman alıcı olması hususunda Anıl ve Acar, (2008), Demir, (2008) Gelbal ve Kelecioğlu (2007) Kurak (2009), Metin ve Demiryürek, (2009) çalışmaları önemlidir. Performans ödevlerinin öğrenci ve veliye getirdiği maddi külfet konusundaki (Anıl ve Acar, 2008; Demir, 2008; Güvey, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009) çalışmalar da araştırmada elde edilen bir bulguyla daha örtüşmektedir.

Performans ödevlerinin eğitim hizmetlerinde gerekli olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğu, mevcut durumda performans ödevlerinin gerekli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Performans ödevlerinin gerekli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler ise bu görüşlerini ödevlerin ilgi ve isteğe göre gönüllü öğrencilere verilmesi, uygulamalı derslerde verilmesi, ödevleri etkin şekilde uygulamaya yönelik gerekli ortamların oluşturulması temellerine dayandırmışlar, öğrencilere araştırma ve özgüven becerisi sağlama açısından da bu ödevleri gerekli görmüşlerdir.

Araştırmamızda öğretmenler, performans ödevlerinin sınıf içerisinde ve küçük gruplarla uygulanabildiği takdirde, öğrencilerin bireysel çalışma yeterliliğine sahip ve çalışmalarını içselleştirebildikleri takdirde, öğrenci düzeyi dikkate alınarak verilecek ödevler takdirinde, öğrencilere gönüllü olarak verilmesi takdirinde,

öğretmen öğrenci etkileşimin sağlandığı ve bu doğrultuda öğretmen denetiminde ödevler ortaya çıktığı takdirde, konuların azaltılıp etkinlik saatlerinin artırılıp bu çalışmalara daha çok önem verildiği takdirde, çalışmalar için ders saatinin yeterli olmaması ve bu minvalde ders saatinin artırılıp çalışmalara yetecek zaman mevcut hale geldiği takdirde, sınıf mevcudu azaltılıp bireysel değerlendirmeler yaygınlaştığı takdirde ve öğrenme ortamının fiziki açıdan elverişli hale getirilip öğrenme yaşantılarına meydan verecek şekilde getirildiği takdirde performans ödevlerinin daha etkili kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Sınıf mevcudunun azaltılarak performans ödevlerinin daha etkili kullanımı hususunda Metin ve Demiryürek (2009) ve Şenel Çoruhlu ve diğerleri (2009)'nin yaptığı çalışmalar araştırmada elde edilen bir bulguyu desteklemektedir. Ayrıca etkinlik saatlerinin ve ders saatlerinin artırılarak performans ödevlerinin daha etkili kullanımı hususunda Anıl ve Acar (2008), Demir (2008), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Kurak (2009) ve Metin ve Demiryürek (2009)'in yaptıkları çalışmalar araştırmada ulaşılan bulguyla örtüşmektedir.

Performans ödevlerinin sınıf içinde hazırlanarak ve sınıf ortamının fiziki açıdan elverişli hale getirilerek daha etkili kullanılması hususunda Arı (2010)'nın çalışma sonucu ile araştırmada elde edilen bir bulgu daha örtüşmektedir.

Acat ve Demir (2007), Adanalı (2008), Çalık (2007) ve Güven ve Eskitürk (2007)'ün performans değerlendirmenin yapılabilmesi için gerekli ortam ve zeminin hazır olmadığını ve sınıfların fiziksel açıdan yetersiz olduğunu belirten çalışma sonuçları araştırmada elde edilen bir bulguyu desteklemektedir.

Performans ödevlerinin öğrenci düzeyine uygun şekilde verilmesi konusunda Bayrakçı (2007)'nin çalışmaları ile araştırmada ulaşılan bir bulgu arasında uygunluk söz konusudur.

Performans ödevlerinin etkili kullanımı noktasında öğretmen desteği ve rehberliğinin altını çizen Bayrakçı (2007)'nin çalışma sonuçlarıyla araştırmada elde edilen bulgu örtüşmektedir.

Öğrencilerin kaynaklara ulaşmada yaşadığı sıkıntılar, öğrenci için zaman alıcı bir uygulama haline gelmesi ve hazırlanmasındaki zorluk noktasında Coşkun ve arkadaşları (2009), Akdağ ve Çoklar (2009), Arı (2010), Coşkun (2007), Çetin ve Çakan (2010), Çiftçi, (2010), Öztürk (2010)'ün çalışmaları, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yine öğretmenin konu bulma güçlüğü hususunda Kurak (2009)'ın çalışmaları da araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmamızda, performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracının gerekli olup olmadığına yönelik olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni bir değerlendirme aracının gerekli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Proje ödevlerinin, sınıf içi etkinliklerin ve öğrencilere verilen çeşitli ödevlendirmelerin yeterli görülmesi, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine temel oluşturmuştur. Ders saatleri ve sınıf ortamının elverişliliği sağlanıp sınıf içi performans çalışmaları, etkinlikler şeklinde ve tamamen öğrenciler tarafından belirlenecek konulardan oluşan proje ve performans çalışmalarının birleştirildiği bir yapıda, yeni bir değerlendirme aracının gerekliliği konusuna değinen öğretmenlere de araştırmada rastlanmıştır.

