

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERSİ PERFORMANS GÖREVİ BAŞARI

PUANLARI İLE AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUM

ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar ÖZTÜRK

HAZİRAN-2010

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ*SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERSİ PERFORMANS GÖREVİ BAŞARI

PUANLARI İLE AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUM

ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar ÖZTÜRK

Tez Danışmanı: Prof. Dr. N.Nazan KARANİS

HAZİRAN-2010

TRABZON

ONAY

Pınar ÖZTÜRK tarafından hazırlanan *İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* adlı bu çalışma 06.07.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Bilal KIRIMLI (Başkan)

Prof. Dr. N. Nazan KARANİS (Danışman)

Prof. Dr. Osman Kemal KAYRA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım. ... / ... /

Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

İmza

Pınar ÖZTÜRK

11.06.2010

ÖNSÖZ

Nitelikli bireyler yetiştirebilmek ancak kaliteli bir eğitimle mümkün olur. Bu eğitimin verilmesi okullarda uygulanan eğitim programlarıyla yakından ilgilidir. Dolayısıyla eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yenilenmesi gerekir. Bu doğrultuda ülkemizin eğitim programlarında ve özellikle ölçme-değerlendirme uygulamalarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretimi Programı 2005–2006 öğretim yılında yeniden düzenlenmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak öğrencinin başarıları ve gelişimini izlemede daha detaylı bilgi veren alternatif değerlendirme yöntemleri gündeme gelmiştir. Bu alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri performans görevi uygulamasıdır. Performansa dayalı durum belirleme kapsamında ele alınan performans görevleri yenilenen ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme basamağında önemli yere sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile ders başarıları ve derse yönelik tutumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi önemli olacaktır.

Çalışmanın birinci bölümde araştırmanın konusuna açıklık kazandırmak üzere araştırmayla ilgili genel bilgilere yer verildi. İkinci bölümde araştırmanın altyapısını oluşturan kavramsal çerçeve ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına değinilmiştir. Dördüncü bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde öneri ve katkılarıyla çalışmama yön veren danışman hocam Prof. Dr. Nazan KARANİS'e, Yrd. Doç. Dr. Yakup TOPAL'a ve Arş. Gör. Erhan DURUKAN'a, tüm öğretmen arkadaşlarıma ve en önemlisi yaşamımın her anında benden desteğini esirgemeyen sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2010

Pınar ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET.....	IX
ABSTRACT	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1-3

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ.....	4-21
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Alt Problemler	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
1.7. Tanımlar	12
1.8. Konu Alanıyla İlgili Araştırmalar	13

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	22-70
2.1. Program Geliştirme ile İlgili Temel Kavramlar	22
2.1.1. Program Geliştirme.....	22
2.1.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı	23
2.2. Eğitim Programının Öğeleri.....	25

2.2.1. Hedefler.....	25
2.2.2. İçerik.....	26
2.2.3. Eğitim Durumu.. ..	26
2.2.4. Değerlendirme	27
2.3. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar	27
2.3.1. Ölçme.....	27
2.3.2. Değerlendirme.....	29
2.4. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	29
2.5. Türkçe Dersinde Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	32
2.5.1. Kısa Cevaplı Maddeler	33
2.5.2. Çoktan Seçmeli Maddeler.....	35
2.5.3. Eşleştirme Maddeleri.....	37
2.5.4. Doğru-Yanlış Maddeleri.....	39
2.5.5. Açık Uçlu Sorular.....	40
2.5.6. Görüşme.....	41
2.5.7. Tutum Ölçekleri	42
2.5.8. Öz Değerlendirme	43
2.5.9. Akran Değerlendirme	44
2.5.10. Gözlem.....	44
2.5.11. Öğrenci Ürün Dosyaları.....	46
2.5.12. Performans Görevi	49
2.5.13. Proje Görevi.....	50
2.6. Performans Görevi.....	52
2.6.1. Genişletilmiş Yanıtlı Performans Görevleri	56
2.6.2. Sınırlandırılmış Performans Görevleri	57
2.6.3. Performans Görevinin Bölümleri	57
2.6.4. Performans Görevi Geliştirme Basamakları	58
2.6.5. Performans Görevinin Değerlendirilmesi.....	59
2.7. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yasal Dayanakları.....	62
2.7.1. Puan ve Notla Değerlendirme	62
2.7.2. Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı	63
2.7.3. Sınavlar	63
2.7.4. Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar	64

2.7.5. Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Duyurulması	65
2.7.6. Bir Dersin Dönem Puanı ve Notu	65
2.8. MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın	
Kuramsal Çerçevesi.....	66
2.8.1. Türk Millî Eğitimin Genel Amaçları.....	66
2.8.2. Programdaki Temel Yaklaşım	67
2.8.3. Türkçe Programının Amaçladığı Kazanımlar	68
2.8.3.1. Temel Beceriler	68
2.8.3.2. Kazanımlar	69
2.8.4. Türkçe Dersinin Genel Amaçları	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	71-75
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	72
3.3. Veri Toplama Araçları.....	72
3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu	72
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	72
3.3.3. Türkçe Dersi Performans Görevine Yönelik Tutum Anketi	73
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	73
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi.....	74

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR	76-93
4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	76
4.2. Öğrencilerin Performans Başarı Görevi Puanı ile Akademik Başarısına	
Ait Bulgular.....	79
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	86
4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	87

4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	88
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	94
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	99
EKLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	114

ÖZET

Son yıllarda eğitim alanındaki gelişmeler ve yapılan değişiklikler Türkçe eğitimini de derinden etkilemektedir. Özellikle eğitim programının ölçme ve değerlendirme basamağındaki yeni uygulamalar ve etkinliklerle öğrenciler daha farklı alanlarda da değerlendirilmektedirler. Günümüzde öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden biri performans görevleridir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısı ve derse yönelik tutumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir.

Araştırmanın örneklemini Trabzon ili merkezinde bulunan Aydınlıkevler, Mehmet Akif Ersoy ve Yunus Emre İlköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Dersi Performans Görevine Yönelik Tutum Anketi” kullanılmış ve alt problemlere cevap bulmak amacıyla öğrencilerin dönem sonu Türkçe dersi ve performans görevi notları elde edilmiştir. Araştırma betimsel nitelikte olup, araştırmayla ilgili veriler tarama yoluyla toplanmıştır. Araştırmada tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının daha yüksek olduğu, anne-baba eğitim seviyesi ile ailenin gelir durumu arttıkça öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Performans başarı puanları ile sınıf düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında ise olumlu bir ilişki vardır. Performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi ve performans görevine yönelik tutum arasında zayıf bir ilişki vardır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, II. Kademe, Türkçe Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Performans Görevi

ABSTRACT

Developments and changes in the education have been affecting the Turkish literacy education in the last years. Particularly, students are being assessed in more different fields by new implementations and activities in the assessment and evaluation stage of education programme. Nowadays, one of the alternative assessment and evaluation methods is being used to evaluate student is performance tasks. The purpose of this study is to measure the relationship between Turkish lesson performance task success grades with student's Turkish lesson academic success rate and attitude to the lesson in the primary education second level.

The sample of the study is made up of 150 students who have been studying at Aydınlıkevler, Mehmet Akif Ersoy and Yunus Emre Primary Education School's 6th, 7th and 8th classes, Trabzon. In the study, " Attitude Scale aimed at Turkish Lesson, Attitude Questionnaire aimed at Turkish Lesson Performance Task " have been used as a data collection tool and student's end of term Turkish Lesson and performance task grades have been gotten in order to find out solutions for sub-problems. The research is descriptive feature, the related data were accumulated by scanning. One-way analysis of variance (ANOVA) and Correlation analysis has been used in study.

The study has been resulted that girls` performance task success grades have been higher and also student's performance success grades have been picked up with the increase of education level of parents and income statue of the family. It has been seen that there has not been a significant difference between performance success grade and class level. In addition to that, there is a positive link between performance task success grades and Turkish lesson academic success rate. There has been a weak relationship between performance task success grades and attitude to Turkish lesson and performance task.

Key Words: Primary Education, Second Level, Turkish Education, Assessment and Evaluation and Performance Task

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	76
2	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	77
3	Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	77
4	Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	78
5	Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı	78
6	Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarısına Ait Bulgular	79
7	Öğrencilerin Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanlarına Ait Bulgular	80
8	Performans Görevi Başarı Puanları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	81
9	Öğrencilerin Performans Görevi Başarı Puanlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi	82
10	Öğrencilerin Performans Görevi Başarı Puanlarının “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Analizi	82
11	Öğrencilerin Performans Görevi Başarı Puanlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Analiz Analizi	83
12	Öğrencilerin Performans Görevi Başarı Puanlarının “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Analizi	84
13	Öğrencilerin Performans Görevi Başarı Notlarının “Aile Gelir Durumu” Değişkenine Göre Analizi	85
14	Performans Görevi Başarı Puanları ile Türkçe Dersine Karşı Tutum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Analizi	86
15	Performans Görevi Başarı Puanları ile Performans Görevine Tutum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Analizi	87
16	Öğrencilerin Türkçe Dersi Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri Analizi	89

KISALTMALAR LİSTESİ

EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
Ed.	: Editör
F	: Varyansın açıklanabilirliğini ifade eder
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci sayısı
P	: Anlamlılık
SS	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi)
PISA	: The Programme For International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı)
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması)
%	: Yüzde

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin, bilimin ve eğitimin hızlı ve sürekli bir değişim içinde olması beraberinde toplumsal ihtiyaçların değişmesine neden olmuştur. Bunun sonucu olarak da bilgi üretimi ve nitelikli insan gücü önem kazanmıştır. Dolayısıyla bu değişim sürecinde ihtiyaç duyulan birey tipi de farklılaşmıştır. Araştıran, sorgulayan, problem çözme becerisine sahip olan, çevresiyle sağlıklı iletişim kuran, kendini ifade edebilen, bilgiyi yapılandıran, eleştirel düşünen, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üreten bireylerin yetiştirilmesi günümüz toplumunda gereksinim duyulan birey tipidir. Bu becerilerin bireylere kazandırılması ve geliştirilmesi, değişen ve gelişen dünyaya bireylerin uyum sağlaması ve istenilen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi ancak eğitimle mümkün olur. Bu da ancak çağa uygun tasarlanan bir eğitim modeliyle gerçekleştirilebilir.

Dünyada eğitim alanında çağdaş yaklaşımların benimsenmesinin sonucunda ülkemizde de eğitim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmesini kaçınılmaz hâle getirmiştir. Özellikle Türkçenin ana dili olmasından dolayı öğretimi üreten ve problem çözebilen bireyler yetiştirmesi açısından çok önemlidir. Bireyin ana dille ilgili temel becerilerini en üst düzeyde geliştirmesi ise bireyin dilini etkili ve doğru kullanmasına bağlıdır. Bu doğrultuda Türkçenin okullardaki öğretimi, günümüzde daha çok önem kazanmaktadır. Anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşan Türkçe öğrenimi, hızlı değişme ve gelişmelerin yaşandığı günün şartlarına uygun olarak hazırlanan bir Türkçe öğretimi programıyla mümkün olabilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretimi Programı son yıllardaki gelişmelere bağlı olarak çağdaş eğitim anlayışını yansıtacak şekilde 2005–2006 öğretim yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğretmen rehberliğinde öğrenciyi merkeze alan Türkçe programı hazırlanmıştır. Programdaki değişiklikler, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olan ölçme ve

değerlendirmenin de değişmesine neden olmuştur. Öğrencinin başarısı ve gelişimini izlemede sadece eğitim-öğretim sürecinin sonunda yapılan “ürün” değerlendirme yetersiz kalmaktaydı. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanarak uygulamaya konulan programın ölçme değerlendirme basamağında üzerinde durulan önemli yeniliklerden biri de “süreç” değerlendirmedir. Süreç değerlendirmeyle birlikte öğrencinin ne bilmeğiyle değil, ne bildiğiyle ve ne yapabildiğiyle ilgilenen alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gereği ortaya çıkmıştır. Böylelikle geleneksel ölçme araçlarının yanında öğrencinin süreç içerisindeki performansları ve gelişimlerini değerlendirmede daha detaylı bilgi veren ve öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak tanıyan alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan en önemlisi ise performansa dayalı durum belirleme içinde yer alan ve en sık kullanılan teknikler arasında olan performans görevi uygulamasıdır.

Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine olanak tanıyan, özgün bir yanıt vermesini ya da bir ürün ortaya koymasını amaçlayan, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumları sunan etkinliklerdir. Başka bir deyişle Performans görevleri, öğrencilerin kazandıkları bilgileri gerçek yaşamda ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla öğrencilere verilen çalışmalardır. Performans görevleri, okul içi ve okul dışı öğrenmeleri pekiştirdiği ve öğrencilerin sahip oldukları üst düzey becerilerini kullanmalarına imkân vermesinden dolayı önemi her geçen gün artmaktadır.

Hem öğretmenler hem de öğrenciler için farklı bir uygulama olan performans görevleri çalışmanın konu alanını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı; ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersi performans görevlerinden aldıkları performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma, performans görevi başarı puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, aile gelir durumuna göre farklılık taşıyıp taşımadığını ortaya koyması ve öğrencilerin Türkçe dersi performans görevlerine bakış açısının ne düzeyde olduğunun bilinmesi bakımından da önemlidir.

Çalışma, betimsel nitelikte olup tarama (survey) modeliyle yapılmış bir araştırmadır. Araştırmada, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma, dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümde çalışmanın gerekçesini oluşturan problem durumu ve buna bağlı alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve daha önce yapılmış araştırmalar ele alınmıştır. İkinci bölümde kavramsal çerçeve literatür taramasıyla incelenmiştir. Bu bölümde eğitim programının öğelerinden, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeden, Türkçe dersinde değerlendirme araç ve yöntemlerinden, performans görevi ve özelliklerinden, ilköğretimde ölçme-değerlendirmenin yasal dayanaklarından ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısından bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi için seçilen araştırma modeline, çalışmanın yapıldığı evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin toplanma sürecine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise araştırma sonunda elde edilen bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma, elde edilen sonuçlar ışığında sunulan önerilerle bitirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ

Birinci bölümde; çalışmanın konusuna açıklık kazandırmak üzere çalışmanın gerekçesini oluşturan problem durumu ve buna bağlı alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve daha önce yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın kendini ifade etmesini, bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşmasını sağlayan ve iletişim kurmasına yardımcı olan bir araca yani dile ihtiyacı vardır. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, hem sözlü hem yazılı iletişimde kullandığımız dil, insanoğlu için vazgeçilmezdir.

“Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünöleni aktarma dizgesidir.” (Aksan, 2005: 13).

Dil, insana özgü bir anlaşma aracıdır. “Dil; iletişim kurabilmek, diğör insanların dikkatini çekebilmek, ihtiyaç ve dilekleri ifade edebilmek için zorunlu ve temel bir varlıktır.” (Özbay, 2010: 2). Bireyler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi ancak etkili bir iletişimle mümkün olur. Bu nedenledir ki dilin en önemli özelliğı bireyler arası iletişimi sağlamasıdır. Dolayısıyla kişisel iletişim becerisinin geliştirilmesi ana dilini kullanma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Ana dili öğretimini, Demirel (2002: 6) “kişinin annesinden, aile ve arkadaş çevresinden gelişigüzel kültörlenme süreciyle öğrendiğı dilin, okul ortamında belirlenmiş amaçlara göre, “kasıtlı kültörlenme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması süreci” olarak tanımlar. Aydın Yılmaz (2007: 2) da öğrenmenin kolaylaşması doğru ve etkili bir dil kullanımına bağılı olduğunu ve bu yüzden ana dili kullanımındaki başarının, okuldaki başarı ile sıkı bir ilişkisi

bulunduğunu belirterek ana dilin eğitime dikkat çekmiştir. Bu görüş doğrultusunda Öz (2003: 2) de Türkçeyi iyi kullanabilmenin diğer derslerdeki başarıyı etkileyeceği üzerinde durmuştur. Bu nedenle ana dili başarısıyla diğer derslerin başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Türkçenin ana dili olması, öğretimini önemli kılmaktadır. Ana dili öğretiminin etkinlik alanlarını Sever, şu şekilde açıklamaktadır (2004: 300):

Anadili öğretiminin temel etkinlikleri olan “konuşma” ve “yazma” bir “anlatma”; “dinleme” ve “okuma” da bir “anlama” eylemidir. Anlama, konuşma ya da yazıyla aktarılanı algılamaktır. Anlatma ise duygu, düşünce tasarım ve yaşantıların söz ya da yazıyla aktarımıdır. Okuma ve dinleme, temel nitelikleriyle bir “anlama”; yazma ve konuşma da bir “anlatma” sürecidir.

Dil; dinleme, okuma, konuşma, yazma olmak üzere dört temel beceriye dayanır. Bu temel becerilerin en üst düzeyde öğrencilere kazandırılması ancak çağın ihtiyaçlarına cevap verecek bir Türkçe öğretimi programıyla mümkündür.

İçinde bulunduğumuz çağda hızlı bir değişme ve gelişme gözlemlenmektedir. Bireylerin değişen dünyaya uyum sağlayabilmelerinde ve toplumsal hedefler doğrultusunda yetiştirilebilmelerinde eğitim kurumları kuşkusuz ki önemli bir rol oynar. Bu yüzden hazırlanan programlar, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünyayla uyum içinde olmasını sağlayacak şekilde düzenlenir. Biemer, eğitim kurumlarının yapısında değişikliğe gidilmesinin nedenlerini şöyle açıklıyor (1993’ten aktaran: Kutlu ve diğerleri, 2008: 1–2):

Günümüz eğitim kurumları için önemli olan, bireylerin hızla değişen bilgileri edinip, edindikleri bu bilgileri gerçek yaşam durumunda kullanmalarıdır. Bu bağlamda okullar; sorun çözen olaylara eleştirel gözle bakan, kendini tanıyan, empati kuran, tarihi ve kültürel geçmişinin önemini anlayan, özgün bilgiler ortaya koyan vb. bireyler yetiştirmek durumundadır. Bu insan tipinin yetiştirebilmesi için, eğitim kurumlarının yapısında değişikliklere gidilmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu durum öğretim sürecinde kullanılan ders programlarında, yöntem ve tekniklerde, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında değişmelere neden olmuştur. Öğretim programları öğrencilerde alt düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayıştan daha çok üst düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayışa; öğretim yöntem ve teknikleri öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya; ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ise bilgilerin ne derece kazanıldığını ölçen bir yapıdan, yeni durumlarda ya da gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabildiğini ölçen bir yapıya dönüşmüştür. Bu durum öğretim sürecinde yeni değerlendirme yaklaşımlarına yönelmesinin tetikleyici gücü olmuştur.

Bağcı (2003)’ya göre de bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere bilgi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerisi kazandırmaktır. Başka bir

deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme becerisini gerektirir.

Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programlara bağlıdır. Dünyada eğitim alanında çağdaş yaklaşımların benimsenmesi, geleneksel öğretim sisteminin hem öğretmen hem de öğrenci açısından yetersiz kalması eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle ülkemizde eğitim programları çağın ve bireyin sürekli değişen ihtiyaçlarına göre güncellenmektedir. Dolayısıyla yaşanan bu gelişime ayak uydurulması, özellikle de nitelikli eğitim verilebilmesi ve eğitim alanındaki gelişmeden geri kalınmaması için eğitim programlarında köklü bir değişime gidilme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretimi Programı son yıllardaki gelişmelere bağlı olarak çağdaş eğitim anlayışını yansıtacak şekilde yeniden ele alınmış ve düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 2005–2006 öğretim yılında yapılandırımcı yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenen Türkçe programıyla birlikte ölçme ve değerlendirme de büyük bir değişikliğe uğramıştır. Çünkü ölçme ve değerlendirme uygulamaları sayesinde toplumun ihtiyaçlarına göre hazırlanan eğitim programları hakkında geri bildirim alınabilir. Bu bağlamda Semerci (2008: 14), ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini şu şekilde ifade eder:

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

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, okul programlarında yer alan davranışların öğrenilememesine ya da eksik öğrenilmesine neden olan, dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına engel olan sistemdeki olumsuzlukları saptamada kullanılan bir araç ve bu olumsuzluklara dayanarak kararlar almaya yardımcı olan bir alan olarak görülmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin okul hedeflerinde yer alan davranışları ne derece kazandıklarını ortaya koyan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yanında, öğrencilerin kazandıkları bu davranışları ne derece kullandıklarını gösterecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine gereksinim vardır (Arslan, 2009: 2).

Programının uygulayıcısı olan öğretmenler, yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sayesinde programın ve öğretimin etkililiğini, verimliliğini değerlendirebilir. Ayrıca ölçme-değerlendirme uygulamaları öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya koyarak onların başarılarını değerlendirebilme fırsatı verdiği için de önemlidir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme ile öğretimin aksayan ve eksik yönlerini tespit etme olanağı elde edilir. Kısaca öğretimin geliştirilmesi, düzenlemelerin yapılabilmesi ve önlemlerin alınabilmesi açısından ölçme ve değerlendirme çok önemlidir.

Kutlu ve Aslanoğlu (2003: 26)'na göre günümüze kadar öğrencilerin durumu hakkında bilgi almak için daha çok kâğıt-kalem testleri kullanılmaktaydı. Fakat son yıllarda birçok eğitimci tarafından öğrencilerin bazı klasik ölçme yöntemleriyle (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, tamamlamalı vb. sınavlar) değerlendirilmesinin daha az kullanılması konusunda aynı düşüncüyü paylaşmaktadırlar. Eğitim ortamında görülen bu eksiklikler ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılması gereken alternatif değerlendirme yaklaşımlarını gündeme getirmiştir. Değişen eğitim-öğretim yaklaşımlarıyla birlikte ölçme değerlendirme anlayışı eğitim ortamında görülen eksiklikler doğrultusunda birtakım değişikliğe uğramıştır. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarına neden ihtiyaç duyulduğunu Güneş (2007: 176) ise şu şekilde açıklamaktadır:

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

Bu yeni değerlendirme yaklaşımları, alternatif değerlendirme olarak tanımlanmıştır. Uzun yıllar öğrenci performansı, öğrencilerin öğretim programlarında yer alan davranışları ne kadar öğrendikleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrenci gelişimi hakkında daha detaylı bilgi veren alternatif değerlendirme yöntemleri gündeme gelmiştir. Bahar ve diğerleri (2008: 49) de alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenci performansını ölçmede daha geçerli ya da daha doğru sonuçlar veren bir yöntem olduğunu savunmaktadırlar.

Alternatif ölçme değerlendirme araçları kapsamında 2006–2007 öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]’na bağlı ilköğretim kurumlarında performans görevleri uygulaması yapılmaktadır. Bu yeni sistem, eğitimdeki ezberciliğin önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşıma göre süreç değerlendirme yapısına uygun, ezberci sistemi yıkmayı amaçlayan ve bilgilerini günlük hayatta kullanabilen proje ve performans görevleri ile değerlendirilmektedirler. Performansa dayalı durum belirleme kapsamında ele alınan performans görevleri, yenilenen ilköğretim programının ölçme-değerlendirme basamağı içinde önemli yere sahiptir.

Performans görevleri öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışmaktadır. Başka bir deyişle, performans görevleri sayesinde öğrencilerin gerçek durumlarda ne yapabilecekleri ortaya çıkarılır. Performans görevleri, öğrenciye bağımsız olarak ortaya özgün bir eser koyabilmeyi sağlar. Ayrıca öğrencinin bu görevleri yaparken gösterdiği gayret de öğretmenler tarafından dikkate alınır. Çünkü performans görevleriyle yapılan değerlendirmede, geleneksel ölçme ve değerlendirmeden farklı olarak öğrencinin ne öğrenmediğiyle ilgilenilmez, ne öğrendiği ve bilgileri nasıl yapılandığı daha önemlidir. Kısaca performans görevlerinde öğrencinin çalışması esnasında geçirdiği süreç dikkate alınır.

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

1.2. Problem Cümlesi

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

1.3. Alt Problemler

1. Türkçe dersi performans görevi başarı puanı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

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

1.4. Varsayımlar

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

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Trabzon ili merkezindeki Aydınlikevler, Mehmet Akif Ersoy ve Yunus Emre İlköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, örnekleme giren öğrencilerin Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ana dili dersi olarak tanımlayabileceğimiz Türkçe derslerinin temel ilkesini Yıldız (2003: 4), “öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak” olarak ifade etmektedir. İlköğretimde yapılan

Türkçe öğretimi öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesini sağlar. Birbiriyle etkileşim içinde olan ve bu bağlamda bir bütün olarak kabul edilen bu becerilerin geliştirilmesiyle öğrencilerin anlamaları, anlatmaları, duygu ve düşüncelerini dil kurallarına göre tam ve doğru olarak ifade etmeleri sağlanmaktadır.

Yapılandırmacılık Kuramı'nın etkisiyle öğrenci merkezli yürütülen derslerde öğrenciden eleştirel düşünme, tartışma, kendini ifade etme, bilgiyi yapılandırma gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesi beklenir. Bu becerinin kazanılması ve geliştirilmesi öğrencilerin ana dillerini doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır. Bu görüş doğrultuda öğrencinin diğer derslerde de başarılı olabilmelerini sağlamada ana dili derslerinin ve eğitim kurumlarında yapılan Türkçe öğretiminin önemi göz ardı edilmemelidir.

Edinilen bilgiler üzerine yenilerini inşa etme; karşılaşılan sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretme; ortaya özgün bir eser koyabilme; herhangi bir problem için farklı araştırma, yöntem ve tekniklerini kullanabilme; tartışma etkinliklerine katılabilme; olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlayıp analiz edebilme Türkçe dersinin temel amaçlarını oluşturmaktadır.

Türkçe programı çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda MEB tarafından 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımla günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Türkçe programıyla birlikte programın en önemli ayağı olan ölçme ve değerlendirmede de önemli değişiklikler meydana gelmiştir.

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler, eğitim-öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanır ve öğrencilerin de bu ölçme araçlarını kullanmasını sağlayabilir. Böylece öğrenciler de değerlendirme sürecinde aktif rol oynamış olur. Günümüzde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğretim ortamlarını daha etkin kılmak için farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Dolayısıyla yapılacak değerlendirme yöntemleri de farklı olmalıdır. Koç (2007) da öğretim ortamındaki hızlı değişiklikler ve bunun sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılan değerlendirme yöntemlerinde de birtakım yenilikler yapmayı zorunlu kıldığını

ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu belirterek geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilave olarak alternatif değerlendirme yöntemlerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araç gereçleri ile sadece öğrenme ürünü değil öğrencilerin neyi, nasıl, ne derece öğrendikleri yani öğrenme süreçleri de izlenir ve değerlendirmede dikkate alınır. Diğer bir ifadeyle programın ölçme değerlendirme boyutuna getirilen düzenlemelerle, ürün değerlendirme odaklı değil, süreç değerlendirme odaklı bir değerlendirme benimsenmiştir.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri öğrencilerin her dönem, her dersten yerine getirmeleri gereken performans görevleridir. Performans görevleri, öğrencilerin seviyelerine uygun, günlük hayatla ilişkilendirebileceği, yaratıcılığını geliştirebileceği, ortaya özgün eserler koyabileceği çalışmalardır. Performans görevleri sayesinde öğrenciler sadece ders içi yapılan sınavlarla değerlendirilmek yerine süreçte yapılan değerlendirmeler sonucunda performans görevi başarı puanları alırlar. Bu durum öğrenci için avantajlı olup öğrencinin eğitim-öğretim sürecindeki durumunu görmesi bakımından da önemlidir.

Performans görevinin hem dersi destekleyici bir rolü vardır hem de öğrencinin, ders dışında yeni bilgiler öğrenmesine katkıda bulunur. Bu görevlerin verilmesinin amacı öğrencilerin edindiği bilgileri kullanmalarını sağlayacak ürünler ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle performans görevlerinin öğretim programlarında önemli bir yeri vardır.

Performansa dayalı durum belirleme kapsamında ele alınan performans görevleri, öğrencinin ders başarısına etki yapmakta, öğrencinin performans görevinden aldığı not dersin genel not ortalamasına katılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersi performans görevlerinden aldıkları başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak ve performans görevi başarı puanları ile öğrencinin Türkçe dersine karşı tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma, öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, aile gelir durumuna göre farklılık taşıyıp taşımadığını ortaya koymasını bakımından da önem taşımaktadır. Kısaca öğrenci, performans görevleriyle ders başarısı arasındaki ilişkiyi kavrar ve performans görevinden

aldığı notun bilincinde olursa bu görevleri daha doğru ve başarılı yapmak için kendinde o motivasyonu bulacaktır. Öğretmen de performans görevini başarı puanları ile öğrencinin ders başarısı ve derse olan tutumu arasındaki ilişkinin ne kadar bilincinde olursa ayrıca performans görevi başarı puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumuna göre nasıl değiştiğini bilirse öğrencisini tanıma, yönlendirme ve değerlendirme açısından da o kadar başarılı olur. Bu nedenle araştırmanın performans görevleriyle ilgili bu yöndeki açığı azaltacağı ve yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın elde edilen veriler ve bu veriler yoluyla ortaya koyulacak sonuçlar yardımıyla, alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan performans görevinin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.7. Tanımlar

Ölçme: “Belli bir nesne ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.” (Tekin, 2003: 31).

Değerlendirme: “Bir ölçüt kullanarak yargıya varma ve karar verme sürecidir.” (Semerci, 2008: 3).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Ürüne dayalı yazılı kâğıt- kalem test uygulamalarını tamamlayıcı olarak, öğrencilerin daha çok üst zihinsel süreçlerini geliştirmeye ve yoklamaya yönelik, sürece dayalı değerlendirmelerdir. Alternatif değerlendirmenin amacı sadece öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir değerlendirme türüdür.

Performans Görevi: “Öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinliklerdir.” (Kutlu ve diğerleri, 2008: 29).

Akademik Başarı: Öğrencilerin derslerden elde ettikleri başarılarının sayısal olarak değerlendirilmesidir.

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

1.8. Konu Alanıyla İlgili Araştırmalar

Konu alanı olarak seçilen performans görevi ile konu alanımızı yakından ilgilendiren alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili çalışmalardan ve bu çalışmalara ait verilerden bazıları şunlardır:

Kutlu (2006), “Üst Düzey Süreçleri Belirleme Yolları: Yeni Durum Belirleme Yaklaşımları” adlı makalesinde daha önceleri başarı testlerinin alt düzey zihinsel süreçleri ölçmek amacıyla kullanıldığını ancak günümüzde bilgilerin gerçek yaşam durumlarında, ne derece yetkinlikle kullanılabildiğini ölçen sorular (performans görevi) kullanmanın ve öğrenci başarısındaki gelişimi belirlemenin önem kazandığını belirtmektedir. Performans soruların, üst düzey zihinsel süreçleri ölçtüğünü ve eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama gibi öğrencilerin uzun zamanda gelişen özelliklerini belirlemeyi hedeflediğini vurgulamaktadır.

Bayrakci (2007), araştırmasında ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde yer alan araştırma ödevlerinin (etkinlik, proje ve performans) öğrencilerin sosyalleşmelerine katkısını incelemiştir. Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında Sakarya il merkezindeki Mehmet Zorlu İlköğretim ve Zübeyde Hanım İlköğretim okulları öğrencilerine anket uygulayarak, Sakarya il merkezi genelinde 15 okulda görevli Sosyal Bilgiler ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda bu ödevlerin öğrencilerin çevresiyle iletişimini ve sosyalleşmesini sağladığı görülür.

Belet ve Girmen’in (2007) “Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği” adlı araştırmasında; Türkçe dersine yönelik değerlendirmelerde kullanılan

performans görevlerinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere Türkçe dersinde verilen performans görevlerinin çeşitlilik göstermediği ancak kendi duygularını ve hayal güçlerini ortaya koymaya yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Coşkun (2007) çalışmasında, performansa dayalı durum belirlemenin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki başarı, tutum ve özyeterliklerine ilişkin etkileri incelemiştir. Uygulama özel bir ilköğretim okulunda 7. sınıf düzeyinde mevcut iki şubede gerçekleştirilmiştir. Mevcut iki şubeden biri deney (24 öğrenci) diğeri kontrol (24 öğrenci) grubu olarak kura ile atanmıştır. Değerlendirme sürecinde performansa dayalı durum belirleme yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile kâğıt kalem testlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin genel olarak akademik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik dersine yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Erdal (2007), betimsel yöntemi kullandığı araştırmasındaki amacı sınıf öğretmenlerinin proje ödevleri, portfolyo, performans ödevi, dereceli puanlama ölçekleri, gibi ölçme değerlendirme araçlarını kullanım tercih sırasını belirlemek ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemektir. Çalışma Afyonkarahisar il örnekleminde 200 sınıf öğretmenin katılımı ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında proje, performans ödevlerini ve portfolyoyu nasıl değerlendirdikleri ile ilgili soruya öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirdikleri sonucu çıkmıştır.

Hizmetçi (2007), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bir tez yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Ceyhan ilçesindeki 15 okul ve bu okulların 5. sınıflarına devam eden 719 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının; aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi bekledikleri, ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı ve ödev yapma ortamında fazla ışığı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla beraber ödev stilleri ile algılanmış ödev başarısı ve tutumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasında motivasyon, dokunsal, yapılandırma, görsel ve otorite figürü alt faktörlerinde istatistiksel olarak farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir.

Kutlu (2007), “Performans Sorularının Yaşam Becerileriyle İlişkisi” adlı makalesinde öğretmenlerin, başarı testlerini öğrencilerinin, kitaplarda yazan ya da sınıfta anlatılan bilgileri ne derece kazandıklarını belirlemek amacıyla uzun yıllar geliştirerek kullandığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu yolla öğrencilerin daha çok hatırlama, tanıma ya da ezberleme gerektiren alt zihinsel becerilerinin ölçülebildiğini belirtmektedir.

Akarsu (2008)’nın “Öğrencilerin İnternette Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini Proje Türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?” adlı araştırmasında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerini yaparken interneti kullanma ve öğretmen davranışları durumlarına yönelik görüşlerinin incelemek istemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul’un Küçükçekmece ilçesindeki 432 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; interneti kullanma mekânına ve interneti kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Kumandaş (2008)’ın “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler” adlı araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek istemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 6 resmî 4 özel ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutum puanlarını; öğrenim görülen okulda spor salonu olması, performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi, performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi, akademik başarı, performans görevini yaparken çoğu zaman ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanılması, performans görevini yaparken bilgisayardan yararlanılmaması, performans görevlerinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi, öğrencinin babasının ilköğretim mezunu olması, öğretmenin cinsiyeti ve öğrencinin evde 75–100 arası sayıda kitaba sahip olması gibi değişkenleri etkilemektedir.

Ogan Bekiroğlu (2008)'nın “Performansa Dayalı Ölçümler: Teori ve Uygulama” adlı çalışmasında bütüleştirici yaklaşımın desteklediği ve öğrencilerin öğrenme süreci içinde ölçülmesine imkân veren performansa dayalı ölçümlere yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan sonuç ve öneriler: Bütüleştirici yaklaşımda öğretim ve ölçmenin birbirinden ayrı süreçler değil, birbirini tamamlayan süreçler olduğu ve kullanılan ölçme yöntemlerinin öğrencinin öğrenmesini etkilediği vurgulanmaktadır. Bütüleştirici yaklaşımda öğrenciye zamanında ve yeterli dönüt verilmesi vurgulanmakta ve öğrencinin gerçek kapasitesini göstermesine imkân verecek farklı ve çeşitli ölçme yöntemlerinin uygulanması önerilmektedir. Tüm bunlar performansa dayalı ölçme yöntemlerinin kullanımını gerektirmektedir.

Oğuz (2008), araştırmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek istemiştir. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 66 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada “Matematik Dersinde Performans Görevleri” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan kurum ve performans görevleri ile ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir.

Okur (2008)'un “4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında; 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kapsamında yer alan proje ve performans görevlerinin sınıf öğretmenlerince en sık kullanılan teknikler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler açısından da bakıldığında öğretmenlerin en iyi bu teknikleri bildikleri ortaya çıkmıştır.

Selanik Ay ve diğerleri (2008) “İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında; ilköğretimdeki performans görevlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlamışlardır. Araştırmada performans görevlerinin kullanımı, öğrenci başarısına etkisi,

öğrenci gelişimine katkısı, performans görevleri konularının belirlenmesi ve öğretmenlerin konuya ilişkin rehberlik hizmetleri, performans görevlerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

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

Yücel (2008), İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen–Veli–Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği) ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Örneklem olarak 70 Sosyal Bilgiler Dersi öğretmeni, 70 tane Sosyal Bilgiler Dersi gören öğrenci ve bu öğrencilerin 70 tane velisi tercih edilmiştir. Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenci ve veliler ilgisiz ailelerin, ödev hazırlanması aşamasında, mecburen çocuklarıyla ilgilenmektedirler, uygulanan yeni sistem ve yeni sistemin bir parçası olan performans görevleri hakkında veliler ve özellikle öğretmenler, tam anlamıyla bilinç yönünden zayıftır, ödevler kesin olarak öğrenciyi aktifleştiren bir süreçtir. İnternette yer alan bilgilerin kaynağının tam belli olmadığı ve kontrol mekanizmasının tam çalışmadığı için veliler ve öğretmenler, bu sanal ortama güven duymamaktadır, ödevin kazanımları hakkında tam bilinç sahibi olmayan öğrenciler için öğretmenlerin rehberlik ve gözetiminin muhtaç olduğu kesindir. Öğretmenler ödevleri tam anlamıyla değerlendirip not veremediklerini ifade ederken, sınıf sayısının yüksek olması ödevlerin tam anlamıyla incelenmesini zorlaştırmaktadır.

Acar ve Anıl (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlilikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı makalelerinde sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programının ölçme değerlendirme boyutunda yer alan gelişim dosyası, performans

değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarını kullanabilme yeterliklerini, bu araç ve yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirleyebilmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ve Kütahya illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 252 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; sınıf öğretmenleri performans değerlendirmeyi sıklıkla kullanmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri gelişim dosyasının hazırlık ve değerlendirilmesinde sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı zaman açısından ve dosyaların muhafazasında sıkıntı yaşarken, dereceli puanlama anahtarıyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, bu aracın kullanımı için ölçme değerlendirme uzmanına gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Arslan (2009), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Performans Görevlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim II. kademe Türkçe dersine yönelik değerlendirme aracı olarak kullanılan performans görevleri uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini; İstanbul ili Anadolu yakası resmî ilköğretim okulları ikinci kademesinde öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, ilköğretim ikinci kademesinde okuyan öğrencilere uygulanan anket sonucunda, öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği, performans görevlerinin diğer derslerde uygulanıp uygulanmadığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Performans görevi değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmenine daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı ortaya çıkmıştır.

Çetin (2009), farklı ölçme yaklaşımlarının (çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve performans görevi) öğrencilerin fen başarılarını nasıl etkilediği ve öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma; 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Düzce ili, Kaynaşlı ilçesinde yer alan üç ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan, toplam 173 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin çoktan seçmeli test başarısının performans görevi ve yazılı yoklama sınavları başarısına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Her üç değerlendirme türü arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiş, bununla beraber en yüksek ilişki miktarının çoktan seçmeli ile yazılı

yoklama sınavı arasında olduğu gözlenmiştir. Kız ve erkeklerin her üç değerlendirme türündeki başarıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerin yeni değerlendirme yöntemlerinden performans görevlerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir.

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

Şeker (2009), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları ile Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya konmayı amaçlamıştır. Mersin ili Tarsus ilçesinde alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden 6 okulda çocukları 5. sınıfta okuyan 297 veli ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, Aile Katılım Ölçeği Puanları ve Ev Temelli Katılım ölçeği puanları ile alınan Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinden alınan performans görevi notları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. “Aile Katılım Ölçeği” puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu ancak, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve yakınlık düzeyi ile anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür.

Nitel veriler analiz edildiğinde öğretmenler, velilerin kendileri ile iletişimlerini iyi bulurken evdeki ve okuldaki etkinliklere katılımlarını yetersiz buldukları, aile katılımının

öğrenci başarısını arttırdığını ve okul-aile işbirliğinin gerekli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, aile yardımı gerektirecek ödev vermediklerini, performans görevinin başarısında velinin, öğretmenin ve öğrencinin birtakım sorumlulukları olduğunu, performans görevinin öğrencinin başarısında katkısı olduğunu, performans görevinin çoğunlukla olumlu yanları olduğunu, performans görevini değerlendirmede ölçek kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tatar ve Şaşmaz Ören (2009), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-II” çalışmalarında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin gelişimi üzerine alternatif değerlendirme yaklaşımlarının etkisini değerlendiren görüşleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma 2005–2006 ve 2006–2007 eğitim-öğretim yıllarında Ankara, Eskişehir, Manisa ve Sivas illerinde, merkez ve köylerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 70 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda becerilerini geliştirdiğini savunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70’i kullanılan değerlendirme teknik ve araçların öğrencileri araştırmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Anılan ve Kılıç (2010)’ın "Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarının temel amacı, Hayat Bilgisi dersinde uygulanan performans değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerden görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Eskişehir il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düze sahip ilköğretim okullarında görev yapan 24 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu performans değerlendirmeye olumlu bakmalarına karşın, uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar.

Başboğaoğlu ve Demir (2010), ”İlköğretim (1-5) Birinci Kademedeki Gerçekleştirilen Performans Ödevlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmayı performans ödevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde görev yapan 388 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. 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.

Çiftçi (2010)'nin İlköğretim Birinci Kademe 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşlerini incelemek istemiştir. Bu çalışma Konya ilinde görev yapan 20 ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmeniyle sınırlıdır. Araştırma sonunda öğretmenlerin performans görevlerinin yararına inandıkları ve bu nedenle performans görevlerini öğrenci değerlendirmesinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat yapılan değişikliklere rağmen öğrenci performans görevlerinin uygulanması ve değerlendirilmesinde birçok sorunla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim programında yer alan değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının eğitim sistemimize olan katkısı vurgulanmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımları içerisinde yer alan performansa dayalı durum belirleme çalışmalarının ilköğretim okullarında uygulandığı, ancak performans görevi kullanılarak yürütülen derslerde öğrencilerin bu görevlerden aldıkları puanlarla öğrencilerin ders başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu, üst düzey zihinsel becerilerin ne düzeyde olduğu ile ilgili detaylı bilgilere rastlanmamaktadır. Bu nedenle performansa dayalı durum belirleme çalışmaları konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmamıza ışık tutması ve yol göstermesi açısından öncelikle program geliştirme ile ilgili kavramlar, Türkçe dersinde değerlendirme araç ve yöntemleri açıklanmıştır. Ardından Türkçe programından ve Türkçe eğitiminin amaçlarından bahsedilmiştir.

2.1. Program Geliştirme ile İlgili Temel Kavramlar

2.1.1. Program Geliştirme

Nitelikli insanlar ancak nitelikli bir eğitimle yetiştirilebilirler. Kaliteli bir eğitimle başarılı öğrencilerin yetiştirilebilmesi ancak çağın ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış bir eğitim programı ile gerçekleştirilebilir. Bu nedenle eğitim programlarını, içinde bulunulan zamana göre uyarlamak, geliştirmek veya eğitim programlarında değişiklikler yapmak kaçınılmazdır. Aslında program geliştirme çalışmalarının temel amacı, eğitimde daha etkili sonuçlar alınmasını sağlamaktır.

Eğitim programı kavramı farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen program geliştirme süreci çok da değişmemektedir. Büyükkaragöz, programı şu şekilde açıklamaktadır (1997: 1):

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

Program geliştirmeyi Varış (1996: 16-17) “gerek okul içinde gerekse okul dışında Millî Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinliklerle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere

düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabalarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Demirel (2008: 5)’e göre ise program geliştirme, “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.”

Tyler program geliştirme sürecini dört soru ile açıklamıştır (Tyler, 1949’dan aktaran: Korkmaz, 2009: 6):

1. Okul ne tür eğitim amaçları geliştirme gayreti içinde olmalıdır?
2. Bu amaçları gerçekleştirmek için ne tür eğitim yaşantıları sağlanacaktır?
3. Bu eğitim yaşantıları etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir?
4. Bu amaçların gerçekleştiği nasıl tespit edilebilir?

Program geliştirmede önce hedeflerin saptanması gerekir. Ardından öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyacak şekilde değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Aslında program geliştirme, bitmeyen bir süreçtir. Eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın tam olarak bitmiş bir program yoktur. Bu nedenle programlar her defasında yeniden değerlendirilmeli, gözden geçirilerek düzenlenmelidir. Programın geliştirilmesiyle, programda aksayan yönler belirlenmekte ve gerekli görülen yerler iyileştirilmektedir.

2.1.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı

Literatürde eğitim programı, pek çok düşünür ve eğitim bilimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Eğitim programlarının temeli 19. yüzyılın sonlarına doğru popüler olan Johann Friedrich Herbart’ın (1776-1841) felsefi hareketine dayanmaktadır. “Eğitim programı kavramı 1820’den beri kullanılmasına karşın, Franklin Bobbitt’in 1918 yılında yazmış olduğu ‘Eğitim Programı’ (The Curriculum) kitabı eğitim programı alanının başlangıcı olarak kabul edilir.” (Hattie, 1999’dan aktaran: Korkmaz, 2009: 2-3).

Saylor ve Alexdander, (1981'den aktaran: Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 189) eğitim programını “okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda arzu edilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümü” olarak tanımlarken, Tanner ve Tanner (1980) eğitim programını “okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması” olarak tanımlamıştır (aktaran: Demirel, 2008: 2). “Ayrıca eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri de kapsamaktadır.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 189).

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

Genel olarak 20. yüzyıla kadar ‘konular listesi’ anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımı üzerinde çeşitli yorumlar yapılmış ve bu yorumlar arasında ortak olanlardan en çarpıcı olanlar şöyle sıralanmıştır (Olivia, 1988'den aktaran: Demirel, 2008: 1-2):

- Eğitim programı konular listesidir.
- Eğitim programı ders içerikleridir.
- Eğitim programı çalışmaların programlanmasıdır.
- Eğitim programı öğretim materyalleri listesidir.
- Eğitim programı derslerin sıralanmasıdır.
- Eğitim programı hedef davranışlar grubudur.
- Eğitim programı okul içinde ve okul dışında öğretilen her şeydir.
- Eğitim programı okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Ancak ikisi birbirinden farklıdır. Program geliştirmenin öncülerinden Varış, öğretim programını şu şekilde tanımlamaktadır (1996: 14):

Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim

programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır. Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dâhilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır. Öğretim programları, ülkemizde belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir.

Demirel (2008: 6) öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak ders programını ise “bir ders süreci içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan” olarak tanımlamıştır.

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

2.2. Eğitim Programının Öğeleri

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

2.2.1. Hedefler

Hedef kelimesi dilimizde amaç anlamında da kullanılmaktadır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme işleminin sağlıklı yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere yol göstermesi bakımından oldukça gereklidir.

“Hedefler, eğitim ortamına giren bireylerde bulunmasını istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir bilgi, yetenek, ilgi, tutum ve beceri gibi özelliklerdir.” (Ertük, 1972’den aktaran: Yılmaz ve Sünbül, 2003: 72). Şişman (2006: 15) ise hedefi “Düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilere kazandırılması öngörülen davranış ve özellikleri ifade etmektedir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Demirel ve Kaya (2006: 14), “Hedefler eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar.” diyerek hedeflerin eğitim programındaki önemine vurgu yapmıştır. “Her türlü eğitim etkinliklerinin hedeflere göre düzenleme zorunluluğu vardır. Planlı eğitim etkinliklerinde derste kullanacağımız strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, kaynak ve ders etkinlikleri sonucunda yapılacak sınav durumları hedeflere göre düzenlenir.” (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 72).

2.2.2. İçerik

Eğitim programının temel öğelerinden biri olan içeriği, Sönmez şu şekilde açıklamaktadır (2005: 39):

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların, düzenlenmesi biçimde ele alınabilir. İçerik, hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir. Sonra bu hedef davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Bir içerik; hedef ve davranışlarla tutarlı, çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir.

“İçerik, program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğüdür. Bu boyutta programda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ne öğretim sorusuna yanıt aranır.” (Demirel, 2004: 40).

2.2.3. Eğitim Durumu

Eğitim programının bu ögesi MEB öğretim programlarında öğrenme-öğretme etkinlikleri, işleniş ya da dersin işleyişi gibi ifadelerle geçmektedir.

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

“Eğitim durumlarında öğretmenin ve öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yapacakları ve bu etkinlikler sonucunda öğrenciye hangi öğrenme yaşantılarının kazandırılacağı saptanır.” (Ertük, 1975’ten aktaran: Yılmaz ve Sünbül, 2003: 87).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bütün kazanım ve etkinlikler öğrenci açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle programda, öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş ve öğrencinin derse ve değerlendirme etkinliklerine katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir.

2.2.4. Değerlendirme

Program geliştirme öğelerinin en önemlilerinden biri olan ve tüm sürecin kontrolünü sağlayan ölçme değerlendirme basamağıdır ve eğitim programının son boyutudur.

“Belli bir öğrenci grubu için hazırlanıp uygulanan programın hedeflerinin istenilen düzeyde kazanılmasını sağlamada yeterli olup olmadığını belirlemek bazı ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle mümkün olabilir.” (Tan, 2006: 16).

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

MEB (2006: 225) değerlendirmenin temel amacı “sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamak” olarak tanımlamaktadır.

2.3. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar

2.3.1. Ölçme

Ölçme ve değerlendirme birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Çünkü ölçme, değerlendirme ile anlam kazanır. Stevens (1946’dan aktaran: Tekindal, 2002: 13) ölçmeyi “kurallara göre olay ve objelere sayılar tayin etme” olarak tanımlamaktadır. “Basit anlamda ölçme, niteliklerin sayısallaştırılmasıdır. Geniş anlamda ölçme ise gözlenen

niteliklere sayı, sembol, kod, derece veya unvan ile ifade edilmesidir.” (Semerci, 2008: 14).

Ölçme, gözleme dayanır ve gözleme dayandığı için de ölçme ile bir özellik veya nicelik belirlenir. Ölçme ile elde edilen veriler sayısal olarak ifade edilebilir. Ölçmenin kesin ve daha objektif olması ve sayısal olarak ifade ediliyor olması diğer gözlem tekniklerine göre üstünlüğü gösterir. Ölçmenin sayısal olarak ifade edilmesinin yararlarını Yıldırım (1999: 2) “Toplanan gözlem verilerinin (gözlemlerin) sayı cinsinden ifade edilmiş olması istatistiksel çözümleme ve yorumlamayı kolaylaştırır, yargılarda daha kesin ve açık olmayı sağlar.” olarak açıklamıştır.

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

Bu tanımların ortak yönleri bir niteliğin olması ve ölçülecek olan niteliğin belli araçlar ile ölçülmesi, harfler ve sayılar gibi sembollerle ifade ediliyor olması gerekmektedir.

Genel olarak, ölçme işleminde üç faktör bulunmaktadır (İşman, 2001: 5-6):

1. Ölçülecek bir niteliğin olması: Öğrenci başarısı, yol uzunluğu ya da bir eğitim sistemi.
2. Belirtilen niteliğin belli bir zaman diliminde sürekli olarak gözlenmesi. Eğitim ortamında bu gözlemi öğretmen ya da alanla ilgili uzman kişiler gerçekleştirir.
3. Gözlem sonuçları bize belirtilen niteliğin sahip olduğu özelliklerinin anlaşılabilir olması için sayı veya harfler ile belirtilmesi.

Ölçme, her eğitim programında önemli bir yere sahip olup öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kazanımların değerlendirilebilmesi için gerekli olan ölçmenin önemini Çağlayan, şu şekilde ifade etmektedir (2004: 156):

Öğrenimin verimi ve başarının belirlenmesinde ölçme büyük yer tutar. Ölçme somuttur ve nesnel bir özellik taşır Ölçme, öğrenci başarılarının sayısal özelliklere dönüşmesidir. Ölçme

sonucu daha sağlıklı sonuçlar alınır. Ölçme sonucunda elde edilen bireysel, zümre ve okul başarıları, onları daha düzenli, daha etkili, daha kapsamlı, daha görülebilir ve uygulanabilir yöntemlere yöneltir. Eğitimde ölçme kaçınılmaz bir etkinliktir; öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır.

2.3.2. Değerlendirme

Değerlendirme, karar verme işlemidir. Ölçülen özelliğe ilişkin karar verilir, bir bakıma ise belli bir amaçla ölçülen özelliğin işe yarayıp yaramadığını gösterir. Aydın Yılmaz (2007: 128) değerlendirmeyi, “öğretmene öğrencilerin gelişim düzeyi, eksikliklerini belirleme ile bunlara uygun öğrenme etkinlikleri belirleme ve öğrenme ortamını düzenlemede yol gösterici” olarak tanımlamaktadır. Tekin (2003: 39) ise değerlendirmeyi “ölçümlerden anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmak” , Demirel (2004: 235) de “bir ölçme işlemi sonunda elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak bir değer yargısına ulaşma işi” olarak tanımlamaktadır.

“Değerlendirme, kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar; böylece sistemin onarılmasını sağlar.” (Baykul, 2000: 89).

Kısaca ölçme olmadan değerlendirme olmaz ya da değerlendirme yapılmayacaksa ölçmenin de bir anlamı yoktur. Değerlendirme öznelidir. Her değerlendirme, ölçme sonucunda ulaşılan yargıdır.

2.4. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgileri, becerileri ve ayrıca bunların uygulamadaki etliliğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Aslında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ölçme ve değerlendirme ile amaçlanan öğrencilerin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesidir. Bundan dolayı Türkçe dersi için ölçme ve değerlendirme çalışmaları önem arz etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretimi Programında ölçme ve değerlendirmenin; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabileceği, öğretmenlerin eğitim-öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabileceği ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabileceği vurgulanmıştır. Programda ölçme-değerlendirmeye yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılmış, değerlendirme araç ve yöntemleri ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç aşamada ele alınabilir. Bu uygulamalar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak olan değerlendirmelerdir. Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin ne kadar ve neyi öğrendikleri ölçülür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda olmak üzere üç boyutta ele alınır.

“Öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirme” genellikle öğrencinin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek, durumlarını görmek amacıyla yapılmaktadır. Öğretim öncesi yapılan değerlendirme ile bir bakıma mevcut durum ortaya konulmaktadır. Ayrıca öğretmen, farklı çevrelerden ve okullardan gelen öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate almalıdır. Çünkü öğrencilerin her türlü özelliği, birbirinden farklılık göstermektedir. “Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir.” (MEB, 2006: 225). Öğrencilerin; Türkçe dersi öğrenme alanlarını oluşturan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi ile ilgili performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir. Öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirmeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar kullanılmaktadır. Öğretim öncesi yapılacak değerlendirme ile öğretim yılı sonundaki değerlendirme sonuçları karşılaştırılarak, öğrencilerin gelişimi ve başarısı hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Bu açıdan öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirme önem taşımaktadır.

“Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme” iki amaçla yapılır. “Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır.” (MEB, 2006: 225). “Sürecin değerlendirilmesinde dikkate alınacak performans değerlendirilmesinde ne sadece bilgi, ne de sadece beceri değerlendirilecektir. Öğrencilerin sahip olması gereken bilgi birikimi ile kazanması amaçlanan becerilerin bir bütün halinde değerlendirilmesi gerekmektedir.” (Göçer, 2007: 450). Bu doğrultuda süreç içerisinde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair geri bildirimler almak ve öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde yapılan değerlendirmeler sayesinde öğrencileri daha iyi gözlemlene ve değerlendirme fırsatı elde edilmektedir. Ayrıca öğretim uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alındığı varsa eksiklikler görülebildiği için süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları eğitim programlarında oldukça önemlidir.

“Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirme” için çıktıların (başarının) değerlendirilmesi ya da ürün değerlendirilmesi gibi çeşitli ifadeler kullanılmaktadır. Amaca ve zamana göre öğretim süreci sonundaki bu değerlendirme, öğrencilerin başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı olduğu için genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin bir dönem sonu veya yılsonuna ait genel başarılarını değerlendirmek için başarı testleri kullanılarak ürün amaçlı değerlendirmeler yapılabilir. Bunun yanında öğrenciler, hazırladıkları ürün dosyalarıyla da değerlendirilebilmektedir.

Kısaca Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri takip edilir. Ürün değerlendirmesinde ise süreçte kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar ölçülmeye çalışılır. Yani programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür.

Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. MEB (2006: 215) “Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin

bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır.” diyerek Türkçe dersinde uygulanan çoklu değerlendirme sistemine dikkat çekmiştir. Bu nedenle Türkçe dersinde yapılan değerlendirme birden fazla yöntem ve teknik kullanılmalıdır.

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

Programda ölçme ve değerlendirme çalışmalarında bazı araç ve yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Aynı zamanda bu ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgiler ve form örnekleri verilmiştir.

2.5. Türkçe Dersinde Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Türkçe dersinde yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları; öğrenci başarılarını belirlemek, öğrenme eksikliklerini tamamlamak, öğrencilerinin geliştirdiği becerilerin düzeyini belirlemek amacıyla kullanılacaktır.

“Değerlendirme çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Bunlar öğrencinin kendini değerlendirmesi; öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesidir.” (Tazebay ve Çelenk, 2008: 47).

Türkçe Öğretim Programı’nda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme stratejisi benimsendiği için öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması daha doğru olacaktır.

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

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

Aşağıda Türkçe programı kazanımlarının değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilen bazı ölçme araçları ve yöntemleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

2.5.1. Kısa Cevaplı Maddeler

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri içinde yer alan, eğitim-öğretim sürecinin içinde öğretmenlerin çok sık kullandığı tekniklerden biridir.

“Kısa cevaplı sorular, öğrencinin bir kelime, cümle ya da sembol ile cevap vermesi gereken soruları kapsar. Kısa bir cevabın verilmesi amacıyla sorular sorulması ya da boşluk doldurma tipinde sorulardan da oluşabilir.” (Bahar ve diğerleri, 2008: 31).

Öğrencilerin bir konuya ilişkin salt bilgilerini ölçmek amacıyla kullanıldığı için bilişsel öğrenme ürünlerini ölçmekte en etkili madde türüdür.

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

“Cevap en fazla bir cümle ile sınırlı olsa da bazen bir sözcük grubu, bir sözcük, bir tarih hatta bir rakamdan ibaret olabilmektedir. Cevapların sınırlı ve belirgin olması bu testlerin puanlanmasının bir ölçüde objektif olmasını beraberinde getirir.” (Yılmaz, 2008: 132).

Hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır ve fazla zaman gerektirmez, ayrıca konu kapsamının geniş olduğu durumlarda fazla soru sorularak öğrenciler daha iyi yoklanabilir. Ancak daha karmaşık konuları bu maddelerle ölçmek mümkün değildir.

Kısa cevaplı sorular iki türdür. Bunlardan birisi soru cümlesi, diğeri ise eksilteli cümle şeklinde yani cümleyi tamamlama türündedir. Bir sorunun doğrudan sorulması boşluk tamamlamadan daha etkili olacaktır.

Bu testler için standart bir puanlama anahtarı oluşturulmalıdır. Testi uygulamadan önce mutlaka bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır. Cevap anahtarı hazırlanırken üzerinde fazla durulmamış cevaplarla karşılaşılabilceği için değerlendirmeler sırasında esnek olunmalıdır. Bu madde türünde sorular çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır. Kısa cevaplı sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

- Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır. Öğrenciden ne beklendiği açıkça ifade edilmelidir.
- Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
- Her sorunun sadece bir doğru cevabı olmalıdır.
- Sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır.
- Soru cümlesi, cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır. Yeni durum ve örnekler kullanılmalıdır. Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir.

ÖRNEK:

1. Metindeki kahramanları kişilik özellikleri bakımından değerlendirerek aralarındaki farkı kısaca açıklayınız.

.....

2. İsimlerin önüne gelerek onları niteleyen ya da belirten sözcüklere.....denir.

2.5.2. Çoktan Seçmeli Maddeler

“Çoktan seçmeli maddeler, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri olası cevaplardan oluşur. Bu çeşit bir soruyu cevaplandıracak bir öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer.” (MEB, 2006: 216). Bu testler, yanıtların belirli sayıdaki seçenek arasından birisi seçilerek verildiği sorulardan oluşan ölçme araçlarıdır. Çoktan seçmeli testlerde verilecek yanıtlar seçeneklerle sınırlandırıldığı için diğer sınavlardaki gibi yanıtlama özgürlüğü yoktur. Öğrenciden, verilen seçenekler içinde doğru cevabı bulması gerekir.

Çoktan seçmeli testler, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan ölçme araçlarından biridir. Zira bu tür testlerin birçok avantajı vardır. Bu avantajlardan en önemlisi, az zamanda hazırlanır ve bunun yanında güvenilirliği ve kapsam geçerliği de yüksektir. Bu testler aynı anda derse ilişkin farklı konuların ölçümünü kısa sürede sağlar.

Çoktan seçmeli testler “bilgiyi hatırlama düzeyinin yanı sıra daha karmaşık olan düzeylere kadar, hedef davranışların ölçülmesinde oldukça büyük bir beceriye sahiptir.” (MEB, 2006: 216-217). Çoktan seçmeli testler, büyük gruplara rahatlıkla uygulanabilir, objektif puanlamayı sağlar. Çünkü puan dağılımı, değerlendiren kişi tarafından değil testle belirlenir. Bu testler sayesinde öğrencinin verdiği cevaplardan yola çıkılarak hangi konularda eksik ya da yetersiz olduğu belirlenebilir. Ayrıca bu testlerle kısa bir sürede birden çok bilgi ve beceri yoklanır.

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

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

- Sorular sınav kapsamına uygun olmalıdır.
- Kıyıda köşede kalmış bilgilerden kaçınılmalıdır.
- Cevapları kitaplarda bire bir yer almayan sorular tercih edilmelidir.
- Her bir soru öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli bilgi ve becerileri yoklamalıdır.
- Çok ayrıntılı veya çok kapsamlı bilgileri içeren sorulardan kaçınılmalıdır.
- Her bir soru bir tek kazanıma yönelik olmalıdır.
- Öğrencinin sorunun cevabının başka bir sorudan bulması engellenmelidir. Yani sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır.
- Cevabı kişiye göre değişen sorulardan kaçınılmalıdır.
- Tamamlatma yerine soru formatı kullanılmalıdır.
- Dil bilgisi – yazım kurallarına uyulmalıdır.
- Mümkün olan en kısa anlatım kullanılmalıdır.
- Ana fikir seçeneklerde değil, madde kökünde verilmelidir.
- Olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Tek bir doğru seçenek olmalıdır.
- Doğru cevaplar seçeneklere eşit dağıtılmalıdır.
- Seçeneklerin mantıksal veya sayısal sıralanmasına dikkat edilmelidir.
- Seçeneklerin uzunlukları eşit olmalıdır.
- Seçeneklerde “hiçbiri”, “hepsi” ifadeleri kullanılmamalıdır.
- Doğru cevaba ipucu verilmemelidir.

ÖRNEK 1:

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu yoktur?

- A) O, yurdunu hatta evini terk etti.
- B) Hayatta bütün zorluklara göğüs geçirdim.
- C) Ali, ailede herkesin güvenini kazanmıştı.
- D) Konukseverlik Türklere özel bir davranıştır.

(OKS 2005)

ÖRNEK 2:

Bir çocuk düşünde, ırmağın kıyısında kocaman bir çiçek gördü. Ata benziyordu çiçek ve etrafındaki arkadaşlarına da nasihatler ediyordu. Sonra şiddetli bir rüzgâr sesi geldi dışarıdan ve bir ağaç devrildi gürültüyle. Çocuk uyandı bu gürültüye.

Aşağıdakilerden hangisi bu metindeki “kişileştirme sanatı”nı sağlamıştır?

- A) Şiddetli rüzgâr sesinin duyulması
- B) Çiçeğin ata benzetilmesi
- C) Ağacın gürültüyle devrilmesi
- D) Çiçeğin nasihatte bulunması

(8. sınıf / SBS 2009)

2.5.3. Eşleştirme Maddeleri

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

Bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile yapılandırılır. Bu madde türlerinin hazırlanması oldukça kolaydır. Öğrencinin okumak için harcayacağı zamanı azaltır. Etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar. Benzer seçeneklerin iki ya da daha fazla maddede kullanılabileceği durumlarda tercih edilmektedir. Kavramların, prensiplerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılamadığının ölçülmesinde etkilidir. Genellikle eşit olmayan sayıda madde ve seçenek oluşturulmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler tahmin etme eğilimi göstermekte ve tüm maddelerle seçenekleri birbirleriyle eşleştirmeye çalışmaktadırlar. Eşleştirme maddeleri “Kim?, Ne?, Nerede?” gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.

“Eşleştirme sorularında oluşturulan testler yer sağlama, nesnel puanlama ve değişik düzeylerde zihinsel becerileri ölçme açısından kullanışlıdır.” (Bahar ve diğerleri, 2008: 48). Eşleştirmeli sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

- Bir eşleme takımında verilen seçeneklerin sayısının, eşleştirilmesi istenilenlerden bir ya da iki tane fazla olmasına özen gösterilmelidir.
- Cevap listesi kelime listesi şeklinde ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.
- Cevapların seçileceği sütun mantıklı bir sıraya dizilmelidir.
- Eşleştirme için verilen yönerge açık ve net yazılmalıdır.
- Sorulan her soru, verilmek istenen kazanımlardan sadece bir kazanıma göre hazırlanmalıdır.
- İfade listesinde ve cevap listesinde verilen öğelere numara veya sembol verildiğinden emin olunmalıdır.
- Uzun ifadeleri içine alan sütun, sayfanın sol tarafına yerleştirilmelidir.
- Bir sorunun sayfa sonunda bölünmemesine ve bir bütün hâlinde aynı sayfada kalmasına dikkat edilmelidir.

ÖRNEK

Aşağıdaki deyimler ile onların anlamları karışık olarak verilmiştir. Deyim ile doğru anlamı eşleştiriniz.

DEYİMLER

ANLAMLAR

Gönül almak

Kandırmak, inandırmak ya da yararlanmak için tatlı sözler söylemek.

Dil dökmek

Üstün körü, özen gösterilmeden, gelişi güzel

Kanat germek

Derin üzüntü uyandırmak.

Baştan savmak

Kırılan, gücenen bir kimseyi güzel söz ve davranışlarla yeniden hoşnut etmek

Kalbine işlemek

Birini korumak, gözetimi altına almak.

2.5.4. Doğru-Yanlış Maddeleri

En bilinen ve kullanılan testlerden bir tanesidir. Verilen bir cümle, mevcut bilgilere bağlı olarak doğru mu, yanlış mı olduğunun belirlenmesinin istendiği madde türüdür. Doğru- yanlış testlerinde her soru bir cümle ile belirtilir. Cümle, ön tarafına parantez açılır ve ifade doğru ise parantezin içine (D) harfi, yanlış ise (Y) harfinin öğrenci tarafından yazılması istenir.

Soru sayısının fazla olması, tüm konuları kapsayan bilgilerin yoklanmasına imkân tanır. Bu nedenle kapsam geçerliliği yüksektir. Bu maddeleri cevaplamak ve puanlamak fazla zaman gerektirmez. Yılmaz ve Sünbül (2003: 376) “Prensip ve genellemelerin iyi anlaşılıp anlaşılmadığının yoklanacağı durumlarda ve belli bir nokta ile ilgili yalnız iki ihtimal veya seçme olduğu durumlarda doğru-yanlış maddelerinin kullanılabileceğini” belirtmektedir.

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

Öğrencilerin cevabı bilmeden ya da tahmin ederek doğru cevaplandırma olasılıkları %50’dir. Bu durum öğrencinin bilgi düzeyinin güvenilir bir şekilde tespitini güçleştirmekte ve öğrencinin hatayı nerede yaptığı ve neden yaptığı konusunda bilgi edinmesi açısından eksikliğe neden olur. Doğru-Yanlış maddeleri içeren sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

- Testteki maddelerin yarısı doğru yarısı yanlış önermelerden meydana gelmelidir.
- İfadeler ders kitabından aynen alınmamalıdır.
- Önermelerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.
- Olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Maddeler, kolay anlaşılır bir şekilde olmalı ve basit cümleler kurulmalıdır.
- Bir madde birden fazla ana fikir taşımamalıdır.

ÖRNEK

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

- () “Ağaçlar, baharın şarkısını söylüyordu.” Cümlesinde kişileştirme yapılmamıştır.
- () “Birtakım insanlar yalnız yemek için yaşar.” Cümlesinde yazım yanlışı yoktur.
- () Bir yazar veya eser hakkında yazılan olumlu ya da olumsuz görüş ve düşüncelerin ifade edildiği yazı türüne “Eleştiri” denir.

2.5.5. Açık Uçlu Sorular

Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir madde türüdür. Bu sınavlarda öğrencilere duruma göre belirli bir sayıda soru sorulur. Öğrenciden ifade edilen durum hakkında bildiklerini düşünüp yazması beklenir. Başka bir ifadeyle cevap verilenler arasından seçilemez. Açık uçlu sorular kolay hazırlanmasına rağmen puanlanması oldukça zordur.

Açık uçlu sorular, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, yazılı anlatım becerisini, daha ayrıntılı ölçmektedir. Bir bilginin analiz edilmesi de bu sorularla olur, böylelikle öğrencinin kendini ifade etmesi de ölçülmüş olur. Ayrıca ölçülmesi amaçlı niteliğin yanında yazı güzelliği, sayfa düzeni, ifade etkililiği gibi faktörler de puana etki edebilir.

Açık uçlu soruların olumlu yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Soruların cevaplanması öğrencinin, cevapların okunması da öğretmenin çok zamanını alır. Bu nedenle soru sayısı sınırlıdır. Cevapları tamamen doğru ya da tamamen yanlış olarak sınıflamak mümkün değildir. Verilen cevapların doğruluğu öğretmene düşer. Bu durum puanlama işleminde hataya neden olur. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için açık uçlu sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir (MEB, 2006: 219):

- Sorular sınırlandırılmalı, genel sorular sorulmamalıdır.
- Sorular, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Sınavdaki sorular birbirinden bağımsız olmalıdır.

- Sorular mutlaka belli davranışı yoklayan nitelikte olmalı,
- Sorular kitabın belli yerlerinden aynen alınmış ifadeleri içermemelidir.
- Uzun ve az sayıda soru yerine mümkün olduğu kadar kısa ve çok sayıda soru tercih edilmelidir.
- Sorularda ifade ve yazım hataları olmamalıdır.

ÖRNEK:

Bir millete mensup insanlar, tarihlerini bilmek zorunda mıdır? Açıklayınız.

.....

Atalarımızın insanlığa birçok hizmette bulunmuş olması size neler hissettiriyor/düşündürüyor?

.....

2.5.6. Görüşme

Görüşmeler, öğrencilerin anladıkları, düşündükleri, hissettikleri hakkında bilgi sağladıkları gibi öğrencilerin bir kavram, durum ya da olay hakkındaki anlayışı ile ilgili önemli bilgiler sağlar.

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

Bahar ve diğerleri (2008:133) “İyi yapılandırılmış bir görüşme, belli bir konuyla ilgili öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlar. Kavram yanılgılarının tespiti ve düzeltilmesinde çok etkili bir tekniktir.” ifadesiyle görüşmenin iyi hazırlandığı zaman çok olumlu sonuçlar vereceğine dikkat çekmiştir.

Görüşmenin değerlendirilmesi zor olduğu için nesnel olmayabilir. Bu nedenle güvenilirliği düşüktür. Görüşmeler, öğrencilerin stres yaşamasına neden olabileceği için öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

2.5.7. Tutum Ölçekleri

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

Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan ölçek “Likert” tipi ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifadeler yazılır. Likert tipi ölçeklerde “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde ifadeler bulunur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum sütununu işaretleyerek katılma ya da katılmama derecesini bildirmiş olur.

Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur. Elde edilen toplam puanın büyüklüğü, öğrencinin olumlu bir tutuma sahip olduğu, düşük puanlar ise olumsuz bir tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için eğitim öğretim sürecinin başında, tutum ölçekleri uygulanır. Öğretmenin ilk defa girdiği sınıfı tanıması ve öğrencilerin dersle ilgili nasıl bir tutuma sahip olduğunu bilmek amacıyla tutum ölçeklerinin uygulaması önemlidir. Elde edilen tutum sonuçlarını değerlendiren öğretmenler, dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için eğitim öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde, bu tutumlarını gidermeye yönelik önlemler almalıdır. Hatta sonucun nasıl değiştiğini görmek için sene sonunda bir tutum ölçeği uygulayıp çıkan sonuçları karşılaştırabilir.

Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrenci performanslarını değerlendirme ve öğrenme eksikliklerini belirleme amacıyla yapılan değerlendirmeler için kullanılan klasik ölçme araçlarından farklı olarak süreç değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve araçlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.5.8. Öz Değerlendirme

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

Özet olarak belli bir konuda bireyin belli ölçütler çerçevesinde kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme ile öğrenciler öğrenme süreçlerine aktif olarak katılır ve kendilerini sürecin bir parçası olarak görürler. Ayrıca bireyin kendi yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olur. Öz değerlendirme sayesinde öğrencilerin kendilerine dışarıdan bakma yetileri gelişir. Bu açıdan öz değerlendirme, doğru kullanıldığında olumlu sonuçlar veren bir yaklaşımdır.

Kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla kullanılan çeşitli öz değerlendirme formlarıdır. Bunlar olabilir. “Türkçe dersinde öğrencilerden öz değerlendirme sırasında istenen; katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans ve proje görevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleridir.”(MEB, 2006: 231). Karar verme, eleştirel düşünme, analiz yapma, değerlendirme gibi çeşitli üst düzey düşünme süreçlerini geliştirirler.

Öz değerlendirme sadece öğrencilerin performanslarıyla ilgili yargılarda bulundukları bir süreç değildir. Bu süreçte öğrenciler kendi ürünlerini de değerlendirir. Kendini değerlendiren öğrenci elde ettiği dönütlerin sonucu olarak eksik ya da yetersiz olduğu yönleri geliştirir.

Öğrenciler kendilerini değerlendirirken yanlı davranabilir ve kendilerine yüksek puan verebilirler. Bu nedenle öz, grup ve akran değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar öğrencilere not vermede kullanılmamalıdır. Ayrıca öz değerlendirmeler öğretmenler tarafından incelenmeli, zaman geçirmeden öğrencilere geribildirim verilmelidir.

2.5.9. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, süreç değerlendirmesinde kullanılan bir tekniktir. Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında çeşitli kararlar verirler. Yani öğrenciler, belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirir. Bu teknik öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken eleştirilere karşı hoşgörü olmaları, başkalarının düşüncesine saygı göstermeyi öğrenmelerine de yardımcı olur. Akran değerlendirmesi, kişinin öğretmenin dışında başka birilerinden de dönüt almasını sağladığı için kullanılmasında fayda olacaktır.

“Öğretmenler akran değerlendirme sürecinde, öğrencilerinin birbirine üstünlük sağlamalarını, sınıf ortamını arkadaşlarının eksikliklerinin ve yanlışlıklarının dile getirildiği bir yarışma alanı olarak görmelerini engelleyici önlemler almalıdırlar.” (Bahar ve diğerleri 2008: 98).

Akran değerlendirmesi herhangi bir çalışmanın ardından tek bir öğrenci tarafından yapılabileceği gibi birçok öğrenci tarafından aynı anda da yapılabilir. Akranlar arasında arkadaşlık durumu arkadaşların birbirlerine yüksek puan vermelerine neden olabilir. Bu durum değerlendirmenin akranlar arasındaki ayırıcılığını azaltır. Fakat öğrenciler zamanla bu uygulamaya alıştıklarında akranlarını daha objektif biçimde değerlendirir ve bunu beceri hâline getirebilirler.

2.5.10. Gözlem

Gözlem tekniği, öğretmenlerin öğrenci performansı ile ilgili veri toplamak için kullandıkları bir tekniktir. “Gözlem tekniği, bireysel ya da grup etkinliklerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlemlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir.” (Bahar ve diğerleri, 2008: 114).

Öğrenciyi tanımak amaçlı gözlem yapan öğretmenler, öğrenci hakkında çeşitli veriler elde edebilirler. Öğretmenler, gözlem yoluyla öğrencilerin Türkçe dersinin temel

öğrenme alanları olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini takip eder bunun yanında öğrencilerin sosyal ilişkilerini de kolaylıkla gözlemleyebilir.

Gözlem tekniği, uygulamada doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Bu doğrultuda MEB, gözlem tekniğinin bu özelliğine vurgu yaparak öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgilerin sağlanmasında ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgilerin elde edilmesinde Türkçe öğretmenlerine doğrudan gözlem yöntemini kullanmalarını tavsiye eder (2006: 221). Çünkü öğretmen, öğrencilerin grup çalışmalarına katılımını ve grup içindeki performansını, sınıf içinde yapılan tartışma etkinliklerine katılımı gibi pek çok özelliği gözlem yoluyla ölçebilir ve değerlendirebilir.

Türkçe dersinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir. MEB, “gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarını şu şekilde açıklamaktadır (232-233):

1. Gözlem formları; öğrencilerin ders içerisindeki durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkileri vb. durumlar dikkate alınarak doldurulabilir. Öğretmen doldurmuş olduğu gözlem formu ile öğrencilerin kazanımları ne derece kazandıklarını ve sınıf genelinde kazanımların ne kadarının kazanıldığını görülebilir.
2. Kontrol listeleri, gözlenecek performansın varlığının evet, var, x... gibi bir işaret veya kelime ile gösterilmesine olanak veren bir araçtır. Kontrol listeleri, bir kişinin aynı performansı için birçok defa kullanılabileceği gibi birçok kişi için de kullanılabilir. Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenciler tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir. Performans düzeyleri ya da ölçütlerin ne derece karşılandığı hakkında bilgi vermezler. Kontrol listeleri Türkçe dersinde, öğrencilerin performanslarını ölçmek amacıyla sınıf içi ve sınıf dışında her zaman kullanılabilir. Kontrol listelerinin kullanılması kolay olduğu için öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri amacıyla da

uygulanabilir. Gözlenecek nitelikte belli bir performans var ise iki kategoride puanlama gerektiren kontrol listelerinin kullanılması uygun olmaz. Bunun yerine *dereceli puanlama anahtarlarının* kullanılması daha uygundur.

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

2.5.11. Öğrenci Ürün Dosyaları

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyasıdır. Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin gelişiminin daha kolay takip edilmesine imkân verir. Ürün dosyası, sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşur. Ürün dosyaları aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

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

Özbay (2007: 166), ürün dosyasını “öğrencilerin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyası” olarak tanımlamaktadır. Ürün dosyaları sergileme, çalışma ya da değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Öğrenci ürün dosyasının amacını, içeriğini, öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve velinin rolünü ayrıca öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinde öğretmenin neler yapması gerektiğini MEB şu şekilde açıklamaktadır (2006: 222-224):

Öğrenci Ürün Dosyasının Amacı

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

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriği

- Öğrencilerin yazmış olduğu ödevler (taslak veya son şekli),
- Ders notları, araştırmalar,
- Fotoğraflar, resimler, çizimler,
- Ses kayıtları,
- Grup ödevleri ve projeler,
- Öğretmen anekdotları,
- Söz varlığını zenginleştirme çalışmaları,
- Öğrencilerin mektupları, düşünce yazıları, gazete yazıları,
- Öğretmen kontrol ve değerlendirme listeleri,
- Öğrencilerin zorlandıkları ve tekrar yapmak istedikleri ödevler,
- Ödevlerin içinden beğendikleri örnekler,
- Değerlendirme kâğıtları,

- Kitap okuma listeleri, kitap inceleme formları,
- Okuma gelişim dosyalarıdır.

Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğretmenin rolü

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

Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğrencinin rolü

- Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan, bu çalışmanın en önemli aşamasını, öğrencinin dosyaya hangi çalışmaları dâhil edeceğini saptaması oluşturur. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır.
- Öğrenci ürün dosyası kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle desteklemek gereğini duyabilmelidir. Ölçek listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması, öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında velinin rolü:

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

Öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinde öğretmenin yapacakları:

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

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

2.5.12. Performans Görevi

Performans görevleri eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama ve anlatma, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma, bir ürün ortaya koyma gibi öğrencinin üst düzey becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren çalışmaları kapsayan ve

öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevlerdir. Performans görevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri gerçek yaşamda ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla öğrencilere verilir.

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

Bir performans görevi, kimlik bölümü (sınıf düzeyi, tema, beklenen performans), görev, yönerge ve puanlama araçlarından oluşur. Performans görevlerinin değerlendirilmesinde özellikle dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır. Daha sonraki sayfalarda araştırma konusunu oluşturan performans görevine yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılacaktır.

2.5.13. Proje Görevi

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

Projelerin süresi konunun niteliğine ve zorluk derecesine göre birkaç hafta olabileceği gibi birkaç ay da olabilir. Projelerin taşınması gereken özellikleri şöyle sıralayabiliriz (Fleming, 2000’den aktaran: Kan, 2006: 332):

- Problemin ve ürünün güncel olması,
- Akademik özen,
- Okul dışındaki yaşama dayanan uygulamalı öğrenim,
- Öğrencilerin etkin olduğu inceleme,
- Öğrencilerin yetişkinlerle olan bağlantıları ve
- Açıkça belirtilen ölçütlerle kendi kendini değerlendirme.

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

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

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

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

1. Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları merak ediliyorsa tutum ölçekleri kullanılarak ölçülür. Derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alınır.
3. Öğretim süreci içerisinde, özellikle süreç değerlendirme amacıyla kullanılacak ölçme araçları (performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme vb.) sınıflarda ilk defa uygulanıyorsa öğrencilere ve velilere, yararları ve uygulanma süreci gibi uygulamaya ilişkin durumlar açıklanmalıdır.

4. Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır.
5. Metin işleme sürecinde ve iş birliği içerisinde yapılan etkinliklerde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamalarını yapılabilir.
6. Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir.
7. Türkçe dersinde öğrenci başarılarının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda, yukarıda açıklanan farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır.

2.6. Performans Görevi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşımının gereği olarak kazanımlar ve etkinlikler aracılığıyla eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilere ağırlık verilmektedir. Bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi sadece geleneksel ölçme-değerlendirme araçları kullanılarak mümkün olmadığı için geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak öğrenci başarısı ve gelişimi hakkında daha detaylı bilgi veren alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Alternatif değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrenci, öğrendiği bilgileri yaşam durumlarına aktarır, üst düzey zihinsel becerilerini kullanır, özgün bir ürün oluşturur, değerlendirme sürecinde de aktif bir rol oynar.

TIMSS, PIRLS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerin okuma becerileri yönünden düşük düzeyde oldukları, Matematik ve Fen derslerinde ise yeterli bilgi ve becerinin öğrencilere kazandırılmadığı görülmüştür. Bu araştırmalar da dikkate alınarak bu sınavlarda başarı sağlayan ülkelerin eğitim sistemleri göz önünde

bulundurularak, ilköğretim programı doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “alternatif değerlendirme yaklaşımları” kapsamında yer alan ