



İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM IV. VE V. SINIFLARDA UYGULANAN PERFORMANS
ÖDEVLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Malatya İli Örneği)

Mehmet DEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Uğur BAŞBOĞAOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2010

**İLKÖĞRETİM IV. VE V. SINIFLARDA UYGULANAN PERFORMANS
ÖDEVLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Malatya İli Örneği)**

Mehmet DEMİR

**İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Uğur BAŞBOĞAOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2010

KABUL VE ONAY

Enstitümüz Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet DEMİR tarafından Y.Doç.Dr. Uğur BAŞBOĞAOĞLU danışmanlığında hazırlanan İLKÖĞRETİM IV. Ve V. SINIFLARDA UYGULANAN PERFORMANS ÖDEVLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında, Yüksek lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2010

Prof. Dr. Mehmet TİKİCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Y.Doç.Dr. Uğur BAŞBOĞAOĞLU danışmanlığı ve denetiminde hazırladığım **İLKÖĞRETİM IV. Ve V. SINIFLARDA UYGULANAN PERFORMANS ÖDEVLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ** başlıklı bu çalışmanın bir yüksek lisans tezi olarak, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek ve herhangi bir haksız desteğe başvurmadan sadece tarafımdan geliştirilerek kaleme alındığı ve yararlandığım bütün kaynak yapıtların hem metin içinde hem de kaynakça bölümünde yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, adı geçen ifadeyi kişiliğim ve onurumla doğrularım.

Mehmet DEMİR

ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında bilgi hızla oluşmakta, varolan bilgi değişmekte en azından yenilenmekte, biçemlenmekte ve tek yönlü olarak aktarılmakta veya paylaşılmakta, lojik değer sıfatında parasal bir değer bile kazanabilmektedir. Bilgi çağı adını verdiğimiz bu yüzyılda önemli olan bu bilgi akışına uyum sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle okullarda bilginin pasif alıcısı konumundaki bireylerin yetiştirilmesinden ziyade bilgiyi üreten, kullanan ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin bu niteliklere sahip olmaları ancak kendilerinin etkin oldukları eğitim-öğretim yaşantılarını içeren bir programla mümkün olabilir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı 2005–2006 yılından itibaren, değişen dünyaya paralel olarak geliştirdiği yeni eğitim anlayışında bilgi ve becerilerinin yanında yeteneklerinin de saptanarak, öğrenci gelişimlerinin detaylı olarak ölçüldüğü uygulamalara yer veren programları uygulamaya başlandı. Bu uygulamalardan biri de ilköğretimde uygulanan performans ödevleridir. Bu araştırmanın amacı da ilköğretimde (IV.V.Sınıflar) uygulanan performans ödevlerinin etkinliliğini tespit etmek ve araştırmanın sonuçlarını konunun muhatabı olan öğretmenlere ve programla ilgilenenlerin farkındalığına sunmaktır. Araştırmanın sorumluluğunu üstlenmekle beraber, bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkı sağlayan kişileri anmayı bir görev kabul ediyorum.

Araştırma sürecinde yakın ilgi ve desteğini esirgemeyen, araştırmanın tüm aşamalarında yardımcı olan ve katkı getiren hocalarım; Y.Doç.Dr. Uğur BAŞBOĞAOĞLU, Prof.Dr. Feridun MERTER, Prof.Dr. Sebahattin ARIBAŞ, Doç.Dr. Kemal DURUHAN, Y.Doç.Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Y.Doç.Dr. Mustafa AKDAĞ ve Öğr.Gör. Salih AKYILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Malatya ili, Battalgazi ilçesi, Gazi İlköğretim Okulunda görev yapan öğretim kadrosuna, ölçeğin uygulandığı okullarda zamanlarını ayırıp çalışmamıza katılan öğretmen ve yöneticilere katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimi sürecinde maddi ve manevi sıkıntılarımı paylaşan, desteğini esirgemeyen ve bu tezin hazırlanmasında payı olan saygıdeğer eşim Emine DEMİR'in de ithafa şayan olduğunu belirtmek isterim.

Mehmet DEMİR

**İLKÖĞRETİM IV. Ve V. SINIFLARDA UYGULANAN PERFORMANS
ÖDEVLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Malatya İli Örneği

Mehmet DEMİR

TC İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi

Mayıs 2010

Tez Danışmanı

Y.Doç.Dr. **Uğur BAŞBOĞAOĞLU**

ÖZET

Bu araştırma 2005-2006 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programda ölçme aracı olarak kullanılan performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya ilinde görev yapmakta olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının IV. ve V. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edecek örneklem seçiminde *tabakalı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme alınan okulların IV. ve V. sınıf öğretmenlerine geliştirilen tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin güvenirlik katsayısı *alpha* hesaplanmış ve **0.92** bulunmuştur. Verilerin analizi istatistik paket programı *SPSS 10,00* kullanılarak yapılmıştır. Dağılımın özellikleri incelenerek uygun istatistikî teknikler kullanılmış ve araştırmanın verileri analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında performans ödevlerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamadığı, velilerin maddi yük getiren performans ödevlerinin verilmesini istemediği, öğrenciler performans ödevlerini velisine yaptırdığından kendilerine olan özgüvenlerinin kaybolduğu, hazırlanan performans

ödevlerinin emek harcanmadan internetten hazır bir şekilde aynen alındığı, öğrencilerin performans ödevlerinin kendilerine sağlayacağı katkının farkında olmadıkları, performans ödevlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığı gibi istenmedik sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra performans ödevlerinin öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye sevk ettiği, el becerilerine dayalı performans ödevlerinin öğrencilerin el becerilerini geliştirdiği, derse ilgisiz öğrencilerin derslere ilgilerinin sağlanması açısından yarar sağladığı, performans ödevlerinin okul ile ev arasında köprü vazifesi gördüğü, gibi olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler İlköğretim

Yapılandırmacı Yaklaşım

Performans

Performans Ödevi

Değerlendirme

Rubrik

ABSTRACT

This study aims to investigate teacher opinions about problems of performance tasks as a measure leaning against constructivism programme from 2005-2006. Universe of search consist of fourth and fifth grades working in Malatya. Data were gathered by administering a questionnaire develop by the researcher to the participating teachers. Realibity coefficient of the questionnaire was estimated by using alpha coefficient; and the resulting value was 0.92. Data were computerized and analyzed by using SPSS 10.00 for windows. Scrutinized in terms of distribution, data were analyzed through compatible statistical methods.

According to findings of research doesn't improve students information and skills, parents of students can't afford to buy things that wanted, tasks are made by parents because of this reason students are lack of self confidence, students prepare the tasks by using internet without using affort, students don't notice that tasks contribute to them. In addition to that, performance tasks help students researching and thinking, improve hand skills, this increases the students interest being lazy. Also performance tasks connects between schools and parents, like these positive findings were attained.

Key Words Primary Schools

Constructivism

Performance

Performance Task

Assesment

Rubric

KISALTMALAR

İ ÖÖ	İlköğretim Okulu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
ŞÖK	Şube Öğretmenler Kurulu
TD	Tebliğler Dergisi
RG	Resmi Gazete
N:	Denek sayısı
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
Sd	Serbestlik Derecesi
p	Anlamlılık Düzeyi (önem seviyesi)

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Onay Sayfası.....	i
Onur Sözü.....	ii
Önsöz.....	iii
Özet ve Anahtar Sözcüker.....	iv
Abstract and Keywords.....	vi
Kısaltmalar Dizelgesi.....	vii
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xiii
Çizelgeler Listesi.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Eğitim.....	2
Tanım.....	2
Önem.....	3
Eğitimde Program Geliştirme.....	4
Eğitimde Programının Tanımı.....	5
Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları.....	7
Yapılandırmacı Kuram.....	11
Hedefler.....	12
İçerik.....	13

	Sayfa
Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	14
Sinama Durumları.....	15
Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmenin Rolü.....	16
Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrencinin Rolü.....	17
Eski Programla Mevcut Programın Karşılaştırılması.....	18
Türkçe Ders Programındaki Temel Değişiklikler.....	19
Sosyal Bilgiler Dersi Programındaki Temel Değişiklikler.....	22
İlköğretimde Uygulanan Yeni Programda Gözlenen Eksiklikler ve Karşılaşılan Sorunlar.....	29
Performans Kavramı.....	33
Performans Değerlendirme.....	34
İlköğretimde Uygulanan Performans Ödevleri ve Performans Ödevlerinin Değerlendirilmesi.....	36
Performans Ödevi.....	37
Performans Ödevi Olarak Verilebilecek Konular.....	38
Performans Ödevi Verilmesinin Gerekçeleri.....	39
Performans Ödevinin Etkileri.....	40
Performans Ödevlerinin Akademik Etkileri.....	40
Performans Ödevlerinin Sosyal Etkileri.....	41
Performans Ödevlerinde Nitelik Sorunu.....	42
Performans Ödevlerinin Yapılış Biçimi.....	43
Performans Ödevlerinin Denetim Sorunu.....	44
Performans Ödevlerinin Değerlendirilmesi.....	45

	Sayfa
Performans Ödevleri Değerlendirmede Karşılaşılan Güçlükler.....	49
Performans Ödevleri Değerlendirmede Kullanılabilecek Ölçme Araçları.....	49
Kontrol Listeleri.....	50
Derecelendirme Ölçekleri.....	53
Bütüncül (Holistik) Rubrikler.....	55
Analitik Rubrikler.....	56
Öz Değerlendirme.....	59
Araştırmanın Amacı.....	61
Araştırmanın Önemi.....	62
Araştırmanın Konusu.....	63
Problem Cümlesi.....	67
Alt Problemler.....	68
Sayıtlar.....	69
Sınırlılıklar.....	70
Tanımlar.....	71

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	73
Konuyla İlgili Yabancı Araştırmalar.....	73
Konuyla İlgili Yerli Araştırmalar.....	76

BÖLÜM III

	Sayfa
YÖNTEM	79
Araştırmanın Modeli.....	79
Evren ve Örneklem.....	80
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	81
Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	84
Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler.....	85

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	87
Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	87
Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Durumları.....	87
Öğretmenlerin Medeni Durumları.....	88
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Durumları.....	88
Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Durumları.....	89
Öğretmenlerin Okuttıkları Sınıf Düzeyine Göre Durumları.....	90
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Durumları.....	90
Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Durumları.....	91
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları.....	92
Öğretmenlerin Performans Ödevlerine İlişkin Herhangi Bir Kurs ve Seminere Katılıp Katılmama Durumları.....	93
Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	94

İlköğretim IV. ve V. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Ödevlerinin Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşleri.....	94
İlköğretim IV. ve V. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Ödevlerinin Motivasyona Boyutuna İlişki Görüşleri.....	103
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	112
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	113
Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	114
Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	115
Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	116
Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	117
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	118
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	119
Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	120

Sayfa

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	122
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	124
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	126
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumların İstatistiksel Analizi.....	128
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumların İstatistiksel Analizi.....	129
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	130
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi.....	131

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	132
Sonuçlar.....	132
Öneriler.....	137
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	137
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	138
EKLER.....	139
KAYNAKÇA.....	167

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
1. Eski Türkçe Dersi Programıyla Uygulanmakta Olan Türkçe Dersi Programın Karşılaştırılması.....	20
2. Eski Sosyal Bilgiler Dersi Programıyla Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Dersi Programının Karşılaştırılması.....	22
3. Eski Sosyal Bilgiler Dersi IV. Sınıf Program Üniteleri İle Yapılandırılan Sosyal Bilgiler Dersi IV. Sınıf Program Ünitelerinin Karşılaştırılması.....	24
4. Eski Sosyal Bilgiler Dersi V. Sınıf Program Üniteleri İle Yapılandırılan Sosyal Bilgiler Dersi V. Sınıf Program Ünitelerinin Karşılaştırılması.....	25
5. Eski Fen Bilgisi Dersi Programıyla Yapılandırılan Fen ve Teknoloji Dersi Programının Karşılaştırılması.....	26
6. Eski Matematik Dersi Programıyla Uygulanmakta Olan Matematik Dersi Programının Karşılaştırılması.....	28
7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	87
8. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	88
9. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Dağılımı.....	88
10. Öğretmenlerin Yaş Seviyelerine Göre Dağılımı.....	89
11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	90
12. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	90
13. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	91
14. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı.....	92
15. Öğretmenlerin Performans Ödevlerine İlişkin Herhangi Bir Kurs veya Seminere Katılıp Katılmadıklarına Göre Dağılımı.....	93
16. Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	95
17. Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin	

Dağılımı.....	104
18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	112
19. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	113
20. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	114
21. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	115
22. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALLWALLIS Testi Sonuçları.....	116
23. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALLWALLIS Testi Sonuçları.....	117
24. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	118
25. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	119
26. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALLWALLIS Testi Sonuçları.....	120
27. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALLWALLIS Testi Sonuçları.....	122

28. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALLWALLIS Testi Sonuçları.....	124
29. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALLWALLIS Testi Sonuçları.....	126
30. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY –U Testi Sonuçları.....	128
31. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	129
32. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	130
33. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANNWHITNEY -U Testi Sonuçları.....	131

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa
1. Sözlü Sunum Becerisine Yönelik Kontrol Listesi.....	52
2. Holistik (Bütüncül) Rubrik.....	56
3. Analitik Dereceleme Ölçeği.....	58
4. Öz Değerlendirme Ölçeği.....	60

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Hızlı gelişen ve değişen yenedünya koşullarında bilgi hızla ilerlemekte, değişmekte ve aktarılmaktadır. Günümüz dünyamızın hızlı bilgi akışı içerisinde değişen dünyanın şartlarına uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi konusunda öğretmen merkezli eğitim sisteminin yetersiz olduğu görüşü hâkim olmaktadır. Bilginin tekrar edilmesi yerine yeni bilgilerin öğrenilmesinin anlamlı bulunduğu bu koşullarda, bilginin biçim değiştirip yeniden oluşturulmasına olanak tanıyan yapılandırmacı yaklaşım, birçok ülkede eğitim programlarının tüm kademelerinde yaygınlaşmaktadır. Eğitim politikasında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Avrupa komisyonu bireylere bilgiye ulaşma, yaratma ya da değiştirme becerilerini kazandırarak Avrupa ülkelerini bilgi toplumu haline getirmeyi amaçlamaktadır. Avrupa ülkelerinin bunu uygulama sürecinde de Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2005–2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programlarını Türkiye genelinde uygulamaya koymuştur.

Çağdaş toplumlarda ilköğretim, bireylerin gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmesi açısından önemli bir basamaktır. Çocuğun yaşadığı toplumun önemli bir ögesi olduğunu bilmesi ilköğretim basamağında oluşmaktadır. Bundan dolayı pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de ilköğretim örgün eğitimin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca diğer eğitim basamakları da ilköğretime dayanmaktadır. İlköğretim programlarının bu önemi göz önüne alındığında, bu düzeydeki programların tüm konu alanlarında öğrencilerin temel bilgilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek bir yapı sergilemesi gerekmektedir. Bu yönüyle, ülkemizde ilköğretim okulları öğretim programı, 2004 yılında yapılandırmacı kuram ışığında yeniden hazırlanmıştır. Yapılandırmacı kuramına dayanarak hazırlanmış olan program, 2005–2006 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde ilköğretim IV. ve V. sınıflarda uygulamaya konulmuştur.

İlköğretim programlarının hazırlanmasında temel alınan yapılandırmacılık kuramı, öğretme üzerine değil, insanın nasıl öğrendiği üzerine odaklanmıştır. Çünkü insanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl yapılandırdığı bilinirse ona uygun bir öğrenme

ortamı oluşturulabilir. Bu bağlamda, yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi değil, bilginin kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşturulduğunu savunan bir eğitim kuramıdır (Yaşar ve Gültekin, 2002: 24).

Yapılandırmacı kuramının özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Yapılandırmacı öğrenmede yalnızca dinleme ve okuma değil; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı yoluyla öğrenme gerçekleşir (Perkins, 1999: 8). Bu bağlamda, yeni ilköğretim programında, yapılandırmacı anlayışa paralel olarak öğretme ve öğrenme stratejilerin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru yöneldiği, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda **Performans Ödevi** uygulamasına yer vermiştir. Yapılandırmacılık doğrultusunda yapılan alternatif değerlendirme ölçütlerinden biri olan performans ödevlerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek üzere **İlköğretim IV. ve V. sınıf öğrencilerine yönelik performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri** çalışmasını hem programları uygulayan bir öğretmen hem de programları değerlendiren ve yenileyen eğitim programları ve öğretim alanında bir yüksek lisans öğrencisinin en doğal gereksinimi durumundadır.

Eğitim

Eğitimin Tanımı

Eğitim alanında çalışan her bilim adamının, akademisyenin, eğitimle uğraşan her eğitimcinin, her öğretmenin kendine özgü geliştirdiği bir eğitim tanımı vardır. Eğitim alanında yazılmış her kitapta, her yazıda eğitimin değişik biçimde yapılmış tanımlamalara rastlanır. Türü fark etmeksizin sözlüklere bakıldığında da eğitimin değişik tanımları bulunur. Eğitimin, geniş bir alan, disiplin olması yüzünden değişik yönlerde görülmesi, bu görünüşe göre de değişik tanımların yapılması doğaldır. Bu tanımların tek başına yeterli olduğu da söylenemez.

Eđitim ve eğitimin dűzeyi çağımızda bir insanın değerlendirilmesinde en önemli etken olarak grűlmektedir. Eđitimin etkenliği tanımından da anlaşılmaktadır. Bundan dolayı eğitim ile ilgili yapılmış tanımları en genel haliyle řu tanımlar sıralanabilir:

Varış,(1971: 35) eğitimi, **“kişilik, zekâ, ilgi ve yaşantılar gibi kuvvetlerin etkileşmesi”**olarak tanımlamakta, bu etkileşim sonucunda bireyin amaçları, bilgileri, davranışları, idealleri ve ahlaki lűlerinin değişmesi;

Fidan ve Erden (1998: 2), eđitimi **“en genel anlamıyla insanların belli amaçlara göre yetiřtirme sűreci”**

Başaran (1984: 15), **“eğitim başkalarının etkisiyle insanın kendi davranışında değişmeler oluşturması”**

Ertűrk (1972: 10), eđitimi ise bugűn en popűler olan anlamı ile eđitim **“bireylere kendi yařantıları yoluyla istendik davranıř deęiřiklięi saęlama sűreci”** olarak tanımlamaktadır.

Bűtűn bu tanımlar göz nűnde bulundurulduęunda eđitimin bireyin davranıřlarında kendi yařantısı yoluyla istendik davranıř deęiřiklięi oluřturma sűreci olarak karřımıza çıkmaktadır. Eđitim bilimcileri de eđitimin davranıř deęiřtirme ynűnű vurgulamaktadırlar.

Eğitimin nemi

Bilinen başlangıcından bu yana, eğitimin önemi ve değeri azalmamış aksine sűrekli artmıştır. Başlangıçta toplum içinde soylu sayılan zengin ailelerin çok az sayıda çocuğu eğitilirken zamanla eğitimden yararlananların toplum içinde sayısı çoğalmıştır.

Eđitim kimi kez hem soyluluk, yűcelik göstergesi olarak sırf zevk için alınmıřtır. Kimi kez de eđitim daha çok ve iyi űretim için yapılmıřtır. Hangi tűrde

olursa olsun eğitim insanların yeteneklerini artırarak toplum nezdinde daha değerli olmalarını sağlamaktadır (Başaran, 1984: 19).

Çağımızda eğitimin taşıdığı önem farklı bir boyut kazanmıştır. Çünkü çağımız insanı önceki çağlardan daha büyük bir hızla değişen bir bilgi dünyası içerisinde yaşamaktadır. Bilimlerin sahip olduğu bulgular da hızla değişmekte ve yenilenmektedir. Yani daha 10–20 yıl önce bazı bilimlerin dayandıkları, güvendikleri birçok bilgiler bugün geçersizdir. Bu nedenle bilgi çağının insanları bilginin çok hızla yayılması ve kullanılması nedeniyle sahip olduğu özelliklere ve yeni ortamlara adapte olma ihtiyacına göre eğitilmelidirler (Özsoy, 2004: 25).

XXI. yüzyıl toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda insanlar yetiştirmek, geçmişle gelecek arasında köprü oluşturarak ileriye dönük bireyler eğitmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Bunun farkındalığında olan toplumlar öncelikle eğitimin sistematik olarak verildiği eğitim kurumlarından ve bu kurumların işlevselliğini belirleyen eğitim programlarını yeniden düzenlemeyle işe başlamaları gerekmektedir.

Eğitimde Program Geliştirme

Bugün insanlığın hızlı bir çağ dönemecinde bulunduğu söylenebilir. Yeni bir çağın bütün koşulları hazırlanmaktadır. Bu içinde bulunduğumuz çağda ise hızlı değişimler ve ilerlemeler görülmektedir. Fen ve teknoloji alandaki ilerlemeler, yeni buluş ve icatlar, bilgi dünyasındaki hızlı değişimler, dünyanın bir köyleşme sürecine girmesi gibi etkenler karşısında bireyler bu hızlı gelişim ve değişime uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Program geliştirme, “**gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür**” (Varış, 1988: 21). Eğitim programlarının sürekli olarak değiştirilmesi, geliştirilmesi eğitimin içeriğinin bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeleri izleyebilmesi açısından büyük önem taşımakta, bu görev toplumun çağdaşlaşması ve çağın bilim ve teknolojisine sahip olması yoluyla, kalkınma

abasının başarıya ulaştırılması görevinden dolayı program geliştirme bir süreçtir (Bigen, 1994: 32). Eğitim programlarının geliştirilmesi gelişgzel yapılamaz, program geliştirmenin nitelikli yapılması için amaçlar, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerin yapılması gerekir (Demir, 2007).

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişimler bir toplumdaki bireylerin sahip olmaları gereken özelliklerin sayısını arttırmakta ve karmaşık hale getirmektedir. Sahip olunması gereken özelliklerin çokluğu ve karmaşıklığu içerisinden toplum, birey ve bilgi ile ilgili değerlere uygun olan amaç ve hedeflerin seçilmesi gerekmektedir. Bu şekilde belirlenen özelliklere bireylerin sahip olmaları için bu özelliklerin bireyler tarafından kazanılmalarına bağlıdır. Belirlene zelliklerin bireylere kazandırılması için de eğitimin belli özellikleri ve niteliklerini içerecek şekilde sistematik bir yapı içerisinde planlı olarak yapılması ve eğitimde uygulanacak programlarla gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Saylan, 1993: 5).

Eğitim Programının Tanımı

Eğitimde programın birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Yirminci yüzyıla kadar genel olarak, program öğretmenler tarafından düzenlenen ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken dersler, konular veya konu-alanları olarak tanımlanmıştır. Ancak bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişmeler, bilgi alanındaki değişikler ve öğrencinin sosyal yaşamına etki eden etkenlerin artması, yirminci yüzyıldan sonra program kavramında önemli değişikliklere neden olmuştur. Bundan dolayı da programla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır.

Caswel&Cambell (1935: 66) **eğitim programını** yani **yetişeği öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin geirdiği tüm yaşantılar**;

Alberty&Alberty (1962:155) "okulun amaçları ve felsefesine uygun olarak öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirebilmek için okul tarafından öğrencilere sunulan tüm etkinlikler"

Taba (1962: 11), “programın çok geniş olarak tanımlanmasının onun işlevselliğinin kaybolmasına neden olduğundan hareketle onun **bir öğrenme planı**”

Oliver (1965: 3), “temel olarak öğretmenlerin çalışmalarına bağlı olarak öğrencilerin karşılaştıkları durumları program olarak niteler ve programı eğitim programı ile eş anlamlı olarak kabul eder, bunun okulun amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan öğretim etkinlikleri ve rehberlik programlarından oluştuğunu hatırlatarak **okulun sorumluluğunda olan, öğrencilerin tüm yaşantılarını içine alan bir öge**”

Doll (1970: 24), “ okulun kontrolünde öğrencilerin sahip olduğu tüm yaşantılar”

Saylor&Alexander (1972: 12), “**genel amaçlara ve bunlara bağlı özel hedeflere ulaşmak için belirli bir gruba hizmet eden bir okulun sunduğu öğrenme fırsatlarının planı**”

Beauchamp (1972: 19), Eisner’a “paralel şekilde **öğretimi planlamada başlangıç noktası olarak kullanılmak üzere düzenlenmiş doküman**”

Eisner (1979: 40), “**eğitimsel yararları olan durumlar ve etkinlikleri öğrencilere sunmak amacıyla düzenlenmiş bir doküman**”

“Eğitim program, çocuğu ve genci grupta düşünme ve davranmada disipline etme amacıyla okulun düzenlediği olası yaşantılar serisi olarak tanımlanmaktadır”
Smith&Stanley&Shores (1997: 3); *aktaran Saylan, (1993:9-10).*

Bazı program yazarları programın daha çok planlanan yönleri üzerinde durmuşlar ve programı bir öğretim olarak düşünmüşlerdir. Programın eğitimin hedeflerini, hedeflere ulaşmak için sınıf dışındaki ve evdeki öğrenme etkinliklerini de içine alan tüm planlanmış yaşantılarını ve öğrenci başarısının değerlendirilmesini içine aldığı belirten Tyler (1957: 79), program “**eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrencilerin tüm öğrenmeler**”

Ertürk (1972: 11), **“belli öğrenci grubuna belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü”**

Sönmez (1985: 11), Tyler'in programla ilgili açıklamasından hareketle **“kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bütün”**

Goodlad&Richter (1966: 65), programın düzenlenmesinde en son kriterleri,akademisyenlerin keyfi istekleri değil, profesyonel çalışma sonuçları olması gerektiğini de vurgulayarak **“temellendirilmiş geniş ve gelişmiş bir bilgi bütünü arasından dikkatli bir ayırımla birlikte detaylı bir analiz sonrası oluşturulması”**

Özçelik (1987: 4), **“öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı”**

Variş (1988: 17), Oliver'a paralel olarak programın operasyonel bir terim olduğunu, alanda çalışanların teoriyi uygulamadaki etkinlik açısından ele almaları gerektiğini vurgulamış **“eğitimin amaçları doğrultusunda; geniş olarak insan tecrübelerine dayanan, dünü, bugünü ve yarını konu edinen öğretim programlarından, öğrencinin bugünkü tecrübelerine dayanan faaliyet programlarından, öğrenciyi üç zaman boyutu içinde inceleyen ve danışma hizmeti sağlayan rehberlik programı olarak görmüş ve bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler”**

Demirel (2007: 4), **“öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”** olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde yetişek, günümüz koşullarında yetiştirilecek insan gücünün gerek bireysel farklılıkları gerekse yaşadıkları bölgenin özellikleri göz önünde bulundurularak milli politika çerçevesinde, adil bir şekilde, planlı olarak eğitilmeleri için hazırlanan öğrenme yaşantılarının sağlanmasıdır.

Türkiye'deki Program Geliştirme Çalışmaları

Ülkemizde Cumhuriyetin ilânı ile birlikte Türk toplumunun sosyal, siyasî, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir biçim ve ruh verenler, bu yeni yapıyı işletecek nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemini ve bu kapsamda eğitim programları üzerinde çalışmayı ihmal etmemişlerdir

1924 yılında çıkarılan *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanırken, okullarda uygulanan programlar üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Programlar üzerinde ilk çalışmalar 1924–1930 yılları arasında yapılmıştır. Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi gerçekleştirmek olmuştur. Bu programların, her şeyden önce, millî bir nitelik taşımaları dikkat çekmektedir. Daha sonra, 1930'lu ve 1950'li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok Dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmış, öğrencilere, eskiye göre daha fazla bilgi yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön plânda tutulmuştur *MEB, 1990*. Bu dönemde yürürlükte olan programlar sadece dersler ve konular ile bunlara ayrılan zamanın belirlendiği **müfredat programı** şeklindedir. Daha kapsamlı **Eğitim Programı** anlayışı ancak 1950'li yıllarda ortaya çıkacaktı (Yüksel, 2003: 121).

Ellili yıllarda program geliştirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığında ağırlık kazanmıştır. İlköğretim programları üzerinde yapılan bir dizi çalışmalar sonucu ortaya çıkan taslak program, 1953–1954 öğretim yılında Bolu ve İstanbul'daki deneme okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Daha sonra 1954–1955 öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde. İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Okulu Program Komisyonu tarafından taslak program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmalar ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır. Ancak bu çalışmaların devamlılığı sağlanamamış, deneme çalışmalarından elde edilen sonuçlar sistemin geneline yansıtılamamıştır (Demirel, 1992: 29).

Altmışlı yıllarla birlikte program geliştirme çalışmalarına daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. 1962 yılında toplanan Yedinci Millî Eğitim Şûrası sonrasında bir program taslağı hazırlanmış, hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından yürütülmüştür. Bu program

geliştirme çalışmaları aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları Millî Eğitim Bakanlığında kurulan Merkez Değerlendirme Komitesine aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş ve gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu 1968–1969 öğretim yılında bu programı uygulamaya koymuştur. Bu program uygulamaya konulduktan sonra da izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Program geliştirme süreklilik gerektirmesine rağmen, bu çalışmalarda devamlılık sağlanamamıştır (Demirel, 1992: 30).

Seksenli yıllarda, program geliştirme çalışmalarının tekrar ağırlık kazandığı görülmektedir. Program geliştirme de sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçla 1982 yılında bir program modeli oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modele uygun olarak yapılmasını sağlamak amacıyla, Üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturulmuştur. Bu model 26.05.1983 gün ve 86 sayılı kurul kararı ile kabul edilmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiştir. Daha sonra da her programda genel, ünite ve konu amaçlarının belirlenmesinin, her ünitenin, ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiş, programlarının bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır. Bu model, 14.02.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile yeniden belirlenerek amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmiştir. Ancak kararda, bu model konusunda bağlayıcı bir karar bulunmaması nedeniyle bazı programlar farklı modellerle hazırlanarak geliştirilmiştir. Böylelikle ders programlarının geliştirilmesinde bir standartlaşma yerine çeşitliliğe doğru gidilmiştir. Bu çeşitliliğin giderilmesine yönelik olarak 1990 yılında toplanan Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonlarında 12 ders için program geliştirme komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon program geliştirme çalışmalarının sadece Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği modellerle yapılmasını önermiş, ancak program geliştirme komisyonları bu

öneriye uymayarak farklı modellerle program geliştirme çalışmaları yapmışlar ise de standartlaşmanın sağlanamaması sonucunda başarısızlığa uğrayan bir çalışma olmuştur (Yüksel, 2003: 12).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları, 1990 tarihinde başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Milli Eğitim Geliştirme Projesi ile önemli adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu projeye programların iyileştirilmesi, geliştirilmesi ile ders kitapları ve öğretim materyallerin kalitesini yükseltilmesi ve verimli kullanılması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu projedeki amaçlara ulaşmak için Müfredat Laboratuvar okulları geliştirilmiştir. Bu doğrultuda yedi coğrafi bölgeden 23 ilde *her düzeyde ilköğretim, ilkokul, ortaokul, lise, Anadolu liseleri ve Anadolu öğretmen liseleri dahil* toplam 208 okul seçilmiştir (MEB, 1998: 42).

Programlar önceki yıllarda programlar denenmeden tüm ülke çapında uygulanmaktaydı. Bu durumla birlikte programın uygulanmasında ortaya çıkan aksaklıklar tüm ülkeyi etkilemekte ve bu aksaklıklar kısa zamanda ve kolayca giderilmemekteydi. Bu projeye programlar uygulanmadan önce denenmekte, sorunlar tespit edilmekte ve sorunlar giderildikten sonra tüm ülkede uygulanmaktadır. 1993 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde bu sorunlara ve önerilere yönelik olarak, MEB, **EARGED** *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi* tarafından yeni program modeli geliştirilmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiştir (MEB, 1998: 51).

Günümüz bilgi dünyasında bilgi hızla yenilenmekte, biçimlenmekte ve aktarılmaktadır. Bilgi çağı adını verdiğimiz bu yüzyılda önemli olan bu bilgi akışına uyum sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle okullarda bilginin pasif alıcısı konumundaki bireylerin yetiştirilmesinden ziyade bilgiyi üreten, kullanan ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Değişen dünyaya ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi konusunda, öğretmen merkezli geleneksel eğitim sisteminin artık yetersiz kaldığı düşüncesi hakim olmaktadır. Bilginin tekrar edilmesinin pek de anlamlı bulunmadığı bu koşullarda, bilginin biçim değiştirip yeniden oluşturulmasına olanak tanıyan oluşturmacı (constructivist) yaklaşım, birçok ülkede eğitim programlarının tüm kademelerinde yaygınlaşmaktadır. Eğitim politikasında oluşturmacı yaklaşımı temel alan Avrupa Komisyonu (*European Commission, 1997*) bireylere bilgiye ulaşma, yaratma ya da değiştirme becerilerini kazandırarak, Avrupa

Ülkelerini bilgi toplumu haline getirmeyi hedeflemektedir. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Avrupa'nın uyguladığı oluşturmacılık yaklaşımına dayanan programı 2004–2005 eğitim–ğretim yılında gerçekleştirilen bir pilot uygulamanın ardından 2005–2006 eğitim–ğretim yılında bu yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programını Türkiye genelinde uygulamaya koymuştur (Sert, 2008: 305).

Yapılandırmacı Kuram

Hızlı değişim sürecinde eğitime çok önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Gerek toplumsal yapıdaki değişimler gerekse bilim ve teknolojidaki gelişmeler eğitimdeki yeniliklere duyulan ihtiyacı zorunlu hale getirmektedir. Geleneksel yapılar artık yerlerini değişime ayak uydurabilecek ağdaş yapılarla bırakmaktadır. Çağdaş yapılar öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olmasını savunmaktadır. Bunu savunan ağdaş yapıların içerisinde önemli bir yer tutan yapılandırmacı yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin kişinin kendisi tarafından aktif bir şekilde yapılandırılarak daha iyi öğrenileceği düşüncesine dayanır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler hipotez kurmaya ve bu hipotezleri test etmeye teşvik edilir. Öğretmenin açıklamalarını pasif olarak almazlar. Öğrendiklerini başka problemlere de uygulayabilme becerisi kazanırlar (Hançer, 2006: 182).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilgi ya da anlam dış dünyada bireyden bağımsız olarak var değildir. Bilgiler bireyi pasif hale getirerek ona aktarılmaz. Bunun tam aksine birey etkin duruma getirilerek bilgilerin birey tarafından anlamlandırılması sağlanır. Kısaca yaşadığı dünyaya anlam veren bireydir (Duffy&Cunningham, 1996).

Yapılandırmacı ğrenme yaklaşımına göre öğrenme malzemesinin öğrenciye sunumu genellikle bir problemle başlamalıdır. Böylece ğrenci, var olan bilgisini kullanarak, onu çözmeye çalışacaktır. Bu süreçte yapılması gereken işlemler işe yarayan ve yaramayan bilgilerin belirlenmesi ve işe yarayan bilgilerin yardımla kazandırılması olacaktır (Boudourides, 2003: 11).

Yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir teori değildir. Bilgi ve öğrenmeyle ilgilidir. Bu teori bilgiyi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürel etkiler nedeniyle değişebilen dolayısıyla da öznel yapıya sahip bir şey olarak tanımlamaktadır (Brooks&Brooks, 1999: 18). Bu kurama göre, bilgi kazanılırken kişi sahip olduğu eski bilgilerle etkileşim kurar ve yeni bilgi buna göre yapılandırır. Bu süreçte bilgiyi alan ve veren zihinsel bir enerji harcar. Öğretmen merkezli sınıflarda zihinsel enerjiyi genellikle öğretmen harcar. Öğrencinin bilgiyi alma süresi de çok kısadır. Oysa yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimin yapıldığı öğrenci merkezli sınıflarda ise öğrencinin zihinsel enerjisi dersin büyük bir bölümünde yüksektir. Öğretmenin zihinsel enerjisi de, öğrencilere bilgiyi yapılandırmaları için ders boyunca rehberlik ettiğinden dolayı yüksektir. Öğrencilerin merakının artması öğretmenin çabasını artırır. Daha verimli ve eğlenceli bir öğretim ortamı oluşur. Sağlıklı öğrenme ortamı; merakı, eleştirel düşünmeyi ve bilginin kalıcılığını artırır. Öğrenciler kendi öğrenmelerini kontrol edebilirler (Hançer, 2006: 182).

Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen hedefler, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ile sınama durumları geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programın öğelerinde ortaya çıkar.

Hedefler

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan bir eğitim programının hedefleri; bireylere bilgiyi kullanma ve tüketme yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını ve bilgiyi nasıl, nerede kullanacağını göstermeli, ayrıca bilgiden yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ne yaptığını bilen öğrenci yerine nasıl ve niçin yaptığını bilen öğrenci modeli önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımına dayalı hedefler, öğrencinin bilgiyi özümseyip zihinsel süreçlerden geçirdikten sonra yeni bilgilere ulaşmasını sağlamalıdır (Şentürk, 2009: 7).

Yapılandırmacı kurama dayalı hedefler belirlenirken öğrencilerin ön bilgileri göz ardı edilmez. Çünkü öğrenci ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşılacaktır. Bundan dolayı da bu kuramda hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin katılımı da önemli olmakta ve öğrencinin katılımı, öğrencilerin hedefe ulaşma isteğini arttırmaktadır (Ülgen, 1994: 174).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hedefler, öğrencinin daha önceden belirlenmiş belli bir hiyerarşiye göre şekillenen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak yerine öğrencilerin, bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırılmaları için fırsatlar oluşturmalarına rehberlik etmektedir. Bu yaklaşımda önceden belirlenen kesin ve katı hedefler yerine, bireylerin önceki yaşantılarına, gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun genel hedefler belirlenmelidir (Şahin, 2007: 285).

Yapılandırmacı yaklaşımda tek doğru yerine çoklu gerçekler olduğundan hedefler “temel kavramların birbirileri ile ilişkilerini kurabilme” örneğinde olduğu daha genel bir şekilde ifade edilir. Davranış cümlelerine ayrıntılı yer verilmez, davranışlar hedef ifadelerinin içinde yer alır. Hedefleri belirlemede öğrenenler de söz sahibidirler (Erdem ve Demirel, 2002: 84).

İçerik

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenciler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Programın öğrenme içeriğiyle etkileşimde bulunarak bütün parçalarını yorumlarlar ve parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Öğrenen konumundaki öğrencinin ne öğreneceğinden çok neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002: 84).

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırması

önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001: 41).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programda içerik öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Programın içeriği öğrencilerin ilgilerine, tutumlarına, geçmiş öğrenmelerine ve kalımsal özelliklerine uygun olmalıdır. İçerik öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler yaratmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk etmeli; bunun sonucunda öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik probleme dayalı olarak düzenlenmelidir. Probleme dayalı öğrenmede belirli bir disiplindeki temel kavramlara odaklandığından kavramlara yönelik problem durumları organize edildiğinde ve süreç tündengelim yoluyla ilerlediğinden yapılandırmacı yaklaşımla uyumaktadır (Yurdakul, 2007: 55).

Öğrenme ve Öğretme Süreci

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programın öğrenme ve öğretme süreçleri öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılımları sağlanmalı, öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınmalı, fikir yürütmeye teşvik edilmeli, desteklenmelidirler.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla farklı bir iletişim biçimi benimsenir. Bu iletişim biçiminde öğrencilere sadece *-evet* veya sadece *-hayır* yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılır. Öğrencilere;

-Bu konu hakkında düşünceleriniz nelerdir?

-Neden bu şekilde düşündünüz?