Araştırmada performans ödevlerinin öğretmen ve öğrenciler için külfet olarak görülüp görülmediği noktasında öğretmenler aynı görüşte birleşmişler ve araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı; öğretmen, öğrenci ve veli açısından performans ödevlerinin büyük külfet doğurduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencinin ders yoğunluğundan dolayı bu ödevlere gerekli zamanı ayıramaması ve öğrenci için zaman alıcı bir uygulama haline gelmesi, öğrenciyi ek çalışmalar içerisine dahil etmesi, öğrenci için hazırlanmasının zor olması, öğrenci için kaynaklara ulaşma güçlüğüne neden olması, öğrenci için getirdiği mali zorluk; öğretmen için konu bulma, değerlendirme güçlüğü, ölçüte göre değerlendirme güçlüğü, değerlendirmede standartsızlık ve zaman kaybı sorunu öğretmenlerin bu doğrultudaki görüşlerine dayanak oluşturmuştur.

6.2 ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular bize Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ilköğretimde performans ödevlerinin kaldırılmasını olumlu karşıladığını, performans ödevlerinin mevcut eğitim koşullarında amacından uzaklaştığını, dolayısıyla bir işlev taşıyamaz hale geldiğini göstermektedir. Buna göre çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, şu öneriler dile getirilebilir:

a) Yapılan çalışmanın örneklemini, 30 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır. Örneklem sayısı artırılarak öğretmenlerin görüşleri ışığında farklı bulgular elde edilebilir.

b) Performans ödevlerinin kaldırılmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla, farklı illerde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden de veriler toplanması bu sürece katkı sağlayacaktır.

c) Yapılan çalışmanın evrenini, Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Farklı branş öğretmenlerinden oluşturulacak çalışma gruplarıyla araştırma yapılarak, aralarındaki ilişkiler incelenebilir ve farklı bulgulara ulaşılabilir.

d) Bu çalışmada, sadece performans ödevleri ele alınmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların çok sayıda değişkeni kapsayacak şekilde düzenlenmesi, akademik çalışmalara katkıyı artıracaktır.

e) Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, devlet okullarının yanı sıra özel okul kurumlarından da örneklem seçilebilir.

f) Performans ödevleri ile ilgili nitel boyutta, durum (örnek olay) çalışmaları veya eylem araştırmaları yapılabilir.

g) Araştırmamızda bir olguyu ya da olayı, kendi ortamı ve sınırlılığı çerçevesinde açıklama amacıyla kullanılan nitel yöntem benimsenmiş olup, performans ödevleri ile ilgili yapılacak çalışmalarda; ele aldığı çeşitli problemleri genellenebilir ve

sayılarla desteklenmiş sonuçlarla açıklamaya çalışan nicel yöntemler de kullanılabilir.

h) Araştırmamızda elde edilen nitel verilerin analizinde; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmanın amaçlandığı, görelî olarak yüzeysel ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiğı, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulduğu betimsel analiz tekniğı kullanılmıştır. Performans ödevleri ile ilgili yapılacak çalışmalarda; toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren, önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasının amaçlandığı, betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temaların keşfedildiğı içerik analizi tekniğı kullanılabilir.

ı) İlköğretimde uygulama sahasını kaybetmiş olan performans ödevleri üzerine, araştırmaların sayısı artırılabilir.

i) Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan diğér alternatif değerlendirme biçimlerinin etkililiğı, deneysel araştırmalarla sınanabilir.

KAYNAKÇA

Acat, B. ve Demir, E. (2007, Eylül). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Adanalı, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akar, C. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Akdağ H. Ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklar, İnternet'in Yeri ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16.

Akyüz, Y. (2005), *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000- M.S. 2004)*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Alacapınar, F. G. ve Sönmez, V. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 6.Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Andrade, H. G. (2005), "Teaching With Rubrics: The Good, The Bad And The Ugly", *College Teaching*, 53(1), ss.27-30.

Anıl, D. Ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.

Arı, A. (2010). Öğretmenlere Göre Proje ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 34-55.

Ata, B. (2009), *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, (Ed. Cemil Öztürk), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Atılğan, H. ve diğerleri (2007), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (2. Baskı), (Ed. Hakan Atılğan), Ankara: Anı Yayıncılık.

Austen, C. K., Kuhs, T. M. ve Ryan, J. M. (1993). *Assessment Of Student Learning in Social Studies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358164).

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

Bahar, M. Öztürk, E. ve Ateş, S. (2002). "Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, Güç Ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti", V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi"nde Sözlü Bildiri, ODTÜ, Ankara, 2002.

Bahar, M. , Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2006),*Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*, (Ed. Mehmet Bahar), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, E., Tekkaya, C., “Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 2000, s:42-50.

Barr, R., Barth, J. L. and Shermis, S. S. (1978). *The Nature of Social Studies*. CA: ETC Publications.

Baykul, Y. (1999), *İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: MEB Yayınları.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme, Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ankara, ÖSYM Yayınları.

Bayrakci, Ö. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Baysal, N.Z. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının, Felsefi Temelleri: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed. Ali Sinan Tanrıoğen) , İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Baysal, N. Z. (2006). *Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış*”.C Öztürk, (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bekiroğlu, O. (2004), “Ölçme Ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı” www.yeditepe.edu.tr adresinden 10 Mayıs 2007 Tarihinde Alınmıştır.

Belet, Ş. D. ve GİRMEN, P. (2007). *Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5- 7

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Bilen, Mürüvvet. *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayınları, Ankara, 2002

Bilgili, S. (2012). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara Pegem A yayıncılık, ss. 27-41.

Birgin, O. (2003). *Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyasının Uygulanabilirliğinin Araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Butler, S.M. Mccolskey, W., and O'sullivan, R., (2005). "*How to Assess Student Performance in Science: Going Beyond Multiple-Choice Tests*". Third Edition, 2005 Associated with the School of Education, University of North Carolina at Greensboro.

Campbell, D. ve diğerleri. (2000). *Portfolio and Performance Assessment In Teacher Education*. USA:Allyn & Bacon.

Can, G., Yaşar, Ş. ve Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Coşkun, G. (2007). *Performansa Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Öz Yeterlik Algısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Çakmaklı, A. (2008). "*Yapılandırılmış İletişim Gridi Tekniğinin Öğrenci Performansını Ölçme Süreci Açısından Etkililiğinin İncelenmesi*", Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Bolu.

Çalık, S. (2007, Eylül). *Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Çelenk, S. (2000). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çepni, S. (2006). Performansların Değerlendirilmesi. A. Doğanay (Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme İçinde*, 435-456. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Çepni, S. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed. Emin Karip), Ankara, PegemA Yayıncılık.

Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E. ve diğerleri (2007), "Performansların Değerlendirilmesi", *Ölçme ve Değerlendirme*, Edit. S. Çepni ve E. Karip (Ankara: PegemA Yayınları).

Çetin, M. O., Çakan, M. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Başarılarının Farklı Yaklaşımlarla Ölçülmesi ve Bu Yaklaşımlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 93- 99.

Çiftçi, S. (2006), "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi*", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çoruhlu, Ş., Erneas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 934-951.

Demir, S. ve Y. Süslü, (1985). *Ölçme ve Değerlendirme*. Bursa.

Demir, E. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, cilt1, sayı-1, 17-49.

Doğanay, A. (2004). "Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır?" I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15–17 Mayıs 2003. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 204–215.

Doğanay, A. (2004), "Sosyal Bilgiler Öğretimi", Editörler: C. Öztürk ve D. Dilek, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (16–47), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dönmez, C. (2003), *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Editör: Cemalettin Şahin, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Elliot, S.N. and Roach, A.T., (2007). "Alternate Assessments of Students with Significant Disabilities: Alternative Approaches. Common Technical Challenges". *Applied Measurement In Education*. 20(3), 301–333.

Erdemir, Z. A. (2007), "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş örneği)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erden, M. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Alkım Yayınları.

Ergin, D. Y. (2009), *Ölçme ve Değerlendirme*, Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Farris, P.J. (2001), *Elementary & Middle School Social Studies An Interdisciplinary Instructional Approach* (3. Baskı), Boston: McGraw Hill.

Freeland, K. ve Hammons, K. (1998). *Curriculum for Integrated Learning: A Lesson Based Approach*. USA: Delmar Publishers.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Gelen, İ. (2005). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerlendirme". (Ed.: A. Tanrıöğen). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 299-332.

Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007, Eylül). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (Eskişehir İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Kaplan, S. (2006). Performans Değerlendirme: Performans Görevlerinin Hazırlanması ve Puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 187-200.

Karaca, E. (2008). *Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar* (Ed. Serkan Akın ve Müfit Gömleksiz), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., Gömleksiz, M. (2008), "Performans Değerlendirme", *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Edit. B. Bıçak ve S. Erkan, M. Gömleksiz (Ankara: Nobel Yayınları)

Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M.D., Yılbat, B. ve diğerleri (2006), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (2. baskı), MEB Yayınları.

Karahan, U. (2007). "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması", Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karakuş, F. (2006), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi", Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

Kılıç, D. (2006). "Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritaları Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi" *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27*, 43-52, 155-164.

Kılıçoğlu, G. (2009), Sosyal Bilgilerin Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi: *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed. Mustafa Safran), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kizlik, B. (2008). *Measurement, Assessment and Evaluation in Education*. <http://www.adprima.com/measurement.htmv> (2008, Mayıs 07).

Korkmaz, İ. (2006), "Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*: 420-431.

Köroğlu, F. İ. (2006). *İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi İle İlgili Sorunlar*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi*, Konya: Kuzucular Ofset.

Kurak, D. (2009). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kurt A. A. (2010). "Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme". (Ed.: S. Şahin). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I-II*. Ankara: Pegem Akademi, 277-315.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara, Pegem Akademi.

- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2014). *Öğrenci Başarisının Belirlenmesi*. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Malekan, M. (2003); "*Understanding Gender Bias in Assessment and Evaluation Practices in Science Education*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Toronto, Canada.
- Mceachron, G.A. (2001), *Elementary&Middle School Social Studies*, Boston: The McGraw Hill Companies.
- Mcmillian, J.H. (1997). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.
- Meb, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara.
- Meb (2004), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Meb, (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü,.
- Meb. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6, 7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meb. (2007). *Performans Görevi ve Proje*. 25.01.2007 tarih ve 1078 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

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

Mehrens, W.A., Popham J. W. Ve Ryan, J.M. (1998). *How to Prepare Students For Performance Assessments. Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(1), 18-22.

Meriç, G., Nakiboğlu, C. (2000). Genel Kimya Laboratuvarlarında V-Diyagramı Kullanımı ve Uygulamaları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* 2 (1), 58-76.

Metin, M. (2008). Performans Değerlendirmenin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 354, 28-35.

Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009, Kasım). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-içi İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Artvin İli Örneği*. Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler'de sunulan bildiri, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun

Metin, M. Ve Özmen, H. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 819-838.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı*, Ankara.

Moskal, B. (2004). "Recommendations for Developing Classroom Performanse Assesment and Scoring Rubric and Evalation" 8 (14) USA Mc. Graw-Hill Company.

Nartgün, Zekeriya. (2008). Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed. Erkan, Serdar-Gömleksiz, Müfit). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

Novak, J. , Gowin, B. , (1984), "*Learning How to Learn*" , Cambridge University Press, USA.

Novak, J. D. (1998). *Learning How to Learn*, Cambridge University Pres, England

O'brien, J. (1997). *Statewide Social Studies Performance Assessment: Threat or treat?. Social Studies*, 88(2), 53-59. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ549801).

Orhan, A. T. (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Ankara.

Ornstein, A. C. Ve Thomas J.L. (2004). *Strategies for Effective Teaching*. (Fourth Edition). New York: The Mcgraw-Hill Companies Inc.

Öztürk, C., ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. İstanbul: Sürat Yayınları.

Öztürk, C., Karabacak, Z., Öğrenir, L., Dayı, F., Baştürk, K., Ersoy, K., Günday, İ. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Sürat yayınları.

Öztürk, C., Tuncel, G. ve Kop, Y. (2005), “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı Sosyal Bilgiler Dersi öğretiminde Sözlü Tarihin Kullanılması”, H. Kıran (Ed.), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, ss.220-224, Denizli: Tubitak Yayınları

Öztürk, C. vd, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Yapılandırmacı Bir yaklaşım, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.

Öztürk, C. (2007), Sosyal Bilgiler: Sosyal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı bir Yaklaşım*, (Ed. Cemil Öztürk) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Öztürk, C. (2009), Sosyal Bilgiler: Sosyal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, (Ed. Cemil Öztürk), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. (Ed. Cemil Öztürk). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3.Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.

Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006), “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 159 172

Pat, N. (1993). *Alternative Assessment: Implications For Social Studies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360219).

Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Poyraz, S. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılan Aktif Öğretim Modellerine Uygun Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Pullu, S. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Safran, M. (2004), "İlköğretim Programlarında Yeni yaklaşımlar, Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf), *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 54-55: 32. Ağustos- Eylül.url: <http://yayim.meb.gov.tr>

Selanik Ay, T., Karadağ, R Ve Çengelci, T. "İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", 7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale.

Sönmez, V. (1999), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul: MEB.

Sönmez, V. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, N. vd. (2009), Sosyal Bilgiler Ders Kitapları: *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed. Mustafa Safran), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tan, Ş. (2006). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (Program, Öğretim, Yöntem ve Değerlendirme)*. Ankara. Ocak Yayınları.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, Ankara.

Thompson, S. J., Benson, S. N. K., Pachnowski L. M. ve Salzman, J. A. (2001). *Decision-Making in Planning and Teaching*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc., United States.

Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası* (2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık

Turgut, M. F. (1997), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara: Yargıcı Matbaası.

Ülgen, G. (1996). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme Ve Stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

White, R. T ve Gunstone, R.F. (1992). *Probing Understanding*. London.

Yaşar, Ş. (2005), “*Sosyal Bilgiler Programı Ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar*”, VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirisi, 14- 16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, S.329-342, Kayseri

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. Ve Girmen, P. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi*. Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Ankara: Sim Matbaası.

Yazıcı, H. Ve Koca, M.K. (2008), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı, Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed. Bayram Tay ve Adem Özel), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A. (2006), “*İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)*”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Zmbicki, D. (2007), “*Examining The Effects Of Alternative Assessment On Student Motivation And Self-Efficacy*”, Doktora Tezi, Walden University

EKLER

EK 1. DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK) ÖRNEĞİ

	Çok iyi (3)	İyi (2)	Kabul edilebilir(1)
Düzenleme	Bilgiler açık, uygun ve doğru olarak düzenlenmiş.	Bilgiler uygun bir şekilde düzenlenmiş fakat bazı bölümler açık değil ve tutarsızlıklar var.	Tanımlar ve ayrıntılar ya yok ya da çok az. Düşünceler karışık, düzensiz ve ilgisiz.
İçerik	İçerik açık, ilgili, doğru ve özlü olarak verilmiş.	İçerik uygun fakat amaçla bağlantısı eksik.	Yeterli içerik göstergeleri çok az.
Yazım Kuralları	Okunabilirliği iyi	Küçük hatalar var ama okumayı engelleyecek kadar değil.	Doğru bir şekilde yazıldığıının göstergeleri ya yok ya da çok az. Okunması ile ciddi sıkıntıları var.
Araştırma ve Yorumlama	Bilgiler doğru yorumlanmış. Araştırmaya dayalı olarak analiz yapılmış ve sonuçlar çıkarılmış.	Bilgiler ve veriler doğru yorumlanmış fakat analizler ve sonuçlar araştırma ile desteklenmemiş.	Analiz ve sonuç yok ya da çok az bilgiyle yanlış yorumlanmış.
Kelime Seçimi	Kelimeler uygun bir şekilde seçilmiş ve terimler konuyla ilgili.	Bazı uygun olmayan kelimeler verilmiş ya da uygun kelimelerin kullanılışı sınırlı.	Kelimeler uygun değil ve kullanım sınırlı.

EK 2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ ÖRNEĞİ

İçerik Düzeyi	: Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	: İlköğretim 6. Sınıfı
Konu/Ünite Adı	: Ege Bölgesinde Çıkarılan Madenler/ Yeryüzünde yaşam
Beklenen Performans	: Araştırma, Grafik Oluşturma ve Yorumlama Becerisi, Harita çizme ve yerleştirme
Süre	: 4 Hafta
Puanlama Yöntemi	: Dereceli Puanlama Anahtarı

YÖNERGE

KONU: Bölgemiz de çıkartılan iki değişik maden belirleyip, bu madenlerin Türkiye üretimi içerisindeki payını gösteren bir grafik çizme. Bu ürünlerin ülke ekonomisindeki yerini açıklama. (Oluşturulan grafiğin yanı sıra, fotoğraf, karikatür, çizim vb. görsel araçlarla zenginleştirmeli ve dağılımı etkileyen etmenlerle ilgili olarak özet bilgiler ile desteklemelisiniz. Grafikler karton tabaka üzerine çizilecektir)İkinci bir karton tabaka üzerine Ege Bölgesinin haritası çizilerek seçilen madenlerin dağılımı harita üzerinde gösterilecektir.

Bu çalışmayı başarıyla tamamlayabilmeniz için aşağıdaki adımları izlemelisiniz.

1. Çalışmanız için yukarıda verilen konuyu dikkatlice okumalı ve düşünmelisiniz.
2. Konu ile ilgili araştırma yapmalısınız.
3. Çalışmanız için aile bireyleri, kitaplar, gazete haberleri, internet vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz.
4. Araştırmalarınıza dayanarak konu ile ilgili sunacağınız raporda hangi bilgilere yer vereceğinize karar vermelisiniz (planlamalısınız).
5. Çalışmalarınız doğrultusunda teslim edeceğiniz raporu hazırlamalısınız.
6. Çalışmalarınız doğrultusunda sınıfta sergileyeceğiniz materyalleri (poster ve bu posterde yer almasını düşündüğünüz görsel materyaller) hazırlamalısınız.
7. Çalışmanızı rapor olarak 22/05 /2013 (Çarşamba günü) tarihinde teslim etmeli ve sınıfta görsel materyallerinizi sunmalısınız.

EK 3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ ÖRNEĞİ

PERFORMANS GÖREVİ

Sınıf	İçerik	Beklenen Performans	Araç-Gereçler	Süre	Değerlendirme
7. Sınıf	İletişim ve İnsan İlişkileri	İletişim, Karar Verme, Eleştirel Düşünme	Kaynak Kitaplar, İnternet Adresleri	3 Hafta	Dereceli Puanlama Anahtar

Bu çalışmada, İnsanlar arasındaki iletişimi olumlu ve olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek olumlu ilişkilerde iletişimin önemini; sesinizi, beden dilinizi kullanarak etkili, doğru, güzel bir Türkçeye sözlü ve yazılı olarak ifade etmeniz beklenmektedir.

Performans Görevinin Adı: KİMSE BENİ ANLAMİYOR!

Nazlı 7. sınıftaydı. Bu yıl biraz daha büyümüş, büyümesiyle birlikte anlayamadığı bazı sorunlar yaşamaya başlamıştı. Nazlı kendini yalnız hissediyordu. Dış görünüşünü beğenmiyor, saçını ve şişmanlığını derd ediniyordu. Ailesi ve arkadaşlarıyla sürekli tartışıyordu. Ne yaparsa yapsın kimseye yaranamadığını düşünüyordu. Annesinden sürekli çocuk muamelesi görmek onu çok rahatsız ediyordu. Kimse onu anlamıyordu. Sanki bütün dünya ona karşıydı. Oysa o, herkesin onu anlamasını ve herkesle dost olmayı istiyordu, tıpkı eski günlerdeki gibi.

Sevgili öğrenciler, Nazlı'nın kendini neden böyle hissettiğini ve çevresindeki insanları kırmadan onlarla nasıl iletişim kurabileceğini anlatan bir oyun hazırlayıp sununuz.

Bu çalışmayı aşağıdaki yönergelerle göre yapınız.

1. Bu çalışma bir grup çalışması olduğundan grubunuzu oluşturunuz.
2. Nazlı'nın hangi iletişim problemlerini yaşadığını içinde bulunduğu gelişim dönemini dikkate alarak kaynak taraması (kitap, İnternet vs.) yaparak öğreniniz. Bu konuda rehber öğretmeninizden yardım alabilirsiniz.
3. Nazlı'yla ilgili verilen bilgiden yararlanarak Nazlı'nın çevresinde kimler olabileceğini düşününüz: örneğin annesi, arkadaşları, babası, öğretmeni gibi. Kendi gözlemlerinizi de kullanarak Nazlı'nın çevresinde bulunan kişilere uygun roller (diyalogları) yazınız. Örneğin, anne rolü, arkadaş rolü gibi. Diyalogları yazarken tüm grubunuzla beyin fırtınası yaparak çalışabilirsiniz. Bu çalışmayı yaparken notlar alınız.
4. Grubunuzda rol dağılımı ve sahne arkası çalışmalarını için görev dağılımı yapınız. Oyununuza uygun kostümler kullanabilirsiniz.
5. Oyununuzu sahneye koymadan önce prova yapınız. Tüm aksaklıkları düzeltiniz.
6. Oyun sonrası tüm arkadaşlarınızı sahneye davet ederek seyirciyle bir tartışma ortamı yaratınız. Bunun için seyirciye sorular yöneliniz.
7. Bu tartışma ortamında, insanlar arası etkileşimde iletişim araçlarının olumlu ve olumsuz rolü doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişkiye değininiz. Seyirciye söz hakkı veriniz.
8. Oyununuzu videoya çekebilirsiniz.
9. Öğretmeninizin de fikrini alarak oyununuzu izlemek üzere velilerinizi okulunuza davet edebilirsiniz.
10. Bu çalışmanızı rapor hâline getiriniz. Eğer video çekimi yapmışsanız bir kopyasını raporunuza ekleyiniz.
11. Oyun sonrasında, çalışmanızla ilgili güçlükler, sizi geliştiren etkinlikler ve rolünüzle ilgili değerlendirmeler hakkında bir sayfalık bir kompozisyon yazarak raporunuza ekleyiniz.

EK 4. SOSYAL BİLGİLER DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI ÖRNEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı:		Tarih:...../...../.....		
"KİMSE BENİ ANLAMİYOR!" PERFORMANS GÖREVİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
Yönerge: "Kimse beni anlamıyor!" çarçımına çbrevini, grupta görev alan her bir öğrenciyi oyunu katısını da dâkta alarak aşağıdaki ölçütleri göre değerlendiriniz. Not: Bu puanlama anahtarına çalışmaya birlikte öğrenciye de veriniz.				
ÖLÇÜTLER	4 Mükemmel	3 Yetenli	2 Geliştirilmesi Gerekli	1 Yeterli Değil
İletişim Kavramları	Raporda iletişim kavramlarını doğru açıklanmış ve örneklemiş. Her bir rolde doğru yansıtılmış.	Konuyla ilgili kavramlar raporda doğru açıklanmış ve oyuna doğru yansıtılmış.	Kavramlarda birkaç hata var.	İletişim kavramları anlatılmamış.
Oyun Karakterleri ve Empati	Oyuna yansıtılan karakterlere ilgili yorum yapılabiliyor. Gerçek hayattaki kişiler en ince ayrıntılarıyla oyuna yansıtılmış. Ses ve beden dili iyi kullanıldı. Kostümler karakterlere çok uygun seçilmiş.	Karakterlerle ilgili yorum yapılabiliyor. Oyuncular ilgili karakterleri gerçek hayattaki gibi yansıtıyor. Ses oyunda iyi kullanıldı. Kostümler özense seçilmiş.	Karakterlerle ilgili çok az yorum yapılabiliyor. Gerçek hayattaki karakterler tam yansıtılmadı.	Oyuncu canlandırdığı karakterle ilgili empati kuramadığı için oyuna gerçek hayattaki gibi yansıtamadı. Karakter yorumlanamadı.
Seyirciyle Tartışma (rol karakterleri ve kitle iletişim araçları)	Kitle iletişim araçlarıyla ilgili seyirciye yöneltilen sorular çok iyi hazırlanmış ve tartışma çok iyi idare edildi. Tartışma sonrası sonuçlar özeldendi. Sorulan sorular oyun karakterleri tarafından soruldu.	Kitle iletişim araçlarıyla ilgili seyirciye yöneltilen sorular doğru soruldu. Sorulan sorular oyun karakterleri tarafından soruldu. Tartışmanın yönlendirilmesinde göçlük gözlemlendi. Tartışma sonrası sonuçlar özeldendi.	Bir tane kitle iletişim aracının rolüyle ilgili tartışmadan bahsedildi. Sorulan sorular oyun karakterleri tarafından sorulmadı. Oyun öncesi tartışmayla ilgili hazırlık yapılmadı.	Başlatılan tartışma iyi yönetilemedi. Tartışmanın farklı konulara kaydırılmasına engel olunamadı. Rol karakterler soru sormadı.
Problem Çözme	Oyunda farklı yaş gruplarının iletişim problemleri tanımlanarak örneklendi. Oyundaki her bir karakter problemi hem kendi rolüne hem de diğer yaş gruplarının rolüne uygun değerlendirerek etkilerini ortaya koydu. Her rol karakter farklı çözüm yolları önerdi. Her yaş grubu diğer yaş gruplarını da düşünerek çözüm önerdi. Çözümün diğer kişilerde etkileri tahmin edildi.	Oyunda farklı yaş gruplarının iletişim problemleri tanımlanarak örneklendi. Oyundaki her bir karakter problemi hem kendi rolüne hem de diğer yaş gruplarının rolüne uygun değerlendirerek etkilerini ortaya koydu. Her rol karakter farklı çözüm yolları önerdi. Her yaş grubu diğer yaş gruplarını da düşünerek çözüm önerdi.	Bazı rol karakterler (gibi yaş grubuna göre) kendisiyle ilgili iletişim problemlerine değinmiş. Çözüm sadece kendi rol karakteri ile ilgili düşünülmüş.	İletişim problemleri ve çözüm yollarına değinilmemiş.
Video Çekimi	İşık çok iyi kullanılmış. Görüntü ortalamış. Ses net ve uygun yerlere ana fikrin iletişimine yardımcı efektler kullanılmış.	İşık çok iyi kullanılmış. Görüntü ortalamış. Ses net.	İşık iyi kullanılmamış. Görüntü odaklanılmamış. Ses net.	İşık iyi kullanılmamış. Görüntü odaklanılmamış. Ses ayarlanmamış.
Hazırlanan Raporun Yazım Kurallama Uygunluğu	Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmış. Dil bilgisi hatası yok.	Bir iki tane önemsiz hata var.	5-6 tane sınıf düzeyinin altında önemli hata var.	Hiçbir kurala uyulmamış.
Kaynakça	Dörtten fazla kaynaktan yararlanılmış. Kaynaklar kurallara uygun gösterilmiş.	3 kaynaktan yararlanılmış. Kaynaklar kurallara uygun gösterilmiş.	Bir iki kaynaktan yararlanılmış. Kaynakların gösterilmesinde kurallara uyulmamış.	Hangi kaynaktan yararlandığı belirtilmemiş.

* İhtiyaç varsa yapılabılır.

Öğretmenin önerileri:.....

Performans ödevlerinin kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri

1. Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Performans görevleri öğrenciye ve öğretmenine engellenmiş haline gelmişti. Derste yapılamayan görevleri değerlendirmek çok zor oluyor. Derst esnasında da yapılırsa çok zaman kaybına neden oluyordu. Amacına uygun olmadığı için kaldırılmasını doğru buluyorum.

2. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?

Öncelikle veliler ödevleri yapmaktan alışkanlık haline getirmişti. Onlar rahattı. Derste yapılamadığı için ödev olarak verilen görevle takip etmekte öğretmen zorlandığı için. Öğretmen rahattı. Değerlendirmesi aşamasında, çok iyi ödev getirmeyen öğrencilere düşük not veremiyorduk. Ayrıntılı notlar verilme konusunda kalıyordu. Bu da haksızlıktı.

3. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir?

Olumsuz sonuçların olduğuna inanmıyorum. Çünkü proje görevleri yeterli olmaktadır.

4. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler neler olabilir?

Velilerin şikayetleri, öğretmenlerin değerlendirme yapmaktan zorlanmaları, Anıyağa neden olması, Ödevleri takip etmek zorlanma.

5. Sizce performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi?

Hayır, proje yeterli. Çünkü öğrenme okulda, sınıfta olmalı, etkinlikler sınıfta yapılmalı, araştırma sonuçları verilebilir.

6. Sizce performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?

Sınıfta uygulanmalı, sınıflar her türlü materyali, olduğu laboratuvar şeklinde olmalı. Müfredat yetiştirme problemi olmamalı, konular azaltılmalı ancak bu şekilde sınıflarda performans ödevleri ve etkinlikler amacına uygun yapılabilir.

7. Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gereklidir. Gerekliyse sizce niçin gereklidir?

Etkinlikleri değerlendirme aracı olabilir. Ya da çok gerekli olduğuna inanmıyorum.

8. Sizce performans ödevleri, öğretmenler ve öğrenciler için bir külfet olarak mı görülüyordu?

Evet.

Çok teşekkür ederim.

1. Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Performans ödevlerinin kaldırılması olumlu olmuştur. Çünkü öğrencilerin yoğunluğu istemiyordu, aileler de bu şekilde düşünüyordu. Öğretmenler de değerlendirme zorluğu çekiyordu.

2. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?

Zaman kaybı engellendi, pek çoğu amaçsız ödevlerdi. Amacına uygun şekilde uygulanamadı. Öğrencilere fazla geldi. İsteksiz oldukları için ya gelişi güzel hazırlıyor ya da başkalarına yaptırıyorlardı.

3. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir?

Doğru şekilde uygulanan ödevlendirme ve sunumlardan, araştırma basamaklarını kullanmaktan yoksun kaldılar.

4. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler neler olabilir?

Öğrencinin ve ailelerin istememesi
Kağıt ve zaman israfına dönmesi
Amacına uygun uygulanmaması

5. Sizce performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi?

İsteyen öğrencilere verilerek zevet,
Zorunluluk olmalı.

6. Sizce performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?

Öğrenci sayısı az olan (20) sınıflarda, tek tek öğrenciye ödev sunumu yaptırılarak, kendi emeği ile hazırlansaydı. Kolabnlık sınıflarda çok zor oldu ve ev ödevine dönüştü. Bu durumda da aileler için içine dahil oldular. Yüksek not alma kaygısı ile ödevleri yapmayı yarıda bırakıp, fazla şekilde yardım etmeye başladılar.

7. Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gereklidir. Gerekliyse sizce niçin gereklidir?

Proje ödevi ve ders içi etkinlikler yeterlidir. Gerekli görülürse ek olarak değerlendirmeier yapılır.

8. Sizce performans ödevleri, öğretmenler ve öğrenciler için bir külfet olarak mı görülüyordu?

Evet

Çok teşekkür ederim.

1. Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Performans ödevlerinin kaldırılmasını ferinde buluyorum. Öğretmen ve öğrenci üzerinde gereksiz yük olduğunu düşünüyorum. Ödevler daha çok veliler yaptısı için öğrenciye çok fazla katkısı yoktu.

2. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?

Öğretmen bu ödevleri okurken oldukça fazla zaman harcıyordu. Bu yönden kaldırılması olumlu. Ayrıca kağıt israfı önlenmiş olurdu.

3. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir?

Öğrencinin araştırma yaparak kendi hakkında bilgi sahibi olması engellenir. Öğrenci bilgi kaynaklarına (kütüphane, internete gibi) daha az başvuracaktır.

4. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler neler olabilir?

Öğretmen ve öğrenci için fazla olan zaman gerektirmesi, sonuçta çok fazla fayda sağlanamaması. Öğrenciler araştırma yapmak için internet kafelere dönlenmesi...
Ödevleri öğrenciler ziyade ~~attılar~~ yapıyorlar
veliler

5. Sizce performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi?

Gereksizdi.

6. Sizce performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?

Öğrenciye ödev olarak değil, öğrenciyi birebir eğitmenin
içine katılan uygulamalar olarak (deney yapma, hikaye okuma,
Gereye duyarlılık gibi...)

7. Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gereklidir. Gerekliyse sizce
niçin gereklidir?

Gerekli değildir

8. Sizce performans ödevleri, öğretmenler ve öğrenciler için bir külfet olarak mı görülüyordu?

Evet. Bu ödevleri okunak Öğretmenin oldukça fazla
zamanını alıyor. Öğrenci için ise ödevin içeriğinden çok
görünüşe önem verdiği için içeriğe çok fazla önem veriyor.

Çok teşekkür ederim.

1. Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Olumlu buluyorum. Her dersten performans ödevi öğrencini yaptığı çalışmanın kalitesini düşürüyordu. Ayrıca velilerin öğrencilerinin notunu yükseltmek için performans ödevlerini yaptıkları ve beklenen notun altında bir not alındığında öğretmenle rahatsız edici davranışlar sergilemelerine neden oluyordu.

2. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?

- * Öğrenciler performans ödevlerinden dolayı, ev ödevlerine ve ders çalışmaya gerekli zamanı ayırmıyorlardı. Ödev yapmama nedenini sorduğunda başka bir dersten performans ödevinin olduğunu bahane ediyorlardı.
- * Performans ödevinin değerlendirilmesinde zaman problemi ne neden oluyordu.

3. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir?

- * Bir olumsuz sonucu olarak düşünüyorum ve sonunda da görüyorum. Sistem işliyor.

4. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler neler olabilir?

- Her dersten en az bir performans ödevinin her dönem alınmasının zorunlu olması
- Velilerin tutum ve davranışları.
- Ödevlerin bir not yükseltme aracı olarak görülmesi. Özentisiz bir ödevle bile 100 tam puan beklenilmesi.

5. Sizce performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi?

Performans ödevleri genel olarak derslerin de verilebilir (Beden, resim, müzik, sergiler dersler)

6. Sizce performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?

Öğrencelerin ilgi ve yeteneklerine göre proje ödevlerinde olduğu gibi daha az dersler sorumlu tutulsa daha etkili olabilirdi. Her öğrencinin tüm derslerde yeterli kabiliyetinin olması beklenemez.

7. Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gereklidir. Gerekliyse sizce niçin gereklidir?

* Gerekli olmadığını düşünüyorum.

8. Sizce performans ödevleri, öğretmenler ve öğrenciler için bir kültür olarak mı görülüyordu?

* Evet. Öğretimin açısından özellikle değerlendirilmeli ve nota geçirilmeli. Vela ve öğrencilerin not beklentisi.

* Öğrenciler için ödev materyallerine ve kaynaklarına ulaşamadıkları sıkıntılar için çok teşekkür ederim. Olmayan ödevleri zorlaması

1. Performans ödevlerinin kaldırılması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Zorunlu performans çalışmalarınının kaldırılması isabetli olmuştur.

2. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının olumlu yanları neler olabilir?

Öğrenci ve öğretmen üzerindeki yükü ve stresi azaltmıştır. Kolayca ve kolayca ödevlerin bir nebze olsun önüne geçilmiştir. Ayrıca aralar üzerindeki baskı da azalmıştır.

3. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasının doğuracağı olumsuz sonuçlar neler olabilir?

Ödevsiz öğrencilik olmayacağı için performans ödevlerini zorunlu olmaktan çıkarılmasının hiçbir ödev verilmediği gibi de şeklinde algılanması, sadece sınav notuna dayalı bir orla yeri ortaya çıkarabilir. Bu durum defildir. Ayrıca öğrencileri de ha da fazla tembelliğe itebilir.

4. Sizce performans ödevlerinin kaldırılmasına zemin açan nedenler neler olabilir?

Bütün derslerden ve her dönem en az bir ödevin zorunlu olması öğrenci, öğretmen ve veli üzerinde baskı oluşturmıştır. Basit, yüzeysel ve kolayca ödevlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

5. Sizce performans ödevleri eğitim hizmetlerinde gerekli miydi?

Zorunlu performans ödevi gerekli değildir. Bunun yerine her öğretmen öğrenci profiline ve konulara göre vereceği ödevler olmalıdır.

6. Sizce performans ödevleri nasıl uygulansaydı daha etkili olurdu?

İsteye bõph belli bir sayı da dersler olabilir. Bu arada õpzet-
manların yõkõnõ artırılmamak aõısından belli derslere yapılıma
õnlenmelidir.

7. Performans ödevlerinin yerine yeni bir değerlendirme aracı gereklidir. Gerekliyse sizce
niçin gereklidir?

Sinavlar dõpa ödevler ve ders içi etkinliklerin değerlendirilme-
de yeterli olduğu söylebilir.

8. Sizce performans ödevleri, õğretmenler ve õğrenciler için bir kulfet olarak mı görõllyordu?

Kesinlikle... Zaten en büyük sıkıntı da budur.

Çok teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Murat Akdağ, 18 Aralık 1989'da Giresun'da doğdu. İlköğretimi, Gazipaşa İlköğretim Okulunda tamamladı. 2003-2006 yılları arasında Giresun Lisesi'nde öğrenim hayatına devam etti. Eylül 2006'da Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine başladı. 2010 yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden mezun olup lisans eğitimini tamamladı. 2011'de Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisansüstü programına kabul edildi. İlköğretimde Performans Ödevlerinin Kaldırılmasına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri adlı çalışmasını yüksek lisans tezi olarak sunmuştur. İstanbul'un Sultanbeyli ilçesi Anafartalar İmam Hatip Ortaokulu'nda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.