-Nasıl böyle bir sonuca vardınız?

gibi öğrencileri düşünmeye ve cevabı kendilerinin bulmalarını sağlayan sorular yöneltilir. Böyle yapılarak öğrencilerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde

bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlar. Bunun sonucu olarak da bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltmenin yanı sıra önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programın öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenenlerin bilgiyi anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri öğrenme ortamlarında teknolojinin önemli bir yeri vardır. Öğrenenler ve öğretmenler yapılandırmacılıkta teknolojiyi etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikçi öğrenme amacıyla kullanılır. Bu kurama dayalı öğrenme senaryoları da genel, esnek ve güven vericidir; öğrenenlerin yaratıcılığını sağlar, onları bağımsız olmaya, sorgulamaya ve seçim yapmaya cesaretlendirir. Yapılandırmacı öğrenme senaryolarında temele alınan öğrenme yaşantılarının tasarlanması olduğundan etkinlikler öğrenen merkezlidir. Ayrıca bu yaklaşımda;

ünite yerine araştırma / soruşturma

öğretme yerine öğrenme

sunu yerine öğrenme yaşantısı

ders planı yerine öğrenen öğrenme planı

kavramları kullanılır (Erdem ve Demirel, 2002: 85).

Öğrenme öğretme sürecinde etkinlik, hedef davranışlara ulaşma amacıyla öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını arttıran sınıf içi-dışı faaliyetlerdir. Öğrenciler bilgiyi yapılandırmada her konuya, alana ya da öğrenene göre düzenlenmiş olan farklı etkinliklerde yer alırlar (Şahan, 2000: 4).

Sınama Durumları

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmede programın diğer öğeleri olan hedefler, içerik ve öğrenme öğretme sürecinde olduğu gibi sınama durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esas alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan değerlendirme, öğrenmede bir son değildir. Bir sonraki öğrenmeye yol göstericidir.

Yapılandırmacılığa dayalı öğrenmelerin değerlendirilmesinde öğrenenlerin öğrenmeleri çeşitli şekillerde değerlendirilir. Bir alanda yeterli olmayan bir öğrenenin bir başka alanda başarılı olma şansı vardır. Öğrenenler *tek doğru ya da yanlış*'a göre değerlendirilmezler. Değerlendirmede temele alınan, sonuçların doğru olaylara dayanması, mantıklı ve savunulabilir olmasıdır. Yapılandırmacılıkta öğretmen ve öğrenen birlikte değerlendirirler (Erdem ve Demirel, 2002: 85).

Geleneksel anlayışı dayalı değerlendirme sürecin başında değil sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı değerlendirme ise ürün değil süreç değerlendirebilir. Değerlendirme sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, gösterilen performansa yönelik yapılmaktadır. Geleneksel anlayışa dayalı değerlendirme ölçekleri; yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve doğru yanlış testleridir. *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı* değerlendirmede bunların yanı sıra, öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem formları, tutum ölçekleri, görüşmeler, sunumlar, portfolyo ve ürün değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, kavram haritaları, projeler ve proje değerlendirme ölçekleri, *performans ödevleri* ve *rubrik* ölçme araçları kullanılmaktadır.

Yapısalcı değerlendirmede öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir. Ayrıca yapılan değerlendirme bilgiyi hatırlama gücünü ölçmez. Bireyin elde ettiği bilgileri nasıl kullandığını ve nasıl yorumlandığını, bu yorumlamalar ve anlamlandırmalar sonunda yeni bilgilere nasıl ulaştığını gözlemler.

Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin rolleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin asıl görevi öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı öğrenme ortamlarını oluşturmaktır. Ayrıca öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bilgiyi aktaran değil öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilere düzenlenmiş bilgiler sunarak bir konunun başka bir konuyla nasıl bir bağlantısı olabileceğini öğrenmelerine yardımcı olmalı, yeni bilgi önceden öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilmelidir. Öğretmen bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleriyle hem de kendisiyle kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır (Brooks& Brooks, 1999: 21).

Yapısalcı kurama göre öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönlendirir, her bir öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında öğretmen yol gösterici ve rehberdir. Öğretmenler, problemi öğrenenler adına çözmek yerine öğrencinin kendisinin çözümlenmesi için ortam hazırlar. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen öğrenene soru sorar ancak neyi veya nasıl düşüneceğini, öğrencinin nereye varacağını söylemez ama gideceği yolu bulmasına yardımcı olur (Şaşan, 2002: 74).

Yapısalcı öğretmen otoriter olmamalıdır. Öğretmen çabuk sinirlenmemeli, küçük hatalara tepki göstermemeli, öğrencilere karşı sabırlı ve anlayışlı olmalıdır. Öğrencilere sevgi ile yaklaşmalı, emirler yağdırmamalı ve onları zorlamamalıdır. Öğretmen otorite değil sınıf içinde gözlemcidir. Yapılandırmacılıkta sınıf yönetimi emir verme ya da zor kullanma ile yapılamaz. Denetim olaylı, duygusal ve zihinseldir (Şaşan, 2002: 50).

Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin etkin, sosyal ve yaratıcı olmaları öngörülmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamlarında daha fazla aktifler ve kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alırlar. Öğrencilerin girişimci, meraklı ve sabırlı olmaları gerekmektedir. Çoğunlukla grup olarak çalışırlar ve sorumlulukların farkındadırlar.

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin kendi yetenekleri, güdeleri, tutum ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmenle birlikte yön verir. Bu yön verme sürecinde öğrencinin geçmiş yaşantıları, bakış açısı, hazır bulunuşluk düzeyi etkilidir. Öğrenen, öğrenme sürecinde etkili olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmeniyle etkileşim ve iletişim içinde bulunur. Öğrenen öğrenmeyi kendisine sunulan şekliyle değil de, zihinde yapılandığı şekliyle gerçekleştirir (Şaşan, 2002: 51).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Yaşar, 1998: 695).

Eski Programla Mevcut Programın Karşılaştırılması

Yeni öğretim programları bütüncül ve eklektik bir programlar yaklaşımını benimseyen bir anlayışla hazırlanmıştır. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki yaşantıları onlar için anlamlı olmadıkça, içinde yaşadıkları yakın çevreyi ve ülkeyi ve dünyayı daha kolay anlamayı ve algılamayı sağlamadıkça, **hayata hazırlamak** gibi bir iddia gerçekçi olamaz. Bu programlar öğrencilerin;

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanabilen,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, işbirliği yapabilen, girişimci ve sorun çözebilen,
- Bilimsel düşünebilen, anlayabilen, araştırabilen, inceleyebilen, eleştirebilen, sorgulayabilen ve yorumlayabilen,
- Sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu, kişiliği gelişmiş
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alabilen,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, bilgi üretebilen ve geleceğine yön verebilen,

- Temel sayısal ve sözel okuryazarlık becerilerine sahip,
- Ailesine, çevresine, topluma ve ülkesine yararlı olabilen,
- Temel toplumsal ve evrensel değerleri özümsemiş,

kendisi ile barışık bir birey olarak yetişmelerini sağlayabilecek şekilde tasarlanmıştır.

I.,II.,III.,IV.,V. Sınıflar ile İlgili Türkçe Dersi Programındaki Temel Değişiklikler

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Taslak Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (MEB, 2009: 32).

Tablo 1**Eski Türkçe Dersi Programıyla Uygulanmakta Olan Türkçe Dersi Programının Karşılaştırılması**

Eski Program	Mevcut Program
<ul style="list-style-type: none"> • 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi, •Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi, • 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması, •Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması, •Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması, •Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması, •Dinleme ve konuşma becerilerine tiil yeterince yer vermemiş olması, •Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi, •Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi, 	<ul style="list-style-type: none"> • Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır. • Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir. • Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır. • Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.). • Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır. • Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir. •Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir. •Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler zenginleştirilmiştir. •Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.

Tablo 1 Devamı

	<ul style="list-style-type: none"> •Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. •Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma-sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir. •Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir. •Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. •Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir. •Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir. •Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir. •Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir. •Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.
--	---

(MEB, 2009: 34).

Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Alan Temel Değişiklikler

2004 Sosyal Bilgiler programı, tümüyle davranışçı olan program yaklaşımlarından farklı olarak, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Uygulanmakta olan program ile hazırlanmakta olan program çeşitli yönleriyle karşılaştırılması aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Eski Sosyal Bilgiler Dersi Programıyla Uygulanmakta Olan Sosyal Bilgiler Dersi Programının Karşılaştırılması

	ESKİ PROGRAM	MEVCUT PROGRAM
GENEL HEDEFLER VE PROGRAM HAZIRLAMA SÜRECİ AÇISINDAN	4-7 sınıflar için toplam 43 genel hedef belirlenmiştir	4-8 Sınıflar için toplam 17 genel hedef belirlenmiştir.
	Sosyal bilgiler dersi yurttaşlık aktarımı olarak düşünülmüştür.	Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı (Reflective) inceleme alanı olarak sosyal bilgiler düşünülmüştür
	İçerik ön plândadır. İçerik ön plânda tutulduğu için Oldukça yoğundur.	Beceri kazanmak ön plândadır. Becerilerin kazanılıp, kullanılmasını esas aldığı için beceriler hedefler ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Programda ayrıca içerik bölümü oluşturulmamıştır. Kazanımların getirdiği içerik sınırlaması söz konusudur.
PROGRAM YAKLAŞIMI AÇISINDAN	Davranışçı anlayışı esas alır.	Geniş katılımlı, sivil toplum örgütleri ve diğer ilgili kişi kurum ve kuruluşlarla paylaşım halinde hazırlanmıştır. Bu çerçevede programın belirli aşamalarında alınan geribildirimler değerlendirilmiştir. Oluşturmacılık (constructivizm) merkezinde yeni bir anlayışı esas alır.

Tablo 2-Devamı

ÖĞRETMEN ÖĞRENCİLE RİN ROLLERİ AÇISINDAN	Öğretmen merkezli eğitimi gerektirmektedir.	Öğrenci merkezlidir
	Öğretmen olabildiği kadar içeriği aktarabilmeyi yeterli görmektedir.	Öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli Öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir
	Nesnel gerçekliğe dayalı bilen kişiden bağımsız	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalıdır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİ AÇISINDAN	Öğretmen merkezlidir. Öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına izin verir.	Öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli Öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir
	Bilgiyi sunma, talimatlara uyma ve geribildirim verme önemlidir.	Düşünme becerilerini ön plâna çıkararak, bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi önemser.
	Öğretim sürecinden ayrı olarak ve ölçüte dayalı değerlendirme yapılır	Değerlendirme öğretim süreci içinde ve ölçütten bağımsız olarak yapılır.
	Geleneksel ortamlara izin verir.	Öğrencinin ilerlemek için zihinsel ve fiziksel tepkiler gösterebileceği etkileşimli ortamları gerektirir.
İÇERİK AÇISINDAN	İçerik üniteler halinde sunulmuştu Bu ünitelerin genel kategorileri; •Vatandaşlık görev ve sorumlulukları, • Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, • Çevreyi yurdu ve dünyayı tanıma • Ekonomik yaşama fikri	İçerik öğrenme alanları çerçevesinde temellendirilmiştir. Bu sayede önceki programa göre daha nesnel ve kapsayıcı olması sağlanmıştır. Bu öğrenme alanları; • Birey ve kimlik • Kültür ve miras • İnsanlar. Yerler ve çevreler • Üretim dağıtım ve tüketim • Zaman, süreklilik ve değişim • Bilim, teknoloji ve toplum • Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler • Güç, yönetim ve toplum • Küresel bağlantılar adı altında oluşturulmuştur.

(MEB, 2009: 36).

Tablo 3

ESKİ 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI ÜNİTELER	YAPILANDIRILAN 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI ÜNİTELERİ
<p>Aile, Okul ve Toplum Hayatımız</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ailemiz • Okulumuz • Toplum Hayatımız <p>Yakın Çevremiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yakın Çevremizi Tanıyalım • Yönler • Pusula • Kroki • Ölçek <p>İlimizi ve Bölgemizi Tanıyalım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harita • Yurdumuzun Hangi İl ve Bölgesinde Yaşıyoruz • İlimiz ve Bölgemizin Doğal Özellikleri • İlimiz ve Bölgemizde Nüfus ve Yerleşme <ul style="list-style-type: none"> • İlimiz ve Bölgemizde Ekonomik Hayat • İlimizde Yaşanmış Önemli Tarihi Olaylar • İlimiz ve Bölgemizin Bulunduğu Çevrenin Korunması ve Güzelleştirilmesi <p>Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarihin Konusu • Tarihte Zaman • Takvim • Tarihin Başlangıcı ve Çağlar • Türklerin İlk Yurdu ve İlk Türk Devletleri • İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık • Türk Milletinin Tarihteki Yeri • İlk Çağda Anadolu Uygarlıkları • İlk Çağda Anadolu'da Kurulan Devletlerde Kültür ve Uygarlık • Çevre Uygarlıklarının Anadolu'ya Etkisi 	<p>Birey ve Kimlik: Herkesin Bir Kimliği Var</p> <p>Kültür ve Miras: Geçmişimi Öğreniyorum</p> <p>İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Yaşadığımız Yer</p> <p>Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Üretimden Tüketime</p> <p>Bilim, Teknoloji ve Toplum: İyi ki Var</p> <p>Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Hep Birlikte</p> <p>Güç, Yönetim ve Toplum: İnsanlar ve Yönetim</p> <p>Küresel Bağlantılar: Uzaktaki Arkadaşlarım</p>

(MEB, 2009: 37).

Tablo 4

ESKİ 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI ÜNİTELERİ	YAPILANDIRILAN 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI ÜNİTELERİ
<p>Vatan ve Millet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vatan ve Vatan Sevgisi • Millet Ve Millet Sevgisi • Türk Milletinin Özellikler <p>Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mondros Ateşkes Anlaşması • Kurtuluş Savaşı • Savaş Dönemi • Barış Dönemi • Türk İnkılabı ve Önemi • Atatürkçü Düşünce Sistemi • Cumhuriyetimizin Kurucusu Atatürk <p>Güzel Yurdumuz Türkiye</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yurdumuza Genel Bir Bakış • Yurdumuzun Doğal Durumu • Doğal Çevremizin Önemi ve Sorunları • Çevre Sorunlarının Çözümü • Doğal Afetler ve Korunma Yolları <p>İslamiyet'in Doğuşu, Yayılışı ve Türkler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İslamiyet'ten Önce Araplar • İslamiyet'in Doğuşu • İslamiyet'in Yayılışı • İslam Kültür ve Uygarlığı • Türkler ve İslamiyet • Orta Asya ve Yakın Doğuda Kurulan Türk Devletleri • Orta Asya ve Yakın Doğuda Kurulan Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık 	<p>Birey ve Kimlik: Haklarımı Öğreniyorum</p> <p>Kültür ve Miras: Adım Adım Türkiye</p> <p>İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Bölgemizi Tanıyalım</p> <p>Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Ürettiklerimiz</p> <p>Bilim, Teknoloji ve Toplum: Gerçekleşen Düşler Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Toplum İçin Çalışanlar</p> <p>Güç, Yönetim ve Toplum: Bir Ülke, Bir Bayrak</p> <p>Küresel Bağlantılar: Hepimizin Dünyası</p>

(MEB, 2009: 38).

Tablo 5

Eski Fen Bilgisi Dersi Programıyla Yapılandırılan Fen ve Teknoloji Dersi Programının Karşılaştırılması

PROGRAMIN TEMEL ÖZELLİKLERİ	YAPILANDIRILAN FEN VE TEKNOLOJİ PROGRAMI	ESKİ FEN BİLGİSİ PROGRAMI
Fen ve Teknoloji dersinde ne öğretilir? Az bilgi özdür	Öğrenciye çok bilgi yüklemek yerine temel kavramları vererek anlamlı öğrenme amaçlanmıştır. Teknoloji ve uygulamalarıyla ilgili konulara ağırlık verilmiştir.	Programda anlamlı öğrenme yerine daha çok öğrenciye bilgi yüklemeye ağırlık verilmiştir. Teknoloji ile ilgili konular ele alınmamıştır.
Niçin fen ve teknoloji öğretilir? Fen ve teknoloji okuryazarlığı	Her konu ile ilgili bilgi kazanımlarında uygun atıflarla örme sağlanarak fen ve teknoloji okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda beceri kazanımlarına ağırlık verilmiştir.	Fen okur-yazarlığından sadece programın girişinde bahsedilmiş fakat program sadece bilgi kazanımlarına ağırlık vermiştir
Fen ve Teknolojiyi nasıl öğretilir? Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı	Sadece temel felsefesinde değil öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinde yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır.	Programın girişinde yapılandırıcı yaklaşıma sadece kısaca değinilmiş fakat öğretim programlarında kazanımların ve etkinliklerin davranışçı yaklaşıma göre düzenlendiği görülmektedir.
Öğretim uygulamaları açısından Öğrenci merkezli öğretim	Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme-öğretim etkinliklerinin tamamı öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandığı gözetmesi gerektiğinden öğretim kendiliğinden öğrenci merkezlidir.	Programın girişinde öğretimin öğrenci merkezli olduğu söylenmekle birlikte kazanımlar ve verilen örnek etkinlikler incelendiğinde daha çok öğretmen ve programlar merkezli olduğu görülmektedir.
Ölçme ve değerlendirmede açısından Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları (Süreç değerlendirmesi)	Programda, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı esas alındığı için değerlendirme öğrenmenin bir parçası olarak alınmış, portfolyo ve süreç değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmiştir.	Birbirinden bağımsız parçalı bilgileri, ezbere bilgileri ölçmeye ve konu sonu ve dönem sonu ölçmeye dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmiştir.

Tablo 5-Devamı

KONU VE KAVRAM SİRALAMASI AÇISINDAN SARMALLIK İLKESİ	SARMALLIK İLKESİNE GÖRE TEMEL KAVRAM VE KONULAR HER SINIF SEVİYESİNDE ÖĞRENCİNİN GÜNLÜK YAŞAM DENEYİMLERİNİN İÇİNDE İŞLENEREK KONULARIN DERİNLİĞİ VE KAPSAMI SINIF SEVİYESİ YÜKSELDİKÇE ARTIRILMIŞTIR.	ÜNİTE VE KONU SİRALAMASI DOĞRUSAL YAKLAŞIM ESAS ALINARAK SINIF SEVİYESİNE GÖRE KAVRAMLARIN GİTTİKÇE DERİNLİĞİNİN ARTMASI GÖZETİLMEYEN AYRI PAKETLER HALİNDE SUNULMUŞTUR.
Diğer konu alanları ile ilişkilendirmeye etkin ağırlık verme	Öğretim programlarında hemen hemen her kazanımda ilgili olan matematik, sosyal bilgiler gibi diğer konu alanlarına açık şekilde bağlantılar yapılmıştır.	Kazanımlar diğer konu alanlarıyla ilgili herhangi bir ilişkilendirme sözü konusu değildir.
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme	Öğrenmenin her öğrencinin zihnine bilgi paketinin aktarılması ile olmadığı, yeni bilgilerin öğrencilerin zihninde ön bilgilerine dayanarak yapılandırıldığı esas alındığı için tüm öğrenme-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklar kendiliğinden etkin bir şekilde gözetilmiştir.	Programda verilen kazanımlarda ve öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıkların gözetilmesi gereğinin üzerinde durulmamıştır.

(MEB, 2009: 40).

Tablo 6

Eski Matematik Dersi Programıyla Uygulanmakta Olan Matematik Dersi Programının Karşılaştırılması

Eski Programın Durumu	Yapılandırılan Matematik Programı
1. İlköğretim Matematik (1-5) dersi öğretim programı 1249 adet davranış içermektedir. Buna dayalı olarak yapılan öğretim ve ders kitabı yazımında tek düzelik hâkim olmuştur. Öğretmen ve yazarın hareket kabiliyetinin kısıtlandığı gözlenmiştir.	1. Taslak programda öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerileri kapsayan 368 adet kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların yapısı gereği öğrenci merkezli bir öğretimi gerektirdiğinden, öğretmen ve yazara gerekli esneklik sağlanmıştır.
2. Özellikle 4. ve 7. sınıfta diğer sınıflara nazaran yoğunlaşan konuların yaygınlaştırılması gerekmektedir.	2.8 yıllık ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak gereksiz tekrarlar ayıklanmış ve konular sınıflara dengeli biçimde dağıtılmıştır.
3. Öğrenci merkezli yaklaşıma uygun öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin uygulama örneklerine yer verilmemiştir.	3. Kazanımlara paralel olarak hazırlanan öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrenci merkezli yöntem, teknik ve strateji kullanımı gerekli kılınmıştır.
4. Öğretimde öğrenciyi merkeze almaktan çok öğretmen merkezli bir yapıda olduğundan bilginin öğretmenden öğrenciye aktarımı sonucunda ezberci bir eğitim öğretim ortamı yaratmaktadır	4. Bütün kazanımlar, araç-gereç kullanılarak somu modellenmiş öğrenmeye dayalı etkinlikler gerektirdiğinden, öğrenci bizzat keşfedere ve anlayarak öğrenecektir.
5. Öğrencinin eğitim araç ve gereci kullanmasına rehberlik eden etkinliklere çok az yer verilmiştir.	5. Öğrenci ve öğretmenin çevresinde kolayca bulabileceği veya ucuza satın alabileceği eğitim araç ve gerecinin kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir.
6. Diğer derslerde aynen yer alan ya da paralelliği sağlanmayan konular vardır.	6. Eş zamanlı program hazırlanmasından yararlanılarak diğer derslerle çakışan konularda ayıklama yapılmış ve ilişkili konularda paralellik sağlanmıştır.
7. Değişen ve gelişen meslek gruplarıyla ilgili matematik konu ve uygulamalarına yer verilmemiştir.	7. Teknoloji ve buna bağlı olarak çok hızla gelişen endüstrinin ortaya çıkardığı yeni mesleklerle ilgili konu ve uygulamalara yer verilmiştir.

(MEB, 2009: 41).

İlköğretimde Uygulanan Yeni Programda Gözlenen Eksiklikler ve Karşılaşılan Sorunlar

Avrupa ülkeleri, değişen dünya koşullarına ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi konusunda, öğretmen merkezli geleneksel eğitim sisteminin yetersiz kaldığı hâkim olmaktadır. Bu doğrultuda programlarını **öğrenci merkezli** ya da **yapılandırma** yaklaşımından hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan anlayışla geliştirdiği görülmektedir. Ülkemizin de, özellikle siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan Avrupa Birliğine uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde yapılan kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesi sürecinde eğitim alanında da düzenlemeler yapılması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı 2005–2006 öğretim yılından itibaren yapılandırma yaklaşımına dayalı İlköğretim Programını uygulamaya koymuştur. Türkiye’de İlköğretim Programındaki değişimin çok yeni olması nedeniyle yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olması, programlar hakkında derinlemesine yorum yapmaya henüz olanak tanımamaktadır. Ancak programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksikliklerin ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı bilinen bir gerçektir.

*02.12.2005 tarihinde Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildiri’sinde, yeni İlköğretim Programı’nın hazırlanmasında ülkemizdeki bilim insanları ve ilgililerin değerlendirmelerinin alınmadığı görülmektedir. Programın hazırlanması aşamasında ilköğretim alanında daha önce gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının dikkate alınmadığı ve önceki programın uygulayıcılarından ve uygulama sonuçlarından bilimsel bir süreç içinde dönütler alınmadığı, İlköğretim I.,II.,III.,IV. ve V. sınıflarda uygulanmakta olan öğretim programlarında tek bir yaklaşımın **yapılandırma** temel alınması ve programın uygulama ilkelerinin sadece bu anlayışa dayandırılması eğitim-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun çeşitliliği sınırlandırmakta, bu da öğretmenin belli kalıplar içerisinde hareket etmesine neden olmaktadır. Ayrıca yeni ilköğretim programının ülke koşullarına uygunluğu ya da uyarlanması konusunda yeterli çalışmalar yapılmadan başka ülkelerde uygulanan programların uyarlanması yoluna gidilmiştir. Ders kitapları, öğrenci ve öğretmen çalışma kılavuzları yapılandırma yaklaşımına göre değil, klasik, idealist, realist yaklaşıma göre düzenlendiği ve bundan dolayı içeriğin programın*

dayandırıldığı felsefeye ters olduğu, sınama durumlarında işe koşulması önerilen ölçme araçları neyi, nasıl ölçeceği anlaşılır şekilde düzenlenmediği için öğretmenlerin kafalarının karışık olduğu görülmektedir. Ayrıca programın uygulayıcıları olan öğretmenler ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun programın niteliğini ve uygulama ilkelerini bilmeden bu programı uygulama durumunda kalmışlardır (Kurul, 2005).

Yeni I.,II.,III.,IV. ve V. Sınıf Matematik Eğitim Programını genel olarak, öğrencileri ezbercilikten kurtaran, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik dünyadaki değişimlere uygun normlarda hazırlanmış başarılı bir program olarak değerlendirmektedir. Ancak programın başarılı olmasına karşın; şekilleri bölme, birleştirme ve dönüştürme işlemlerinin sonucunu, denklik ve benzerliklerini inceleme, geometrik özellikler ve ilişkiler ile ilgili çıkarımlar yapma gibi geliştirilmesi gereken becerilerin programda yer almadığı belirtilmektedir (Umay ve Diğerleri, 2006: 201).

Yapılandırımcı yaklaşıma göre hazırlanan programda altıncı sınıf fen ve teknoloji kitaplarının öğrenme kurumuna göre değerlendirildiği çalışmalarda, kitapların genel olarak yapılandırımcı yaklaşımın ilkelerine uygun olmakla birlikte bazı eksiklerin olduğu belirtilmektedir (Küçüközer ve Diğerleri, 200: 115).

Yeni programla ilgili olarak, yeni programların kent okulları ile köy okulları, gelir düzeyi yüksek semt okulları ile gelir düzeyi düşük semt okulları arasındaki fırsat eşitsizliğini artırıcı nitelikte gözüktüğü görülmektedir. Buna ilave olarak da aktivite ilkesini esas alan bir program olduğundan **toplumsal fayda** ve **sosyalleşmeyi** sağlayacak hedef ve davranış etkinliklerine yeterince yer verilmediği konusunda eleştirilmektedir. Programda **Türk Kültürü** ve **Türk Ulusu** kavramlarından özellikle kaçınıldığını, programların uzak hedefleri gerçekleştirecek bir program olmadığını ifade edilmektedir. Programda, öğretmenlerin kullanmasını bilmediği eğitim sürecini ölçmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirildiğini bu araçlarla nasıl ölçme ve değerlendirme yapılacağı konusunda yeterli bilgi bulunmadığını da belirtilmektedir (Merter, 2005: 435).

Küçükahmet 2005:379 yeni programda sık sık değişikliklere gidildiğini belirtmekte ve bu değişiklikler esnasında bazı kazanımların birleştirildiğini,

bazılarının ayrıldığı bazıların da sınıflar arasında yer değiştirdiğini belirtmiştir. Bazı kazanımların yanlış temalarda yer aldığını, bazılarının karmaşık olduğunu, bazılarının da önyargılı olduğunu ifade etmiştir. Yöntem ve teknik kavramlarının, programların birçok yerinde birbirinin yerine kullanıldığını, ayrıca programın en zayıf halkalarından birinin ölçme ve değerlendirme kısmı olduğunu, programda ölçme değerlendirme uzmanlarının çalışmamış olduğunu da belirtmiştir.

Türer (2007), yeni programla olarak şöyle bir yaklaşımda bulunmaktadır. Öğrenci merkezli olma iddiasında olan yeni programların eski programlara göre eğitimde çağdaşlaşma yönünde çok önemli yenilikler içerdiğini ancak geçmişin deneyimlerinden beslenmeden ortaya konduğu, zamansız ve birbiriyle tutarsız uygulamalar içerdiği noktasında eleştirmektedir.

İlköğretimde uygulanan programla, öğretmenlerin, öğrenci merkezli olması, araştırmacı, sorgulayıcı öğrenciler yetiştirmeye olanak tanınması nedeniyle IV. ve V. sınıf Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin programı olumlu bulduklarını rapor etmişlerdir. Ancak alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl kullanılacağı konusunda yeterli örnek verilmeyişi belirlenen sorunlar arasındadır (Ercan ve Akbaba, 2005: 315). **RAPOR** (2006), *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme* raporunda, 2004-2005 eğitim yılında dokuz il ve yüz yirmi okulda pilot uygulaması yapılan programın incelenmesi sonucunda bir kısım belirsizliklerin bulunduğu dikkat çekilmiştir. Sanat ve estetik eğitiminin eksik, dersler arasındaki ilişkilendirmenin yetersiz olduğu ve bilgi teknolojilerinin nasıl kullanılacağına dair yeterli bilginin sunulmadığı vurgulanmıştır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2007 yılında uyguladığı anket ve onun sonuçlarına göre, öğretmenlerin;

% 51 oranında **proje hazırlama ve uygulama konusunda güçlük** çektiklerini,

% 75 oranında **ölçme ve değerlendirme ile program geliştirme uzmanına ihtiyaç**

duydıklarını ifade etmiştir. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri alanın ölçme ve değerlendirme olduğu rapor edilmiştir (Gözütok ve Diğerleri, 2005).

TÜBA *Türkiye Bilimler Akademisi* programla ilgili genel görüş ve önerilerini şu şekilde belirtmektedir: *-Yeni müfredat genelde öğrencilerin bilgiye ilişkin yargı kapasitelerini ilerletmeye yöneliktir. Öğrencilerin estetik yargı kapasitelerini geliştirmeye yeterince önem verilmediği görülmektedir. Genel eğitim içinde sanat sıra dışı bir konumda kalmamalıdır. Estetik anlayışın çocuklarda ve gençlerde gelişmesi, gelecekteki toplumsal yaşamımızın kalitesini arttıracak, doğal ve kültürel varlıklarımızın korunmasına katkıda bulunacaktır.* Bu açıklamalara ek olarak ihmal edilen önemli bir beceri alanının sosyal ve psikolojik beceriler olduğu vurgulanmaktadır. Bu raporda, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin sistemin önemli bir bileşeni olduğu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda da yeni bir anlayışla meslek içi eğitim almalarının gerekli olduğu vurgulanmıştır (TÜBA, 2004).

Bıkmaz, **Yeni İlköğretim Programı ve Öğretmenler** adını taşıyan ve ülke genelinde uygulanan yeni ilköğretim programlarında öğretmenler tarafından yanlış anlaşılabilir bazı konuları belirlemek ve bunların neden yanlış anlaşılabilir kısımları gerekçeleriyle ortaya koymayı amaçladığı makalesinde programlara ilişkin olarak şu değerlendirmeyi yapmıştır: *-Öğrencilerin düşünceleri ve kavramsallaştırmaları üzerinde önemle duran, etkinlik temeline dayanan, ortaya konan üründen çok öğrenme sürecinin vurgulandığı, kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanan ve dolayısıyla bireysel gelişim üzerinde odaklanan, ölçme ve değerlendirmenin öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha gerçekçi ve çok yönlü olduğu bir program anlayışının benimsenmesi önemli bir girişimdir (Bıkmaz, 2006: 105).*

Bıkmaz ayrıca, programda değişimin öncülüğünü yapan öğretmenlerin, yeni programların uygulanması konusunda yeterince desteklenmediklerini ve bu konuda yalnız bırakıldıklarını ifade etmektedir. Öneri olarak *-program değişiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için daha uzun soluklu, katılımcı ve ülkemizin gerçeklerine uygun bir öğretmen eğitimi hizmet öncesi eğitimi de içine alacak şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu süreçte mevcut hizmet-içi eğitim uygulamalarının da ciddi olarak ele alınması ve daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir görüşünü dile getirmiştir (Bıkmaz, 2006: 107).*

Ülkemizde İlköğretim Programlarındaki değişimin yeni olmasından dolayı yapılan çalışmaların sınırlı olması, programlar hakkında derinlemesine yorum yapmaya henüz olanak tanımamaktadır. Ancak yeni programla ilgili yapılan araştırmalar ve eleştiriler incelendiğinde; öğretmen, öğrenci, müfettiş ve yöneticiler, yeni ilköğretim programının eski ilköğretim programına göre olumlu görüş bildirmelerinin yanı sıra özellikle ölçme ve değerlendirme alanında ciddi sıkıntılar olduğu vurgulanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan sıkıntılardan biri de ilköğretimde uygulanan performans ödevleridir. İlköğretimde uygulanan performans ödevlerine ilişkin konularına girilmeden önce performans kavramının tanımı ve performans değerlendirmeye ilişkin bilgileri incelemekte yarar vardır.

Performans Kavramı

Literatürde **performans** kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde, birbirinden farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Performans Fransızca kökenli bir sözcük olup aşağıda anılan anlamlara sahiptir:

- Başarım
- Bir faaliyetin/hareketin gerçekleştirilmesi
- Tiyatro veya herhangi bir gösteride bir karakterin canlandırılması
- Herhangi bir mekanizmanın çalışma şekli
- Bir kişinin konuşma şekli
- Ta'kat sınırı
- Halka açık ir sunum ya da gösteri
- Gerçekleştirilme yeterliliği; etkinlik
- Bir etkiye karşılık verme şekli; davranış gibi anlamlara gelmektedir.

Performans (performance) kelimesi “**bir işi ya da olayı yapmak, yerine getirmek, icra etmek**” gibi anlamlara gelmektedir *Redhouse sözlüğü*. Genellikle sanatsal bağlamda, örneğin, tiyatro için gösteri yapmak, bir müzik adamı için elindeki sazı ile ya da sözlü olarak müziği icra etmeyi kastedecek şekilde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kelimenin sanatsal boyutunun olması onun sıradan bir eylem değil; belirli bir alt yapı, hüner, ciddiyet ve sonuçta da belirli bir kalite düzeyindeki

faaliyetlerin içinde; yer alanları ve izleyenleri etkileyen hatta ayran bırakabilen bir süreci içerdiğini ortaya koymaktır (Özmutaf, 2007: 42).

Dilimize **iş başarımı** olarak çevirebileceğimiz performans kavramı, **“herhangi bir işte veya görevde gösterilen başarı derecesini ifade etmektedir”**. (Baş, 1999) performans kavramını, **“bir işi yapan bir bireyin, bir grubun, bir birimin ya da örgütün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği, başka bir deyişle neyi sağlayabildiğinin nitel ve nicel olarak anlatımı”**

Oğuz, (2008) performansı, **“bir işi yapan bireyin, bir grubun ya da bir teşebbüsün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiğinin, neyi sağlayabildiğinin nicel (miktar) ve nitel (kalite) olarak anlatımı”** başka bir deyişle performans, belirlenen şartlara göre bir işin yerine getirilmesi veya bir işgörenin davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Başarıdan söz edebilmek için öncelikle kişinin yerine getireceği işi tanımlamak, bunun devamında işin gerektirdiği standartları belirlemek, bu standartların kişinin özelliklerine uygunluğunu araştırmak gerekir. Ancak belirtilen noktalar açıklığa kavuştuktan sonra kişinin işini gerçekleştirme derecesi belirlenebilir. Belirtilen standartların üzerine ulaşan kişi başarılı olarak değerlendirilirken, standartları yakalamayan kişi başarısız olarak derlendirilir.

Eraslan ve Algün (2005: 95), performans, **“bireyin amaçlanan hedefe yönelik olarak, neleri gerçekleştirebildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımı olarak tanımlanmaktadır”** Bir başka deyişle performans, **“belirli amaçlara yönelik planlı etkinlikler sonucu nicel ya da nitel olarak değer kazanmış kavramlar”**

Performans, **“bireylerin veya kurumların hedeflerine hangi oranlarda ulaşabildiğinin ölçütüdür.”** Performans, sistematik olarak etkinliklerin veya çalışmaların sonucunda kişinin ortaya koyduğu somut bir ürün ya da zihinsel bir süreçtir. Bir sunuda, öğrencinin göstereceği “beceri” ve “yetenek” düzeyindeki davranışlar olarak ele alınabilir. Kısaca özetlenecek olursa performans, **“bir bireyin belirli bir süre içerisinde herhangi bir işi becerme derecesidir”** (Eraslan ve Algün, 2005: 96).

Performans Değerlendirme

Organizasyonlarda çalışanların performanslarının sistematik ve biçimsel olarak değerlendirmenin ilk örnekleri 1900'lü yılların başlarında ABD'de kamu hizmeti veren kuruluşlarda görülmektedir. Daha sonra F. Taylor'un iş ölçümü uygulamaları aracılığı ile çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi sonucu, performans değerlendirme kavramı organizasyonlarda bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda kişilik özelliklerini kıstas olarak alan çeşitli performans değerlendirme teknikleri geliştirilmiş, ancak daha sonraları, 1950'li yıllardan sonra, kişinin ürettiği iş ya da sonuçlara yönelik kriterleri temel alan teknikler ABD'deki organizasyonlarda daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Türkiye'deki uygulamalarda ilk kez kamu kesiminde başlamış olup yaklaşık 80 yıllık geçmişi bulunmaktadır. Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminin en önemli işlevleri arasındadır. Performans değerlendirme ile kişinin herhangi bir noktadaki etkinliğini ve başarı düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar kast edilmektedir (OĞUZ, 2008 İnternette).

Güçlü ve Cemaloğlu, (2009), performans değerlendirme, **“bir yöneticinin önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla personelin işteki performansının değerlendirilmesi süreci ya da bireyin görevindeki başarısı, işteki tutumu ve davranışları, ahlaki durumu ve özelliklerini ayrıntılaşan ve bütünlükten, kısaca bireyin kuruluşun başarısına olan katkılarını değerlendiren plânlı bir araç”**

Camgöz ve Alperden (2006: 192), performans değerlendirme, **“kişilerin, birimlerin ve kurumların performanslarının önceden belirlenmiş bazı standartlara göre veya benzer diğerlerinin performansları temelinde ölçülmesini içeren bir süreç”**

Fındıkçı (1999: 297), performans değerlendirme, **“belirli bir görev ve iş tanımı çerçevesinde bireyin yaptığı iş ve görevin tanımını belirli zaman dilimi içinde gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi”** daha çok birincil amirlerin üstlendiği bir süreç olarak tanımlanan ve *‘Performans Yönetimi’* adıyla da anılabilen bu süreç, performans geliştirme, **“eğitim ihtiyaçlarını saptama, kariyer yönetimi ve ödül sistemlerini uygulamak açısından oldukça önemli bir veri toplama sistemi”**

Oğuz, 2008 performans değerlendirmeye ilişkin başka tanımlamalar da şöyledir: Performans değerlendirme, “iş görenin işletme içinde tarif edilen sınırlar içerisinde ortaya koyduğu başarının ölçülmesidir.” Performans değerlendirme, “kurumda görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini kısacası bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir.” Performans değerlendirme ile tahmin yoluyla eğitim ihtiyacının planlanması ve hangi geliştirme faaliyetlerinin yapılacağı konusunda genel bir içerik belirlenerek, geliştirme ihtiyaçlarının açıkça tanımlanması sağlanır. Bunun sonucu personeldeki yetersizliklerin ortaya konularak, yetersizliklerin ortadan kaldırılması için hangi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiği kararlaştırılır. Performans değerlendirmesi, “bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın organizasyonun başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araç” olarak da tanımlanmaktadır.

İnsan kaynakları uygulamaları arasında en az sevilen ve en tartışmalı konulardan biri performans değerlendirmesidir. Performans değerlendirmesini sevimsiz yapan nokta, bir çalışanın değeri, yetenekleri ve katkıları hakkında yargıya varma sürecinde değerlendirenin çeşitli hata ve yanlışlıklardan etkilenebileceği düşüncesidir. Nitekim performans değerlendirme uygulamacılarının karşısındaki en zor işlerden bir tanesinin performans değerlendirmesinin “doğru” yapılmasının sağlanması olduğunu belirtmiştir (Ergin, 2002: 137).

İlköğretimde Uygulanan Performans Ödevleri ve Performans Ödevlerinin Değerlendirilmesi

İlköğretimde programların başında belirlenmiş olan amaçlara ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık, kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarının etkili olup olmadığı değerlendirme yoluyla belirlenir. Ayrıca, amaçlara ne derece ulaşıldığını belirlemeye yönelik değerlendirme yoluyla, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlandığı gibi gelecekteki etkinlikleri düzenlemeye yönelik ipuçları da verilmektedir. Bu amaçla

alternatif değerlendirme araçlarından performans ödevleri ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi program açısından önemlidir.

Performans Ödevi

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak İlköğretim programında, ölçme değerlendirme araçları arasında performans ödevleri yer almaktadır. Bu ödevler öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 19 Aralık 2006 tarihli ve 012592 sayılı yayınladığı genelgede performans ödevi kavramını şöyle tanımlanmaktadır: **Eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerin aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır.**

Performans ödevi, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Performans ödevleri *öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir* (Belet ve Girmen, 2007). Öğrencinin yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermektedir. Performans ödevleri birkaç günde yapılabildiği gibi birkaç hafta da sürebilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterlilik derecelerini ortaya koyma olanağı tanımaktadır.

Ders kapsamında gerçekleştirilecek performans ödevi öğrencinin gelişim düzeyine, ilgilerine ve isteklerine, öğrenme eksikliklerine ve ihtiyaçlarına, okul, çevre olanaklarına ve öğrencinin sahip olduğu olanaklara göre öğretmen tarafından belirlenmesi gerekir.

Performans ödevleri, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve rutin biçimde ev ödevi olarak çözdükleri *alıştırma sorularından* çok daha fazlasını ifade eder. Performans ödevini günlük ev ödevinden ayıran en önemli özellik, derste edilen bilgi

ve becerileri üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirerek yeni bir problem çözmeyi gerektiren bir etkinlik olmasıdır. Bir performans ödevinin hazırlanmasında genel olarak izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

1. Hangi sınıf düzeyine ait olduğunun belirlenmesi,
2. İlgili olduğu dersin adının belirlenmesi,
3. İlgili olduğu dersin konusunun/konularının belirlenmesi,
4. Hangi kazanımlara yönelik olarak düzenlendiğinin belirlenmesi,
5. İlişkili olduğu problem durumunun ortaya konması,
6. Yerine getirilmesinde öğrencinin izleyeceği yönergenin düzenlenmesi,
7. Nasıl değerlendirileceğinin açıklanması şeklinde ifade edilir(Alıcı, 200: 132).

Bu adımlar dikkate alınarak performans ödevleri oluşturulduğunda, öğrenci performans ödevi gerçekleştirmesinin öğrenmelerine ne tür bir katkı sağlayacağı, bu ödevi yapma sürecinde sorumluluğunun ne olduğu, performans ödevi kapsamında neleri yapması gerektiği ve yaptığı performans ödevinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği konusunda bilgi sahibi olur. Bu şekilde hazırlanan performans ödevleri öğrencinin bilgi ve becerilerine katkı sağlamada daha anlamlı olur.

Performans Ödevi Olarak Verilebilecek Konular

Performans ödevleriyle öğrencilerin öğrenmeleri adına bir şeyler yapmaları gerekmektedir. Bundan dolayı aşağıdaki konular performans ödevlerine ilişkin verilebilecek konulardır:

- Yabancı dil öğretiminde yapılan diyaloglar
- Model oluşturma
- Hikâye yazma
- Herhangi bir konuyla ilgili yapılan araştırmalar
- Harita çizmek
- Bilgisayardaki yazılımı kullanmak
- Tuval üzerine yapılan boyama
- Dans gösterisi gibi liste devam ettirilebilir.

Performans Ödevi Verilmesinin Gerekçeleri

Performans ödevleri çok iyi niyetle hazırlanmış alternatif değerlendirme araçlarından bir tanesidir. Lakin gerçekte performans ödevlerinin öğrencilere sağladığı katkılar ve performans ödevlerinin verilmiş amaçları öğretmenlere sorulduğunda öğretmenlerden tatmin edici cevaplar alınamamaktadır. Buna rağmen performans ödevlerinin verilmesinin gerekçelerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Sınıfta öğrenilmiş bir konunun öğrenci tarafından yaratıcılık becerilerini kullanarak hazırlanması ve kendisi tarafından bir sunum içerisinde sunulmasının istenmesi.
2. Performans ödevlerinin verilme gerekçelerinden biri de öğrencilerin araştırmacı ruhunu ortaya çıkarmaktır. Lakin öğrencilere verilen performans ödevleri çoğunlukla veli tarafından yapılmakta, hazır olarak internetten veya bir yakınından yardım alarak yapıldığı için öğrencide araştırmacı ruhunu ortaya çıkarmaktan çok öğrencinin araştırmacı ruhunu köreltmekte ve öğrencinin özgüveninin kaybolmasına neden olmaktadır. Performans ödevlerinin istenilen amaca ulaşması ödevin öğrenci tarafından araştırılıp hazırlanmasına bağlıdır.
3. Performans ödevlerinin verilmiş gerekçelerinden biri de öğretmen-öğrenci-veli iletişimini sağlamak ve kuvvetlendirmektir. Bu yolla velinin okula çekilmesi ve eğitim-öğretime katılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Lakin ödevlerin tamamen veliye kalması ve veliye maddi külfet getirmesi velinin tepkisine neden olmaktadır. Bunun önüne geçmek ve öğretmen-veli dayanışmasını sağlamak için verilen ödevlerin öğrencilerin seviyelerine ve öğrencinin kendi bilgi ve becerilerini uygun ödevler verilmeli ve ödevlerin öğrenci tarafından yapılması gerektiği konusunda velilerin bilinçlendirilmelerini bağlıdır.
4. Performans ödevleri vermenin bir başka gerekçesi bireysel öğrenme alışkanlığını kazandırmasıdır. Anne-babalar öğretmenlerden verilen ödevlerin nitelik artırıcı ve sınavlara hazırlayıcı olması beklentisi içerisindeyler. Bu beklentiyi karşılayıcı ödevlerin hazırlanması çok önem arz etmektedir (Turanlı, 2007: 138).

Performans Ödevinin Etkileri

Performans ödevlerinin hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında yaşanan sıkıntılar düşünüldüğünde acaba ödevin hazırlanmasında verilen emeğe, harcanan para ve zamana değip değmediği tartışma konusudur. Son günlerde gerek basında çıkan haberler gerekse bazı sitelerde yayınlanan veli şikâyetleri bu tartışmayı haklı çıkartacak cinstendir. Gerçekten de performans ödevleri öğrencilere; programda ön görülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanındaki becerilerini aynı anda kullanmasına ve geliştirmesine katkı sağlamakta mıdır?

Alan yazına dayalı olarak ödevin etkileri düşünüldüğünde akademik ve sosyal olmak üzere ödevleri iki başlık adı altında toplayabiliriz (Turanlı, 2007: 139).

Performans Ödevlerinin Akademik Etkileri

Performans dışında verilerin ödevlerin başarı üzerinde olumlu etkisinden bahsedilebilir. Lakin aynı şekilde performans ödevlerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerine bir katkı sağlayıp sağlayamadığı konusunda net bilgiler bulunmamaktadır.

İlköğretim düzeyinde verilen performans ödevleri düşünüldüğünde I.,II. ve III. sınıf öğrencilerine verilen ödevlerin kendileri tarafından yapılamadığı; genelde velilerine yaptırılıp getirildiği teslim edilen ödevlerden anlaşılmaktadır. IV. ve V. sınıf öğrencilerine verilen performans ödevlerinin ise az da olsa öğrencilerin kendileri tarafından yapılmaya çalışıldığı ama yine de öğrencilerin performans ödevlerinin çoğunu velilerine veya akrabalarına yaptırdıkları ya da internetten indirdikleri öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bu kanıya varılmıştır.

İlköğretim II. Devresinde bulunan 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin I. Devresinde bulunan öğrencilere nazaran ödevleri kendileri yapmaya çalıştıkları öne sürülmektedir. Bundan şöyle bir sonuca varılabilir: Verilecek performans ödevleri

öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor seviyelerine uygun bir şekilde verildiğinde daha sağlıklı neticeler alınabilir. Öğrenciler bilgi ve becerilerine uygun olarak verilen ödevleri kendileri araştırarak, yapacak ve sunacaktır. Böylece performans ödevleri öğrencilerin bilgi ve becerilerine katkı sağlayacak; ayrıca öğrencilerde araştırmacı ruhu oluşacak ve öğrencilerin kendilerinin ürettikleri ürünler karşısında kendilerine duydukları özgüven artıracaktır.

Performans Ödevinin Sosyal Etkileri

Verilen performans ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisinin olduğu savı yeterli desteği görmeyince ve bu ödevlerin varlığı sorgulanınca; ödevin önemini savunanlar, bunun dışında da olumlu etkilerinin *çalışma alışkanlığı, sorumluluk duygusu ve özgüveni geliştirme gibi olduğu tezini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca ödevle uğraşmanın, dersle ilgilenilen süreyi arttırmanın yanı sıra; öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırdığını ve bu alışkanlığın, öğrencinin geleceği için ciddi bir kazanım olduğu ve akademik yararları kadar önemli olduğu düşünülmektedir (Turanlı, 2007: 140).*

Ödevlerin sözü edilen yararlarının yanında, ödevin çocuğa, yetişkine ve öğretmene getirdiği sıkıntının göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir *McCreynolds, 2005:9.* Ayrıca programda yer alan ve dönemde en az bir defa verilmesi öngörülen performans ödevlerinin yararlı olduğu, ödev yapmanın sorumluluk duygusunu, özdisiplini veya motivasyonunu geliştirdiği; çalışma alışkanlığı kazanmada yardımcı olduğuna dair görüşler bilimsel bulgulara değil de kişisel kanaatlere dayanmaktadır. Bunun yanı sıra önemli olan başka bir konuda öğrencinin verilen performans ödevinin faydasına olan inancıdır. Köy, ilçe ve merkez okullarda çalışan öğretmenlerin performans ödevlerine ilişkin görüşlerine başvuruldu. Gerek öğretmenlerin kendi öğrencilerinden teslim aldıkları ödevler, gerekse kendi öğrencilerinin teslim ettikleri ödevlere bakıldığında karşılaşılan durum performans ödevlerinin öğrenciler tarafından geçiştirildiği, kendilerinin değil de başkalarına yaptırdıkları bariz bir şekilde anlaşılmaktadır. Herhangi bir ödevin yararına inanmamış bir öğrenci, ödevi ya yapmayacak, ya başkasına yaptıracak, ya da internette hazır bir şekilde indirip birkaç düzeltmeyle ödevi kendi yapmış gibi teslim

edecektir. Bu durum getireceği sosyal etkiden çok öğrencinin hazıra konmasını, öğrenciyi kopya çekmeye alıştırmayı ve öğrencinin ödevini başkasına yaptırarak özgüvenini kaybetmesine neden olabilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için öğretmene düşen görev öğrencileri ödevin önem ve yararına inandırmaktır. Bunun yanı sıra öğrencilere ödevi evde yaptırmak yerine; gerekli araştırmaları yaptırıp ödevi sınıfta yaptırmak ve öğretmenin süreç içerisinde rehberlik yapmasını sağlamak.

Performans Ödevlerinde Nitelik Sorunu

Öğretmenler ödevin önemini kabul etmekle birlikte, ödevin planlama ve uygulamasına gereken dikkati gösterememektedirler *Halam, 2004:65* Öğrenme sürecinde halen öğretici desteğine ihtiyaç duyan öğrenci, yeterince öğrenmemiş olduğu çalışmayı eve taşıyarak yanlış öğrenme riskiyle karşı karşıya bırakılmaktadır.

Bir başka önemli ayrıntı ödevin niteliğidir. Öğrencileri en iyi tanıyan ve gözlemleyebilen öğretmenlerdir. Öğretmenler verecekleri performans ödevlerini öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun, öğrenme ilkeleri doğrultusunda ve hazırlanan ödevleri tam ölçecek bir değerlendirme formu ile çok titiz bir şekilde tasarlamaları gerekmektedir. Ayrıca bu ödevlerin öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katkı sağlayacak, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır.

Öğrencilerin öğrenme becerileri, ilgi ve ihtiyaçları, ailelerin ekonomik gelirlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenler bu farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilere genel ödevler vermek yerine onların bireysel özelliklerine *öğrenme düzeyi, bilgi ve beceri durumu, ailenin ekonomik durumu* göre ödevler hazırlanıp verilmesi daha bir önem kazanmaktadır. Bu şekilde yapıldığı takdirde ödevlerin öğrencilerin kendi çaba ve gayretleri ile yapmalarına olanak sağlayarak, ödevlerin nitelik sorunu da aşılmış olunur.

Performans ödevleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırması adına işlenen konu yerine, onların merak ettikleri yeni bir konu ile ilgili ödev verilmesi daha çok faydalı olmaktadır.

Performans Ödevlerinin Yapılış Biçimi

Verilen ödevlerin yapılışında çocuğun nasıl bir yol takip edeceği veya takip etmek zorunda kalacağı dikkate alınması gereken bir durumdur. Performans ödevlerinin yapılması için ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin öğrencide olup olmaması veya öğrencinin ödevi kendi başına yapıp yapamayacağı, ödevin yararlılık düzeyini de belirler (Turanlı, 2007: 143).

Öğrenciler, birçok durumda ödevin nasıl yapılması gerektiği konusunda kafalar karışık bir şekilde eve gelirler. Bu durumda olan öğrenciler gerekli desteği sağlamak için çevrelerine başvurumaktadırlar. Performans ödevlerini hazırlamada yeterli desteği bulan öğrenciler ödevlerin başkalarına yaptırmakta veya hazır bir şekilde internetten indirerek okula götürmektedirler. Performans ödevlerini hazırlamada yeterli desteği alamayan veya ödevi hazır alacağı bir yer *İnternet* gibi bulamayınca pek bir şeye benzemeyen performans ödevini hazırlamakta ve teslim etmektedir. Performans ödevlerini kendileri yapmayan yani başka mercilere başvurup ödevlerini mükemmel bir şekilde hazırlatıp öğretmene teslim eden öğrenciler öğretmenlerinden hem takdir toplamakta hem de yüksek not almaktadırlar. Adeta kendisi yapmış gibi ödüllendirilmektedir. Hâlbuki bu durum farkına varılmadan öğrenciyi kopya çekmeye özendirmekte, üretici olmaktan çok tüketici bireyler yetiştirilmesine neden olmaktadır. Diğer taraftan ödevi kendi gayret ve emeğiyle yapan öğrencilerin ödevleri; ödevleri kendi yapmayan arkadaşlarına nazaran daha kötü not almaktadırlar. Öğretmenlerin bu hususa çok dikkat etmeleri ve ortaya konan ürünün niteliğine ve kişinin kendi tarafından yapılıp yapılmadığına göre ölçek hazırlanıp değerlendirilme yapılması gerekmektedir.

Performans ödevlerinin yapılışına ilişkin şu sorulara cevap aranmalıdır;

Öğretmen öğrencilere performans ödevi verdiğinde, çocuğun talebi üzerine ödevin *baba tarafından yapılan* veya *internetten indirilen* ve öğretmene teslim edilen *ödevin değeri* veya verilen ödevin öğrencinin *bilgi ve becerisine katkısı* nedir?

Öğretmenin performans ödevini verme amacıyla, gerçekleşen durum birbirinden farklıdır. Bir başka sorulacak soru şudur:

Performans ödevleri verildiğinde, öğretmen, aile, öğrenci veya ticari amaçla bu ödevi hazırlamış olan site sahibinden hangisi sorumluluğunu yerine getirmiş olmanın rahatlığını hissetmelidir?

Performans Ödevlerinin Denetim Sorunu

Performans ödevlerinden yarar sağlayabilmek için verilen ödevlerin zamanında bitirilmesi ve ödevin niteliklerine uygun değerlendirilmelerin yapılması kontrol edilmesi bir zorunluluktur. Ödevlerin yapılması gerek öğrenciye ve gerekse veliye maddi manevi yük getirdiği gibi; takibi ve değerlendirilmesi de öğretmene yük oluşturmaktadır.

Performans ödevlerinin sadece *nicelik* bakımından kontrol edilecek bir ödevin öğrenciye vereceği mesaj oldukça sağlıklıdır. Öğrencileri, *nitelikli çalışma üretmek yerine verilen işi niteliksiz de olsa yerine getirmek* gibi istenmeyen davranışların geliştirilmesine yol açabilir (Halam, 2004: 67). Verilen performans ödevlerinin dikkatli bir şekilde planlanması, ciddiye alınması ve yapılan ödevlerin uygun şekilde gözden geçirilip öğrenciye dönüt verilmesi gerekmektedir.

Performans ödevlerinin verilisinde öğretmenin tutumu çok önemlidir. Öğretmenin sergilediği ciddi tutum, öğrencinin ve anne babanın konuyu ne kadar ciddiye alacağını da belirler. Son zamanlarda performans ödevleriyle ilgili yaygın bir kanaat oluşmuş bulunmaktadır: Konuya göre öğretmenler performans ödevlerini yasal gereklilikten ötürü verdikleri ve öğrencilerin çoğu da verilen ödevi bir görev olarak saymakta ve notunu arttırıcı bir unsur olarak görmektedir. Bu kanının aksine iyi planlanmış, öğrenci düzeyine uygun ve öğrenci ailelerinin ekonomik gelirleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış ödevler, öğrencilerin bilgi ve becerilerine ciddi katkılar sağlayacaktır.

Performans Ödevlerinin Değerlendirilmesi

Avrupa'da olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda geliştirilen eğitim programları daha çok yapılandırmacı, çoklu zekâ, proje tabanlı öğrenme, problem çözme ile bilimsel süreç geliştirilmesi gibi kuram ve yaklaşımlara dayandırılarak hazırlanmaktadır. Bu yeni program anlayışına dayandırılan kazanımların ölçülüp değerlendirilmesinde de geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları etkisiz kalmaktadır. Bu durumda programların geliştirilmesiyle temele alınan eğitimde yeni yönelimler gibi öğrenme teorilerine ve bu teorilere uygun, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilip uygulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda değerlendirme biçimi olarak da performans değerlendirilmesi yapılmaktadır.

En genel anlamda bakıldığında performans değerlendirme, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları *rubrikler* kullanılmaktadır (Çepni, 2009: 101). Bu tanımın yanı sıra performans değerlendirmenin farklı tanımları da yapılmaktadır.

Monicah&Kleinet (2009: 233), performans değerlendirmeyi, **“öğrencilerin bilgi ve becerilerinin direkt olarak ölçmek amacıyla önceden hazırlanan bir format dahilinde madde madde yazılı metin halinde sunulduğu ve öğrencileri ölçülmek istenen davranışların hangilerini gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlendiği bir yaklaşım”**

Breen (1998: 24). Performans değerlendirme, **“öğrencilerinin bilgilerini kısa cevaplı sorulardan genişletilmiş bireysel araştırmalara kadar olan araştırmaları tanımlayan bir süreçtir.”** Uzmanlar tarafından hazırlanan performans değerlendirmelerle, öğrencilerin sadece bilgilerinin miktarını ölçmekle kalmaz aynı zamanda bilgilerini organize eder ve onların öğrenmelerinin daha etkili bir şekilde ortaya koymalarına el vermektedir

Başka bir deyişle performans değerlendirme, **“öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtmalarına fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalar”** (Marzona&Diğerleri, 1993). Performans değerlendirme ile amaç öğrencilerin üst

düzy düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değeriendirme ile problem çözye becerilerini ölçme ve geliştirmedir. Ayrıca bu değeriendirme çalışmaları ürünün ve sürecin değeriendirilmesinde sıklıkla kullanılır. Bir faaliyeti tanımlamak için öğrencilerin farklı alanlardaki bilgilerini, becerilerini uygulamaları gerektiğinde, performans değeriendirmesi yapılır. Performans değeriendirme süreci, önceden tanımlanmış ölçütlerle öğrencinin bir beceriyi ne düzeyde gerçekleştirdiğini değeriendirme etkinliklerini kapsar. Ayrıca öğrencilerden ne beklendiği ve yeteneklerini ne düzeyde gerçekleştirdiği görülebilir (Slater,1993: 307). Geleneksel ölçme araçların aksine, performans değeriendirme, öğrencilerin bir hedefi gerçekleştirebileceğini gösteren, çeşitli alanlarda bilgi ve becerilerini uygulamalarını gerektiren görevler içerir (Nitko, 2001). Yani performans ödevlerinin değeriendirilmesinde tek doğru ve en iyi cevap mantığı yoktur. Bu değeriendirmelerde önemli olan problem çözyürken veya ödev yapılırken izlenen basamaklardır. Ayrıca ödev yapılırken izlediği yöntemler, kullandığı materyallerin çeşitliliği, problem çözye ve bilimsel süreç becerilerini kullanıp kullanmadığına da bakılır. Performans değeriendirme bu yönüyle diğer değeriendirmelerden ayrılır.

Öğrencilerin öğrenmelerinin ayrı ayrı değeriendirmenin gerekliliği, farklı değeriendirme metotlarının kullanılmasını gerektirmektedir. Öğretmenler her şeyden önce geleneksel değeriendirme metotlarını kullandıklarında öğrencilerin önemli becerilerinin ölçülmesinde başarısız olmaktadır. Hâlbuki öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini değeriendirmede performans değeriendirme ölçütleri kullandıklarında önemli ve kapsamlı bir şekilde öğrencilerin öğrenmelerini ölçebilmektedirler. Aksi durumda öğrencilerin öğrenmelerinin değeriendirilmesi eksik kalmaktadır (Johnson, 1999: 15).

Öğrenme- öğretim sürecinde yer alan her performans etkinliği bir değeriendirme olarak kabul edilemez. Performans değeriendirmenin yerine getirilmesi için gereken ilkeler şunlardır:

1. Performans etkinliğinin belirli ders amaçlarına uygun olması,
2. Önceden belirlenmiş ölçütlerdir (Nitko, 2001).

Performans değerlendirmelerde öğrencinin oluşturduğu ödevin yanı sıra o ödevi yaparken geğirdiği aşamaların değerlendirilmesi de performans değerlendirme sürecine katılması gereklidir. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için ayrıntılı bir ölçüt listesi oluşturulmalıdır. Yani öğrencinin performansı değerlendirilirken hem öğrencinin ortaya çıkardığı ürün hem de ürünü tamamlarken geğirdiği süreç değerlendirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sadece öğrenme miktarı değil, bu süreçte öğrencinin deneyimlerini ve performansındaki değişikler de daha tanımlayıcı şekilde belirtilmektedir. Böylece öğrencinin belirtilen öğrenme hedeflerini ne kadar iyi kazanıp kazanmadığı hakkında bilgi edinilebilir (Culbertson, 2000: 57).

Performans değerlendirme; öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, bunları uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacak durumlardır. Bu bakımdan performans ödevlerinde tek bir cevap yoktur (Özbay, 2007: 167). Performans ödevleri, öğrencinin yalnızca derslere dönük problemleri çözmekle kalmaz ayrıca öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını da gösterir.

Performans Değerlendirmenin Yararları

Performans değerlendirmenin birçok avantajı vardır. Öncelikle geleneksel değerlendirmenin sınırlarını basit bir şekilde tersine çevirmektedir. Yani, öğretmenlerin öğrencilerde oluşan öğrenme değerlerinin bütün yönleriyle değerlendirilmelerine olanak sağlamaktadır. Özellikle yazma, konuşma, düşünme, problem çözme ve sosyal becerileri gibi tüm bilgi alanını etkilemektedir. Performans değerlendirmenin temelinde sağladığı fayda öğretmenlerin nasıl öğretecekleri ve öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenecekleridir. Bununla amaç sadece eğitimi geliştirmek değil ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yönlerini de geliştirmektir (Danielson, 1997: 18).

Öğretmenler aslında performans değerlendirmenin uygulanmasıyla öğrencilerin çalışmalarının kalite bakımından gelişme gösterdiğini rapor ettiler. Bu da birçok faktörden kaynaklanmaktadır:

1-Açıklık: Öğrenciler kendilerinden tam olarak ne beklediğini bildiklerinde daha uygun ve kaliteli ürünler ortaya koyabilmektedirler.

2-Güven: Öğrenciler değerlendirmeye ilişkin ölçütlerin neyi ölçtüğünü anladıklarında, çalışmanın zamanında, ana hatlarına uygun ve daha doğru bir şekilde yapmalarını sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin çalışmalarının sonucunu almışçasına ödevleri yapma eğiliminin artmasını sağlayacaktır.

3- Yüksek Beklentiler: Mükemmel bir ürün için iyi hazırlanmış rubrikler, herkese iletilen güçlü bir mesajla birlikte belirlenen standartlara göre bağlı olarak kaliteli çalışmaların yapılmasını sağlamaktadır.

4- Öğrencilere Taahhüt: Performans değerlendirmenin güvenilirliği yüksek olduğunda, öğrenciler değerlendirme çalışmalarına katılmak için daha istekli olmakta ve yaptıkları çalışmaların kalitesi genellikle artmaktadır.

5- Velilerin Anlayışı: Performans değerlendirme öğrencilerin yeterliklerini ve yetersizliklerini gösteren iyi bir belgedir. Performans değerlendirme, velilerle görüşmelerde, ev ziyaretlerinde öğretmenlerin öğrencilerle ilgili değerlendirmelerin geçerliliğini göstermektedir. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerin ölçütleri bilinip bu ölçütlere göre puanlama yapıldığı için veliler nesnel değerlendirme karşısında ikna olmaktadır. Bu şekilde öğretmen gerek şahıslara gerekse yöneticilere daha nesnel bilgi vermektedir (Blaz, 2001: 22).

Performans değerlendirmeyle öğrenci ve öğretmenlerin rollerinde değişimler meydana geldi. Performans değerlendirme öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve öğretmenlerin nasıl öğrettiklerini temelde değiştirmektedir. Öğrenciler geleneksel ölçme araçlarında ortaya çıkan pasif, alıcı ve taklit edici konumdan uzaklaşarak performans değerlendirmede aktif katılımcılar olarak yer almaktadırlar. Üstelik bu aktif katılımında öğrencilerin zayıf ve yetersizliklerin belirlenmesinden ziyade, güçlü ve üretken yönleri belirlenmektedir.

Performans değerlendirmede öğrencilerin rollerindeki değişimler kadar öğretmenlerin rollerinde de değişimler meydana gelmektedir. Öğretmen geleneksel ölçme araçlarını uygulayan, sınıfta otoriter olan, bilgiyi veren konumdur. Performans değerlendirmede ise öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk almalarına yardımcı olan ve onların öğrenmelerine rehberlik eden konumdur. Performans değerlendirmede öğretmenin geliştirdiği stratejiler yerine öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte geliştirdikleri eğitici stratejilere göre değerlendirilmektedir (Baştürk, 2005: 67).

Performans Değerlendirmede Karşılaşılan Güçlükler

Performans değerlendirmenin uygulanmasında yaşanan ana zorluk, öğretmenlerin performans değerlendirmeyi tam olarak bilme zorunluluğudur. Öğretmenler sınıf ortamında performans değerlendirmenin hazırlanmasından, uygulanmasından ve sonuçlarının analiz edilmesinden sorumludurlar. Performans değerlendirmede yaşanan ikinci zorluk ise yapılan değerlendirilmenin puanlanmasıdır. Geleneksel ölçme araçlarıyla karşılaştırıldığında, performans değerlendirme yöntemi standart olmayan bir yapıya sahiptir. Yani, performans değerlendirme sonuçları kişisel yanlılığa ve taraflı kararlara açıktır. Bundan dolayı çok iyi hazırlanmış ve sınırları belirlenmiş rubriklere ihtiyaç vardır. İyi hazırlanmış rubrik geliştirmeden yapılacak olan değerlendirmeler güvenilir sonuçlar vermeyecektir. Performans değerlendirmede karşılaşılan üçüncü güçlük ise performans değerlendirmenin sonuç olarak bir “geçti/kaldı” veya “var/yok” şeklindeki değerlendirme yapılmasıdır (Baştürk, 2005: 71).

Performans Ödevleri Değerlendirmede Kullanılabilecek Ölçme Araçları

İlköğretimde uygulanan yeni öğretim programları ile birlikte gündemde olan yapılandırmacı yaklaşım ürün odaklı ve geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını yeterli görmemektedir. *Çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, uzun cevaplı sınavlar* gibi ölçme araçlarının *Geleneksel Ölçme Yöntemleri* adı altında toplanmaktadır. *Yapılandırmacı yaklaşımla* birlikte ilköğretimde kullanılmaya

başlanan *izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formu, kontrol listeleri ve dereceleme ölçeklerinin* ise *Yeni/Çağdaş Ölçme Yöntemleri/Yaklaşımları* adı altında sınıflandırılmakta ve **Çağdaş** olan bu yöntemler öğrenci performansının değerlendirilmesinde çok büyük önem kazanmaktadır. Performans ödevleri, projeler, gelişim dosyaları ya da gözlem ya da görüşme yoluyla öğrencilerin öğrenmelerinin izlenmesinde standart kriterler olmadığı için puanlamaları öznel yapılmaktadır. Tüm bu ölçütlerin nesnel bir şekilde puanlanabilmesi bu amaçla hazırlanan testler, kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleriyle mümkün olmaktadır. Bu ölçme araçları verilen etkinliklerin güvenilirlik ve geçerliklerini arttırmaktadır (Alıcı, 2008: 130).

Bu bölümde öğrenci performansını değerlendirmede kullanılacak ölçme araçlarından kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri ve derecelendirme ölçeklerinin çeşitleri olan Analitik ve Holistik derecelendirme ölçekleri açıklanacaktır.

Kontrol Listeleri

Öğrencide hedeflenen davranışların, özelliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesidir. Başka bir deyişle kontrol listeleri, istenen davranış değişikliklerin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini *-var/yok, -evet/hayır vb.* ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır. Kontrol listeleri öğrencilerde davranışın hangi sıklıkta ve hangi düzeyde olduğuna ilişkin herhangi bir bilgi vermezler. Kontrol listeleri sadece ölçülecek davranışın öğrencide olup olmadığı ile ilgili bilgi verirler. Kontrol listeleri öğrenciler hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla kullanılabilir *Alıcı, 2008:155. Kontrol listeleri amacına uygun düzenlendiklerinde eğitim hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesi, dersin gerekliliklerinin ve beklentilerinin ortaya konması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini inceleme, bu deneyimlere odaklanma ve rehberlik etme, öğrencilere sınıf içi ya da sınıf dışı projelerini gerçekleştirmede rehberlik etme ya da referans oluşturma, öğrencilere bildirim verme, öğretim etkinlikleri ve materyalleri geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerini olabildiğince nesnel bir biçimde değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve düşüncelerini destekleme gibi amaçlarla eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır (Alıcı, 2008: 156).*

Kontrol listeleri ardışıklık içinde uygun basamakların ve uygun olmayan basamakların çeşitlerini içerir. Kontrol listeleri hazırlanması uzun olmayan ve kullanımı kolaydır. Öğrencide yer alan davranışın olup olmadığını kontrol ettiği ve öğrencinin gelişimine ilişkin genel durumunu göz ardı ettiği için hatalar içerir.

Kontrol listeleri oluştururken ölçülecek davranışı açıkça tanımlamak, öğrencilerin yaptıkları tipik hataları mantık çerçevesinde listelemek ve uygun işlem basamakları ve olası süreç hatalarını belirlemek ve listelemek gibi öğelere dikkat etmek gerekir (Erkan&Gömlüksiz, 2008: 212).

ÇİZELGE 1: Aşağıda sözlü sunum becerisine yönelik kontrol listesi yer almaktadır.

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.			

ÇİZELGE 1, Sözlü Sunum Becerisine Yönelik Kontrol Listesi. Kaynak: H.Çanakçı ve d. (2007), **İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, s.240.

DERECELENDİRME ÖLÇEKLERİ

Performans ödevlerinin değerlendirilmesinde özellikle dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır. Değerlendirmenin başarılı olması için her bir performans ödevi dereceli puanlama anahtarıyla eşleştirilmelidir.

Dereceli puanlama anahtarı (rubric), **“performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır.”** En faydalı dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlerin kendi yaptıklarıdır (Ay ve Diğerleri, 2008: 18).

Dereceli puanlama anahtarı olan rubrik, **“Performansı tanımlayan, hangi kriterlerin uygun, hangi kriterlerin uygun olmadığını belirlendiği, açık olarak tanımlanmış ölçeklerdir.”** Rubrik ölçeklerdeki kriterler, öğrencilerin her bir performansının aşama aşama görülmesini, öğrencilerin yapabildiklerinin ve değerlerinin belirlenmesini sağlamaktadır (Century, 2002: 4).

Öğrenciler ve özellikle öğretmenlerin öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi için oluşturulan rubrikler, alternatif değerlendirmenin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Öğretmenler, öğrenci çalışmalarının ölçütlerini ve standartlarını birlikte belirlediklerinde daha kaliteli ürünlerin oluşmasını sağlamak ve ölçütlere olan güvenirliliği arttırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin işbirliğiyle hazırladıkları rubrik ölçekler, öğrencilerin öz değerlerinin, akademik öz değerlerinin ve akademik çalışma istekliliklerinin artmasını sağlayacaktır. Öğretmenler rubrik ölçeklerle öğrencilerin değerlendirmelerine ilişkin kararlarını paylaştıklarında, rubriklerin değerlendirme sürecindeki çelişkileri ve eksiklikleri azaltacak, öğrencilere kendi yetersizlikleri ve yeterlilikleri ile ilgili net bilgiler sağlayacaktır (Zimbicki, 2007: 69).

Kontrol listeleri performansa ilişkin belirli ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili olan sınırlı durumlarda değerlendirme için uygun seçimdir fakat performans düzeylerini tanımlayan bir yapıya sahip değildir. Derecelendirme ölçekleri ise ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilir ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlar. Kontrol listelerinde, sadece ilgilenen davranışın öğrencide olup olmadığının belirlenmesi söz

konusu iken dereceleme ölçeklerinde bu davranışın hangi düzeyde ve mükemmellikte olduğu önem taşır.

Derecelenme ölçekleri olan rubrikler, hedefin değerlendirilmesi ve performansın önemli noktalarında dikkatlerin toplanmasına yardımcı olur, performansın düzeyi hakkında öğrenciye özel geri bildirimler verir ve her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemede yardımcı olur (Erkan ve Gömleksiz, 2008: 212). Ayrıca rubrikler, öğrencilerin ödevlerinin hızlı ve verimli değerlendirir ve öğrenci velilerine ve diğer ilgili kişilere öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların puanlamasını göstermesi açısından öğretmenlere yardımcı olur. Rubriklerin en iyisi, öğrencilerin öğrenmesini ve karmaşık düşünce becerilerinin gelişmesini sağlayan öğretici araçlarla destekleyendir. Rubrikler doğru kullanıldığı zaman, ölçme ve değerlendirme kadar öğrenmenin amacına hizmet eder. Rubrikler, portfolyo, sergi ve diğer doğru değerlendirme yaklaşımları gibi öğretim ve değerlendirme arasındaki net olmayan farkı ortaya koymaktadır. Bundan dolayı rubrikler öğretim açısından çok sık tercih edilmektedir (Andrade, 2000: 1).

Rubrikler öğrenciler açısından çok fayda sağlamaktadır. Öğrenciler performans ödevleriyle ilgili ölçütleri çalışma öncesinde bildiklerinde, ödevleriyle ilgili çalışmalarını da istenen amaçlara göre gerçekleştirmektedirler. Ayrıca ölçütleri önceden bilinen ödevlere ilişkin öğrenciler kendi tahminlerine gerek kalmadan neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu ve öğretmenlerin hangi kriterleri notla değerlendirileceğini bildiklerinden çalışmalarını da ona göre yapmaktadırlar (Ken&McTighe, 2005: 11).

Dereceleme ölçekleri Holistik(bütüncül) ve Analitik olmak üzere ikiye ayrılır. Bu iki rubrik arasındaki fark yapılacak çalışmanın türüne bağlı olarak değişmektedir. Ancak aralarında ince bir fark vardır. Analitik rubriklerde her bir madde ayrı ayrı puanlanırken, holistik rubriklerde toplam olarak tüm maddelere tek bir puan verilmektedir. Ancak seçilen analitik rubrik, holistik rubriklerin olasılığını ortadan kaldırmaz (Arter&McTighe, 2001: 18).

Bütüncül Rubrikler*Holistic Rubrics*

Holistik (Bütüncül) rubrik, “öğrencilerin ortaya koyduğu tüm çalışmaların veya performansın geniş kapsamlı olarak sınıflandırılması sonucunda tek bir puan verilerek değerlendirilmesidir.” Temelde holistik rubriklerde amaç gösterilen performans veya ortaya konan üründe ölçülmek istenen önemli maddelerinin değerlendirilerek toplam tek puan verilmesidir (Arter &McTighe, 2001: 21). Çizelge 2’de holistik rubrike örnektir.

Bütüncül*Holistic* rubrik, “öğrencilerin kabiliyetlerini, bilgilerini belirtici ve öğrencilerin çalışmalarının geniş kapsamlı değerlendirmesini bir çerçeve içerisinde sunulmasını sağlayan değerlendirme biçimidir.” Bu rubrikler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinin daha iyi değerlendirilmesine yardımcı olur. Portfolyolar, raporlar, posterler, resimler, sözlü sunumlar, şiirler, oyunlar, denemeler ve laboratuvar bulguları holistik değerlendirme rubriklerine konu olacak örneklerdir (Century, 2002: 5).

Genellikle yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır. Holistik rubrik, bir ürünün tek tek unsurları üzerine durmak yerine ürün veya sürecin bütününe odaklanarak değerlendirmeye imkân verir. Bu yöntemle öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmesi istendiğinde kullanılır. Öğrenci performansını temel özellikleri genel olarak belirlenir. Öğrenci performansının niteliğine dayalı olarak verilecek puan tek bir puan olmaktadır (Baştürk, 2004: 307).

ÇİZELGE 2: Holistik (Bütüncül) Rubrik

Puan	Ölçütler
4	Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmiştir. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapılmadı.
3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmişti fakat yeterli değildi. Yazılı açıklamalar yeterliydi.
2	Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler desteklenmişti fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler var.

ÇİZELGE 2: Holistik (Bütüncül) Rubrik. Kaynak: S.ULUTAŞ, (2009), "Ölçme ve Değerlendirme", <http://ideas.ceit.metu.edu.tr>. Erişim Tarihi: 26.04.2009, saat:21.16.

Analitik Rubrikler

Analitik rubrikler, ayrıntılı bir şekilde performansın değerlendirilmesinde kullanılır. Bu dereceleme ölçeği öğrencinin vurgulaması gereken önemli bilgi, beceri veya aktiviteyi planlamayı ve belirlemeyi gerektirir. Öğrencilerin hazırlamış oldukları ürün veya süreç bölümlere ayrılır ve her beceri veya ölçüt bağımsız olarak değerlendirilir ve sonra da verilen puanlar toplanarak toplam puan hesaplaması yapılır. Bu yolla yapılan puanlama, öğretmene ve öğrencilere, öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında Holistik rubriklere göre daha detaylı bilgiler sağlamaktadır (Çepni, 2009: 113).

Analitik rubrikler, kontrol listeleri gibi her bir etmen ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Betimsel olarak hazırlanan bir ölçek üzerinde her bir madde kendine göre puanlandırılmaktadır. Aşamalar halinde ve her bir maddenin ayrı olarak puanlandırılarak değerlendirilmesi, öğrencilerin ortaya koyduğu çalışmalarda, öğrenciler kendilerinin zayıf ve güçlü oldukları yönlerinin gösterilmesi sağlanmaktadır. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerle öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri sağlanarak geleceğe daha iyi hazırlanmaktadır (Moskal, 2000).

ÇİZELGE 3: Analitik Dereceleme Ölçeği

PUAN	İÇERİK
4	Haritadaki bütün işaretler doğru ve dikkatli bir şekilde yerleştirilmiştir. Sınır çizgileri doğru ve özenle çizilmiştir.
3	Bütün işaretler haritada var. Bunların çoğu da haritaya doğru yerleştirilmiş.
2	İşaretlerden bir kaç haritada yok. Haritada olanların da bir kaç doğru yerleştirilmemiş.
1	İşaretlerin çoğu haritada yok. Haritada olanların da çoğu doğru yerleştirilmemiş
PUAN	GÖRÜNÜŞ
4	Haritanın görüntüsü temiz ve çok renkli. Haritadaki işaretler çok kolay okunuyor.
3	Haritada birkaç renk var. Bazı işaretler kolay okunmuyor.
2	Sınırlı sayıda renk kullanılmıştır. İşaretlerin ne olduğu haritadan zor okunuyor.
1	Renkler ya hiç yok ya da çok az kullanılmış. İşaretler çok az kullanılmış.
PUAN	HARİTA ELEMANLARI
4	Haritanın başlığı, yön oku, ölçeği, anahtar bölümü (lejant), kaynağı, enlem ve boylamları haritada bulunmaktadır.
3	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu var. Bunların çoğu da doğru ve kolay anlaşılmaktadır.
2	Standart bir haritada olması gerekenlerin yarısı yok.
1	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu yok.

ÇİZELGE 3: Analitik Dereceleme Ölçeği. Kaynak: S.ULUTAŞ, (2009), "Ölçme ve Değerlendirme", <http://ideas.ceit.metu.edu.tr>. Erişim Tarihi: 26.04.2009, saat:21.16.

Özdeğerlendirme

Özdeğerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. “*Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine özdeğerlendirme*” denir. Öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir (Ay ve diğerleri, 2008: 19).

Özdeğerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri belirledikleri ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararları kendilerinin verdikleri değerlendirme türü olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre öz değerlendirme, öğrencinin kendi çalışmasını derecelendirmesinden çok daha fazlasıdır, öğrencilerin *iyi* çalışmanın ne olduğunu belirleme sürecine dâhil olmasını da gerektirir (Alıcı, 2008: 150). Özdeğerlendirme ile öğrencilerin neyi bildiklerini ve bilmediklerini, neyi öğrenmek istediklerini belirlemelerini ve kendilerine kolay ve zor gelen çalışmaları keşfetmelerini sağlar. Böylece öğrencilerin kendileriyle ilgili farkındalıklarını artırır. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırır. Öğrenciler, biraz öğretmen desteğiyle, verilen görevler, karşılaşılan güçlükler ve sıkıntılar bakımından neyi iyi yapabildiklerini ve neyi yapamadıklarını değerlendirebilirler.

Özdeğerlendirmede genellikle öğrenciler kendi performanslarını değerlendirirken öğrenci yanlılığı, kendini değerlendirme konusunda yeterli görmemesi gibi unsurlar gözardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirmesi, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığara neden olabilir. Bu tip sorunların önüne geçmek için öğrencilere özdeğerlendirmeyi nasıl yapabileceklerinin net bir biçimde açıklanması ve öz değerlendirme yapmaları konusunda kendilerinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Her ne kadar deneyim eksikliği ve yanılığar olsa da öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

ÇİZELGE 4: Özdeğerlendirme Ölçeği

Bu form, etkinliklerdeki performansınızı değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Öğretim yılı:

Tarih:

Öğrencinin;

Adı ve Soyadı:

Sınıfı/Numarası:

	Tamamen (3)	Kısmen (2)	Hiç (1)
1. Çalışmalara istekli olarak katıldım.			
2.Etkinlik öncesi hazırlık yaptım.			
3.Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4.Görevlerimi zamanında yerine getirdim			
5.Arkadaşlarımın görüşlerine saygı gösterdim.			
6.Kaynaklardan etkin bir biçimde yararlandım.			
7.Arkadaşlarımı uyarırken uygun bir dil kullandım.			
8. Arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
9.Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
10.Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			
11. Çalışmalarda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullandım.			
12. Arkadaşlarımla etkili iletişim kurdum.			

ÇİZELGE 4: Öz değerlendirme ölçeği. Kaynak: H.Çanakçı ve diğerleri, (2007), **İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, s. 237.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk Milli Eğitim Bakanlığının yapılandırmacılık yaklaşımına dayandırılarak öğrencinin daha iyi gelişim sağlayacağına olan inancı ile hazırlanmış olduğu performans ödevlerinin öğrencilere bilgi ve beceri bakımından katkı sağlayıp sağlamadığını detaylıca inceleyerek açıklığa kavuşturmaktır. Ayrıca okullarda IV. ve V. sınıflara uygulanan performans ödevlerini incelemek, bu ödevlerle istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmek, bunu belirlemek için araştırmaya uygun geliştirilen ölçek aracıyla bulguları elde etmek ve bu bulguları istatistikî yöntemlerle test edip sonuçları eğitim programlarıyla ilgilenen ve uygulayıcı olan öğretmenlerin farkındalığına sunmaktır.

Araştırma aracılığıyla ilköğretim birinci kademe IV. ve V. sınıflarda uygulanan performans çalışmaları öğrencilerin bilgi ve becerilerini yaşama geçirme aşamasında etken olup olmadığı konusunda öğretmenlerin performans ödevlerine ilişkin bakış açıları belirlenecektir. Belirleme aşamasında da gerekli hassasiyet gösterilecek, yorumlama aşamasında belirlenen bakış açılarının sağlayacağı yarar gözetilecektir.

Ayrıca araştırmaya konu kesimlerin sahip oldukları olanakların farklılık göstermesi, velilerin ve öğrencilerin kültürel yönden farklılık göstermeleri ve en önemlisi de programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin temel düşüncede birbirinden farklılık göstermeleri istenen amaçlara ulaşmada bazı uygulama farklılıklarına neden olmaktadır.

Performans ödevleri 2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanmasıyla gerek öğrenciler gerekse veli ve öğretmenler tarafından belleklerimizde **Performans Ödevi** olarak yerini aldı. Daha sonra yapılan değişikliklerle **Performans Görevi** olarak belirlense bile öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından hala eski halinin kullanımı tercih edilmeye devam edilmektedir. Bundan dolayı tutum ölçeğinin uygulanmasında karışıklığa neden olmamak için ilk kullanımı tercih edilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim ve eğitimin düzeyi çağımızda bir insanın değerlendirilmesinde en önemli etken olduğu eğitimin tanımından da anlaşılmaktadır. Eğitim, en genel ve bilindik anlamıyla *bireylere kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği sağlama sürecidir* (Ertürk,1972: 9). Bu tanım genel olarak çoğu eğitimcinin üzerinde hem fikir olduğu bir içeriğe sahiptir. Burada asıl üzerinde durulması gereken noktanın eğitimin bireyde istendik davranış değişikliği oluşturup oluşturmadığıdır. Bu soru bizi eğitim programlarında yer alan hedeflerin varlığına götürür. Eğitim öğretim faaliyetlerinde hazırlanan programlarda *hedef “öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir”* (Demirel, 2007: 105). Peki, eğitim öğretim faaliyetlerini içeren eğitim programlarında yer alan ve üzerinde ısrarla durulan performans ödevleri öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmekte midir?

Milli Eğitim Bakanlığı 19.Aralık.2006 tarihli, 012592 sayılı genelgesiyle ilköğretimde performans ödevi uygulamasına başlamıştır. Üç yıllık uygulama sonucunda performans ödevleriyle istenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı ya da amaçlanan hedeflere ne derece yaklaşıldığı bu araştırmayla oransal olsa da belirlenmeye çalışılacaktır. Bu şekilde performans ödevleriyle ulaşılmak istenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının farkına varılması sağlanabilecektir.

Araştırma, programda uygulama alanı bulan performans ödevlerine ilişkin karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik öğretmenlerin bakış açıları, performans ödevlerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerine katkı sağlama adına etken olup olmadığı, performans ödevlerinin olumlu ve olumsuz etkilerini, uygulanması aşamasında aksayan yönlerini öğretmen görüşlerine göre tespit edilerek değerlendirilmek.

Araştırma sonucunda elde edilecek veriler sayısal olarak değerlendirilerek öğretmenlerin performans ödevlerine ilişkin görüşleri alınarak bu araştırmadan elde edilen sonuçlar gözler önüne serilmesi sağlanacaktır.

Araştırmanın Konusu

Teoride hesaplanamayan veya göz ardı edilmiş olan fakat pratikte istenmeyen sonuçların meydana gelebileceği, tüm kanunların kazanımları gibi bazı kanunlarında kaçınılmaz sonucudur. Yapılacak olan araştırma uygulamanın sonuçlarını tanıtacağı için Tanıtsal Araştırma *Descriptive Research* olarak da isimlendirilebilir (Özdamar, 2003: 9).

Günümüz bilgi çağında olduğu bilgi hızla yenilenip değiştiği için bilginin aktarılması yerine bilginin aktif olarak kazanılması ve yapılandırılması ön planda olmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı bilginin yapılandırılması için ilköğretim programlarında performans ödevleri uygulamasına yer vermektedir. Ancak programın uygulayıcısı olan öğretmenler yeterince bilgi sahibi olmadıkları, öğrencilerin performans ödevlerinin önemini yeterince kavrayamadıkları, velilere de performans ödevleri ile ilgili iyi rehberlik edilmediğinden dolayı uygulama aşamasında gerek öğretmen ve öğrenciler gerekse veliler kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu durumundan kaynaklanacak hataların önüne geçmek ve bu uygulamayla ilgili bilinçlendirici bilgilere ulaşmak bakımından bu araştırma konusu yeğlenmiştir.

Araştırmanın konusu olan yani araştırmanın amacını teşkil eden performans ödevleri uygulamasına dayanak oluşturan ve amaçlarını belirleyen ilgi kanun, yönetmelik ve yönergeler ilgili kısımlarıyla ilgili aşağıda verilen kanun metniyle belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Resmi Gazete Tarihi: 27.08.2003

Resmi Gazete Sayısı: 25212

Tebliğler Dergisi: EYLÜL 2003/2552 Düzeltme: KASIM 2003/2554

Ek ve Değişiklikler:

- | | | |
|---------------------|----|--------------------------|
| 1) 21.10.2004/25620 | RG | (KASIM 2004/2566 TD) |
| 2) 24.06.2005/25855 | RG | (AĞUSTOS 2005/2575 TD) |
| 3) 02.05.2006/26156 | RG | (MAYIS 2006/2584 TD) |
| 4) 09.06.2007/26547 | RG | (TEMMUZ 2007/2598 TD) |
| 5) 20.08.2007/26619 | RG | (EYLÜL 2007/2600 TD) |
| 6) 05.10.2007/26664 | RG | (KASIM 2007/2602 TD) |
| 7) 26.12.2007/26738 | RG | |

BİRİNCİ KISIM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

Madde 1

Bu Yönetmeliğin amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının kuruluş, görev ve işleyişi ile ilgili yöntem ve ilkeleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2

Bu Yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının amaç ve ilkelerini, yönetim, personel, eğitim-öğretim, öğrenci, güvenlik, sağlık ve donatım işleri ile bu okullardaki kayıt-kabul, sınıf geçme, sınavlar ve devam-devamsızlık konularına ilişkin yöntem ve ilkeleri kapsar.

Dayanak

Madde 3

Bu Yönetmelik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

Madde 4 - (Değişik Madde: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/1.Mad)

- a) Ana Sınıfı Öğretmeni: Alanı okul öncesi öğretmenliği veya çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği olan öğretmeni,
- b) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,
- c) Bakan: Millî Eğitim Bakanını,
- ç) Branş Öğretmeni: Alanı bir veya bir grup dersin öğretmenliği olan öğretmeni,
- d) Ders Yılı: Derslerin başladığı tarihten, derslerin kesildiği tarihe kadar geçen ve iki (Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG) dönemi kapsayan süreyi,
- e) Derse Katılım, Ders İçi Performans: Öğrencinin öğretim etkinliklerine; soru sorma, alıştırma yapma, çalışma kâğıtlarını doldurma, görüşleriyle tartışmalara katılma, sorumluluk alma, verilen görevi isteyerek zamanında yapma ve benzeri çabalarıyla katkıda bulunmasını,

- f) Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yetersizden yeterliye doğru belirleyen puanlama anahtarını,
- g) İlköğretim Kurumları: Resmî ve özel ilköğretim okullarını,
- ğ) Millî Eğitim Müdürlüğü: İlköğretim kurumlarının bağlı bulunduğu il veya ilçe millî eğitim müdürlüğünü,
- h) Müdür: Gündüzlü veya yatılı ilköğretim kurumlarının müdürlerini,
- ı) Müdür Yetkili Öğretmen: Öğretmenlik ve müdürlük görevini birlikte yürüten öğretmeni,
- i) Okul Gelişim Yönetim Ekibi: Okulun bütün birim temsilcilerinin katılımı ile kurulan ekibi,
- j) Okul-Aile Birliği: Okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi, dayanışmayı ve iş birliğini sağlamak amacıyla yönetici, öğretmen ve velilerden oluşan birliği,
- k) Özel Eğitimci: Alanı özel eğitim uzmanlığı olan ve öğrencilerin sorunlarının çözümünde gerekli önlemlerin alınması için yardımcı olan personeli,
- l) Öğrenci Ürün Dosyası: Öğrencinin bir ya da birkaç gelişim alanındaki çalışmaları arasından öğrenciler tarafından seçilen en iyi ürünleri içeren dosyayı,
- m) Öğretmenler Kurulu: Okulun yönetici, öğretmen ve rehber öğretmeninden veya öğretmenlerinden oluşan kurulu,
- n) Öğretim Yılı: Ders yılının başladığı tarihten, sonraki ders yılının başladığı tarihe kadar geçen süreyi,
- o) Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları,
- ö) Performans Görevi: (Değişik:20.8.2007/26619 RG) Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri,**
- p) Rehber Öğretmen: Alanı rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan öğretmeni,
- r) Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmeni,
- s) Sınavlar: Öğrencilerin ünite, konu ya da tema ve kazanımlara ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme eksikliklerini ve öğrenme düzeylerini belirlemek için kullanılan kısa veya uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve benzeri sorulardan oluşan ölçme araçlarıyla yapılan ölçmeyi,
- ş) Şube Rehber Öğretmeni: Alanı rehberlik ve psikolojik danışmanlık olmayan, sadece bir sınıfta rehberlik hizmetlerini ve diğer öğrenci kişilik hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen öğretmeni,
- t) Şube Öğretmenler Kurulu: 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda aynı şubede ders okutan öğretmenlerden oluşan kurulu,
- u) Veli: Öğrencinin annesi, babası veya yasal olarak sorumluluğunu üstlenen kişiyi,
- ü) Yatılı İlköğretim Bölge Okulu: Nüfusu az, dağınık, okulu bulunmayan yerleşim yerlerindeki zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin parasız yatılı, bu okulun bulunduğu çevresindeki öğrencilerin gündüzlü olarak eğitim-öğretim gördükleri ilköğretim okulunu,
- v) (Değişik ibare: 20.8.2007/26619 RG) Dönem: Derslerin başladığı tarihten dinlenme tatiline, dinlenme tatili bitiminden ders kesimine kadar geçen her bir süreyi,
- y) Zümre Öğretmenler Kurulu: İlköğretim okullarında aynı sınıfı veya aynı dersi okutan öğretmenlerden oluşan kurulu,
- z) Zorunlu Öğrenim Çağı: 6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretim süresini kapsayan çağı,
- aa) (Ek bent: 5.10.2007/26664 RG) Seviye Belirleme Sınavı: İlköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8 inci sınıflarında, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda, merkezi düzeyde yapılan sınavı ifade eder.

Yönetmelikte Geçen Şekliyle Performans Görevinin Tanımı

İKİNCİ KISIM

İlköğretimin Amaçları, İlkeleri ve Genel Konuları

İlköğretimin Amaçları

Madde 5

- ı) (Değişik bent: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/2.Mad) Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
- m) (Değişik bent: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/2.Mad) Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,
- n) (Değişik bent: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/2.Mad) Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,
- o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
- ö) (Değişik bent: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/2.Mad) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,

DÖRDÜNCÜ KISIM

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi

BİRİNCİ BÖLÜM

Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Esasları

- ç) (Değişik bend: 20.08.2007- 26619 S.R.G Yön/4.md.) Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.
- e) (Değişik bend: 20.08.2007- 26619 S.R.G Yön/4.Mad.) Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.
- g) Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözüme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.

Madde 33 - (Değişik Madde: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/16.Mad; Değişik madde: 20.08.2007- 26619 S.R.G Yön/5.Mad.) Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme genel esaslarını, derslerin öğretim programlarında yer alan genel amaçlar ile kazanımları dikkate alarak öğrencilere sınav uygular, proje ve performansını belirlemeye yönelik çalışmaları yaptırır.

Özel eğitim kapsamındaki öğrencilerin başarıları, sınav ve performansını belirlemeye yönelik çalışmalar, bireyselleştirilmiş eğitim programları dikkate alınarak değerlendirilir.

Sınav ve öğrencinin performansına yönelik çalışmalar 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları, öğretmen not çizelgelerine puan olarak yazılır ve beşlik sisteme göre nota çevrilerek karneye işlenir.

Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı

Madde 35

(Değişik Madde: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/17.mad; Değişik Madde: 20.08.2007- 26619 S.R.G Yön/6.Mad.)

1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek olan projeler ve performanslarını belirlemeye yönelik çalışmaları, öğretmen gözlemlerine göre belirlenir.

4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ders ve etkinliklere katılımı ve performans görevleri de dikkate alınır.

Projeler ve performans görevleri, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını verirler. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir.

Öğrencilere bütün derslerden her dönemde en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir.

Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar

Madde 38

(Değişik Madde: 02.05.2006 – 26156 S.R.G Yön/19.Mad) Herhangi bir nedenle sınavlara katılmayan, proje ve performans görevini zamanında teslim edemeyen öğrencinin durumu velisine bildirilir. Veli, öğrencinin bunlara katılmama veya zamanında teslim edememe gerekçesini, en geç 5 iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir.

Okul yönetiminin özrü uygun görülen öğrenciler, ders öğretmenin belirleyeceği bir zamanda önceden öğrenciye duyurularak dersin niteliğine göre yapılacak değerlendirme etkinliğine alınır. Bu ölçme değerlendirme etkinliği, sınıfta diğer öğrencilerle ders işlenirken yapılabileceği gibi ders dışında da yapılabilir. Öğrenciler, proje ve performans görevini ise öğretmenin belirleyeceği süre içinde teslim eder.

Geçerli özrü olmadan sınava katılmayan veya proje ve performans görevini teslim etmeyen öğrencilerin durumları puanla değerlendirilmez. Ancak aritmetik ortalama alınırken sayıya dâhil edilir.

Araştırmanın Problemi

Problem, “*bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ne bir’den çok çözüm yolu olasılığı görülen her bir durumdur*” (Karasar, 2007: 54). Problem, aynı zamanda araştırmanın konusu olup araştırmanın aşamaları için iyi seçilmiş bir konunun da araştırma için büyük önem arz ettiği düşünülebilir (Arseven, 1994: 31).

Problem Cümlesi

İlköğretim IV. ve V. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim IV. ve V. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan performans ödevleri bilgi ve becerilerinin gelişmesine, motivasyonlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre,
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre,
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin yaşlarına göre,
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre;
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre,
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

7. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre;
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

8. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıfın düzeyine göre;
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin Gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

9. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre;
 1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine,
 2. Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine, ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Varsayımlar Sayılılar

Bilim, “geçerliliği kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünüdür” (Karasar, 2007: 8). Bilim soyutlayıcı ve genelleyicidir. Ayrıca bilim, belli bir tür olayların hepsinde geçerli olabilecek şekilde yasalar ortaya koyar. Tabiat kanunlarını bilmek bilimin birinci gayesidir (Chatelier, 1995: 14). Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de bölgeler eğitim, sosyal, coğrafi ve ekonomik farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar eğitim programlarında da kendini göstermektedir. Bunlardan biri de performans ödevleridir. Bölgeler arasındaki farklılıklar, tutum ve imkân farklılıkları programda uygulama alanı bulan performans ödevlerine de yansımaktadır. Yapılan uygulamalarda tüm ülke genelinde bir neticeye ulaşmak için de araştırmanın en başında bazı durumların eşit olduğunu varsaymak gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 19 Aralık 2006 tarihli ve 012592 sayılı yayınladığı genelgeyle ilköğretimde performans ödevi uygulamasına yer vermiştir. Bu genelgeye dayanarak uygulanan performans ödevlerinin eğitim açısından getirisi araştırılırken farklılıkların yanı sıra bazı durumların eşit olduğu varsayılarak çalışmaya başlanmıştır. Çünkü bilim varsayımlara dayanır (Pioncare, 1964: 38).

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılılar

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenler, anketi cevaplandırırken gerçek uygulamalarını ve görüşlerini yansıtacak biçimde içten ve yansız olarak cevaplamışlardır.
- 2- Geliştirilen ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda uzman kanıları ve uygulanan istatistikî teknikler yeterlidir.

Sınırlılıklar

- 1- Araştırmanın evreni “Malatya il sınırları içinde bulunan ilköğretim okulları” ile sınırlıdır. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilmesi açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Ancak, araştırma sonuçlarını, birçok yönü ile Malatya il sınırları içindeki ilköğretim okullarına benzerlik gösteren şehirlerin okulları için genellemek anlamlı olabilecektir.
- 2- Araştırma “İlköğretim IV. ve V. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini” saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Bundan dolayı araştırma sadece ilköğretim IV. ve V. sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır.
- 3- Araştırma bulguları 2009–2010 öğretim yılında uygulanan veri toplama aracına *Tutum Ölçeği* öğretmenlerin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
- 4- Araştırma, kapsamının daraltılması için, çalışmada kullanılan değişkenlerle sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim: “ 6–14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırmak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresi.”

Eğitim: “Bireylere kendi yaşantıları yoluyla istedik davranış değişikliği sağlama süreci”
(Ertürk,1972: 12).

Eğitim Programı: “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2007: 4).

Hedef: “Genel anlamıyla varılmak istenen noktadır.” Sönmez, 2007: 23).

Eğitimde Program Geliştirme: “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.”(Demirel, 2007: 5)

Performans: “Bir işi yapan bireyin, bir grubun ya da bir teşebbüsün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiğinin, neyi sağlayabildiğinin nicel-sayı ve nitel-kalite olarak anlatımıdır.” (Oğuz, 2008).

Performans Ödevi: “Eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerin aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır.” (MEB, 2006).

Performans Görevi: “Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevlerin tamamı” (MEB, 2007).

Dereceli Puanlama Anahtarı: “Performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır.” (Ay ve Diğerleri, 2008: 19).

Proje: “Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaların tümüdür.” (MEB, 2006).

Yaşama Geçirme: “İleride kendi için kullanma, toplum refahı için kullanma ve farkındalık, vb.”

Özgüven: “Hedef kitle olan öğrencideki başarabilmeye inanma düzeyidir.” (Yücel, 2007).

Yapılandırıcılık: “Öğrenilmiş bilgiyi yeni bir duruma çevirebilme, uygulayabilme ya da öğrenilen bilgiye derinden nüfuz edebilmedir.” (Demirel, 2007: 233).

Kapsam: “Çalışmada ulaşılmak istenen ve ulaşılabileceklerin tümüdür.” (Yücel, 2007).

Resmi Gazete: “Dayanakların duyurulduğu yayımdır.” (Yücel, 2007).

İnternet: “İletişimi sağlayan ve bilgiye en kolay erişimi sağlayan ağ ve sistemler bütünüdür.”

Kazanım: “Plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencinin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlardır.” (MEB, 2009).

Beceri: “Öğrencilerde öğrenme süreci sonunda kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler/yetenekler/maharetlerdir.” (MEB, 2009).

Ders İçi Performans: “Öğrencinin öğretim etkinliklerine; soru sorma, alıştırmaya yapma, çalışma kâğıtlarını doldurma, görüşleriyle tartışmalara katılma, sorumluluk alma, verilen görevi isteyerek zamanında yapma ve benzeri çabalarıyla katkıda bulunmasıdır” (MEB, 2006).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmayla ilgili kaynakların tespiti için literatür taraması yapılmıştır. Öncelikle konuyla ilgili kitaplar, yerli ve yabancı makaleler, akademik siteler, yapılmış tezler ve farklı üniversitelerin kütüphanelerinde yer alan kaynaklar taranmış ve elde edilen yayınlar sürekli gözden geçirilmiştir. Kaynakların ele alınmasında program geliştirme, yapılandırmacı yaklaşım, performans değerlendirme ile ilgili kuramsal yayınlar ve özellikle performans ödevlerine ilişkin olanlara ağırlık verilmiştir.

Wright, 2002 *New York Eyaletindeki Biyoloji Derslerinde Bir Alternatif Değerlendirme Biçimi Olan Performans Ödevlerinin Geliştirilmesi / Development Of Performance Tasks, An Alternative Assessment For New York State Regent Biology Courses* başlıklı araştırmasıyla New York'ta bulunan liselerde Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinin gelecekte daha iyi öğretilmesi için geçerli, güvenilir ve kullanılabilir araç ve yöntemleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda hazırlanmış olan performans ödevlerinin ne kadar etkili olduğu bu araştırmayla ortaya konmak istenmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi için performans ödevleri ve rubrikler geliştirilmiştir.

Araştırmaya farklı okulların sınıflarında bulunan Biyoloji dersi öğrencileri ile sosyo-ekonomik yapıları farklı bölgelerden seçilmiş biyoloji sınıflarında yer alan 185 öğrenci katılmıştır. Uygulanan performans ödevleri ve rubrik formları dört boyutta incelenmiştir. Boyutların iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve formların katsayısının 0.70 olduğu görülmüştür. Testin boyutlarından C ve D formları güvenilir *alfa* bulunmuştur. Testin diğer boyutlarından A'nın alfası 0.68, B'nin alfası ise 0.47 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılanların formlarda yer alan ifadelere verdikleri cevapların yüzdeleri de verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, farklı bölgelerdeki öğrenciler ve öğrencilerin yaşları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasında farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için istatistik analizlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre elle kullanılan araçlar, deneyler, analizler ve el becerilerine dayalı öğrenmelerin değerlendirilmesi klasik test ve sınavlarla ölçülemez. Bu araştırma, bu tip

öğrenmelerin ancak performans ödevleri ve buna benzer alternatif değerlendirme metotlarıyla ölçülebileceğini, performans ödevlerinin çok kullanışlı değerlendirme biçimi olduğu, ulusal bilim ve fen eğitiminde, farklı sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinin performans ödevleriyle olabileceği belirtilmiştir.

Needham, 2002, İspanya'nın İkinci Derece Okullarında Kullanılan Alternatif Değerlendirme Stratejileri /The Use Of Alternative Assessment Strategies In Secondary Spanish başlıklı çalışması nitel bir araştırma olup, bu araştırmayı yabancı dil sınıflarında performans değerlendirmenin hangi sıklıkla ve nasıl kullanıldığını araştırmıştır. Yöntem olarak röportaj tekniğini kullanarak belirli sayıdaki yabancı dil öğretmeniyle görüşerek verileri toplamıştır. Öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında uyguladıkları alternatif değerlendirmenin etkililiğiyle ilgili fikirlerini değerlendirmiştir. Çalışmada alternatif değerlendirme metotlarının yeterince kullanılmadığı ancak alternatif değerlendirme tekniklerinden rol yapma, hikaye anlatma, özel projeler, skeç ve portfolyo gibi sıralanmış tekniklerin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak öğretmenler bu tür performans değerlendirme metotlarının kullanılması halinde öğrencilerin her birinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının belirleneceğine ve bu performans değerlendirme metotları sayesinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artacağına inanmaktadırlar.

Mintah, 2003 Beden Eğitimi Dersinde Güvenilir Değerlendirme: Öğrencilerin Öz kavramlarına, Motivasyonlarına ve Becerilerin Kazanılması/Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self Concept, Motivation and Skill Achievement başlığıyla Mintah'ın yapmış olduğu bu çalışma, öğrencilerin başarılarını arttıracak çalışmaların hangileri olabileceği konusunda öğretmenlerin dikkatleri çekilmek istenmiştir. Bu zamana kadar yapılan birkaç çalışmayla öğrencilerin alternatif değerlendirmeye yönelik fikirleri alınmıştır. Bu nicel çalışma ise alternatif değerlendirmenin iki yönüne dikkat çekmiştir. Birincisi, kendi beden eğitimi sınıflarında düzenli olarak alternatif değerlendirmeyi uygulayan çok sayıdaki öğretmenleri ilgilendirmektedir. İkincisi ise öğretmenlerin alternatif değerlendirmenin motivasyon ve öğrenmeye etkisiyle ilgili görüşlerini ölçmektedir. Bu araştırmanın sonuçları istatistikî analizlerden Ki-kare ve One Sample t testi kullanılarak hesaplanmış ve sonuç anlamlı çıkmıştır. Alternatif değerlendirmenin kullanıldığı

beden eğitimi dersinde bulunan öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, öğrenme becerilerinin geliştiği, öğrencilerin kendilerine özgü fikirlerini ortaya çıkardığı görülmüştür. Anova analizlerinin sonucunda alternatif değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerinde cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yani farklı sınıflarda görev yapan bay ve bayan öğretmenlerin, alternatif değerlendirmenin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırdığını, öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve kendilerine özgü fikirlerin oluşmasını sağladığı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Bu çalışma alternatif değerlendirmenin düzenli olarak kullanılmasının gittikçe popüler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçları öğrenci motivasyonu, öğrenme becerileri ile alternatif değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu da göstermektedir. Öğretmenler alternatif değerlendirmenin kullanılmasıyla öğrencilerin daha çok derse katıldıklarını rapor etmişlerdir. Bu çalışma öğrenci çalışmalarını değil de öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ana hatlarıyla belirtmektedir.

Yücel, 2007 yeni sistemin uygulanabilirlik durumunu ve hedeflenen amaçlara yaklaşıma düzeyini tespit etmek üzere *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri* adlı araştırmayı yapmışlardır. Nitel yöntemle yapılan araştırmanın evreni olarak Konya ili merkez Selçuklu, Karatay ve Meram ilçeleri seçilmiştir. Örneklemi 70 tane 7.sınıf Sosyal Bilgiler öğretmeni, 70 tane 7.sınıf sosyal bilgiler ders öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlara veri toplama aracı olarak anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği için örneklem seçilirken basit tesadüfî örneklem tekniği yani Random (yansızlık) tekniği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, performans ödevlerinin hazırlanması sürecinde velilerin katılımının olduğu, ödevlerle ilgili öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitiminin yetersiz olduğu, ödev hazırlama bahanesiyle öğrencilerin internet bağımlısı olduğu ve ödevlerin İnternette aynen kopyalanarak hazırlandığı, performans ödevlerinin not yükseltmek için araç olarak görüldüğü, öğrencilerin performans ödevlerinden dolayı sosyal aktivitelere yeterli oranda katılmadıkları, ödev hazırlama bahanesiyle aileye yalan söylendiği ve öğretmenlerin ödevleri angarya gördükleri belirlenmiştir. Ancak ödevlerin öğrenciyi aktifleştirdiği, okul aile

arasında köprü vazifesi gördüğü, hazırlanan ödevlerin olumsuz tarafları da olsa ödevlerin faydalı taraflarının bulunduğunun belirtilmesinde fayda görmüşlerdir.

Zimbicki, 2007 Öğrenci motivasyonu ve öz yeterlilikleri üzerine alternatif değerlendirme etkilerinin incelenmesi/Examining The Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy başlıklı nitel araştırmayı yapmıştır. Öğretim metotlarının belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve istekleri, her birinin bireysel öğrenme seviyelerini içermesi ve öğrenmeleri daha anlamlı hale getirmesine rağmen, değerlendirme metotları tam anlamıyla uygulanamamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hala geleneksel değerlendirme metotlarından objektif testler ve essay tipi yazılı yoklamaları kullanmalarının öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü göstermektedir. Bu araştırmanın amacı öğrenci motivasyonlarını ve öz yeterliliklerini kapsayan alternatif değerlendirme etkilerini belirlemektir. Araştırmaya 7. Sınıflardan 72 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere alternatif değerlendirme metotlarından sözel testler, performans değerlendirme, işbirlikçi öğrenme, ürün değerlendirmesi ve portfolyo uygulanmıştır. Bilgi toplama ve analiz etme, konuların verileriyle eş zamanlı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre alternatif değerlendirme, öğrencilere özgüven, başarı ve daha özgür seçme hislerini, sosyal derslerde bireysel çalışma alışkanlıklarını kazandırmaktadır. Ayrıca alternatif değerlendirme kullanılması öğrencilere yaşama ait gerçekleri gösterir ve onları geleceğe daha iyi hazırlar. Araştırmanın öneriler kısmında ise öğrencilerin motivasyonlarının yüksek tutulması ve öğrencilerin kendi bireysel yeterliliklerinin farkında olmaları isteniyorsa mutlaka alternatif değerlendirme metotlarının uygulanması önerilmektedir.

Belet ve Girmen, 2007 Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkliliği adlı araştırmada, araştırmanın verilerini, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğini kullanarak toplamışlardır. Araştırmada veri toplanacak okulların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Eskişehir ilinde bulunan on eğitim bölgesinde ikişer ilköğretim okulundan elde edilen çeşitli sınıf düzeylerinden farklı öğrenciler tarafından hazırlanmış Türkçe dersi performans ödevleri toplanmıştır. Toplanan veriler, her bir maddeye ilişkin frekans dağılımları belirlenerek araştırmacılar ve alan uzmanlarının

verdiği yanıtların ortalaması alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre performans ödevleri; konuları, görünümleri, içerikleri ve dil anlatım özellikleri bakımından büyük bir kısmının belirlenen kriterleri karşıladığı görülmüştür. Ancak ödevlerin içeriğine ilişkin belirlenen yaratıcılık kriterinin en düşük oranda gerçekleştiği, performans ödevlerinin internetten ya da basılı materyallerden aynen alınarak ödevlerin içeriğinin oluşturulduğu, ödevlerin bir kısmının öğrenci dışında bir başkası tarafından yazıldığı, grup tarafından hazırlanan performans ödevlerinde kimi öğrencilerin çalışmalarının yer almadığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmadan sınıflardaki tüm öğrencilere aynı performans ödevlerinin verildiği ve bu durumların performans ödevlerinin etkililiğini azaltıcı etmenler olduğu belirlenmiştir.

Ay ve arkadaşları, *2008 İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* başlıklı araştırmanın evreni Eskişehir il merkezinde bulunan 5 ilköğretim okulunda çalışan 25 sınıf öğretmenidir. Araştırma nitel bir araştırma olup, öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Betimsel analiz, araştırmacı tarafından verilerin dökümü, kontrol edilmesi, döküm formlarının kaydedilmesi ve oluşturulan temaların sıklığı gibi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular frekans dağılımları tablolaştırılarak araştırmaya katılanların görüşlerinden alıntılar yapılarak özetlenmiştir. Performans görevlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin çoğunun dereceli puanlama anahtarı kullandıkları, kendi yaptıkları ölçütlere göre öğrencileri değerlendirdikleri, kılavuz kitaplarında bulunan değerlendirme ölçeklerini kullandıklarını, öğrencilerin bireysel gelişimini dikkate alarak her öğrenci için farklı değerlendirme yaptıklarını; performans görevlerinin yararlı olduğunu, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirdiğini, performans görevlerinin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı, görev paylaşımı sorumluluk alma alışkanlıklarını kazanmalarına katkı sağladığını belirtilmiş ancak performans görevini öğrencinin kendisinin yapması gerektiğini, performans görevleriyle ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmeleri gerektiği, performans görevlerinin genelde veliler tarafından yapıldığı, okullardaki kütüphanelerin yeterince zengin olmadığı, okullarda bulunan araç gereçlerin yetersiz olduğunu da belirtmişlerdir.

Coşkun ve diğerleri, 2009 *Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* başlıklı araştırmanın evreni Hatay il merkezinde, ilköğretim okullarındaki 6-8. sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerdir. Araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu; tabakalı tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 276 öğrenci ile likert tipi anket uygulaması yapılmıştır. Anketten elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri ile tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, performans ödevlerini değerlendirme konusunda gerek yeterli bilgiye sahip olmamaları, gerek ders kitaplarında yeterli bilginin olmaması, gerekse sınıfların kalabalık olmasından dolayı sıkıntı çektikleri, ödevlerin çoğunun veliye yaptırıldığı ve İnternette aynen alıntı yapılarak hazırlandığı için performans ödevleriyle istenen amaçların gerçekleşmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra ödevlerin çoğunlukla kılavuz kitaplarında yer alan konulardan verildiği ve ödev verilirken her gruba farklı ödevler vermeye çalışıldığı, ödevlerin bir kısmının da öğretmen ve öğrencilere sunum yapılarak değerlendirildiğini ortaya koymuşlardır. Ancak öğretmen, öğrenci ve velilerin ödevlerin amaçlarıyla ilgili bilgilendirilmeleri, performans ödevlerinin etkili değerlendirilmesi için değerlendirme ölçütlerinin iyi hazırlanması, ödev konularının öğrenci düzeyine uygun olması, fiziki ortamların iyileştirilmesi, ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda ödevler verilmesi ile doğru kaynaklara yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracı, aracın geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada, 2005-2006 öğretim programıyla uygulamaya konulan performans ödevlerine ilişkin karşılaşılan sorunlar, İlköğretim IV. ve V. sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenecek ve analiz edilecektir.

Konuyla ilgili sorunları belirlemeyi ve bunlara ilişkin çözümler sunmayı amaçlayan bu araştırma, betimsel nitelikli nicel bir çalışmadır. Nicel Araştırma, **“başlangıçta belirlenen kesin tanımlamalar tercih edilerek, anlamlı örneklemelerin elde edilebilmesi için seçkisiz seçim yöntemlerinin seçildiği, sonuçların istatistiksel olarak özetlendiği bir araştırma türüdür”** (Demirel vd., 2008: 134).

Araştırmanın verileri, genel tarama modeliyle elde edilecektir. Karasar, (2007) *“genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir”*. Bunlar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu yöntemeye dayanan araştırmalarda;

Durum nedir?

Neredeyiz?

Ne yapmak istiyoruz?

Nereye, hangi yöne gitmeliyiz?

Oraya nasıl gideriz?

gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünölen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir. Bu yöntem grupla ilgili genişliğine bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır (Kaptan, 1998: 59).

Evren ve Örneklem

Araştırmada “ilköğretim IV. ve V. sınıf öğrencilerine yönelik performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri”ne başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan tutum ölçeğinin uygulanması için Malatya ili sınırlarındaki tüm ilköğretim okulları evren olarak belirlenmiştir. Malatya’daki ilköğretim okullarının sayısı 2009–2010 öğretim yılı verilerine göre 554’tür. Evrenin büyük olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde *tabakalı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem oluşturulması sırasında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün istatistik birimi ile koordineli çalışılmış ve oradan edinilen bilgilere göre okullar, il merkezi ve il merkezi dışı olmak üzere iki tabakaya ayrılmıştır. Bunlardan şehir merkezindeki ilköğretim okulların sayısı 82, ilçe merkezlerindeki köy ve beldelerdeki ilköğretim okullarının sayısı ise 472 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her alt gruptaki IV. ve V. sınıf öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Buna göre il merkezinde 700, ilçe merkezlerinde, köy ve beldelerde 817 olmak üzere toplam 1517 IV. ve V. sınıf öğretmeni olduğu saptanmıştır. Her gruptan oranlı olarak örneklem alınmıştır. Örnekleme alınan okulların birinci devre öğretmenlerine ölçme aracı uygulanmıştır.

N evren büyüklüğü

n örneklem büyüklüğü

d hoşgörü düzeyi (.05 ya da .01)

t güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96 veya 2.58)

PQ (.50) (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

olmak üzere n sayısını tespit etmek amacıyla Cochran tarafından önerilen ve tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünün hesaplanması için yaygın olarak kullanılan aşağıdaki formül kullanılmıştır. (Balcı, 2006: 95).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ) / d^2}{1 + (1/N)t^2(PQ) / d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.25) / (0.05)^2}{1 + (1/1517)(1.96)^2 (0.25) / (0.05)^2} \cong 306$$

Araştırmanın örneklem büyüklüğü yukarıda yer alan formül kullanılmıştır. Formüle göre araştırmanın örneklem büyüklüğü 306 olarak belirlenmiştir. Ancak uygulanan anketlerin geri dönüşündeki eksiklikler veya usulsüz ve eksik doldurmadan kaynaklanan problemler dikkate alınarak (415) öğretmene anket uygulanmış, sorun olan formlar elendikten sonra kalan 388 tutum ölçeği formu değerlendirmeye alınmıştır. Uygulama 2009–2010 öğretim yılında güz yarıyılı içinde ve 2 Aralık 2009 – 22 Ocak 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak “İlköğretim IV. ve V.sınıflarda uygulanan performans ödevlerinde karşılaşılan sorunları belirlemek için Tutum Ölçeği” (Ek 1)’nin geliştirilme sürecinde, ilköğretimde uygulanan performans ödevlerinin içeriği analiz edilmiş, öncelikle bu konuda daha önce yapılmış uygulamalar, araştırmalar ile Milli Eğitim Bakanlığının bu ödevlere ilişkin yayınladığı genelgeler ve ödevlere ilişkin olumlu ve olumsuz tepkilerin tespiti için İnternet üzerindeki formlar incelenmiştir. Ayrıca köy, ilçe ve merkezde görevli öğretmenler ve müfettişlerle görüşülerek sistemli bir şekilde görüşler edinilmiştir. Görüşler alınırken sadece Malatya ile sınırlı kalınmamış ve farklı şehirlerdeki yukarıda sayılanlarla aynı özellikleri taşıyan kişilere de ulaşılmıştır. Bu görüşmelerde onlardan performans ödevlerine ilişkin genel düşüncelerinin ne olduğu, ödevlerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunları ve uygulamaya yönelik gördükleri eksiklikler, performans ödevlerinin öğrencilere katkı sağlayıp sağlamadığı,

ödevlerin daha çok kimler tarafından yapıldığı, uygulamaya ilişkin herhangi bir kurs ve seminer alıp almadıkları sorularak bu konulardaki önerilerini serbestçe yazmaları istenmiştir. Bu uygulamadan sonra, söz konusu görüşmede belirtilen görüşler dikkate alınmış, Yücel, 2007 tarafından geliştirilen ankette yer alan beş madde de eklenerek ölçeğin ön deneme formunun kapalı uçlu soruları oluşturulmuştur.

Veri toplama aracında cevaplama istenen bakış açısını davet etmesi, kaynak kişi için cevaplama kolaylığı sağlaması ile araştırmacı için değerlendirme (cevapları sayısallaştırma ve çözümlenme) kolaylığı vermesi açısından yeterli sayıda kapalı uçlu soru kullanılmıştır (Karasar, 2007: 132).

Veri toplama aracı taslak hâline getirildikten sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim elemanları ile IV. ve V. sınıfları okutan öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Maddeler oluşturulurken ilgili alan yazın incelenmiş ayrıca kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda tutum ölçeğinde bulunan maddeler değiştirilip geliştirilmiştir. Ölçek, örneklemin özelliklerini taşıyan 21 öğretmene uygulanarak ölçekte yer alan soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda görüşleri alınmıştır. Bu uygulama sonucunda formun yetersizlikleri, uygulama yapılan grubun görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş, böylece ölçek formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan ölçeğin ön uygulaması için yapılan pilot çalışması 152 öğretmene uygulanarak yapılmış likert tipi beşli ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması bu araştırma kapsamında yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması için uzman görüşlerinden, yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla deneme formunda yer alan 49 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır (Cerit, 2006: 350). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu *Kaiser Mayer Olkin (KMO)* ve *Bartlett* testiyle test edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 152 adet 49 maddelik deneme ölçeği formu için *KMO* değeri .83, *Bartlett* testi sonucu 3422,588 $p < .000$ olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için en az *KMO* değeri .60 olarak önerilmektedir. Bu durumda gözlenen .83'lük *KMO* değeri önerilen *KMO* değerinden yüksektir. Ölçeğin deneme formu verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür (Üstüner, 2006: 116).

Sınıf öğretmenlerinin performans ödevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek, faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi verileri çıktılarından “*Total Variance Explained*” ve “*Commulaties*” tabloları incelendiğinde analize alınan k=49 maddenin (değişkenin) temel bileşenler analizi sonucunda ölçek maddelerinin iki faktörde toplandığı görülmüştür. Sorular “Bilgi ve Beceri, Motivasyon” faktörleri etrafında toplanmıştır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %66,321’dir. Faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30’a indirilebilir (Büyüköztürk, 2009: 124). Faktör analizine tabi tutulan maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0,55 ile 0,75 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın varyansı % 66.321 olarak çıktığı görülmektedir. Yani soruların varyansı oldukça yüksek çıkmıştır. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan iki faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın soruların tamamını açıkladıkları görülmektedir.

Sosyal bilimlerde veri toplama amacıyla kullanılan bir ölçme aracının tek boyutlu bir ölçek kabul edilmesinin iki temel koşulu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin toplam varyansın en az %30’u olması, diğeri ise birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin yaklaşık 3-3,5 katından daha büyük olmasıdır (Üstüner, 2006: 116). Bu iki ölçüte baktığımızda birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin **23.49** ile %30’un üzerinde olduğu, ikinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin %8,88, üçüncü faktörün varyans yüzdesinin %5,24, dördüncü faktörün varyans yüzdesinin ise %4,08 olduğu görülmektedir. İkinci ölçüte göre baktığımızda da birinci faktörün öz değerinin **11.51** üçüncü faktörün öz değerinden **2.57** ile **4.4** kat fazla olduğu, dördüncü faktörün öz değerinden **2.0** ile **5.7** kat fazla olduğu; ancak birinci faktörün öz değerinin **11.51** ikinci faktörün öz değerinden **4.35** olup yaklaşık üç katı olduğu için tüm faktörlerin tek faktör altında değil de iki faktör altında oluşulabileceği görülmektedir.

İlköğretim IV. ve V. sınıf öğrencilerine uygulanan performans ödevlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırmada hazırlanan ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise performans ödevlerine ilişkin soruların bulunduğu iki alt boyut vardır. Bu boyutlarda beşli likert tipinde sorular vardır. Anketin güvenilirlik katsayısı, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanmış; bilgi ve beceri alt boyutu için 0.5801 olarak, motivasyon alt boyutu için 0.63,13 bulunmuştur. Anketin tamamı için *Alpha 0.7499* bulunmuştur. Pilot uygulama analizlerinden önce bilgi ve beceri boyutundan 12 madde, motivasyon alt boyutu için de 13 madde olumsuz soru köküne sahip oldukları için tersten kodlanmıştır.

Pilot uygulama sonrasında yapılan işlemlerden sonra tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin uygulanması sonucunda alfa güvenilirlik katsayıları, bilgi ve beceri boyutu için 0.85, motivasyon boyutu ise 0.79 olarak hesaplanmış, ölçeğin tamamı için güvenilirlik, **Alpha 0.92** olarak hesaplanmıştır. Pilot uygulama sonrasında çıkarılacak soru maddesi yer almadığından asıl uygulama için de aynı ölçek kullanılmış ve ölçek formunda 49 ifade yer almaktadır. Bunlardan bilgi ve beceri boyutunda 25 ifade vardır, tutum ölçeğinin bu bölümünden alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Ölçeğin motivasyon alt boyutunda 24 ifade vardır. Bu kısımdan alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120'dir. Bilgi ve beceri alt boyutunda 12 **4, 7, 13, 21, 36, 38, 39, 41, 42, 45, 47, 49** motivasyon alt boyutunda da 13 **2, 9, 16, 19, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 35, 43, 46** madde olumsuz soru köküne sahip olduğu için tersten kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Uygulamaya hazır hâle gelen ölçeğin uygulanması için ilgili birimlerden gerekli izinler alınmıştır (Ek 2 ve Ek 3). Ölçek formunun uygulanacağı okulların büyük bir çoğunluğuna araştırmacı tarafından gidilmiş bazıları anketörler aracılığıyla uygulanmış, okul yöneticileriyle görüşülmüş ve anketlerin IV. ve V. Sınıf öğretmenlerine dağıtılması ve toplanması işi okul yöneticileri ile birlikte yapılmıştır. Bu şekilde hem ölçeğin daha sağlıklı doldurulması hem de anketörlerin güvenilirliği kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Ölçeğin uygulanması esnasında İnönü

Üniversitesi Kimya Bölümü, Gıda Mühendisliği ve Türkçe bölümlerinden üç öğrenci uygulama öncesi uygulanacak ölçekle ilgili, ölçeğin doldurulması ve toplanması hususunda bilgilendirilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak görev almışlardır.

İstatistiksel analizler yapılmadan önce, ölçeğin öğretmenler tarafından tam olarak doldurulup doldurulmadığını, bilinçli bir şekilde sorulara cevap verilip verilmediğini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek formları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bazı ölçek formlarının rastgele ve eksik doldurulduğu fark edilmiştir. Bunun sonucunda rastgele ve eksik doldurulan ölçek formları araştırmaya dahil edilmemiştir. Analizler için kullanılacak ölçek form sayısı 388 olarak belirlenmiştir. Analizler bu ölçek formları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırma için elde edilen verilerin analizi bilgisayarda *SPSS 10,00* istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca yapılan istatistik analizinde alt problemler doğrultusunda bir sistematik yol benimsenmiştir. Alt problemlere cevap verilmeden önce betimsel istatistikler (*ortalama, frekans, aritmetik ortalama*) hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur. Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için alt problemlere ait tüm veriler *Kolmogorov-Smirnov* testine tabi tutulmuştur. *Kolmogorov-Smirnov* testi sonucunda veriler *2-tailed p* olarak verilen p değeri $p < 0.05$ olduğu için dağılımın normal olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre nonparametrik istatistik tekniklerinin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

İlköğretimde uygulanan performans ödevlerine yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama hesaplanmıştır.

Her maddeye verilecek görüşlerin kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. (Puan Aralığı = *En Yüksek Değer - En Düşük Değer* / 5 = 4/5 = 0.80). Bu durumda aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

Kod	KAPSAMA ARALIĞI	İFADESİ
1	1.00 – 1.80	-Hiç Katılmıyorum
2	1.81 – 2.60	-Katılmıyorum
3	2.61 – 3.40	-Kısmen Katılıyorum
4	3.41 – 4.20	-Katılıyorum
5	4.21 – 5.00	-Tamamen Katılıyorum

olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, medeni durumlarına göre, çalıştıkları kurumun türüne göre, çalıştıkları kurumun yerleşim yerine göre, performans ödevlerinin etkililiğini belirlemek için bilgi-beceri ve motivasyon ile ilgili boyutlarında, görüşlerin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla nonparametrik **MANN-WHITNEY-U** testinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin yaş durumlarına göre, meslekte kıdem yıllarına göre, mezuniyet durumuna göre, performans ödevlerine ilişkin boyutlarda öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla **KRUSKALLWALLIS** testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizlerinin sonuçları, sonuçlara ilişkin elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar verilmektedir. Araştırmada öncelikle kişisel bilgiler bölümünden elde edilen betimleyici istatistik sonuçlar, daha sonra da alt problemler doğrultusunda elde edilen istatistiksel veriler sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir.

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durumu, yaş durumları, görev yaptıkları okul türü, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi, kaçınıcı sınıfı okuttukları, öğrenim durumları, meslekte kaçınıcı yıllarını çalıştıkları ve performans ödevleriyle ilgili bir hizmet içi kursa katılıp katılmamaları gibi değişkenler açısından dağılımları verilmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Durumları

Performans ödevlerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

TABLO 7
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	F	%
Bay	221	57
Bayan	167	43
Toplam	388	100

TABLO 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan bay öğretmenlerin sayısı 221 ile %57, bayan öğretmenlerin sayısı ise 167 sayı ile %43'tür.

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına ilişkin veriler aşağıda verilen TABLO 8’de verilmiştir.

TABLO 8
Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

MEDENİ DURUMU	F	%
Bekâr	54	13.9
Evli	334	86.1
Toplam	388	100

TABLO 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan bekâr öğretmenlerin sayısı 54 ile %14, evli öğretmenlerin sayısı ise 334 ile % 86’dır.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türüne ilişkin veriler aşağıdaki TABLO 9’da verilmiştir.

TABLO 9
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Dağılımı

ÇALIŞTIKLARI KURUMUN TÜRÜ	F	%
Kamu	367	94.6
Özel	21	5.4
Toplam	388	100

TABLO 9’da görüldüğü gibi kamuya ait okullarda çalışan öğretmenlerin sayısı 360 ile %95, özel okullarda öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin sayısı ise 20 ile %5’tir. Bunda özel okulların kamuya ait okullardan az olmasının ve IV. ve V. Sınıf şube sayılarının az olması etki etmiş olabilir.

Öğretmenlerin Yaş Seviyelerine Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş seviyelerine ilişkin veriler aşağıdaki TABLO 10'da verilmiştir.

TABLO 10
Öğretmenlerin Yaş Seviyelerine Göre Dağılımı

YAŞ	F	%
25-30	41	10.6
31-35	59	15.2
36-40	89	22.9
41-45	114	29.4
46 ve üzeri	85	21.9
Toplam	388	100

TABLO 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş seviyelerine göre verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde yığılmanın "36-40" ile "41-45" yaş aralıklarında görülmektedir. Yaş bakımından küçük olanların en düşük, 10 yıldan fazla görev yapanların yüksek oranda oldukları görülmektedir. Bunun nedeni olarak da merkez okulların örnekleme daha fazla yer alması, merkezde çalışmak için yüksek hizmet puanı almış olmanın etkisi olmuş olabilir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf düzeylerine ilişkin veriler TABLO 11'de verilmiştir.

TABLO 11
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

SINIF DÜZEYİ	F	%
IV. Sınıf	201	51.8
V. Sınıf	187	48.2
Toplam	388	100

Araştırmaya katılan IV. Sınıf öğretmenlerinin 201 kişi ile %52, V. Sınıf öğretmenlerin ise 187 kişi ile %48 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre durumlarını belirten veriler TABLO 12'de verilmiştir.

TABLO 12
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

YERLEŞİM YERİ	F	%
İl Merkezi	310	79.9
İl Merkezi Dışı	78	20.1
Toplam	388	100

TABLO 12'de görüldüğü gibi il merkezinde çalışan öğretmenlerin sayısı 310 ile %80, il merkezi dışında çalışan öğretmenlerin sayısı ise 78 ile %20'dir

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumlarına göre veriler TABLO 13'te verilmiştir.

TABLO 13
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Dağılımı

KIDEM YILI	F	%
1-5 Yıl	35	9.0
6-10 Yıl	44	11.3
11-15 Yıl	90	23.2
16-20 Yıl	53	13.7
20 ve Üzeri	166	42.8
Toplam	388	100

TABLO 13'te öğretmenlerin ölçekte yer alan kişisel bilgi sorularına verdikleri cevapların dağılımları incelendiğinde yığılmanın "20 ve üzeri", "11-15", "16-20" kıdemlerinde olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan soruları cevaplandıranlardan en düşük kıdemde yer alanların 35 ile %9.0 en yüksek kıdemde yer alanların ise 166 ile %43'nü oluşturduğu görülmektedir.

Performans ödevlerinin etkinliğinin belirlendiği araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 20 yıldan fazla öğretmenlik yapmış olanlar oluşturmaktadır. Bunun nedenleri ise örneklemin büyük bir kısmını merkez okullarında çalışan öğretmenlerin oluşturması, ayrıca merkezde öğretmen olarak görev yapmak için yüksek hizmet puanına sahip olma ölçütlerinin etkisi olmuş olabilir.

Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin veriler TABLO 14'te verilmiştir.

TABLO 14
Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

OKULLAR	F	%
Eğitim Enstitüsü 2 Yıllık	87	22.4
Eğitim Yüksek Okulu 2 Yıllık	39	10.1
Lisans Tamamlama Programı	49	12.6
Eğitim Fakültesi 4 Yıllık	142	36.6
Diğer Fakülteler 4 Yıllık	44	11.3
Lisansüstü Eğitim	17	4.4
Diğer	10	2.6
Toplam	388	100

TABLO 14'te yer alan veriler incelendiğinde Eğitim Enstitüsü mezunları 87 kişi ile %22, Eğitim Yüksek Okulu mezunları 39 kişi ile %10, Lisans Tamamlama Programı mezunları 49 kişi ile %13, Eğitim Fakültesi mezunları 142 kişi ile %37, Lisansüstü Eğitim mezunları 17 kişi ile %4, Diğer Fakültelerden mezun olanlar 10 kişi ise %3 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada Eğitim Fakültesi mezunları ağırlıktadır. Öğretmenlerin Lisansüstü ve Diğer Fakültelerden mezun olanların araştırmanın düşük bir kısmını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Performans Ödevlerine İlişkin Herhangi Bir Kurs veya Seminare Katılıp Katılmama Durumları

Performans ödevlerinin etkinliğini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ödevlere ilişkin herhangi bir kurs veya seminare katılıp katılmadıklarını belirlemek için sorular sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar TABLO 15'te verilmiştir.

TABLO 15

Öğretmenlerin Performans Ödevlerine İlişkin Herhangi Bir Kurs veya Seminare Katılıp Katılmadıklarına Göre Dağılımı

SEMİNER VEYA KURS	F	%
Evet	202	52.1
Hayır	186	47.9
Toplam	388	100

TABLO 15'te yer alan veriler incelendiğinde performans ödevleriyle ilgili herhangi bir kurs veya seminare katılıp katılmadıkları, araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltildi. Sorulara alınan cevaplara göre, öğretmenlerden 202 kişi ile %52 evet, 186 kişi ise %48 hayır cevabını vermiştir.

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Performans ödevlerinin etkinliliğini belirlemek için yapılan araştırmanın tutum ölçeği soruları bilgi ve beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin IV. ve V. sınıf öğretmenlerin ödevlere bakış açıları, ödevlere ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu, bu görüşler arasında çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla değişkenlere uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, analizler tablolştırılmış ve elde edilen veriler ışığında analiz tabloları yorumlanmıştır.

İlköğretim IV. ve V. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Ödevlerinin Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu alt boyutunda uygulanan tutum ölçeğine katılan sınıf öğretmenlerinin performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. *İlköğretimde okullarında çalışan IV. ve V. Sınıf öğretmenlerinin performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?* sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmenlere 25 soru yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplara ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak TABLO 16'da verilmiştir. TABLO 16'nın yorumlanması sırasında "Hiç Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" seçeneklerine ait yüzdeler sorulan soruları *desteklemeyenler*, "Tamamen Katılıyorum" ve "Katılıyorum" seçeneklerine ait yüzdeler sorulara ilişkin soruları *destekleyenler*, "Kısmen Katılıyorum" seçeneklerine ait yüzdeler de sorulan sorulara katılıp katılmama konusunda *kararsızlar* olarak kategorilere ayrılmıştır.

TABLO 16

Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Performans ödevleri öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.	26	6.7	51	13.1	151	38.9	120	30.9	40	10.3	2.75
2	Performans ödevleri öğrencileri, araştırmaya, düşünmeye ve keşfetmeye sevk etmektedir.	17	4.4	67	17.3	127	32.7	135	34.8	42	10.8	2.70
3	Performans ödevlerini genelde öğrenci velisi yaptığından, ödevler öğrenciye bilgi ve beceri bakımından bir katkı sağlamamaktadır.	69	17.8	121	31.2	146	37.6	43	11.1	9	2.3	3.51
4	Ödevlerle öğrenilen bilgiler öğrenci davranışlarına dönüşmektedir.	15	3.9	91	23.5	138	35.6	107	27.6	37	9.5	3.15
5	Performans ödevleriyle istenen amaca ulaşamamaktadır.	60	15.5	124	32.5	118	30.4	76	19.6	10	2.6	3.38
6	Programın uygulayıcısı ve öğrencilerin rehberi olan öğretmenler, uygulanan yeni sistem hakkında ve Performans ödevleri hakkında mutlaka bilgilendirilmelidir.	147	37.9	174	44.8	42	10.8	22	5.7	3	0.8	4.13
7	Veliler maddi yük getiren ödevlerin verilmesini istememektedir.	149	38.4	147	37.9	57	14.7	31	8.0	4	1.0	4.05
8	El becerilerine dayalı verilen performans ödevleri, öğrencilerin el becerilerini geliştirmektedir.	51	13.1	198	51.0	100	25.8	29	7.5	10	2.6	3.65
9	Öğrenciler Performans ödevlerini amacına uygun yapmamaktadırlar.	51	13.1	132	34.0	157	40.5	46	11.9	2	0.5	3.47

TABLO 16-Devamı

	Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10	Öğretmenler performans değerlendirme ve performans ölçekleri hazırlama konusunda mutlaka hizmet içi eğitimden geçirilmelidirler.	137	35.3	118	30.4	78	20.1	43	11.1	12	3.1	3.84
11	Veliler, hazırlanan performans ödevlerinin sırf iş olsun diye yaptırıldığını düşünmektedir.	96	24.7	129	33.2	84	21.6	72	18.6	7	1.8	3.61
12	Veliler performans ödevlerinin yapılaş amacını bilmemektedirler.	117	30.2	157	40.5	84	21.6	29	7.5	1	0.3	3.93
13	Ödevler öğrencilerin araştırma yapma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma kabiliyetlerini geliştirmektedir.	32	8.2	129	33.2	129	33.2	69	17.8	29	7.5	2.83
14	Öğrencilere hazırlatılan performans ödevleri sınıfta sergilenerek, diğer öğrencilerin eleştirileri kayda alınmalıdır.	75	19.3	205	52.8	79	20.4	22	5.7	7	1.8	3.82
15	Araştırma ve el becerisine dayalı olarak verilen tüm ödevler öğretmen gözetiminde yapılırsa asıl amacına ulaşır.	110	28.4	162	41.8	85	21.9	23	5.9	8	2.1	3.88
16	Öğretmenler performans ödevlerinin değerlendirilmesinde kendilerinin hazırladıkları ölçekleri kullanmaktadırlar.	40	10.3	57	14.7	89	22.9	164	42.3	38	9.8	2.73
17	Performans ödevleriyle ilgili öğretmen kılavuz kitaplarında ve öğrenci kitaplarında yeterli örnek bulunmamaktadır.	64	16.5	140	36.1	121	31.2	57	14.7	6	1.5	3.51
18	Öğretmenler, performans ödevlerini yasal zorunluluktan dolayı vermektedirler.	112	28.9	134	34.5	79	20.4	57	14.7	6	1.5	3.74

TABLO 16-Devamı

	Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19	Ders kitaplarındaki konular ile öğrenciye verilen performans ödevleri uyuşmamaktadır.	21	5.4	68	17.5	125	32.2	147	37.9	27	7.0	2.77
20	Ders kitaplarında ve öğretmen kılavuzlarında yeterli örneği bulamayan öğretmenler internetten indirdikleri performans ödevlerini vermektedirler.	76	19.6	152	39.2	114	29.4	39	10.1	7	1.8	3.65
21	Öğretmenler Performans Ölçeklerini Kendileri geliştirme yerine, önceden bakanlık tarafından hazırlanmış ölçekleri kullanmaktadırlar.	59	15.2	124	32.0	138	35.6	57	14.7	10	2.6	3.43
22	Öğrenci velilerinin ekonomik ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olması öğrenci yakınlarının şikâyetlerine neden olmaktadır.	73	18.8	173	44.6	98	25.3	44	11.3	-	-	3.71
23	Öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından performans ödevleriyle ilgili yeterli bilgi verilmemiştir.	84	21.6	152	39.2	83	21.4	64	16.5	5	1.3	3.63
24	Öğretmenler Performans Ödevlerini Değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler.	43	11.1	111	28.6	118	30.4	101	26.0	15	3.9	3.17
25	Genelde performans ödevlerini gereksiz görüyorum.	70	18.0	99	25.5	87	22.4	106	27.3	26	6.7	3.21
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA (\bar{X})											3.45	

TABLO 16 incelendiğinde, **Performans ödevleri öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır** ifadesine öğretmenlerin %41.2'si bu görüşe katılmadıklarını; % 38.9 bu görüşe kısmen katılmaktadırlar. $\bar{X} = 2.75$ 'dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenler uzun süredir, öğrencilerinin sadece bilgilerinin değil, ayrıca becerilerinin de ölçmek amacıyla başarı testleri uygulamışlardır. Ancak bu bulguya göre geliştirilen ölçme araçlarıyla istenen amaca tam olarak ulaşılmadığı görülmektedir. Bunun altında yatan nedenler araştırıldığında ise farklı faktörlerin olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 10'nun **performans ödevlerini genelde öğrenci velisi yaptığından, ödevler öğrenciye bilgi ve beceri bakımından bir katkı sağlamamaktadır** ifadesine % 76.6 sı bu görüşe katılmışlardır. $\bar{X} = 3.51$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Verilen performans ödevlerinin bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamamasının nedenleri olarak kendisi tarafından yapılmaması, hazır bir şekilde alınarak ödevlerin yapılması gösterilebilir. Belet ve Girmen, (2007: 6) 'in araştırmasına göre performans ödevlerinin basılı materyallerden aynen alınarak içeriğinin oluşturulduğu ve ödevlerin bir kısmının öğrenci dışında bir başkası tarafından yapıldığını bildirmişlerdir. Coşkun ve diğerleri, (2009: 38)'nin araştırmasına göre de öğretmenlerin tamamı, performans ödevlerinde öğrencilerin başkalarından yardım aldıklarını belirtmektedirler. Araştırmanın bulguları, Belet ve Girmen, Coşkun ve Diğerlerinin kişilerinin bulgularıyla örtüşmektedir.

TABLO 16 incelendiğinde **performans ödevleri öğrencileri, araştırmaya, düşünmeye ve keşfetmeye sevk etmektedir** ifadesine göre öğretmenlerin % 45.6 katılmadıklarını, % 32.7 kısmen katıldıklarını, %21.7 ise bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 2.70$ 'dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Bulgulara bakıldığında ödevlerin öğrencileri araştırmaya, düşünmeye ve keşfetmeye sevk konusunda yeterli olmadığı görülmektedir. Meydan ve Öztürk, (2008:632)'ün araştırmasına göre ise sınıf öğretmenleri performans ödevlerinin öğrencileri araştırmaya ve keşfetmeye yönelttiğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yeni bir uygulama karşısında bir alışma devresi geçirdikleri, uygulamaya yönelik yapılması gerekenler konusunda yeterli bilgiye sahip oldukça da görüşlerin farklılaştığı söylenebilir.

TABLO 16 incelendiğinde **ödevlerle öğrenilen bilgiler öğrenci davranışlarına dönüşmektedir** ifadesine öğretmenlerin % 37.1'i katılmıyorum, % 35.6'sı kısmen

katıldıklarını, % 27.4'ü katılıyorum şeklinde fikir beyan etmişlerdir. $\bar{X} = 3.15$ 'dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

TABLO 16'ya göre **performans ödevleriyle istenen amaca ulaşamamaktadır ve öğrenciler performans ödevlerini amacına uygun yapmamaktadırlar** ifadelerine ilişkin, öğretmenlerin % 48'i bu görüşleri desteklemişlerdir. $\bar{X} = 3.42$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Performans ödevlerinin Meb'in genelgesinde belirtilen amaçlara uygun bir şekilde gerçekleşmediği görülmektedir. Coşkun ve diğerleri, (2009: 22)'nin araştırma bulgularına göre de, öğretmenlerin çoğu performans ödevlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

TABLO 16'da yer alan 6, 10 ve 23. İfadelere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarının "katılıyorum" düzeyinde ortaya çıktığı görülmektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin performans ödevlerinin uygulanmasına ilişkin yeterli bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Yapılandırıcılık esasına dayalı olan bu uygulamanın çok kısa bir sürede hazırlanıp işe koşulmasının ve bu süreçte uygulayıcı konumundaki öğretmenlere yönelik seminer, kurs ve benzeri etkinliklerin yeterli bir şekilde verilmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Hâlbuki programda yapılan yeniliklerin yapılabilmesi için, öğretmenlerin uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları son derece önem arz etmektedir. Coşkun ve diğerleri, (2009: 41)'nin araştırmasına katılan öğretmenler de performans ödevleriyle ilgili yeterli bilgilendirilmediklerini ve hizmet içi eğitime gerek duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

TABLO 16 incelendiğinde **veliler maddi yük getiren ödevlerin verilmesini istememektedir** ile **öğrenci velilerinin ekonomik ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olması öğrenci yakınlarının şikâyetlerine neden olmaktadır** ifadelerine ilişkin öğretmenlerin % 70'i bu görüşleri desteklemektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları alındığında $\bar{X} = 3.88$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Bu ifadeye katılan öğretmenlerin görüşlerinin farklı faktörlerden etkilendikleri düşünülmektedir. Malatya'da yaşayan insanların sosyo-ekonomik düzeylerinin

düşük olması, okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin kayda değer kısmının devletten yardım almaları velilerin bu sıkıntılarını doğrular niteliktedir.

TABLO 16'da yer alan **el becerilerine dayalı verilen performans ödevleri, öğrencilerin el becerilerini geliştirmektedir** ifadesine öğretmenlerin % 64.1'i katılıyorum, % 25.8'i kısmen katılıyorum, % 10.1' ise katılmıyorum şeklinde belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.65$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir.

TABLO 16 incelendiğinde veliler, **hazırlanan performans ödevlerinin sırf iş olsun diye yaptırıldığını düşünmektedir** ile **veliler performans ödevlerinin yapılaş amacını bilmemektedirler** ifadelerine ilişkin öğretmenlerin % 64.8'i bu görüşleri desteklemektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları alındığında aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.77$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Klasik ödevler yerine çağdaş ödevler, yani sürecin de değerlendirildiği ödevler verilmesinde velilerin bu tür uygulamalarla ilgili yeterli bilgi verilmemesi şüphesiz başarıyı ve eğitimin kalitesini düşüreceği gibi istenen amca ulaşmada da büyük bir engel teşkil edebilir. Programda MEB, (2006: 55) öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerine ve çalışmalarına nasıl yardımcı olacakları konusunda ailelere bilgi verilerek birlikte hazırlanan çalışma planının uygulanmasını sağlaması gerektiği belirtilmiştir.

TABLO 16'ya göre 13. madde ödevler **öğrencilerin araştırma yapma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma kabiliyetlerini geliştirmektedir** şeklindedir. Bu görüşü destekleyen görüşler toplamı % 41. 4 ve kısmen destekleyenler % 33,2 ve ortalama $\bar{X} = 2.83$ 'dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Bu bulguya dayanarak ödevlerin öğrencileri araştırma yapmaya yönelttiği, teknolojileri kullanmayı öğrettiği ve probleme yönelik çözüm bulma yollarını öğrettiği kanısına varılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerin öğrenmede aktif olmaları istenmektedir. Ödevlerin de bu doğrultuda kısmen başarıya ulaştığı görülmektedir. Yücel, 2007 araştırmasına göre ise, öğretmenler, veliler ve öğrenciler, ödevlerin kesin olarak öğrenciyi aktifleştirdiği görüşünde hemfikirdirler. Varılan bu sonuç elde edilen bulguyla benzer nitelik taşımaktadır.

TABLO 16'ya göre 14. madde **öğrencilere hazırlatılan ödevleri sınıfta sergilenerek, diğer öğrencilerin eleştirileri kayda alınmalıdır** ifadesini % 71,1'i bu

görüşü desteklemektedir. $\bar{X} = 3.82$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Performans ödevleri sınıfta sergilenmesi halinde öğrenciler yaptıkları hatalarını ve eksikliklerini görebilecekler ve daha kaliteli ödevler yapmaya özen göstereceklerdir. Ayrıca öğrenciler aldıkları uyarılar doğrultusunda ödevlerine daha çok motive olacaklardır. Yücel, 2007 araştırmasına göre de öğretmenler, öğrenciler ve özellikle veliler ödevlerin sınıfta sergilenmesi ve anlatılmasından yanadır. Bu sonuçlara dayanarak ödevlerin amacına ulaşması için sınıfta sergilenmesinin gerekliliği sonucuna varılmaktadır.

TABLO 16'ya göre 15. Madde **araştırma ve el becerisine dayalı olarak verilen tüm ödevler öğretmen gözetiminde yapılırsa asıl amacına ulaşır** ifadesine öğretmenlerin %70.2'si katıldıklarını, %21.9 kısmen destekledikleri, %8'de bu görüşü desteklemedikleri görülmektedir. $\bar{X} = 3.88$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Bu verilere dayanarak öğretmenlerin performans ödevlerinin değerlendirilmesini yeterli düzeyde yapmadıkları söylenebilir.

TABLO 16 incelendiğinde **öğretmenler performans ödevlerinin değerlendirilmesinde kendilerinin hazırladıkları ölçekleri kullanmaktadırlar** ifadesini öğretmenlerin %75'i bu görüşü desteklemedikleri; **öğretmenler performans ödevlerini değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler** ifadesini öğretmenlerin %70.1'i bu görüşü destekledikleri; **öğretmenler performans ölçeklerini kendileri geliştirme yerine, önceden bakanlık tarafından hazırlanmış ölçekleri kullanmaktadırlar** ifadesini öğretmenlerin %77.8'i bu görüşü destekledikleri görülmüştür. $\bar{X} = 3.71$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeydedir. Bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği, ölçme araçlarının ne şekilde, neyi ölçtüğü konusunda kendilerini eksik hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin ödevlerin değerlendirmesine yönelik deneyimlerinin az olması bu önermedeki görüşlerini etkilemiş olabilir. Ancak bir eğitim programının en önemli öğelerinden biri de değerlendirmedir. Bu sürecin etkin bir şekilde kullanılması öğretmenin bu konuda yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olmasını gerektirir. Farklı alanlarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerin yok denecek kadar az olduğunu göstermiştir (Yanpar, 1997: 231).

TABLO 16'ya göre **ders kitaplarındaki konular ile öğrenciye verilen performans ödevleri uyusmamaktadır** ifadesine öğretmenlerin %22.9'u bu görüşe katıldıklarını, %32.2'si bu görüşe kısmen katıldıklarını ve %44.9'u ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 2.77$ dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

TABLO 16 incelendiğinde **performans ödevleriyle ilgili öğretmen kılavuz kitaplarında ve öğrenci kitaplarında yeterli örnek bulunmaktadır** ifadesine öğretmenlerin % 83.8'i bu görüşü destekledikleri görülmüştür. $\bar{X} = 3.51$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin performans ödevlerinin uygulanmasına ilişkin yeterli örneklerle ve açıklamalara ulaşamadıkları söylenebilir. Performans ödevlerine ilişkin öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin az olması, bunun yanı sıra kılavuz ve öğrenci kitaplarında yeterli örneklerin olmaması, uygulamanın amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesini engellemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere TABLO 16'da yöneltilen **ders kitaplarında ve öğretmen kılavuzlarında yeterli örneği bulamayan öğretmenler internetten indirdikleri performans ödevlerini vermektedirler** ifadesine % 88.1'i katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.65$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Coşkun ve diğerleri, (2009: 35)'nin araştırmasına göre de öğretmenlerin çoğu performans ödevlerini kılavuz kitapları dışında verdiklerini belirtmişlerdir.

TABLO 16 da yer alan **genelde performans ödevlerini gereksiz görüyorum ile öğretmenler performans ödevlerini yasal zorunluluktan dolayı vermektedirler** ifadelerine öğretmenlerin % 53.5'i bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 3.47$ dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Görüşlerin "katılıyorum" yönünde yoğunlaşması, yapılandırmacılık esasına dayalı olarak hazırlanan bu ödevlerin çok kısa bir sürede hazırlanıp uygulamaya konulmasının ve bu kısa süreç içerisinde uygulayıcı durumdaki öğretmenlere yönelik seminer ve kursların yeterince verilmemiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenler hızlı değişim sonucu ne yapacağını bilmediğinden, yeniliklerden korktukları için, uygulamalara yönelik seminer ve kurs verilenleri öğrense de anlatılanların doğruluğunu ve gerekliliğini kabul etse de, davranışçı yaklaşıma göre eğitim gördüğünden genellikle sınıfa döndüğünde öğrendiklerini uygulamak yerine eskiden beri yaptıklarına dönmektedir. Kendince de bu uygulamaları gereksiz görme eğilimi göstermektedirler. Değişime direnç gösteren bu yapı kendilerinin uygulamaya

yönelik isteksizlikleri, öğrencilerin isteksizlikleri, bilgi ve deneyimin yetersizliği, öğretmen gelirleri ve kaynak yetersizlikleri gibi sorunlar, uygulamanın amacına uygun olarak yapılmasına engel teşkil eden nedenler olarak gösterilebilir.

İlköğretim IV. ve V. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu alt boyutunda uygulanan tutum ölçeğine katılan sınıf öğretmenlerinin performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. *İlköğretimde okullarında çalışan IV. ve V. sınıf öğretmenlerinin performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?* sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmenlere 24 soru yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplara ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak TABLO 17’de verilmiştir. TABLO 17’nin yorumlanması sırasında “Hiç Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler sorulan soruları *desteklemeyenler*, “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler sorulara ilişkin soruları *destekleyenler*, “Kısmen Katılıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler de sorulan sorulara katılıp katılmama konusunda *kararsızlar* olarak kategorilere ayrılmıştır.

TABLO 17

Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{x}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Performans ödevleri öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını azaltmaktadır.	13	3.4	67	17.3	99	25.5	179	46.1	30	7.7	2.62
2	Öğrenciler performans ödevlerinin kendilerine sağladığı katkıların farkındadırlar.	10	2.6	78	20.1	132	34.0	117	30.2	51	13.1	3.31
3	Ödevler, bir şeyler başarmış olma duygusunu yaşattığından kendine güven duygusunu geliştirmektedir.	32	8.2	146	37.6	118	30.4	65	16.8	27	7.0	2.77
4	Verilen performans ödevlerini hazırlayamayan öğrenciler ödevlerini velilerine yaptırdıklarından kendilerine olan özgüvenlerini yitirmektedirler.	58	14.9	110	28.4	135	34.8	76	19.6	9	2.3	3.34
5	Hazırlanan performans ödevleri emek harcanmadan internetten hazır konma şeklinde yapılmaktadır.	76	19.6	133	34.3	127	32.7	48	12.4	4	1.0	3.59
6	Performans ödevi okul ile ev, ayrıca öğretmen ile veli arasında bir köprü vazifesi görmektedir.	21	5.4	129	33.2	124	32.0	92	23.7	22	5.7	3.09
7	Performans ödevleri, öğrencinin zamanı planlayarak kullanma alışkanlığını ve sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	26	6.7	121	31.2	167	43.0	62	16.0	12	3.1	3.22
8	Hazırlanacak ödevlerden yüksek not alacağını düşünen öğrenciler, ders çalışmaktan soğumaktadır.	29	7.5	96	24.7	110	28.4	141	36.3	12	3.1	2.97

TABLO 17-Devamı

	Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9	Öğrenciler performans ödevlerini not yükseltmek için bir araç olarak görmektedirler.	71	18.3	178	45.9	95	24.5	41	10.6	3	0.8	3.70
10	Öğrenciler performans ödevleri için fazla zaman ayırdıklarından dolayı ders dışı sosyal ve eğitimsel etkinliklere katılamamaktadırlar.	13	3.4	80	20.6	122	31.4	156	40.2	17	4.4	2.78
11	Performans ödevi hazırlayacağım bahanesiyle internet salonlarına oyun oynamak veya eğitim dışı bir faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla giden öğrenciler de vardır.	78	20.1	191	49.2	90	23.2	28	7.2	1	0.3	3.82
12	Ödevleri internetten hazırlama kolaylığı öğrencileri kütüphanelerden ve kitaplardan uzaklaştırmaktadır.	132	34.0	170	43.8	59	15.2	24	6.2	3	0.8	4.04
13	Performans ödevlerini hazırlayan öğrenciler, ödevleri neden yaptığını ve bu ödevlerin kendilerine sağlayacağı yararları bilmemektedir.	69	17.8	108	27.8	134	34.5	75	19.3	2	0.5	3.43
14	Kitaplardan ve kütüphaneden istenilen ödevler, öğrencinin kitaplara ve kütüphanelere karşı ilgisini arttırmaktadır.	59	15.2	191	49.2	84	21.6	43	11.1	11	2.8	3.63
15	Bilgi kaynağı olarak sadece internete yönlendirilen öğrenciler, bilgisayar başında fazla vakit harcadığından kitap okumaya, günlük hayatına zaman ayıramamaktadır.	85	21.9	150	38.7	111	28.6	36	9.3	6	1.5	3.70

TABLO 17-Devamı

	Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
16	Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin performans ödevi konusunda öğrenciyi yönlendirmesini ve ödevleri gereği gibi incelemesine imkân vermemektedir.	153	39.4	139	35.8	71	18.3	23	5.9	2	0.5	4.08
17	Öğretmenler, bazen ödevlerin hazırlanışını dikkate almadan geliş-güzel not vermektedir.	40	10.3	120	30.9	100	25.8	97	25.0	31	8.0	3.11
18	Performans ödevleriyle eğitim öğretim faaliyetleri okul dışındaki ortamlarda da devam etmelidir.	48	12.4	167	43.0	117	30.2	45	11.6	11	2.8	3.51
19	İnternette istenen performans ödevleri, öğrencinin denetlenemeyen internet salonlarına ve internete bağımlılığına neden olmaktadır.	88	22.7	166	42.8	102	26.3	31	8.0	1	0.3	3.80
20	Öğretmenler ve öğrenciler, performans ödevi konusunda bilgiden çok şekle ve dış görünüme önem vermektedirler.	66	17.0	114	29.4	121	31.2	74	19.1	13	3.4	3.38
21	Performans ödevleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır.	34	8.8	108	27.8	113	29.1	89	22.9	44	11.3	3.00
22	Performans ödevlerinin yapılmasına ilişkin gerekli donanım okullarda bulunmamaktadır.	69	17.8	149	38.4	127	32.7	40	10.3	3	0.8	3.62
23	Derse ilgisiz öğrencilerin derslere ilgilerinin sağlanması açısından bu performans ödevleri yarar sağlamaktadır.	21	5.4	77	19.8	142	36.6	122	31.4	26	6.7	3.14
24	Performans ödevleri değerlendirilirken sevilen, çalışkan ve ödev kapağını güzel hazırlayan öğrencilere daha yüksek not verilmektedir.	53	13.7	128	33.0	78	20.1	102	26.3	27	7.0	3.20
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA(\bar{X})												3.37

TABLO 17'ye göre **performans ödevleri öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını azaltmaktadır** ifadesine öğretmenlerin % 53.8'i bu görüşe katılmadıklarını, % 25.5'i bu görüşe kısmen katıldıklarını, %20.7'si katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 2.62$ 'dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Bu bulguya bakıldığında performans ödevlerinin öğrencileri derslere karşı motive edici bir unsur olarak görüldüğü söylenebilir.

TABLO 17 incelendiğinde **öğrenciler performans ödevlerinin kendilerine sağladığı katkıların farkındadırlar** ifadesine öğretmenlerin % 66'sı katılmadıklarını; **performans ödevlerini hazırlayan öğrenciler, ödevleri neden yaptığını ve bu ödevlerin kendilerine sağlayacağı yararları bilmemektedirler** ifadesine ise öğretmenlerin % 76'sı katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.43$ tür. Bu değer katılıyorum düzeyindedir. Bu sonuçlara göre öğrenciler performans ödevlerinin kendilerine sağladığı katkıları ve yararları bilmedikleri sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrenciler performans ödevleriyle diğer ödevlerin arasında bir fark olmadığı kanısı taşıdıkları görülmektedir. Coşkun ve diğerleri, (2009: 48)'nin araştırmasına göre ise de öğretmenler ve öğrenciler performans ödevlerinin öğrencilere katkı sağladığı ve yararlı olduğu konusunda ortak görüş beyan etmişlerdir. Ay ve diğerleri, 2008 araştırmasına göre de öğretmenler performans ödevlerini, öğrencilere sağladığı katkılar bakımından yararlı ve önemli buldukları görülmektedir. Araştırmaların bu şekilde farklılık göstermesinde öğretmenlerin hızlı değişimler karşısında şaşkınlık ve bocalama yaşadıkları ama uygulamalara alıştıkça, nelerin yapılması gerektiği konusunda daha yeterli bilgiye sahip oldukça görüşlerin farklılaştığını söylemek mümkün olmaktadır.

TABLO 17'ye göre, 3. ve 4. maddeler performans ödevlerinin özgüven oluşturduğu ve ödevlerin özgüven kaybına neden olduğu ile ilgilidir. Her iki maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamalarının $\bar{X} = 3.05$ yani "kısmen katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgular bakıldığında ödevlerin tam olarak özgüven kazandırdığı veya özgüven kaybına neden söylenemez. Çünkü ödevler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre verilirse öğrenciler ödevi kendileri yapacağından özgüvenler gelişir. Ancak ödevler kendi seviyelerinin üstünde verilirse bu defa da öğrenciler ödevleri kendileri yapamadığından başkasına yaptıracaktır. Bu da öğrencinin kendine olan özgüvenin kaybolmasına neden olacaktır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Oğuz Kutlu performans

ödevleriyle ilgili Anadolu Ajansa yaptığı açıklamada, performans ödev sisteminin öğrencinin kapasitesini aşacak kadar abartıldığını, ödevlerin öğrencinin gelişim ve düzeyine uygun olmadığı için ödevlerin veliler tarafından yapıldığını, ödevlerin öğrenci merkezli olmaktan çıkıp veli merkezli olmaya başladığını, bunun sonucu olarak da öğrencilerin yaratıcılık özelliklerinin ve özgüvenlerinin kaybolduğunu ifade etmişlerdir.

TABLO 17'nin 5. maddesinde **hazırlanan performans ödevleri emek harcanmadan internetten hazır konma şeklinde yapılmaktadır** ifadesine öğretmenlerin % 53.9 katıldıklarını, % 32.7 ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.05$ 'tir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Bu bulguya göre öğrenciler ödevlerin yapılış amacını bilmedikleri ve ödevlere ilişkin yeterli rehberlik almadıkları söylenebilir. Daha önce yapılan bir çok araştırmada *Belet ve Girmen, 2007:6; Meydan ve Öztürk, 2008; Ay ve diğer., 2008; Tüfekçioğlu ve Turgut, 2008:132; Coşkun ve diğer., 2009:49* performans ödevlerinin internetten hazır alındığı, ödevlerin yapılması sürecinde internetten büyük oranda yararlandıkları, hatta ödevleri çoğunlukla internetteki ödev sitelerinden aynen aldıklarını vurgulamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2009 da konuyla ilgili kendilerine gelen şikâyetler doğrultusunda, performans ödevlerinin sürekli internetten verilmemesi hususunda öğretmenleri uyardı. Belirtilen bu durumlar performans ödevlerinin etkililiğini azaltmaktadır. Performans ödevlerinin etkililiğinin azalmasının yanı sıra öğrenciler emek sarf etmeden ödevleri hazır bir şekilde elde ettikleri için de üretken ve yaratıcı olamayan tüketici bireylerin yetiştirilmesine neden olabilmektedir.

TABLO 17 incelendiğinde **hazırlanacak ödevlerden yüksek not alacağını düşünen öğrenciler, ders çalışmaktan soğumaktadır** ifadesine öğretmenlerin % 39.4 katılmadıklarını, %28 ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 2.97$ 'dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Yine tablo 11'de bu maddeyle ilgili **öğrenciler performans ödevlerini not yükseltmek için bir araç olarak görmektedirler** ifadesine ise öğretmenlerin %64.2'si bu görüşü desteklediklerinin belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.70$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Bu sonuçlara bakıldığında performans ödevlerinin öğrencileri kısmen de olsa dersle ilgili hale getirdiğini ancak bunun not kaygısından da kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

TABLO 17'de yer alan **öğrenciler performans ödevleri için fazla zaman ayırdıklarından dolayı ders dışı sosyal ve eğitimsel etkinliklere katılamamaktadırlar** şeklindeki ifadeye öğretmenlerin %44.6'sı bu görüşe katılmadıklarını, %32.4'ü ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 2.78$ 'dir. Bu değer "kısmen katılıyorum" şeklindedir. Bu bulguya göre performans ödevlerinin öğrencilerin sosyal ve eğitimsel etkinliklere katılmalarına engel teşkil etmediği söylenebilir.

TABLO 17 incelendiğinde 11. madde **performans ödevi hazırlayacağım bahanesiyle internet salonlarına oyun oynamak veya eğitim dışı bir faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla giden öğrenciler de vardır** ile 19.maddede yer alan **internetten istenen performans ödevleri, öğrencinin denetlenemeyen internet salonlarına ve internete bağımlılığına neden olmaktadır** şeklindeki ifadelerle ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaların %65.5'i bu görüşleri desteklediklerini, değer olarak $\bar{X} = 3.81$ yani "katılıyorum" düzeyinde ortaya çıktığı görülmektedir. Gerek yapılan araştırmalar, gerek bakanlığın öğretmenlere yönelik yaptığı uyarılar, öğrencilerin kaynak olarak internete yönlendirilmelerinin meydana getirdiği problemleri göstermektedir.

TABLO 17 incelendiğinde **ödevleri internetten hazırlama kolaylığı öğrencileri kütüphanelerden ve kitaplardan uzaklaştırmaktadır** ile **kitaplardan ve kütüphanelerden istenilen ödevler, öğrencinin kitaplara ve kütüphanelere karşı ilgisini arttırmaktadır** ifadelerle ilişkin öğretmenlerin %71.1'i destekledikleri ve öğretmen görüşlerinin ortalamalarının $\bar{X} = 3.84$ yani "katılıyorum" düzeyinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında öğrencilerin doğru kaynaklara yönlendirmenin doğru sonuçlara, yanlış kaynaklara yönlendirmenin yanlış sonuçlara götüreceği söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programda öğrenci bilgi eksikliğinin farkına vararak bu eksikliği ve merak ettiklerini nasıl gidereceği ve hangi kaynaklardan yararlanacağını öğretmen rehberliğinde kendi tespit eder. Öğrencilerin öğrenim hedeflerini ve gelecekteki ihtiyaçlarına uygun öğrenme kaynaklarını seçmeye yönlendirilmeleri kendilerine olan güvenini artırır ve bağımsız öğrenme becerisini kazandırarak daha fazla güdülenmelerini sağlar (Şişman, 1999). Bundan dolayı performans ödevlerinin yapılmasında öğrencilerin kaynak olarak internete yönlendirilmelerinden çok kütüphanelere yönlendirilmeleri büyük önem arz etmektedir.

TABLO 17'de 15. maddede **Bilgi kaynağı olarak sadece internete yönlendirilen öğrenciler, bilgisayar başında fazla vakit harcadığından kitap okumaya, günlük hayatına zaman ayıramamaktadır** ifadesine öğretmenlerin %60.6'sı bu görüşü destekledikleri, %28.6'sı kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.70$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Bu bulgunun sonucuna göre, öğrencilerin kaynak olarak internete yönlendirmeleri sonucunda öğrencilerin kitap okumaktan ve ders çalışmaktan soğuduğu, kütüphanelerden uzaklaştığı, okula ve derslere karşı motivasyonlarının azalmasına neden olduğu kanısına varılabilir. "*Dimyat'a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak*" deyimini de elde edilen bulguyla örtüşmektedir.

TABLO 17'nin 16.maddesi **Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin performans ödevi konusunda öğrenciyi yönlendirmesini ve ödevleri gereği gibi incelemesine imkân vermemektedir** ifadesine ilişkin öğretmenlerin %93'ü görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 4.08$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Eğitim programlarının uygulanmasını zorlaştıran ve öğretimin niteliğini olumsuz etkileyen faktörlerden biri sınıfların kalabalık oluşudur. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı çağdaş uygulamaların gerçekleştirilmesinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Coşkun ve diğerleri, 2009: 48'nin araştırmasına göre de sınıfların kalabalık oluşunun zaman yetersizliğine yol açtığı ve bu durumun performans ödevlerinin uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili sorun oluşturduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar sözü edilen araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

TABLO 17 incelendiğinde **Öğretmenler, bazen ödevlerin hazırlanışını dikkate almadan gelişi-güzel not vermektedir, öğretmenler, performans ödevi konusunda bilgiden çok şekle ve dış görünüme önem vermektedir ile performans ödevleri değerlendirilirken sevilen, çalışkan ve ödev kapağını güzel hazırlayan öğrencilere daha yüksek not verilmektedir** ifadelerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarının $\bar{X} = 3.30$ 'dur yani "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Ancak bu maddelere ilişkin katılıyorum düzeyinde görüş bildirenlerin oranın az olduğu söylenemez. (%41.2, %46.4, %46.7). Bu bulguya dayanarak, sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenlerin ödevlere ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayışları, uygulanan ilköğretim programının yetiştirilmesinin zorunluluğu gibi faktörler öğretmenlerin bu şekilde görüş bildirmelerine sebep olduğu söylenebilir.

TABLO 17’de yer alan **Performans ödevleriyle eğitim öğretim faaliyetleri okul dışındaki ortamlarda da devam etmelidir** şeklindeki ifadeye ilişkin öğretmenlerin %55.4’ü katıldıklarını, %30.2’si kısmen katıldıklarını ve %13.8’i bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.51$ ’dir. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir.

TABLO 17’de **Performans ödevleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır** ifadesine öğretmenlerin %34.2 oranında desteklemediklerini belirtmişlerdir. Karşıt görüş bildirenlerin oranı ise yani destekleyenlerin ki %36.6’dır. Öğretmenlerin %29.1’i kısmen katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu sonucunda öğretmenlerin performans ödevlerinin hazırlanmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadıkları söylenebilir. Belet ve Girmen (2007: 6)’in araştırmasına göre de performans ödevlerinin konularının çeşitlilik göstermediği, sınıflarda tüm öğrencilere aynı performans ödevlerinin verildiği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yaptığımız araştırmayı doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

TABLO 17 incelendiğinde **Performans ödevlerinin yapılmasına ilişkin gerekli donanım okullarda bulunmamaktadır** şeklindeki ifadeye öğretmenlerin %56.2’si katıldıklarını, %32.7’si ise bu görüşe kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.62$ ’dir. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir.

TABLO 17’ye göre **Derse ilgisiz öğrencilerin derslere ilgilerinin sağlanması açısından bu performans ödevleri yarar sağlamaktadır** ifadesine öğretmenlerin %61.8’i bu görüşü desteklediklerini belirtmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımında öğrencilerin, geleneksel anlayışın aksine pasif değil aktif olmaları vurgusu yapılmaktadır. Özden (2005: 443), araştırmasına göre yaptırılan etkinlikler sayesinde derste aktif olmayan öğrencilerin bile yaratıcılıklarını kullanarak derslere katılmaya başladıklarını belirtmiştir. Gerek Özden’in araştırması gerek bizim araştırmamızda elde edilen bulgular performans ödevlerinin kısmen de olsa yapılandırmacı anlayış doğrultusunda gerçekleştiği kanısına varılabilir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin **MANN WHITNEY-U** testi sonuçları TABLO 18'de verilmiştir.

TABLO 18

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **MANN WHITNEY -U** Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Bay	221	191.45	42311.00	17780	.538
Bayan	167	198.53	33155.00		

p>0.05

Tutum ölçeğinde bulunan bilgi ve beceri boyutuna ait ifadelerle verilen yanıtlar TABLO 18'de verilmiştir. Tablodaki sonuçlara bakıldığında performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna yönelik alınan yanıtlarda, bay ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $U=17780$; $p>0.05$. Cinsiyete göre sıra ortalamaları dikkate alındığında bayan öğretmenlerin performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin ifadelerle katılma oranlarının bay öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak bay ve bayan öğretmenlerin performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna yönelik benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın ikinci alt problemde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan **MANN-WHITNEY-U** sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin **MANN WHITNEY-U** testi sonuçları TABLO 19'da verilmiştir.

TABLO 19

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **MANN WHITNEY-U** Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Bay	221	191.14	42241.00	17710	.496
Bayan	167	198.95	33225.00		

p>0.05

TABLO 19'daki **MANN-WHITNEY-U** sonuçlarına göre, tutum ölçeğindeki motivasyon bölümündeki ifadeler verilen yanıtlar bakımından bay ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $U= 17710$; $p>0,05$. Her ne kadar görüşler arasındaki fark anlamlı değilse de cinsiyete göre sıra ortalamaları dikkate alındığında bayan öğretmenlerin motivasyon boyutuna ilişkin ifadeler katılma oranlarının bay öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, bay ve bayan öğretmenlerin performans ödevlerinin motivasyon boyutuna yönelik benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin medeni durumlarına göre, performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan MANN-WHITNEY-U sonuçlarına göre, öğretmenlerin medeni durumlarına göre performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin **MANN WHITNEY-U** testi sonuçları TABLO 20’de verilmiştir.

TABLO 20

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **MANN WHITNEY-U** Testi Sonuçları

MEĞENİ DURUM	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Bekâr	54	229.14	12373.50	7147.5	.014
Evli	334	188.90	63092.50		

p<0.05

TABLO 20’deki MANN-WHITNEY-U testinin analiz sonuçlarına göre, tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutundaki sorulara verilen yanıtların, toplam puanlar üzerinden hesaplanan ortalamaları incelendiğinde bekâr öğretmen tutumları ile evli öğretmen tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır $U=7147.5$; $p<0.05$. Medeni durumlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında bilgi ve beceri boyutuna ilişkin ifadelerde, bekâr öğretmenlerinin sıra ortalamalarının $X= 229.14$ evli öğretmenlere $X= 188.90$ oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak evli öğretmenler ailelerine daha fazla zaman ayırdıklarından, performans ödevlerinin uygulanmasında bekâr öğretmenler kadar duyarlı olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin medeni durumlarına göre, performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin **MANN WHITNEY-U** testi sonuçları TABLO 21’de verilmiştir.

TABLO 21

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **MANN WHITNEY-U** Testi Sonuçları

MEDENİ DURUM	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Bekâr	54	223.83	12087.00	7434.0	.038
Evli	334	189.76	63379.00		

p<0.05

TABLO 21’deki **MANN-WHITNEY-U** testinin analiz sonuçlarına göre, tutum ölçeğinin motivasyon boyutundaki sorulara verilen yanıtların, toplam puanlar üzerinden hesaplanan ortalamaları incelendiğinde bekâr öğretmen tutumları ile evli öğretmen tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır $U=7434.0$; $p<0.05$. Medeni durumlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında motivasyon boyutuna ilişkin ifadelerde, bekâr öğretmenlerinin sıra ortalamalarının $X= 223.83$ evli öğretmenlere $X= 189.76$ oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak evli öğretmenler ailelerine daha fazla zaman ayırdıklarından, performans ödevlerinin uygulanmasında bekâr öğretmenler kadar duyarlı olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin yaş düzeylerine göre, performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan KRUSKALL-WALLIS sonuçlarına göre, farklı yaş düzeyindeki öğretmenlerin performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin KRUSKALL WALLIS testi sonuçları TABLO 22’de verilmiştir.

TABLO 22

Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALL WALLIS Testi Sonuçları

YAŞ DÜZEYİ	N	SIRA ORT.	SD	X ²	P	ANLAMLI FARK
25-30 1	41	275.67				
31-35 2	59	227.62				
36-40 3	89	174.76	4	37.85	.000	1-2, 1-3, 1-4
41-45 4	114	163.99				1-5, 2-3, 2-4
46 ve üzeri 5	85	193.94				

p<0.05

TABLO 22’deki KRUSKALL-WALLIS testinin analiz sonuçları incelendiğinde, tutum ölçeğine katılan öğretmenlerin bilgi ve beceri boyutunda aldıkları puanlar, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [*p*<0.05]. Bu farklılaşmayı birinci sırada 25-30, ikinci sırada 31-35, üçüncü sırada 46 ve üzeri, dördüncü sırada 36-40, beşinci sırada ise 41-45 yaş düzeyindeki öğretmenler oluşturmaktadır.

MANN-WHITNEY-U testine göre yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre, 25-30 ve 31-35 yaş düzeyindeki öğretmen tutumları ile diğer yaş düzeyindeki öğretmen görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgulara dayanarak performans ödevlerinin uygulanmasında genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha duyarlı davrandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin yaş düzeylerine göre, performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan KRUSKALL-WALLIS sonuçlarına göre, farklı yaş düzeyindeki öğretmenlerin performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin KRUSKALL WALLIS testi sonuçları TABLO 23'te verilmiştir.

TABLO 23

Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALL WALLIS Testi Sonuçları

YAŞ DÜZEYİ	N	SIRA ORT.	SD	X ²	P	ANLAMLI FARK
25-30 1	41	261.05				
31-35 2	59	222.00				
36-40 3	89	174.46	4	27.99	.000	1-3, 1-4, 1-5,
41-45 4	114	162.32				2-4, 4-5.
46 ve üzeri 5	85	195.94				

p<0.05

TABLO 23'teki KRUSKALL-WALLIS testinin analiz sonuçlarına göre tutum ölçeğine katılan öğretmenlerin motivasyon boyutunda aldıkları puanlar, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [*p<0.05*]. Bu farklılaşmayı birinci sırada 25-30 yaş düzeyindeki öğretmenler, ikinci sırada 31-35 yaş düzeyindeki öğretmenler, üçüncü sırada 46 ve üzeri yaş düzeyindeki öğretmenler, dördüncü sırada 36-40 yaş düzeyindeki öğretmenler, beşinci sırada 41-45 yaş düzeyindeki öğretmenler oluşturmaktadır.

MANN-WHITNEY-U testine göre yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 25-30 ve 31-35 yaş düzeyindeki öğretmen görüşleri ile diğer yaş düzeyindeki öğretmen görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgulara dayanarak performans ödevlerinin uygulanmasında genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha duyarlı davrandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türüne göre, performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan MANN-WHITNEY-U sonuçlarına göre, kamu kurumlarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin MANN WHITNEY-U testi sonuçları TABLO 24'te verilmiştir.

TABLO 24

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin MANN WHITNEY-U Testi Sonuçları

KURUM TÜRÜ	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Kamu	367	194.54	71398.00	3837.0	.974
Özel	21	193.71	4068.00		

$p > 0.05$

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türüne göre istatistikî analiz sonuçları TABLO 24'te gösterilmiştir. Tablodaki sonuçlara göre, tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutunda yer alan ifadelerle verilen yanıtlara bakıldığında kamu kurumlarında çalışan öğretmen görüşleri ile özel okullarda çalışan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir $U=3837.0; p > 0.05$.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türüne göre, performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan MANN-WHITNEY-U sonuçlarına göre, kamu kurumlarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin MANN WHITNEY-U testi sonuçları TABLO 25'te verilmiştir.

TABLO 25

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Türüne Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANN WHITNEY-U Testi Sonuçları

KURUM TÜRÜ	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
Kamu	367	194.15	71253.00	3725.0	.797
Özel	21	200.62	4213.00		

p>0.05

TABLO 25'e göre tutum ölçeğinin motivasyon boyutunda yer alan ifadelere verilen yanıtlar bakımından, kamu kurumlarında çalışan öğretmen tutumları ile özel okullarda çalışan öğretmen tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $U=3725.0$; $p>0.05$. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü farklı olmasına rağmen performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin birbirine benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin kıdemlerine göre, performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan KRUSKALL-WALLIS sonuçlarına göre, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin KRUSKALL WALLIS testi sonuçları TABLO 26'da verilmiştir.

TABLO 26

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALL WALLIS Testi Sonuçları

KIDEM	N	SIRA ORT.	SD	X ²	P	ANLAMLI FARK
1-5 1	35	278.53	4	32.605	.000	1-3, 1-4, 1-5 2-3, 2-4, 2-5
6-10 2	44	237.16				
11-15 3	90	186.30				
16-20 4	53	178.46				
20 ve üzeri 5	166	175.04				

p<0.05

TABLO 26'daki KRUSKALL-WALLIS testinin analiz sonuçlarına bakıldığında, tutum ölçeğine katılan öğretmenlerin bilgi ve beceri boyutunda aldıkları puanların, öğretmenlerin çalıştıkları kıdem yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [*p*<0.05]. Bu farklılaşmayı birinci sırada 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler, ikinci sırada 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler, üçüncü sırada 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler, dördüncü sırada 16-20 kıdem yılına sahip öğretmenler ve beşinci sırada 20 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için MANNWHITNEY-U testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucu, performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yapılan tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutunda yer alan ifadelerle verilen cevaplar bakımından birinci ve üçüncü gruplar *U*=828.0; *p*<0.05, birinci ile dördüncü

gruplar $U=450.5$; $p<0.05$, birinci ile beşinci gruplar $U=1350.5$; $p<0.05$, ikinci ile üçüncü gruplar $U=1459.5$; $p<0.05$, ikinci ile dördüncü gruplar $U=839.5$; $p<0.05$ ile ikinci ve beşinci grupların $U=2459.5$; $p<0.05$ görüşleri arasında farklılık görülmüştür. Performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yapılan tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin sahip oldukları kıdem yılı değişkeninden önemli ölçüde etkilenmiştir.

Tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutuna yönelik öğretmen tutumlarının, sahip oldukları kıdem yıllarına göre farklılaşmasının değişik sebepleri olduğu düşünülebilir. Bu sebeplerden biri kıdem yılı az olan öğretmenlerin *deneyimsiz öğretmenlerin*, kıdem yılı fazla olan öğretmenlere *deneyimli öğretmenlere* nazaran yeniliklere daha açık olmaları, yenilikleri daha çabuk kabullenmeleri olarak düşünülebilir. Paralelinde olarak kıdem yılı az olan öğretmenlerin *deneyimsiz öğretmenlerin*, kıdem yılı fazla öğretmenlere *deneyimli öğretmenlere* göre uygulamaları istenilen şekilde gerçekleştirmede aktif rol almaları gösterilebilir. Bu durumda beklenen, kıdemi az olan öğretmenlerin *deneyimsiz öğretmenlerin* performans ödevleri konusundaki tutum puanları, kıdemi fazla olan öğretmenlere *deneyimli öğretmenlere* göre daha yüksek olup dolayısı ile daha olumlu bir tutuma sahiptirler. Doğal olarak kıdem yılları arttıkça *deneyim arttıkça* öğretmenlerin performans ödevlerine karşı tutum puanlarının *muhafazakarlı ile* düştüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin kıdemlerine göre, performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan KRUSKALL-WALLIS sonuçlarına göre, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin KRUSKALL WALLIS testi sonuçları TABLO 27’de verilmiştir.

TABLO 27

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin KRUSKALL WALLIS Testi Sonuçları

KIDEM	N	SIRA ORT.	SD	X ²	P	ANLAMLI FARK
1-5 1	35	268.54	4	24.908	.000	1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5.
6-10 2	44	227.43				
11-15 3	90	193.84				
16-20 4	53	179.98				
20 ve üzeri 5	166	175.15				

p<0.05

KRUSKALL-WALLIS testinin analiz sonuçlarına göre tutum ölçeğine katılan öğretmenlerin motivasyon boyutunda aldıkları toplam puanlar, öğretmenlerin çalıştıkları kıdem yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [*p*<0.05]. Bu farklılaşmayı birinci sırada 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler, ikinci sırada 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler, üçüncü sırada 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler, dördüncü sırada 16-20 kıdem yılına sahip öğretmenler ve beşinci sırada 20 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için de MANN-WHITNEY-U testi kullanılmış, ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yapılan tutum ölçeğinin motivasyon boyutunda yer alan ifadeler verilen cevaplar bakımından, birinci ve

üçüncü gruplar $U=948.0$; $p<0.05$, birinci ve dördüncü gruplar $U=524.0$; $p<0.05$, birinci ve beşinci gruplar $U=1518.5$; $p<0.05$, ikinci ve dördüncü gruplar $U=885.5$; $p<0.05$ ile ikinci ve beşinci gruplar $U=2661.0$; $p<0.05$ görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tutum ölçeğinin motivasyon boyutuna yönelik öğretmen tutumlarının, sahip oldukları kıdem yıllarına göre farklılaşmasının değişik sebepleri olduğu düşünülebilir. Bu sebeplerden biri kıdem yılı az olan öğretmenlerin *deneyimsiz öğretmenlerin*, kıdem yılı fazla olan öğretmenlere *deneyimli öğretmenlere* nazaran yeniliklere daha açık olmaları, yenilikleri daha çabuk kabullenmeleri olarak düşünülebilir. Paralelinde olarak kıdem yılı az olan öğretmenlerin *deneyimsiz öğretmenlerin*, kıdem yılı fazla öğretmenlere *deneyimli öğretmenlere* göre uygulamaları istenilen şekilde gerçekleştirmede aktif rol almaları gösterilebilir. Bu durumda beklenen, kıdemi az olan öğretmenlerin *deneyimsiz öğretmenlerin* performans ödevleri konusundaki tutum puanları, kıdemi fazla olan öğretmenlere *deneyimli öğretmenlere* göre daha yüksek olup dolayısı ile daha olumlu bir tutuma sahiptirler. Doğal olarak kıdem yılları arttıkça *deneyim arttıkça* öğretmenlerin performans ödevlerine karşı tutum puanlarının *muhafazakarlı ile düştüğü* söylenebilir.

Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin **KRUSKALL WALLIS** testi sonuçları TABLO 28'de verilmiştir.

TABLO 28

Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **KRUSKALL WALLIS** Testi Sonuçları

MEZUNİYET DURUMU	N	SIRA ORT.	SD	X ²	P	ANLAMLI FARK
Eğitim Enstitüsü - 2 Yıllık 1	87	184.95				
Eğitim Yüksekokulu - 2 Yıllık 2	39	158.09				
Lisans Tamamlama Programı 3	49	158.14				
Eğitim Fakültesi - 4 Yıllık 4	142	210.43	6	37.903	.000	1-6, 2-4, 2-6, 3-4 3-6, 4-6, 5-6, 6-7
Diğer Fakülteler 5	44	177.18				
Lisansüstü Eğitim 6	17	325.97				
Diğer 7	10	224.20				

p<0.05

TABLO 28'deki **KRUSKALL-WALLIS** testinin analiz sonuçlarına göre tutum ölçeğine katılan öğretmenlerin bilgi ve beceri boyutunda aldıkları puanlar, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [*p*<0.05]. Bu farklılaşmayı birinci sırada Lisansüstü eğitim mezunları, ikinci sırada diğerleri mezunları, üçüncü sırada 4 yıllık Eğitim fakültesi mezunları, dördüncü sırada 2 yıllık Eğitim enstitüsü mezunları, beşinci sırada diğer fakülte mezunları, altıncı sırada Lisans tamamlama programı mezunları ve yedinci sırada 2 yıllık Eğitim yüksekokulu mezunları sağlamaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için **MANNW-HITNEY-U** testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu incelemeler sonucu, performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye

yönelik yapılan tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutunda yer alan ifadeler verilen cevaplar açısından, birinci-altıncı gruplar $U=216.5$; $p<0.05$, ikinci-dördüncü gruplar $U=2016.0$; $p<0.05$, ikinci-altıncı gruplar $U=55.5$; $p<0.05$, üçüncü-dördüncü gruplar $U=2531.0$; $p<0.05$, üçüncü-altıncı gruplar $U=71.5$; $p<0.05$, dördüncü-altıncı gruplar $U=438.0$; $p<0.05$, beşinci-altıncı gruplar $U=94.5$; $p<0.05$ ile altıncı-yedinci grupların $U=42.5$; $p<0.05$ görüşleri arasında farklılık görülmüştür. Özellikle gruplar arasındaki farklılaşmayı dört yıllık eğitim fakültesi ve lisansüstü eğitim mezunları oluşturmaktadır.

Gruplar arasında farklılıkların görülmesinin birçok nedeni olduğu söylenebilir. Bunlar arasında öğretmenlerin kendi alanlarında gerekli eğitimi almadan ve beklenen niteliklere sahip olmadan atanmış olmaları sayılabilir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmak için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon derslerinin alınmış olması gerekir. Ancak adı geçen gruplarda böyle bir eğitimin söz konusu olmaması, özellikle ülkede öğretmen eksikliğinin yoğunlaştığı dönemlerde farklı fakültelerden mezun olanların da sınıf öğretmeni olarak atanmaları ve daha sonra oluşabilecek olumsuz etkilerin azaltılması için öğretmenlere kısa hizmet içi kurslarla bu eğitimlerin verilmeye çalışılmasıyla istenen etkinin oluşmaması gibi nedenler bu sonucun oluşmasına etki etmiş olabilir. Saracaloğlu (2000) tarafında yapılan **Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri** konulu araştırmada, araştırmacı, sertifika programına devam eden adayların iyi bir öğretmende bulunması gereken niteliklere yeterince sahip olmadıklarını belirlemiştir. Burada diğer fakülteler kapsamında Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının çoğunlukta olduğu düşünüldüğünde Saracaloğlu'nun araştırması bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Farklılaşmaya neden olan diğer bir unsur lisansüstü mezunlarıdır. Bu şekilde farklılaşma olmasında lisansüstü eğitim mezunlarının genel kültür ve akademik bilgi seviyelerinin lisansüstü eğitimle artması ve ilköğretimde uygulanan bu tür yeni uygulamaların gerekliliğine inanmaları gösterilebilir. Bulgulara dayanarak, performans ödevleriyle ilgili uygulamaların daha hassas ve özenle yürütülmesi için öğretmenlerin genel kültür ve akademik bilgilerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin **KRUSKALL WALLIS** testi sonuçları TABLO 29'da verilmiştir.

TABLO 29

Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **KRUSKALL WALLIS** Testi Sonuçları

MEZUNİYET DURUMU	N	SIRA ORT.	SD	X ²	P	ANLAMLI FARK
Eğitim Enstitüsü 2 Yıllık 1	87	182.48				
Eğitim Yüksekokul 2 Yıllık 2	39	164.37				
Lisans Tamamlama Programı 3	49	155.07				
Eğitim Fakültesi 4 Yıllık 4	142	215.14	6	28.538	.000	1-4, 1-6, 2-4, 2-6 3-4, 3-6, 4-6, 5-6
Diğer Fakülteler 5	44	180.07				
Lisansüstü Eğitim 6	17	291.68				
Diğer 7	10	214.95				

p<0.05

TABLO 29'daki **KRUSKALL-WALLIS** testinin analiz sonuçlarına göre tutum ölçeğine katılan öğretmenlerin motivasyon boyutunda aldıkları puanlar, öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [*p*<0.05]. Bu farklılaşmayı birinci sırada Lisansüstü eğitim mezunları, ikinci sırada Eğitim fakültesi mezunları, üçüncü sırada diğerleri mezunları, dördüncü sırada 2 yıllık Eğitim enstitüsü mezunları, beşinci sırada diğer fakülte mezunları, altıncı sırada 2 yıllık Eğitim yüksekokulu mezunları ve yedinci sırada Lisans tamamlama programı mezunları sağlamaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için **MANN-WHITNEY-U** testi kullanılarak, ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar

sonucu, performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yapılan tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutunda yer alan ifadelerle verilen cevaplar açısından, birinci-dördüncü gruplar $U=5148.5$; $p<0.05$, birinci-altıncı gruplar $U=337.0$; $p<0.05$, ikinci-dördüncü gruplar $U=2014.5$; $p<0.05$, ikinci-altıncı gruplar $U=112.5$; $p<0.05$, üçüncü-dördüncü gruplar $U=2392.0$; $p<0.05$, üçüncü-altıncı gruplar $U=134.5$; $p<0.05$, dördüncü-altıncı gruplar $U=688.0$; $p<0.05$ ile beşinci-altıncı grupların $U=165.0$; $p<0.05$ görüşleri arasında farklılık görülmüştür. Özellikle gruplar arasındaki farklılaşmayı dört yıllık Eğitim Fakültesi ve Lisansüstü eğitim mezunları yapmaktadır.

Gruplar arasında farklılıkların görülmesinin birçok nedeni olabilir. Bunlar arasında öğretmenlerin kendi alanlarında gerekli eğitimi almadan ve beklenen niteliklere sahip olmadan atanmış olmaları sayılabilir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmak için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon derslerinin alınmış olması gerekir. Ancak adı geçen gruplarda böyle bir eğitimin söz konusu olmaması, özellikle ülkede öğretmen eksikliğinin yoğunlaştığı dönemlerde farklı fakültelerden mezun olanların da sınıf öğretmeni olarak atanmaları ve daha sonra oluşabilecek olumsuz etkilerin azaltılması için öğretmenlere kısa hizmet içi kurslarla bu eğitimlerin verilmeye çalışılmasıyla istenen etkinin oluşmaması gibi nedenler bu sonucun oluşmasına etki etmiş olabilir. Saracaloğlu (2000) tarafında yapılan **Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri** konulu araştırmada, Saracaloğlu, sertifika programına devam eden adayların iyi bir öğretmende bulunması gereken niteliklere yeterince sahip olmadıklarını belirlemiştir. Burada diğer fakülteler kapsamında Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının çoğunlukta olduğu düşünüldüğünde Saracaloğlu'nun araştırması bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Farklılaşmaya neden olan diğer bir unsur lisansüstü mezunlarıdır. Bu şekilde farklılaşma olmasında lisansüstü eğitim mezunlarının genel kültür ve akademik bilgi seviyelerinin lisansüstü eğitimle artması gösterilebilir. Bulgulara dayanarak, performans ödevleriyle ilgili uygulamaların daha hassas ve özenle yürütülmesi için öğretmenlerin genel kültür ve akademik bilgilerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre, performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan MANN-WHITNEY-U sonuçlarına göre, farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin MANN WHITNEY-U testi sonuçları TABLO 30'da verilmiştir.

TABLO 30

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANN WHITNEY-U Testi Sonuçları

SINIF DÜZEYİ	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
4.Sınıf	201	201.35	40470.50	17417.5	.212
5.Sınıf	187	187.14	34995.50		

p>0.05

TABLO 30'da yer alan verilere göre, tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin ifadeler verilen yanıtlara bakıldığında IV. sınıf öğretmenleri ile V. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $U=17417.5$; $p>0.05$. Sınıf düzeyine göre sıra ortalamaları dikkate alındığında IV. sınıf öğretmenlerinin V.sınıf öğretmenlere göre bilgi ve beceri boyutuna ilişkin ifadeler katılma oranları daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla bu bulguya dayanarak farklı sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna yönelik verdikleri cevapların farklılaşmasında önemli bir faktör olmadığı ve bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre, performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, uygulanan MANN-WHITNEY-U sonuçlarına göre, farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin performans ödevleri konusundaki tutumları arasında farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin MANN WHITNEY-U testi sonuçları TABLO 31’de verilmiştir.

TABLO 31

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin MANN WHITNEY-U Testi Sonuçları

SINIF DÜZEYİ	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
4.Sınıf	201	200.68	40336.00	17552	.260
5.Sınıf	187	187.86	35130.00		

$p>0.05$

TABLO 31’de yer alan verilere göre, tutum ölçeğinin motivasyon boyutuna ilişkin ifadelerle verilen yanıtlara bakıldığında IV. sınıf öğretmenleri ile V. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $U=17552$; $p>0.05$. Sınıf düzeyine göre sıra ortalamaları dikkate alındığında IV. sınıf öğretmenlerinin V.sınıf öğretmenlere göre motivasyon boyutuna ilişkin ifadelerle katılma oranları daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla bu bulguya dayanarak farklı sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin performans ödevlerinin motivasyon boyutuna yönelik verdikleri cevapların farklılaşmasında önemli bir faktör olmadığı ve bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın alt problemlerinden dokuzuncu alt probleminde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun yerleşim birimine göre, performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin **MANN WHITNEY-U** testi sonuçları TABLO 32'de verilmiştir.

TABLO 32

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Bilgi ve Beceri Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **MANN WHITNEY-U** Testi Sonuçları

YERLEŞİM BİRİMİ	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
İl Merkezi	310	193.32	59928.00	11723	.678
İl Merkezi Dışı	78	199.21	15538.00		

p>0.05

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun yerleşim birimine göre **MANN-WHITNEY-U** testi istatistikî analiz sonuçları TABLO 32'de gösterilmiştir. TABLO 32'deki verilere göre, tutum ölçeğinin bilgi ve beceri boyutunda yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde il merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşleri ile il merkezi dışında çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır $U=11723$; $p>0.05$. Bu bulgulara dayanarak farklı yerleşim birimlerinde çalışılmasına karşın, öğretmenlerin performans ödevlerinin bilgi ve beceri boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın alt problemlerinden dokuzuncu alt problemde öğretmenlerin çalıştıkları kurumun yerleşim birimine göre, performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin **MANN WHITNEY-U** testi sonuçları TABLO 33'te verilmiştir.

TABLO 33

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Yerleşim Birimine Göre Performans Ödevlerinin Motivasyon Boyutuna Yönelik Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin **MANN WHITNEY-U** Testi Sonuçları

YERLEŞİM BİRİMİ	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	P
İl Merkezi	310	195.86	60716.00	11669	.634
İl Merkezi Dışı	78	189.10	14750.00		

p>0.05

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun yerleşim birimine göre **MANN-WHITNEY-U** testi istatistikî analiz sonuçları TABLO 33'te gösterilmiştir. TABLO 33'teki **MANN-WHITNEY-U** testi verilerine göre, tutum ölçeğinin motivasyon boyutunda yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde il merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşleri ile il merkezi dışında çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $U=11669$; $p>0.05$. Bu bulgulara dayanarak araştırmaya katılan öğretmenler farklı yerleşim birimlerinde çalışmalarına rağmen, öğretmenlerin performans ödevlerinin motivasyon boyutuna ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen sonuçlar ve araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen ve önemli görülen öneriler üzerinde durulmaktadır.

Araştırmaya ait veriler bilgi haline getirilmiş, istatistik yöntemler işe koşulmuş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuçlar

I

İlköğretim IV. ve V.sınıf öğrencilerine yönelik performans ödevlerinin uygulanmasında bilgi ve beceri boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

1. Performans ödevlerini öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamamaktadır.
2. Performans ödevleri öğrencileri, araştırmaya, düşünmeye ve keşfetmeye sevk etmektedir.
3. Ödevlerle öğrenilen bilgiler öğrenci davranışlarına dönüşmemektedir.
4. Performans ödevleriyle istenen amaca ulaşılamamaktadır.
5. Programın uygulayıcısı ve öğrencilerin rehberi olan öğretmenler, uygulanan yeni sistem hakkında ve Performans ödevleri hakkında mutlaka bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
6. Veliler maddi yük getiren performans ödevlerinin verilmesini istememektedir.
7. El becerilerine dayalı verilen performans ödevleri, öğrencilerin el becerilerini geliştirmektedir.
8. Öğretmenler performans değerlendirme ve performans ölçekleri hazırlama konusunda mutlaka hizmet içi eğitimden geçirilmelidirler.
9. Veliler performans ödevlerinin yapılaş amacını bilmemekte ve hazırlanan performans ödevlerinin sırf iş olsun diye yaptırıldığını düşünmektedir.
10. Ödevler öğrencilerin araştırma yapma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma kabiliyetlerini geliştirmektedir.

11. Öğrencilere hazırlatılan performans ödevleri sınıfta sergilenerek, diğer öğrencilerin eleştirileri kayda alınması gerekmektedir.
12. Araştırma ve el becerisine dayalı olarak verilen tüm ödevler öğretmen gözetiminde yapılırsa asıl amacına ulaşır.
13. Performans ödevleriyle ilgili öğretmen kılavuz kitaplarında ve öğrenci kitaplarında yeterli örnek bulunmamaktadır.
14. Ders kitaplarında ve öğretmen kılavuzlarında yeterli örneği bulamayan öğretmenler internetten indirdikleri performans ödevlerini vermektedirler.
15. Ders kitaplarındaki konular ile öğrenciye verilen performans ödevleri uyuşmamaktadır
16. Öğretmenler, performans ödevlerini yasal zorunluluktan dolayı vermektedirler.
17. Öğrenciler Performans ödevlerini amacına uygun yapmamaktadırlar.
18. Öğrenci velilerinin ekonomik ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olması öğrenci yakınlarının şikâyetlerine neden olmaktadır.
19. Öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından performans ödevleriyle ilgili yeterli bilgi verilmemiştir.
20. Öğretmenler Performans Ödevlerini Değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler.
21. Öğretmenler Performans Ölçeklerini Kendileri geliştirme yerine, önceden bakanlık tarafından hazırlanmış ölçekleri kullanmaktadırlar.
22. Genelde öğretmenler performans ödevlerini gereksiz görmektedirler.

II

İlköğretim IV. ve V. sınıf öğrencilerine yönelik performans ödevlerinin uygulanmasında motivasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

1. Performans ödevleri öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırmaktadır.
2. Verilen performans ödevlerini hazırlayamayan öğrenciler ödevlerini velilerine yaptırdıklarından kendilerine olan özgüvenlerini yitirmektedirler.
3. Hazırlanan performans ödevleri emek harcanmadan internetten hazır konma şeklinde yapılmaktadır.
4. Performans ödevi okul ile ev, ayrıca öğretmen ile veli arasında bir köprü vazifesi görmektedir.
5. Performans ödevleri, öğrencinin zamanı planlayarak kullanma alışkanlığını ve sorumluluk duygusunu kısmen geliştirmektedir.

6. Hazırlanacak ödevlerden yüksek not alacağını düşünen öğrenciler, ders çalışmaktan soğumaktadır.
7. Öğrenciler performans ödevlerini not yükseltmek için bir araç olarak görmektedirler.
8. Öğrencilerin performans ödevleri için zaman ayırmaları ders dışı sosyal ve eğitimsel etkinliklere katılmalarına engel değildir.
9. Performans ödevi hazırlayacağım bahanesiyle internet salonlarına oyun oynamak veya eğitim dışı bir faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla giden öğrenciler de vardır.
10. Ödevleri internetten hazırlama kolaylığı öğrencileri kütüphanelerden ve kitaplardan uzaklaştırmaktadır.
11. Performans ödevlerini hazırlayan öğrenciler, ödevleri neden yaptığını ve bu ödevlerin kendilerine sağlayacağı yararları bilmemektedir.
12. Kitaplardan ve kütüphaneden istenilen ödevler, öğrencinin kitaplara ve kütüphanelere karşı ilgisini arttırmaktadır.
13. Bilgi kaynağı olarak sadece internete yönlendirilen öğrenciler, bilgisayar başında fazla vakit harcadığından kitap okumaya, günlük hayatına zaman ayıramamaktadır.
14. Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin performans ödevi konusunda öğrenciyi yönlendirmesini ve ödevleri gereği gibi incelemesine imkân vermemektedir.
15. Öğretmenler, bazen ödevlerin hazırlanışını dikkate almadan geliş-güzel not verebilmektedirler.
16. Performans ödevleriyle eğitim öğretim faaliyetleri okul dışındaki ortamlarda da devam etmesi gerekmektedir.
17. İnternette istenen performans ödevleri, öğrencinin denetlenemeyen internet salonlarına ve internete bağımlılığına neden olmaktadır.
18. Öğretmenler ve öğrenciler, performans ödevi konusunda bilgiden çok şekle ve dış görünüme önem vermektedirler.
19. Performans ödevleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmamaktadır.
20. Performans ödevlerinin yapılmasına ilişkin gerekli donanım okullarda bulunmamaktadır.
21. Derse ilgisiz öğrencilerin derslere ilgilerinin sağlanması açısından bu performans ödevleri yarar sağlamaktadır.
22. Performans ödevleri değerlendirilirken sevilen, çalışkan ve ödev kapağını güzel hazırlayan öğrencilere daha yüksek not verilmektedir.

III

İlköğretimde uygulanan performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet durumlarına göre; farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

IV

İlköğretimde uygulanan performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni durumlarına göre; öğretmen görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmen görüşleri arasında manidar bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

V

Yaş düzeylerine göre, ilköğretimde uygulanan performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında, ödevlere ilişkin öğretmen görüşleri arasında manidar bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

VI

Görev yapılan oku türüne göre öğretmen görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okul türüne göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

VII

İlköğretimde uygulanan performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem durumlarına göre; öğretmen görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdem durumlarına göre öğretmen görüşlerinin manidar bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

VIII

İlköğretimde uygulanan performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumlarına göre; öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, mezuniyet durumlarına göre öğretmen görüşlerinin manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

IX

İlköğretimde uygulanan performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan sınıf düzeyine göre; öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

X

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre, ilköğretimde uygulanan performans ödevlerinin bilgi-beceri ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ödevlere ilişkin öğretmen görüşleri arasında manidar bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Program hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenlere hizmet içi eğitim ile performans ödevleri ve değerlendirmesi konusunda yeterli bilgi verilmelidir.
2. Öğrencilere verilecek performans ödevleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerine uygun, kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek ve internetten hazır olarak elde etmeyecekleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ödevler verilmelidir.
3. Öğrencilere verilecek performans ödevleri amaçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler verilmeli ve onlara iyi rehberlik hizmeti sunulmalıdır.
4. Öğretmenler verdikleri performans ödevlerini öğrencilerin kendi ürünleri olması için, verilen performans ödevlerini adım adım takip etmeli, ödevler sınıf içerisinde sergilenerek eksiklikleri, noksanlıkları zaman zaman belirtmeli ve bu şekilde performans ödevlerin yapıma sürecini gözlemeli ve izlemelidirler.
5. Performans ödevleri verilirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve ödevler öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.
6. Öğretimin ilk yıllarında ödev yapma konusunda velilerin daha çok faydası olurken, sonraki yıllarda bu durum öğrenciye zarar verebilmektedir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğunda ona yardım edecek velilerin, farkında olmadan yardım edeyim derken zarar vermektedirler. Bu durum karşısında öğretmenler performans ödevleriyle ilgili anne-babaların sorumluluklarıyla ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
7. Performans ödevi ev ödevinden farklılık göstermelidir. Performans ödevleri, derste edilen bilgi ve becerileri üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirerek yeni problem çözmeyi gerektiren bir etkinlik haline getirilmelidir.
8. Performans ödevlerinin öğrencilere bilgi ve beceri akımından daha anlamlı katkı sağlaması için; performans ödevlerinin hazırlanmasında genel olarak izlenmesi gereken hususlar dikkate alınarak hazırlanmalı, özellikle değerlendirme ölçütleri iyi bir şekilde öğrencilere bildirilmelidir.
9. Verilen performans ödevlerinin değerlendirilmesi aşamasında ilk olarak ödevin öğrenci tarafından yapıp yapılmadığı belirlenmelidir. Bu doğrultuda öğrenci tarafından yapılmayan ödevler değerlendirmeye alınmamalı veya öğrencinin katkısı nispetinde puanlama yapılmalıdır.
10. Performans ödevlerinin hazırlanmasında internet bağımlılığının önüne geçmek ve öğrencilerin kitap ve kütüphanelere ilgisini artırmak için, ödevlerin hazırlanması sürecinde kaynak olarak kitaplara ve kütüphanelere yönlendirilmelidirler.

11. Öğretmen kılavuz kitaplarında ve öğrenci kitaplarında daha fazla performans ödevi örnekleri ve ödevin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları yer almalıdır.
12. Öğrencilerin sosyoekonomik yapıları ve sosyal çevreleri dikkate alınarak performans ödevleri verilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. İlköğretimde 2005 yılı programıyla uygulanmaya başlanan performans ödevlerinin değerlendirmesine yönelik araştırmalar birinci ve ikinci kademede bulunan tüm sınıflara belli aralıklarla yapılmalı; öğretmen, veli, idareci ve öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumlarındaki değişimler tespit edilmelidir.
2. Programda yer alan performans ödevlerinin uygulanmasına yönelik öğretmenlerin yeterlikleri, tutumları ve davranışlarını tespit edici araştırmalar yapılmalıdır.
3. Performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik farklı örneklem grupları üzerinde benzer araştırmalar yapılmalı ve bu örneklem grupları kendi aralarında karşılaştırmalar yapılarak sorunların çözümü için öneriler sunulmalıdır.
4. Performans ödevlerinin uygulanması sürecinde öğrencilerin sosyo-ekonomik yapıları, okulların ödevlerin yapılabilmesi için gerekli araç ve gereçlerin yeterliliği, mevcut ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yeterli örneklerin bulunup bulunmadığı ile ilgili sorunlar araştırılmalıdır.
5. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, programın uygulanmasıyla ilgili rehberlik eden müfettişlerin performans ödevlerine ve diğer yeni uygulamalara yönelik sahip oldukları bilgilerine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

EKLER

EK-1 İlköğretim Okullarında Çalışan IV. ve V. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

EK-2 Tutum Ölçeğinin Uygulandığı İlköğretim Okulları

EK-3 Performans Ödevleriyle ilgili Form sitelerinde ve Gazetelerde yer alan şikâyetler ve haberler

EK-4 Milli Eğitim Bakanlığının Performans Ödevleriyle ilgili Yayınladığı Genelge ve Resmi Yazılar

EK-5 Tutum Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Malatya Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Olur Yazısı

**EK:1 MALATYA İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN 4. VE 5. SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANS ÖDEVLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ
BELİRLEMeye YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Hazırlanan bu tutum ölçeği, 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında gerçekleştirilen performans ödevlerinin uygulanmasına yönelik karşılaşılan sorunları belirlemeye yöneliktir. İlgili öğretmenlerin tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları gidermeye yardımcı olacaktır. Bu tutum ölçeğine verilen yanıtlar, sadece yapmakta olduğum "İlköğretimde Uygulanan Performans Ödevlerinin Etkililiği" başlıklı Yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır.

Tutum ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerin yer aldığı 9 ifade; ikinci bölümde ise performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

Mehmet DEMİR

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretimi Bölümü

kariyer33@yahoo.com

Tel: 0537 443 06 43-0543 212 15 49-0422 845 10 04

1	Cinsiyetiniz	Bay	Bayan			
2	Medeni Durumunuz	Bekâr	Evli			
3	Yaşınız?	25-30	31-35	36-40	41-45	46 ve üzeri
4	Çalıştığınız Kurumun Türü	Kamu		Özel		
5	Meslekte Kaçınıcı Yılınızı Çalışıyorsunuz?	1-5	6-10	11-15	16-20	20 ve üzeri
6	Eğitim Durumunuz					
	<input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü 2 yıllık	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi 4 yıllık		<input type="checkbox"/> Diğer		
	<input type="checkbox"/> Eğitim Yüksek Okulu 2 yıllık	<input type="checkbox"/> Diğer Fakülteler				
	<input type="checkbox"/> Lisans Tamamlama Programı	<input type="checkbox"/> Lisansüstü Eğitim				
7	Kaçınıcı Sınıfı Okutuyorsunuz?			4.Sınıf	5. Sınıf	
8	Çalıştığınız Okulun Yerleşim Yeri	İl Merkezi		İl Merkezi Dışı		
9	Yeni Programla İlgili Herhangi Bir kurs veya seminere katıldınız mı?	Evet		Hayır		



		(5) TAMAMEN KATILYORUM	(4) KATILYORUM	(3) KISMEN KATILYORUM	(2) KATILMIYORUM	(1) HIÇ KATILMIYORUM
1	Performans ödevleri öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Performans ödevleri öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını azaltmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Performans ödevleri öğrencileri, araştırmaya, düşünmeye ve keşfetmeye sevk etmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Performans ödevlerini genelde öğrenci velisi yaptığından, ödevler öğrenciye bilgi ve beceri bakımından bir katkı sağlamamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ödevlerle öğrenilen bilgiler öğrenci davranışlarına dönüşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğrenciler performans ödevlerinin kendilerine sağladığı katkıların farkındadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Performans ödevleriyle istenen amaca ulaşamamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ödevler, bir şeyler başarmış olma duygusunu yaşattığından kendine güven duygusunu geliştirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Verilen performans ödevlerini hazırlayamayan öğrenciler ödevlerini velilerine yaptırdıklarından kendilerine olan özgüvenlerini yitirmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Programın uygulayıcısı ve öğrencilerin rehberi olan öğretmenler, uygulanan yeni sistem hakkında ve Performans ödevleri hakkında mutlaka bilgilendirilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Hazırlanan performans ödevleri emek harcanmadan internetten hazır konma şeklinde yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Performans ödevi okul ile ev, ayrıca öğretmen ile veli arasında bir köprü vazifesi görmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Veliler maddi yük getiren ödevlerin verilmesini istememektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	El becerilerine dayalı verilen performans ödevleri, öğrencilerin el becerilerini geliştirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Performans ödevleri, öğrencinin zamanı planlayarak kullanma alışkanlığını ve sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Hazırlanacak ödevlerden yüksek not alacağını düşünen öğrenciler, ders çalışmaktan soğumaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öğretmenler performans değerlendirme ve performans ölçekleri hazırlama konusunda mutlaka hizmet içi eğitimden geçirilmelidirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Öğrenciler performans ödevlerini not yükseltmek için bir araç olarak görmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Öğrenciler performans ödevleri için fazla zaman ayırdıklarından dolayı ders dışı sosyal ve eğitimsel etkinliklere katılamamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20	Veliler, hazırlanan performans ödevlerinin sırf iş olsun diye yaptırıldığını düşünmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Veliler performans ödevlerinin yapılaş amacını bilmemektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Performans ödevi hazırlayacağım bahanesiyle internet salonlarına oyun oynamak veya eğitim dışı bir faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla giden öğrenciler de vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ödevleri internette hazırlama kolaylığı öğrencileri kütüphanelerden ve kitaplardan uzaklaştırmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Ödevler öğrencilerin araştırma yapma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma kabiliyetlerini geliştirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Performans ödevlerini hazırlayan öğrenciler, ödevleri neden yaptığını ve bu ödevlerin kendilerine sağlayacağı yararları bilmemektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Kitaplardan ve kütüphaneden istenilen ödevler, öğrencinin kitaplara ve kütüphanelere karşı ilgisini arttırmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Bilgi kaynağı olarak sadece internete yönlendirilen öğrenciler, bilgisayar başında fazla vakit harcadığından kitap okumaya, günlük hayatına zaman ayıramamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Öğrencilere hazırlatılan performans ödevleri sınıfta sergilenerek, diğer öğrencilerin eleştirileri kayda alınmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Araştırma ve el becerisine dayalı olarak verilen tüm ödevler öğretmen gözetiminde yapılırsa asıl amacına ulaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin performans ödevi konusunda öğrenciyi yönlendirmesini ve ödevleri gereği gibi incelemesine imkân vermemektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Öğretmenler performans ödevlerinin değerlendirilmesinde kendilerinin hazırladıkları ölçekleri kullanmaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Öğretmenler, bazen ödevlerin hazırlanışını dikkate almadan geliş-güzel not vermektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Performans ödevleriyle eğitim öğretim faaliyetleri okul dışındaki ortamlarda da devam etmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	İnternette istenen performans ödevleri, öğrencinin denetlenemeyen internet salonlarına ve internete bağımlılığına neden olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Öğretmenler ve öğrenciler, performans ödevi konusunda bilgiden çok şekle ve dış görünüşe önem vermektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Performans ödevleriyle ilgili öğretmen kılavuz kitaplarında ve öğrenci kitaplarında yeterli örnek bulunmamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Ders kitaplarında ve öğretmen kılavuzlarında yeterli örneği bulamayan öğretmenler internette indirdikleri performans ödevlerini vermektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Ders kitaplarındaki konular ile öğrenciyeye verilen performans ödevleri uyuşmamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Öğretmenler, performans ödevlerini yasal zorunluluktan dolayı vermektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40	Performans ödevleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Öğrenciler Performans ödevlerini amacına uygun yapmamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Öğrenci velilerinin ekonomik ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olması öğrenci yakınlarının şikâyetlerine neden olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Performans ödevlerinin yapılmasına ilişkin gerekli donanım okullarda bulunmamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Derse ilgisiz öğrencilerin derslere ilgilerinin sağlanması açısından bu performans ödevleri yarar sağlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından performans ödevleriyle ilgili yeterli bilgi verilmemiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Performans ödevleri değerlendirilirken sevilen, çalışkan ve ödev kapağını güzel hazırlayan öğrencilere daha yüksek not verilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Öğretmenler Performans Ödevlerini Değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Öğretmenler Performans Ölçeklerini Kendileri geliştirme yerine, önceden bakanlık tarafından hazırlanmış ölçekleri kullanmaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Genelde performans ödevlerini gereksiz görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 2**ARAŞTIRMADA TUTUM ÖLÇEĞİNİN UYGULANDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARI**

1. ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
2. BARBAROS İLKÖĞRETİM OKULU
3. BATTALGAZİ FATİH İLKÖĞRETİM OKULU
4. BATTALGAZİ ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
5. BATTALGAZİ GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU
6. BATTALGAZİ TURGUT ÖZAL İLKÖĞRETİM OKULU
7. BATTALGAZİ SELÇUK İLKÖĞRETİM OKULU
8. BATTALGAZİ ŞEHİT ERDAL İLKÖĞRETİM OKULU
9. FIRAT İLKÖĞRETİM OKULU
10. GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU
11. TÜRKİYEM İLKÖĞRETİM OKULU
12. SAKARYA İLKÖĞRETİM OKULU
13. CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU
14. FATİH İLKÖĞRETİM OKULU
15. CENGİZ TOPEL İLKÖĞRETİM OKULU
16. POLİS AMCA İLKÖĞRETİM OKULU
17. HANIMIN ÇİFTLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU
18. HANIMIN ÇİFTLİĞİ MELİKŞAH İLKÖĞRETİM OKULU
19. HACI İBRAHİM IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU
20. DERME İLKÖĞRETİM OKULU
21. HAYRETTİN SÖNMEZAY İLKÖĞRETİM OKULU
22. HASAN VAROL İLKÖĞRETİM OKULU
23. ÖZEL TURGUT ÖZAL İLKÖĞRETİM OKULU
24. ÖZEL BİLİM İLKÖĞRETİM OKULU
25. 91.000 İLKÖĞRETİM OKULU
26. TOKİ İLKÖĞRETİM OKULU
27. MUSTAFA KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU
28. ALPARSLAN İLKÖĞRETİM OKULU
29. ÖĞRETMENLER İLKÖĞRETİM OKULU
30. KAZIM KARABEKİR İLKÖĞRETİM OKULU

31. RAHİME AKINCI İLKÖĞRETİM OKULU
32. MİMAR SİNAN İLKÖĞRETİM OKULU
33. VAKIFBANK İLKÖĞRETİM OKULU
34. GAZİ OSMAN PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
35. AHMET PARLAK İLKÖĞRETİM OKULU
36. MİLLİ EGEMENLİK İLKÖĞRETİM OKULU
37. MEHMET AKİF ERSOY İLKÖĞRETİM OKULU
38. ÖZEL İBRAHİM YÜCEL İLKÖĞRETİM OKULU
39. ŞEHİT KONUKOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
40. ŞEHİT HASAN ÖZTÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
41. PETROL OFİSİ İLKÖĞRETİM OKULU
42. YUNUS EMRE İLKÖĞRETİM OKULU
43. ÖZEL RAHİME BATU İLKÖĞRETİM OKULU
44. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ KAMPUS İLKÖĞRETİM OKULU
45. ŞEKER İLKÖĞRETİM OKULU
46. İMKB İLKÖĞRETİM OKULU
47. TED ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU
48. KEMAL ÖZALPER İLKÖĞRETİM OKULU
49. ÖZEL İDARE İLKÖĞRETİM OKULU
50. YAVUZ SELİM İLKÖĞRETİM OKULU
51. MEHMET AKİF İLKÖĞRETİM OKULU
52. İNÖNÜ İLKÖĞRETİM OKULU
53. HİDAYET İLKÖĞRETİM OKULU
54. 30 AĞUSTOS İLKÖĞRETİM OKULU
55. TOPSÖĞÜT İLKÖĞRETİM OKULU
56. YAYGIN İLKÖĞRETİM OKULU
57. SÜMER İLKÖĞRETİM OKULU
58. 100. YIL İLKÖĞRETİM OKULU
59. HANIMIN ÇİFTLİĞİ 100. YIL İLKÖĞRETİM OKULU
60. SADİYE ÜNSALAN İLKÖĞRETİM OKULU
61. ABDULKADİR ERİŞ İLKÖĞRETİM OKULU

EK 3 Performans Ödevleriyle ilgili Gazetelerde yer alan haberler ve Form sitelerindeki Şikâyetler

'Performans ödevi' anne-babaya kaldı'

Son bir yıldır ilköğretim okullarında çocukların eğitimlerine katkı yapması bakımından 'performans ödevi' uygulaması yapılıyor. Çocuğu olan herkes bilir ama bir kez daha hatırlatalım. Bu ödevler genelde araştırmaya, beceriye dayalı ödevler. Araştırma deyince akla gelen ilk şey de **internet** haliyle. Öğretmenlerimiz de kolayını bulduğu için ödevleri yapmak için öğrencileri internete yönlendiriyor. Olmazsa kitaplardan, gazetelerden resimler kesilip yapıştırılmasını istiyor. İnternette bulunan konuların renkli çıkışları isteniyor. İsteniyor da isteniyor... Çocukların becerisini, görgüsünü, araştırma yeteneğinin artırılmasını istemek kötü değil. Ama nedense bu ödevlerin tamamı anne-babalar tarafından yapılıyor. Kimi görsem, kiminle konuşsam bundan bahsediyor: "Akşam çocuğun performans ödevini yapacağım..." "Bugün mutlaka internet kafeye gitmem lazım, renkli çıkış alacağım..." "Fotoğraf makinesi bulmam gerekiyor, çocukla doğa resimleri çekeceğiz..." "Terzi tanıdığınız var mı? Okul sıralarının kaç metre bezle kaplanacağını soracağız..." Örnekler o kadar çok ki...Peki öğretmenler bu ödevlerin veliler tarafından yapıldığını bilmiyor mu? Tabii ki biliyor. Bu cicili bicili ödevlerin çocukların elinden çıkmadığı belli. Peki, neye göre not veriyorlar? Orasını bilemiyoruz. Çünkü notlar, çocuk alır gibi görünse de velinin yeteneğiyle belirleniyor. Bu iş belli ki iyi niyetle başlamış ama uygulama yanlışlıklarla dolu. Sanırım Milli Eğitim uzmanları konuyu yeniden inceleyeceklerdir.

TAKVİM GAZETESİ 06.01.2009

Performans ödevi çocukta özgüven kaybına yol açıyor

Adana - İlköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeleri için kapasitelerini aşan performans ödevleri verilmesinin ödevlerin veliler tarafından yapılmasına, bu durumun da çocuklarda özgüven kaybına yol açtığı bildirildi.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Oğuz Kutlu, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koyduğu "Yeni Müfredat Programı"nın eğitim bilimcileri tarafından hazırlanan iyi bir sistem olduğunu, ancak uygulamada sorunlar yaşandığına işaret etti. En büyük sorunun performans ödevlerinden kaynaklandığına dikkat çeken Kutlu, ezbere dayalı öğrenimi engellemek için başlatılan "performansa dayalı ödev sistemi"nin öğrencinin kapasitesini aşacak kadar abartıldığını, bazı ödevlerin öğrencilerin gelişim düzeyine ve ilgisine uygun olmadığını savundu. Kutlu, "Bu durum, öğrencinin ödevini velinin üstlenmesine yol açıyor. Maalesef, performans ödevleri veli merkezli olmaya başladı. Oysa ödevini velisine yaptıran öğrencinin bırakın yaratıcılığını geliştirmesini, özgüveni kayboluyor. Bunun yanı sıra okul motivasyonu da düşüyor" dedi.

Eğitim-öğretim işinin bir ekip çalışması olduğunu, bu ekipte önemli bir rolü olan ailelerin üzerlerine düşen görevin doğru yerine getirilmediğini belirten Kutlu, "Ailelerin görevi, çocuklarının proje ve performans ödevlerini bizzat yapmak değil, onlara rehberlik etmektir. Eğer çocuklarımızın öğreneceklerini uygulayan, günlük sorunlarının çözümüne transfer edebilen, yaratıcı, üretici ve eleştirel düşünebilen bireyler olmalarını istiyorsak kendimizi geliştirmeli, tüm bu zorluklara direnmeli ve daha gelişmiş bir ülke için bilinçli bir şekilde çaba gösterebilmeliyiz" diye konuştu.

Kutlu, ödevlerin belirlenmesi ve hazırlanan projelerin kontrol edilmesinde öğretmenlerin de son derece hassas davranması gerektiğini vurgulayarak şöyle dedi: "Öğretmenler kutup yıldızı gibi olmalı. Öğrencilerine görevlerin yerine getirilmesinde gerekli rehberliği yaparak, yeteneklerini kullanarak ödev hazırlamalarını sağlamalı. Çocukların kapasitelerini doğru analiz etmeli ve bunlara uygun taleplerde bulunmalı. Ödevleri iyi kontrol etmeli, öğrenciye gerekli geri bildirimini sağlamalı. Ayrıca, velilerle iletişimini kuvvetli tutarak ödevlerin yapılma sürecine ne kadar dahil olacaklarını onlara anlatmalı. Bu sayede yeni sistemde hedeflenen amaca ulaşılabilir. *Kaynak: Anadolu Ajansı 04.01.2009 10.50*

PERFORMANS ÖDEVLERİNE VELİLERİN TEPKİSİ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 4 yıl önce yaptığı değişiklikle ilköğretim müfredatına giren, 'performans' ve 'proje' ödevleri velilerin tepkisine neden oluyor. İlköğretim okullarında ilk 3 yıl yazılı ödev verilmesi yasak olmasına karşılık, müfredat gereği öğrencilere performans ve proje ödevi veriliyor. Okuma-yazma, basit matematik işlemleri öğrenmeye çalışan öğrenciler, bu ödevleri yapabilecek durumda olmayınca iş velisine düşüyor. Birçok ödevi internetten bulan, el becerisi derslerini kendileri yapan veliler, ilköğretim okulundaki bu uygulamadan vazgeçilmesini istiyor. Bazı veliler, internet kafelerden yararlanıp, 2-3 YTL karşılığında bilgiyi satın alıyor, internet arama motorlarından istediği bilgiye ulaşabiliyor. Veliler, çocuklarını uzak tutmaya çalıştıkları internet kafelere, özellikle, girişinde, 'Performans ödevi yapılır' yazılı bulunanlara, çocuğunun ödevi için gitmek zorunda kalıyor. Kütüphanede araştırma yapmak için yapılan uygulama, öğrencinin hiç araştırma yapmadan, velisinin desteğiyle gerçekleşmiş oluyor. İlköğretim okulunda 1-2-3'üncü sınıflardaki öğrencilerden yüzde 95'nin performans ödevini velilerin yaptığını öne süren Eğitim-Sen Adana Şube Başkanı Güven Boğa, bunun öğrenciye hiç bir şey kazandırmadığını söyledi. Bu ödevlerin vakit kaybı olduğunu savunan Boğa, "Öğrencilerin performans ve proje ödevlerini nasıl yaptığını neredeyse tüm toplum çok iyi biliyor. Öğretmen ödevi veriyor. Öğrenci ailesine

yaptırıyor ya da internet kafeden print çıktısı alıp bunu aynı şekilde okula götürüyor. Bunu ödevi veren öğretmen, okul müdürü, müfettiş, hatta Milli Eğitim Bakanı bile biliyor. Çünkü birçok müfettiş arkadaş da çocuğunun performans ödevini kendisinin yaptığını söyleyip, yakınıyor" dedi. Eğitim boyunca her öğrencinin en az 200 performans ödevi yapmak zorunda bırakıldığını bildiren Boğa, "Öğrencilerin ilköğretimden başlayan ve lise son sınıfa kadar süren performans görevleri var. Özellikle birinci kademedeki ödevlerin çözüm adresi internet kafeler. Ailelerden alınan bir kaç YTL ile internet kafelerde bu işi yapan kişilerle çocuklar buluşuyor ve parasını verip performans ödevini alıp okula teslim ediyor. Burada çocuğun kazandığı bir şey yok. Bütün veliler evde öğrenci pozisyonunda, çocuğunun yapmakla sorumlu olduğu şeyleri yapıyorlar. Özellikle performans ödevleri ile ilgili öğretmen ve öğrencilere bir anket yaptırılsa konu çok iyi anlaşılacak" diye konuştu.

[Kaynak](#) Oltu Haber Portalı Rehberlik Sitesi *Milliyet Gazetesi*

Bakan, öğretmenleri uyardı: Sürekli internetten ödev vermeyin



Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilere sürekli internetten ödev verilmesi, ödevlerin de veliler tarafından yapılması üzerine okul idarecilerini ve öğretmenleri uyardı. Veliler tarafından yapılan ödevlerin kabul edilmemesini isteyen bakanlık, öğretmenlerin de sürekli internetten yapılacak ödev vermemelerini istedi. Bakan Hüseyin Çelik, ilköğretim öğrencilerine verilen 'proje ve performans ödevleri' konusunda yaşanan tartışmaları çözmek için illere bir genelge gönderdi. Bakan Çelik, ödevlerin 'öğrencinin yapmakta, öğretmenin ise takip etmekte ve değerlendirmekte zorlanacağı güçlükte olmamasını, şartlara göre pratik ve ekonomik olmasını' istedi. Genelgeye göre, ödevler maddi olarak öğrenciye yük getirecek ve öğrencinin ulaşmakta zorlanacağı kaynaklardan verilmeyecek, öğrenci seviyesinin üzerinde olmamasına da özen gösterilecek. Ödev verilirken öğrencinin kendi çabası ile ulaşabileceği kaynaklara yönlendirilmesi isteniyor. Velilerin gerekli kaynak ve materyallere ulaşma, yol gösterme gibi konularda öğrencilere yardımları dışında 'ödevi yapmak gibi' katkılarının olmamasına dikkat edilecek. Velilerin veya başkalarının yaptığı çalışmalarla öğrenci performansını tespit edilemeyeceği için öğrenci tarafından yapılmayan çalışmalar değerlendirilmeyecek.

Genelgede, öðretmenden, öðrencilerin ödevleri yaptıkları süreci takip etmeleri istendi. Bakan Çelik'in genelgesinde, ödevlerin yapım aşaması da tespit edildi. Artık 'öðrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânları dikkate alınarak' ödev verilecek. Öğretmenler, öğrencilerin ilgilerine, özelliklerine ve seviyelerine uygun ödevler seçecek. **Performans** görevleri ve projeler sadece not vermek için kullanılmayacak, amacın 'sadece değerlendirme değil, öğrencilere beceri kazandırma da olduğu' unutulmayacak. Bakan Çelik genelgede, "**Performans** görevleri, öğrencilerin, internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarmaları değil, bilgiyi edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığı ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal becerilerini işe koşmalarını sağlamalıdır." dedi. (ZAMAN GAZETESİ İBRAHİM ASALIOĞLU, 18 NİSAN 2009, CUMARTESİ)

Performans Ödevleri İle İlgili Form Sitelerinde Yer Alan Şikâyetler

Ben İlköğretimi yeni bitirdim. Ve proje performans ödevi başlığı altında yığınla ödev verdim. Bunların bizlere elbette yararları var. Ancak en nefret ettiğim şey performans ödevleriydi. Performans ödevi adında verdiğimiz ödevler, bizlere bilmediğimiz şeyleri öğretmek, araştırma ve sorgulama yeteneği kazandırmak amacı güdüyormuş. Fakat ne kadar can sıkıcı ki, ben bu ödevlerden bir yarar elde ettim diyemeyeceğim. En kötüsü ise Türkçe performans ödevleriydi. Hocamız bizden onun söylediği kitaplardan 3 tanesini okuyup, son derece gıcık soruları yanıtlamamızı istiyordu. Kötü olansa onun istediği kitapları okumamızı istemesiydi. Ben 3 değil her dönem en az 10 kitap okurum ama hocaların istediklerini okumak çokkk kötüydü. 😞 Üstelik OKS'ye hazırlanıyorduk ve her dersten 2-3 tane ödev hazırlamak inanılmaz gereksiz geliyordu ve isyan ediyorduk. Kısacası performans ödevlerinin olmamasını tercih ederdim. Bunlar tamamiyle kendi cümlelerim ve görüşlerimdir, alıntı değildir. Benim görüşlerime katılan var mı? www.forumvefa.com 04.07.2008

Memurlar. Net

19 Ocak 2009 10:30

Mrb. Ben sosyal bilgiler öğretmeniyim; şuan ilköğretimde müdür yardımcısıyım. Biliyorsunuz ilköğretimde 1 den 8'e kadar bütün sınıflarda performans ve proje görevleri(ödevleri) zorunlu olarak veriliyor. Ben bu ödevlerin yapılışını uzun süre takip ediyorum; vardığım sonuç şu oldu: bu ödevleri(görevleri) genellikle veliler yapıyor (abimin, müdürümün, arkadaşımın yaptığı gibi), hal böyle olunca insan, bunların ne gereği var diyor. Şahsen benim de bir çocuğum olsa ve örnek olarak 5. sınıfta olsa ona ödev verilirse ben yapmak zorunda kalırım. 1. sınıf,2.sınıfları düşünmek bile istemiyorum. Veliler internet kafelerden çıkmaz oldular. Bakanlık yazı yoluyor kesinlikle internet çıktısı olmasın diyor; ama veli karşısında çaresiz çocuğunu görünce işler değişiveriyor, çıktı olsun veya olmasın veli yapmak zorunda kalıyor.....

19 Ocak 2009 13.27

Size katılıyorum fıratbir. Benim 6. sınıfta oğlum var. 3,4 ve 5. sınıflarda performans ödevlerini büyük ölçüde ben yaptım. Hatta bazılarına ben bile yetemedim, arkadaşlarımdan yardım aldım. (Dışarıda metal tel kestirmek, eğdirmek v.s. için) 3 sene boyunca bırakın oğlumu benim korkulu rüyam oldu performans ödevleri. Akşam işten yoğun bir şekilde gel, alışveriş, yemek v.s. işler evde seni beklerken bir de çocuk "anne şu ödevim var, şunlar bunlar lazım" deyince gerisini siz düşünün. Ayrıca ben de eğitim camiasındayım ve öğrenci ödevini velinin yapmasına çok karşıyım ancak verilen ödevler gerçekten öğrencinin yeteneklerinin üstüne çıktığında yapacak bişey kalmıyor. Bu ödevler öğrencinin el yeteneklerini yaratıcılığını geliştirmek açısından çok güzel ama seviyesinin çok iyi belirlenmesi gerekiyor. Ayrıca dipnot olarak şunu da söylemek istiyorum. Ben birkaç kere oğlumun kendi yeteneğine bıraktım ödevlerini, diğer öğrencilerin velilerinin yaptıkları yanında çok basit kaldı ve düşük notlar aldı.

19 Ocak 2009 14.11

Merhaba bende çocukların performans ödevlerinden çok şikâyetçiyim. Bu konuda yapılacak bir şey yok mu? Bu ödevin yerine öğrencilere deneme sınavı özelliğinde bir test uygulansa, ya da bu ödevlerin kaldırılması hususunda eğitimcilerde velilere yardımcı olsa çünkü eminim tüm öğretmenler özellikle 3-4-5 sınıflardaki performans ödevlerinin büyük bir bölümünün aileler tarafından yapıldığını veya hazırlandığını biliyorlardır. Bence çocuklara hiç mi hiç faydası yok

19 Ocak 2009 14.19

Performans ödevleri zaten tamamıyla veliye eziyet etmek için düşünülmüş bir şey... Öğretmenin zamanından çalışıyorsunuz, öğrencinin, velinin... Sonuçta verilen performans ve projeleri bizler bile yapmakta zorlanıyoruz öğrenciler nasıl yapacak... Zaten kızım performans ya da proje ödevini not alıp getiriyor eve getir bakalım kızım öğretmenin bize kaç puan vermiş diyoruz:))

19 Ocak 2009 17.15

Bir veli olarak ben de sizinle aynı sıkıntıları yaşadım. Ben de ödevleri zaman zaman kendim yapmak zorunda kaldım. Ödevler, sınıf ve çocuk seviyesinde olmadığı zaman elbette ki veli olarak olaya el koyuyoruz ve biz yapıyoruz. Örneğin ilköğretim 4. sınıfta okuyan oğluma Trafik dersinden bir sokak maketi yapması istenmiş. Tek başına, yardım almadan yapması imkânsızdı. Dolayısıyla oğlan uyumaya gitti babası maketi tamamladı.

4 Ocak 2009 23.59 Kumpite

1 Ocak günü, alt komşumun çocuğunun performans ödevi bana geldi (öğretmeniz ya, yaparız diye). 4. sınıf öğrencisi için kesinlikle çok ağır bir ödevdi. Veriler toplanacak, analiz edilecek ve bunun çerçevesinde iki ayrı grafiği

hazırlanacak. Bilgisayar derslerinde bile lise ikinci sınıf öğrencilerine grafiği basit anlatıyorum çünkü anlamakta zorlanıyorlar.

Bence de abartılmamalı. Hatta ödevi veren öğretmenin bile nasıl hazırlayacağını merak ettim (cetvelle sütun grafiğindeki ölçekleri hatasız yapmanın zorluğunu bilen bilir).

4 Ocak 2009 23.39

Performans ödevi diye adamın canından bezdiriyorlar valla bi dünya masraf ettiriyorlar adam akılı ödev falan da değil üstelik. Zaten bu performans ödevlerini de çocuklar yapamıyor hep aileleri yapıyorlar ne yararı oluyorsa artık. Valla bu eğitim sistemiyle oynaya oynaya iyice oyuncak ettiler. Anlamıyorum eğitimi bozuk olan ülke nasıl kalkınır her yıl başımıza bir sınav çıkarıyorlar sınav sistemlerini de oyuncak ettiler bir ders müfredatı kalmıştı onu da mahvettiler sonumuz inşallah iyi olur.

Milliyet Blog.

19.09.2008 07:23:35

Merhaba

Ben bu konuda çok dertliyim. Şimdi öğrenci yapmıyor bunu ya da yapamıyor, mecburen veli yapıyor. Ya da internetten araştırma veriliyor, öğrenci buluyor çıktı alıyor bir de kapak hazırlıyor üstüne götürüyor okula. Evde bırakın bilgisayarını, yazıcısı olmayanlar var. Kırtasiyelere fayda sağladı bu ödevler ama aileler gerçekten zor durumdadalar. Artık siyah-beyaz çıktı da istemiyor öğretmenlerimiz, renkli olacakmış. Çocuk bir kere bile okumuyor bilgisayardan aldığı çıktıyı. Süsleyip püsleyip

götürüyor. Renkli olursa 100 alıyor yoksa vay haline. Nasıl bir eğitim ve bunların nasıl faydası var gerçek hayatta çocuğa. Anlamak zor vallahi.

Sevgilerimle.

17.04.2008 10:48:25

Merhaba

Performans ödevlerini komşumun çocuklarında gördüm. Evinde interneti olmayan veya yazıcısı olmayanlar internet kafelerin yollarındalar. Hatta kadınlar kapıda bekliyor içeriye söylemişler filan ders konu şu yazıcıdan çıkartıverin diye. Ben bu tür verilen ödevleri onaylamıyorum şahsen. Düşünün 2.sınıf öğrencisine araştırma internetten çıkart 1 hafta yazdır ve öğretmenim ders hazır. Çocuğun kendi emeği ile yapabileceği ödevler daha güzel ve anlamlı oluyordu. *Feraye güneş*

14.04.2008 20:22:49

Veli notu...

Veliler için karnelerde ayrı bir NOT bölümü konulmalı :)) Hatta ''Afferin veli;sen bu yolda devam et !..' gibi özendirici ibareler de olmalı :)Şaka bir yana,velinin yapacağı ödevin ''Ölçmede'' hiç bir değeri yok!..Asıl olan sizin uygulamanızdaki mantık...SBS' ye velinin girecek hali yok :)Eğitici yazınız çok yararlı...Teşekkürler....Saygılar...

**EK 4 Milli Eğitim Bakanlığının Performans Ödevleriyle ilgili Yayınladığı
Genelge ve Resmi Yazılar**

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**

Sayı : B.08.0.TTK.0.01.01.01

Konu : İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve
Değerlendirme

19.12.2006 ve 12592

**GENELGE
2006/95**

İlg: 27.8.2005 tarih ve 25212 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”

Öğretim programlarının uygulanmasına yönelik gerek illere düzenlenen rehberlik, bilgilendirme ve değerlendirme ziyaretleri esnasındaki gözlemlerden, gerekse Bakanlığımızın erişim sitelerine gönderilen bazı sorulardan, ilgede kayıtlı “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde; ilköğretim kurumlarında okutulmakta olan derslerin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin yapılan değişiklikler hakkında uygulayıcıların tereddüt yaşadığı tespit edilmiştir. Konuya ilişkin tereddütlerin giderilmesi ve uygulamada birliğin sağlanması amacıyla aşağıdaki açıklamaların yapılmasına gerek duyulmuştur.

Mayıs 2006 tarih ve 2584 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”in 71. maddesinde; “Bu yönetmelik 2006-2007 öğretim yılında uygulanmak üzere yayını tarihinde yürürlüğe girer.”denilmektedir. Buna göre yönetmelikte yapılan tüm değişiklikler, 7 ve 8. sınıflar da dâhil ilköğretimin tüm sınıflarında uygulanacaktır. Yönetmelikte ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulanması istenilen araç ve yöntemler yalnızca aktif (öğrenci merkezli) öğrenme yöntemlerinin uygulandığı programlarda değil, diğer yaklaşımlara göre hazırlanmış programlarda da uygulanabilecek niteliktedir. Ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel ölçme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanında proje, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, akran/öz değerlendirme vb. yöntemler de kullanılacaktır.

Bu ölçme araç ve yöntemlerinden:

1. Proje

a. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 35. maddesinde, “Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlar.” denilmektedir. Öğrenciler istedikleri takdirde farklı derslerde ya da aynı derste birden fazla proje hazırlayabilir. Projeler teslim edildikleri yarıyıldaki değerlendirilir.

b. Not çizelgesinde projeye ait sütun sayıları üç olarak belirtilmesine rağmen, öğrenciler bir yıl içerisinde istedikleri sayıda proje alabilirler. Aynı dersten birden fazla proje alan öğrencilerin proje notu, projelerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması alınarak belirlenir.

c. Öğrenciler farklı derslerden proje almışlarsa, aldıkları puanlar o derslerin projeyi teslim ettikleri yarıyıl notuna dâhil edilir.

ç. Öğrencinin proje çalışmasını hangi dersten alacağı, 1-5. sınıflarda sınıf öğretmenin, 6-8. sınıflarda şube rehber öğretmenin gözetiminde belirlenir. Projeler ilgili branş ya da sınıf öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.TTK.0.01.01.0
Konu : İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme

- d. Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler.
- e. Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlarla yapılabilecek nitelikte olmalıdır.
- f. Grup halinde yapılacak projelerde grupların, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir.
- g. Grup çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalıdır. Görev dağılımı grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayı alınır.
- ğ. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı, aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır.

2. Performans ödevi

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. maddesine göre "Her yarıyılıda derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar." denilmektedir. Buna göre:

- a. Performans ödevleri, kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür ödevlerle öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşantı ile ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir.
- b. Not çizelgesinde performans ödevlerine ait sütun sayısı üç olarak belirlenmesine rağmen, üçten fazla ya da daha az sayıda performans ödevi verilebilir. Ödev puanlarının aritmetik ortalamaları alınarak ilgili dersin yarıyıl notunun belirlenmesi için ortalamaya dâhil edilir.
- c. Performans ödevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi zorunlu değildir.
- ç. Performans ödevleri öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır.
- d. Performans ödevleri, öğrencilerin yarıyıl notunu etkilediğinden öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için ödevin belirli aşamaları sınıf ortamında gerçekleştirilir ya da yapmış olduğu çalışmayı öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

3. Ders içi performans

- a. Öğrencilerin ders içi performansları değerlendirilirken sınıf içi etkinliklere katılımları, derslere hazırlıklı gelip gelmedikleri, arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmaları, sınıf içi tartışmalara katılımları gibi durumlar dikkate alınır.
- b. Öğretmenler, öğrencilerin ders içi performanslarını değerlendirirken gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarından uygun olan araçları kullanırlar.
- c. Bu araçların, her etkinlik sonunda kullanılması zorunlu değildir. Öğretmen gerekli gördüğü etkinliklerden sonra ve ünite / tema sonlarında kullanır.
- ç. Ders içi performanslara ilişkin puanlar belirlenirken yukarıda sözü edilen araçlar kullanılarak verilen puanların aritmetik ortalaması alınıp dersin yarıyıl notunun belirlenmesi için ortalamaya dâhil edilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Tatim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.TTK.0.01.01.0
Konu : İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme

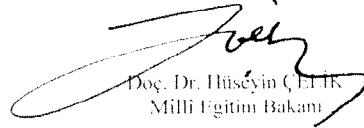
4. Öğrenci ürün dosyası

- a. Öğrencilerin gelişimi ve başarıları hakkında bilgi veren bir ya da birkaç ders alanına ilişkin çalışmaların toplandığı dosyadır.
- b. Öğrenci ürün dosyaları, 1-5. sınıflarda öğrencilerin farklı derslere ilişkin çalışmalarını içine alan tek bir ürün dosyası olarak hazırlanır.
- c. 6-8. sınıflarda öğrenciler tüm dersler yerine ilgi duydukları, başarılarını ve gelişimlerini göstermek istedikleri derslere ait dosya hazırlarlar. Bu ürünleri isterlerse tek dosyada muhafaza ederler.
- ç. 6-8. sınıflarda öğrenciler ders yılı başında ürün dosyası hazırlamak istedikleri ders ya da derslerin öğretmeni ile görüşerek ürün dosyası hazırlamak istedikleri dersleri belirler ve kararlarını şube rehber öğretmenine bildirirler.
- d. Öğrenci ürün dosyası, hazırlanmış olan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilir.
- e. Öğrenci hangi derslerden ürün dosyası hazırlamış ise o derslerin ders içi performans notları belirlenirken ürün dosyası için yapılan değerlendirme öğretmen tarafından dikkate alınır.

5. Öğrenci değerlendirmeleri

- a. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler belirli ölçütler doğrultusunda kendilerini ve akranlarını değerlendirirler.
- b. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılır.
- c. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin uygun gördükleri sıklıkta yapılır.
- ç. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilere not verilmez. Sonuçlar öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılır.

Yukarıda sözü edilen ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında ayrıntılı bilgiler, her dersin program kılavuz kitaplarının "Ölçme ve Değerlendirme" bölümlerinden edinilebilir. Elinde bu kitaplardan bulunmayan öğretmenlerimiz konuyla ilgili bilgilere Bakanlığımızın <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/>; ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgiye ise <http://ttkb.meb.gov.tr> internet adreslerinden ulaşabilirler.


Doç. Dr. Hüseyin Ç. TTK
Millî Eğitim Bakanı

DAĞITIM:
Gereği :
B Planı

Bilgi :
A Planı



Tel : (0312) 212 65 30 (10 Hat)
Faks : (0312) 213 39 62
(0312) 213 78 36

e-posta : ttkb@meb.gov.tr
İnternet Adresi : www.meb.gov.tr/ttkb
Teknikokullar 06330 ANKARA

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Sayı: B.0.08.İGM.0.08.01.01-320/1078

25 OCAK 2007

Konu: İnternet üzerinden hazırlanan Proje ve Performans Ödevleri

.....VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
b) Talim ve Terbiye Kurulunun 12.05.2006 tarih ve 133 sayılı Kararı
c) Talim ve Terbiye Kurulunun 20.12.2006 tarih ve B.08.0.TTK.0.01.01.01/012641 sayılı Mütalaası

İlgi (a) Yönetmeliğin 35. maddesinde "4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bir yarıyılıda haftalık ders saati üçten az olan derslerde en az iki, üç ve üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Öğrencilerin başarıları sınavlarla birlikte proje, performans ödevi, ders içi performanslarına dayalı olarak değerlendirilir. Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje; her yarıyılıda derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar." denilmektedir.

Ayrıca, ilgi (c) Mütalaa ile Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Teknoloji-Tasarım derslerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile not çizelgeleri yayınlanarak 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaya geçmiştir.

Bu bağlamda; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasında ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçlar ve bu araçların kapsamı hakkında 21.12.2006 tarihinde bir duyuru yapılmıştır. Adı geçen duyuru metninde, Proje ve Performans Ödevi/Görevleri aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır.

"Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak, istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görtüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla **ders öğretmeni rehberliğinde** yapacakları çalışmalardır.

Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu ödevler, **öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir**. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Projelerin çalışma yöntemi ve sürecinin tanımlanması için yönergelerin oluşturulması, ayrıca ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için puanlama standartlarının hazırlanması gerekir.

Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler. **Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlarla çerçevesinde yapılabilecek nitelikte olmalıdır.**



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar ANKARA
Bilgi için : C.ÇUKADAR Şb.Md
Telefon: (0 312) 413 16 16
Faks: (0 312) 417 71 05
icemprogram@meb.gov.tr | ogm@meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr

www.baydoku.gov.tr

www.bilgiportal.milliegitim.gov.tr

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Grup halinde yapılacak projelerde grupların, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Grup çalışmalarında grupta bulunan öğrencilerin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalıdır. Görev dağılımı grup öğrencileri tarafından yapılarak, öğretmenin onayı alınır. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup öğrencilerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır.

Performans Ödevi/ Görevi

Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya konmasını gerektiren çalışmalarıdır.

Performans ödevleri, kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür ödevlerde, öğrencilere derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir. Performans ödevlerinin bir sıfıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi doğru değildir. **Performans ödevleri öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır.** Performans ödevlerinde öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için ödevin belirli aşamaları sınıf ortamında gerçekleştirilir ya da yapmış olduğu çalışmayı öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır." denilmektedir.

Ancak; öğrenci ve velilerimizin görüş ve önerilerinden, öğrencilerimizin Proje ve Performans Ödevlerini çoğunlukla **internet üzerinden hazırladıkları**, çalışmalarını öğrenci katkısını içermeyen, çalışmaların içerikleri yerine daha çok görselliklerinin değerlendirildiği, internet çıkışının sadece dosyalararak ödev olarak sunulduğuna dair bilgiler alınmaktadır.

Halbuki; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Proje ve Performans Ödevi/Görevi tanımından da anlaşılacağı üzere yapılacak çalışmaların öğrencilerin; okuduğunu anlama, yorumlama; bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma; gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma; günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme; araştırma yapma, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi becerilerinin gelişmesi hedeflenmelidir.

Ayrıca, Proje ve Performans Ödevi; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, araştırma, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, milli-manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik ve zevk kazanma gibi, temel becerilerinin kazandırılmasına yönelik olmalıdır.

Öğrencilerimize Proje ve Performans Ödevi ile ilgili yönergeler verilirken; çalışma içeriğinin yapılandırmaçı öğretim yaklaşımına uygun olarak şekillenmesi gerektiği, öğrenci katkısı ve çabası ile öğrencinin öğrenmesine sağladığı yararların neler olabileceği değerlendirilmelidir. Ayrıca; öğrencinin çevresel ve ekonomik şartları da göz önüne alınmalı ve yararlanacağı kaynaklar konusunda da rehberlik yapılmalıdır.



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar ANKARA
Bilgi için : C.ÇUKADAR Şb Md.
Telefon: (0 312) 413 16 16
Faks: (0 312) 417 71 05
icgm@meb.gov.tr | icgm@meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.kayitlar.org

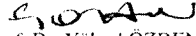


www.iletisim@egitimdestek.org

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Öğrencilerimizin yukarıda ifade edilen hedef ve kazanımlara ulaşmalarında, bilişim teknolojilerinin yanında; öğrencinin çevresinde bulunan kütüphaneler, okul kütüphanesi, kaynak/yardımcı kitaplar, ansiklopediler, müzeler, tarihi, kültürel, sportif ve sosyal alanlar ile öğrencinin çalışmasına yardımcı olacak diğer araçlardan da yararlanmaları sağlanmalıdır.

Bu çerçevede; Proje ve Performans Ödevlerinin hazırlanmasında sadece İnternete bağımlı kalmamasına, öğrencilerimizin kullanacağı farklı araç, yöntem ve teknikler konusunda ders öğretmenlerimizin rehberlik etmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN
Bakan a.
Genel Müdür

DAĞITIM :
Gereği :
81 İl Valiliğine

Bilgi:
Tali ve Terbiye Kurulu Başkanlığına



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar/ ANKARA
Bilgi için : C.ÇUKADAR Şb.Md.
Telefon: (0 312) 413 16 16
Faks: (0 312) 417 71 05
ogmprogram@meb.gov.tr | ogm@meb.gov.tr



www.zamankadok.meb.gov.tr



www.baskulakadok.org



www.hizmetmerkezi.meb.gov.tr

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.İG.M.0.08.01.01-320/443

10/01/2008

Konu : Proje ve Performans Görevleri

VALİ İÇİNİ
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
b) 25.01.2007 tarihli ve B.08.0.İG.M.0.08.01.01-320-1078 sayılı yazı,
c) 08/10.2007 tarihli ve B.08.0.İG.M.0.08.01.01-310-6251 sayılı yazı.

Öğretim programlarının yenilenmesi ile birlikte öğrencilerin, süreçte dayalı olarak değerlendirilmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu amaçla öğrencilere İlgi (a) Yönetmelik hükümlerince proje ve performans görevleri verilmiştir.

İlgi (a) Yönetmelik'in "Esnamlar" başlıklı 4'üncü maddesinde;

"a) Proje: Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla **ders öğretmenleri rehberliğinde yapacakları çalışmaları.**

"ö) Performans görevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığı kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve **öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri.**

ifade eder" hükmü yer alması proje ve performans görevlerinin uygulamayı ile ölçme ve değerlendirilmesindeki usul ve esaslar yine aynı Yönetmelik te belirtilmiştir.

İlgi (b) yazıda; proje ve performans görevi konularının öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkanlar çerçevesinde öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olması; ödevlerin hazırlanmasında sadece İnternete bağımlı kalınmaması, kütüphaneler, kaynak yardımcı kitaplar, ansiklopediler, müzeler, tarihi, kültürel, sportif ve sosyal alanlar ile öğrencinin çalışmasına yardımcı olacak diğer araçlardan da yararlanmalarının sağlanması ve öğrencinin kullanacağı farklı araç, yöntem ve teknikler konusunda ders öğretmenlerinin öğrencilere rehberlik etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yine İlgi (c) yazıda; performans görevlerinin öğretmen gözetiminde yapılacağı, gerek görüldüğü takdirde çalışmanın araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıklarının sınıf dışında, ürünün oluşturma ve sonuçlandırma aşamalarının ise sınıf içinde yapılması gerektiği, böylece öğrencilerin görevi yaparken sergilediği performansın, öğrencinin tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi olacağı belirtilmiştir.

Söz konusu mevzuat hükümlerine rağmen, ilköğretim okullarımızda öğrencilerin seviyesini aşan ulaşılması zor kaynaklardan proje ve performans görevleri verildiği, ders öğretmenlerinin yeterince rehberlik yapmadığı, bir kısım ödevlerde kullanılan malzemelerin pahalı olması nedeniyle imkanı olmayan velilerin malzemeleri teminde zorlandığı, ödevlerin çoğunlukla İnternet üzerinden hazırlandığı, çalışmaların öğrenci katkısını içermediği, çalışmaların içerikleri yerine daha çok



Marlık Bulvarı
06648 Bakanlıklar ANKARA
Bölge İcra Kurulu ÇUKURDAR, Sırt Mh.
Tel: 0312 413 16 69
Faks: 0312 413 71 65
http://programlar.meb.gov.tr/ http://www.meb.gov.tr



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.0.08.İG.M.0.08.01.01-320 443

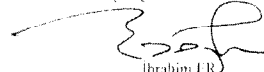
Konu : Proje ve Performans Görevleri

görselliklerinin değerlendirildiği, oldukça sık verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin evdeki zamanının büyük bir bölümünü aldığı ve dolayısıyla velilerin de öğrenciyi yardımının kaçınılmaz olduğu ve bu ödevleri çoğunlukla velilerin yaptığı, bu nedenle de performans görevlerinin amacına hizmet etmediği ile ilgili sözlü ve yazılı şikayetler Bakanlığımıza yoğun bir şekilde ulaşmaya devam etmektedir.

Bu bağlamda;

1. Proje ve performans görevlerinin öğrencilere ilgli (a) Yönetmelik ile ilgli (b) ve (c) yazı hükümleri çerçevesinde verilmesi, ders öğretmenlerinin bu görevlerin yerine getirilmesinde gerekli rehberliği yapmaları ve velileri masrafa zorlayacak proje ve performans görevlerinin kesinlikle verilmemesi
2. Öğrencilere verilecek proje ve performans görevlerinde sınıf düzeyinin ve okutulduğu çevrenin göz önüne alınması
3. 25 Ocak 2008 tarihinde yayımlı tatileme girecek olan ilköğretim öğrencilerimize okuma alışkanlığı kazandırılması yönünde öğretmenler tarafından seviyelerine uygun ve Bakanlığımızın tavsiye ettiği kitapların önerilmesi, bunun dışında dinlenmelerine fırsat vermek amacıyla her ne şekilde olursa olsun yayımlı tatilde ödev verilmemesi ve kurs düzenlenmemesi

konularının, ilköğretim müfettişlerine, ilköğretim okulu yöneticilerine ve tüm öğretmenlere duyurulması ve gerekli özveri gösterilmesi için komuun ilköğretim müfettişlerince izlenmesi, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince her türlü tedbir alınması hususunda gereğini rica ederim.


İbrahim ER
Bakan a
Genel Müdür

DAĞITIM

Gereği

B Planı

Bilgi

Tahiri ve Terbiye Kurulu Başkanlığına



Atatürk Bulvarı
06448 Bakanlıklar ANKARA
Bilgi için : ÇEKİMDAR ŞUBELİ
Telefon : (0 312) 413 16 69
Faks : (0 312) 413 71 95
www.milliegitim.gov.tr www.ttb.gov.tr



EK 5 Tutum Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Malatya Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Olur Yazısı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

26 01 2010

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 488
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

T.C.İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 31/12/2009 tarih ve 6451-5901 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet DEMİR bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında anket uygulaması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazısı ve eki yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Mehmet BULUT
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:
EK-1 Onay Yazısı (1 Sayfa)
EK-2 Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

06 01 2010

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 487
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C.İnönü Üniversitesinin 31/12/2009 tarih ve 6451-5901 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 22/12/2009 tarih ve 47303 sayılı Valilik Onay yazısı
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet DEMİR bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere. Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında Anket Uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Mehmet DEMİR ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki ilköğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.

M.Yüce ABİK
Millî Eğitim Müdür Yrd.

EKİ:Değerlendirme Formu (1 Adet-1Sayfa)


06.../01/2010

Mehmet BULUT
İl Millî Eğitim Müdürü

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı:	Mehmet DEMİR
Kurumu / Üniversitesi	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
Araştırma yapılacak iller	Malatya
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Merkez İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	."Performans ödevlerinin Etkinliğinin Değerlendirilmesi"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	. Öğrenci
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 04/01/2010 tarih ve 73 sayılı yazısı gereğince 05/01/2010 tarihinde toplanan komisyonumuzca;</p> <p>T.C İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet DEMİR ilimiz ilköğretim okullarında Anket uygulaması isteğine dair yazısı ve ekindeki dosya, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5. maddesindeki esaslara göre incelenmiş olup, başvuru dosyasının belirtilen esaslara göre uygun olduğu değerlendirilmiştir.</p> <p>Komisyonumuzun görüşü, söz konusu anket uygulaması yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesinin uygun olacağı yönündedir.</p>	
Komisyon kararı:	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı :	Gerekçesi :

KOMİSYON

05.01.2010
Komisyon Başkanı
M. Yücel ABİK
Müdür Yardımcısı

Üye
Asiye KAPUDERE
Ticaret Lisesi Müdürlüğü Rehber Öğretmeni

Üye
Abdullah ATLI
Şehit Kemal Özalper Endüstri Meslek Lisesi Rehber Öğretmeni

KAYNAKÇA

- ALICI, D.,(2008), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık, s.130–155.
- ALTUN, S.A.ve ERCAN, F.,(2005), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Bildiri kitabı*, Ankara, s.310-311.
- ANDRADE, H.G.,(2000), What Do We Mean by Results? Using Rubrics to Promote Thinking And Learning, *Educational Leadership*, Vol.57, No.5, February-2000.
- ARSEVEN, A.D.,(1994), *Alan Araştırma Yöntemi*, Ankara: Tekişik Matbaası, II. Baskı.
- ARTER, J.A. &MCTIGHE,J.,(2001), *Scoring Rubric In The Classroom: Using Performance Criteria For Assessing And Improving Student Performance*,Corwing Press A Sage Publications Company, California, pp.17-22.
- ASLIOĞLU, İ.(2009, Nisan 18), Bakan, Öğretmenleri Uyardı: Sürekli İnternette Ödev Vermeyin, Zaman Gazetesi, www.zaman.com.tr. Erişim Tarihi: 18.04.2009, Saat: 17.01.
- AY, M., BÜLBÜL, R., ve ERSAYAR,R.,(2008), *İlköğretim Matematik 1Öğretmen Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları, 4.Baskı.
- AY, S., KARADAĞ, F. ve ÇENGELCİ, T.(2008), “İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, VII. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 2-4 Mayıs 2008*, Ankara: Nobel Yayınları.

- BALCI, A., (2006), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik Ve İlkeler*, Ankara: 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, s.80-160.
- BAŞ, İ.M.,(1999), Şirket Toplam Performans Yönetimi: Kimya Sektöründe Bir Uygulama. 8. *Kalite Kongresi*, İstanbul.
- BAŞARAN, E.İ., (1984), *Eğitime Giriş*, Ankara: Sevinç Yayıncılık.
- BAŞTÜRK, R.,(2004), “Performans Değerlendirme”,*Eğitimde Planlama Uygulama Değerlendirme*,(Editör: Mehmet GÜROL), Ankara: Üniversite Kitabevi.
- BAŞTÜRK, R.,(2005), Overview Of The Performance Assessment, *Eurasian Journal Of Educational Research*, 21, pp.62-75
- BELET, D., ve GİRMEN, P.,(2007), Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği,16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül-2007*, Eskişehir.
- BIKMAZ, F. H. (2006), “Yeni İlköğretim Programları Ve Öğretmenler”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:39 No:1. 2006. 97-116.
- BLAZ, D.,(2001), *A Collection Of Performance Tasks And Rubrics Foreign Languages*, Eye On Education, Canada, pp.21-24.
- BİGEN, N. (1994), *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- BOUDOURIDES, M. A. (2003), Constructivism, Education, Science and Technology, *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 29, No. 3, Fall/ 2003.
- BREEN, T.,(1998), *Alternative Assessment In Project-Based Science Classrooms: A Study of The Content And Process Demand of An Innovative Classroom Assessment*, Doctor of Philosophy (Education) In The University of Michigan, United States, pp.24-25.

BROOKS, G. And BROOKS, M.G.,(1999), *The Courage to be Constructivist, Educational Leadership*, November.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.,(2009), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 10.Baskı.

CAMGÖZ, S.M., ve ALPERTEN, İ. N.,(2006), “360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezi Birim Amirlerinin Yönetmelik Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği”, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt:13, Sayı:2 ,Manisa.

CENTURY, D.N.,(2002), *Alternative and Traditional Assessments: Their Comparative Impact on Students' Attitudes and Science Learning Outcomes: on Exploratory Study*, Doctor of Education, Temple University, May-2002, United States, p.1-7.

CERİT, Y.,(2006), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversitenin Örgütsel İmaj Düzeyine İlişkin Algılar”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl:12, Sayı:47, s.350

CHATELIER, L.H., (1995), *Tecrübi İlimlerde Metoda Dair*, (Çev. Avni YAKALIOĞLU), İstanbul: Maarif Basımevi.

COŞKUN,E., GELEN, İ., ve KAN, M.,(2009), “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:6, Sayı:11, Hatay.

CULBERTSON, L.D.,(2000), *Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teacher' Knowledge, Attitudes and Practices*, Doctor Of Education, Indiana University Of Pennsylvania, May-2000, United States.

ÇANAKÇI, H., ÖZAYKUT, Ö., TAŞDEMİR, K., YARDIMCI, S., ve YETİMOĞLU, E.B.,(2007), *İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: 3.Baskı.

ÇEPNİ, S.,(2009), *Ölçme ve Değerlendirme*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

DANIELSON, C.,(1997), *A Collection of Performance Tasks and Rubrics: Upper Elementary School Mathematics*, Eye on Education, Canada, pp.16-21.

DEMİR, S.,(2007), *İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.

DEMİREL, Ö.,(2007), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

DEMİREL, Ö, BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö.E. ve KARADENİZ, F.,(2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınevi.

DEMİREL, Ö.,(1992), "Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7, Ankara s.28–30.

DUFFY, T. M. & CUNNINGHAM D. J. (1996), *Constructivism: Implications For The Design and Delivery of Instruction*, Handbook of Research for Educational Communications and Technology, Second Edition Ed. By David H. Jonassen.

ERASLAN, E., ve ALGÜN, O.,(2005), "İdeal Performans Değerlendirme Formu Tasarımında Analitik Hiyerarşi Yöntemi Yaklaşımı", *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt:20, No:1, Ankara, s.95–96.

Ercan, F. ve Altun, S. (2005), "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı Pilot Uygulama Yansımaları", *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 311-320.

ERDEM, E. Ve DEMİREL, Ö.,(2002), “Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:23, Ankara.

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

ERGİN, C.,(2002), *İnsan Kaynakları Yönetimi Psikolojik Bir Yaklaşım*,
Ankara: Academyplus Yayınevi.

ERKAN, S., ve GÖMLEKSİZ, M.,(2008), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*,
Ankara: Nobel Yayıncılık, 1.Baskı.

ERTÜRK, S.,(1972), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelken Tepe Yayınları,
Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

FİDAN, N. Ve ERDEN, M., (1998), *Eğitime Giriş*, İstanbul: , Alkım Yayınları.

FINDIKÇI, İ.,(1999), *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları, 3.Baskı.

GOODLAD, John; RICHTER, Maurice N. (1966), “ The Development Of A
Conceptual System For A Dealing With Problems Of The Curriculum and
Instruction”http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/ac/45.pdf Erişim Tarihi: 27.02.2009, saat:21.15.

GÖZÜTOK, D., AKGÜN, Ö. E., ve KARACAOĞLU, Ö. C.,(2005), “Yeni İlköğretim
Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması”, *Eğitimde
Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme
Sempozyum’unda sunulmuş Bildiri*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri.

GÜÇLÜ, N., ve CEMALOĞLU, N.,(2009), ”Kurumsal Performans Değerlendirme
Ölçütlerinin Belirlenmesi”, <http://otmg.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi:12.03.2009,
saat:23.12.

- HALLAM, S.,(2004), Current Findings-Homework: The Evidence, *British Educational Research Assaciation Research Intelligence* pp.,27-89
- HANCER, H. A.,(2006), Enhancing Learning Though Constructivist Approach In Science Education, *International Journal of Environmental and Science Education*, Vol 1, No:2.
- JOHNSON, J.K.,(1999), "Understanding Barriers to Teachers' Use of Alternative Classroom Assessment, İnderde Postmental area of Major", *Psycholgical and Cultural Studies*, The Graduate College at The Universtiy of Nebraska, United States, pp.14-17.
- KAPTAN, S.,(1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- KARASAR, N.,(2007), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- KEN,O. & MCTIGHE,J.,(2005), "Seven Practices For Effective Learning and Assessment to Promote Learning", *Educational Leadership*, Vol.63, No.3, pp.10-17.
- KURUL (2005), "Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5 Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi", <http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> Erişim Tarihi: 17.07.2009, saat:15.36.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2005), 2004 "Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi", *Eğitimde Yansımalar, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 373-382.

KÜÇÜKÖZER, H., BOSTAN, A., KENAR, Z., SEÇER, S., ve YAVUZ, S. (2008), "Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Değerlendirilmesi", *İlköğretim Online* 7 (1), 111-126, <http://ilkogretimonline.org.tr/vol7say1/7slm8.pdf>. Erişim Tarihi: 21.08.2009, saat:22.05.

MARZANO,R.J., PICKERING, D.J.&MCTIGH, J.(1993), *Assessing StudentOutcomes: Performance Assessment Using the Dimens of Learning Model*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Devolopment.

MCREYNOLDS, K.,(2005), *Homework, Encounter: Education for Meaning and Social Justice*,18(2),pp.9.

MEB-EARGED,(2001), *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB,(1998), *Müfredat Laboratuar Okulları Modeli*, Yayınlanmamış Rapor, Ankara, s.2-153.

MEB,(2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (4,5.sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.

MEB, (2009), "Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Program Geliştirme Dairesi",http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html, Erişim Tarihi: 15.03.2009.

MERTER, F. (2005), "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi" Programının Eğitim Sosyolojisi Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönlerinin Eleştirisi, *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. s.430-440.

MEYDAN, A. ve ÖZTÜRK, Ç.(2008), "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uygulanan Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri", *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 2-4 Mayıs, Ankara.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, (1990), *Orta Öğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri*, Ankara.

MINTAH, J.(2003), Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self Concept, Motivation and Skill Achievement, *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7(3).

MONİCAH, M., KLEİNERT, H.D.&TOWLES, E.,(2009), "Alternative Assessment: Have We Learned Anything New?", *Council of Exceptional Children*, Vol.75, No.2, pp.233-234.

MOSKAL,B.M.,(2000), "Scoring Rubrics: What, When and How?", <http://pareonline.net/getvn.asp?V=7&n=3> Erişim Tarihi: 19.12.2009, saat:12.32.

NEEDHAM, H. (2002), "The Use Of Alternative Assessment Strategies In Secondary Spanish", *Studies In Teaching 2002 Research Digest*, December-2002.

NITKO, A.J., (2001), *Educational Assessment of Students* (3.ed.), Enlewood, NJ:Prentice Hall/Merr'Il Education.

OĞUZ, B.,(2008), "Kamuda Performans Değerlendirme", <http://www.genbilim.com/content/view/6522/86/> Erişim Tarihi: 29.03.2009, saat:17.43.

ÖZBAY, M.(2007), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Yayınları.

ÖZDAMAR, K.,(2003), *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

ÖZMUTAF, N.M.,(2007), “Örgütlerde Bireysel Performans Unsurları ve Çatışma”, *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt:8, Sayı:2, Sivas.

ÖZÇELİK, D.A.,(1987), *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları No:8.

ÖZSOY, O., (2004), *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim*, İstanbul: Hayat Yayıncılık, 3.Baskı.

PERKINS, D(1999), “*The many faces of constructivism*”, *Educational Leadership*, November.3, vol.57, pp.6–11.

PIONCARE, H.,(1964), *Bilim ve Metot*, (Çev. H.R. ATADEMİR, S.ÖLÇEN), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

RAPOR (2006), “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf), *Erişim Tarihi*: 21.08.2009, saat: 21.34.

SARACOĞLU, A. S. (2000), *Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:100.

SAYLAN, N.,(1993), *Program Tasarısı, Temeller, Prensipler, Kriterler*, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Yayınları No:59,

SERT, N.,(2008), “Constructivism In The Elementary School Curricula”, *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (2): pp.305.

SLATER, T.F.,(1993), "Laboratory Performance Assessment", *The Physics*, Vol.31, No.5, pp.306-309.

SÖNMEZ, V.,(2007), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHAN, H. H.,(2000), *Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

ŞAHİN, İ.,(2007), *Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi*, İlköğretim Online Dergisi, 6(2).

ŞAŞAN, HASAN, H.(2002), "Yapılandırmacı Öğrenme", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı:74-75, Ankara.

ŞENTÜRK, C.,(2009), "Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık", *Eğitişim Dergisi*, Sayı:23.

ŞİŞMAN, M. (1999), *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

TTKB Raporu [Online]. (2007), "Eğitim Bilimleri Derneği Talim Terbiye Kurulu Raporu", <http://www.egitimbilimleriderneği.org/gpage6.html>, Erişim Tarihi:23.09.2009, saat:19.43.

TURANLI, A.S.,(2007), "Gerçek Bir İkilim:Ödev Vermek Ya da Vermemek?", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,Cilt:1,Sayı:3 Kayseri, s.138-143.

TÜBA (2004), "Türkiye Bilimler Akademisinin Program İle İlgili Genel Görüş ve Önerileri", http://www.tuba.gov.tr/files_tr/haberler/mufredat.doc, Erişim Tarihi:23.10.2009, saat: 21.46.

- TÜFEKÇİOĞLU, N. VE TURGUT, S.(2008), “Yenilenen İlköğretim Programı Çerçevesinde Değişen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açılıarı ve Karşılaştıkları Zorluklar”, *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008, Ankara: Nobel Yayınları.
- TÜRER, A. (2007), “Milli Eğitim Sisteminde Giderek Güçlenen Yeniden Yapılanma Arayışı Üzerine Bir Değerlendirme”,
<http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/yenidenyapilanma.html>, *Erişim Tarihi:* 23.10.2009, saat:23.12.
- ULUTAŞ, S.,(2009),”Ölçme ve Değerlendirme”, <http://ideas.ceit.metu.edu.tr>. *Erişim Tarihi:*26.04.2009, saat:21.16.
- UMAY, A., AKKUŞ, O. Ve DUATEPE, A. (2006), “Matematik dersi 1-5. Sınıf Öğretim Programının NCTM ve prensip ve standartlarına göre incelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:31, s. 198-211.
- ÜLGEN, G.,(1994), *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Ankara: Lazer Ofset.
- ÜSTDAL, K.M., VUILLAUME, R., GÜLBAHAR, K., GÜLBAHAR, Y.,(2004), *Bilimsel Araştırma Kılavuz Projeden Makaleye*, Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- ÜSTÜNER, M.,(2006), “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Testi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl:12, Sayı:45.
- VARIŞ, F., (1971), *Program Geliştirme*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- VARIŞ, F.,(1988), *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi, 4.Baskı.

- WRIGHT, W. A.,(2002), *Development Of Performance Tasks, An Alternative Assessment For New York State Regent Biology Courses*, Doctor Of Philosophy, Graduate School Of State University Of New York At Buffalo, United States.
- YANPAR, Ş. T. (1997), "İlköğretimde Sosyal Bilgiler Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Nisan.
- YAŞAR, Ş. ve GÜLTEKİN, M.,(2002), "Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenmeyi Gerçekleştirecek Biçimde Düzenlenmesi", *Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. 23–25. Mayıs.
- YAŞAR, Ş.,(1998), "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci" *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya, Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül.
- YURDAKUL, B.,(2007), *Yapılandırmacılık*, (Editör: Özcan Demirel), Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- YÜCEL, A.,(2008), "*İlköğretimde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya, s.8-17.
- YÜKSEL, S.,(2003), "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları", *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:159.
- ZIMBICKI, D.(2007), *Examining The Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy*, Doctoral Study, Valden University, April-2007, United States, pp.69-70.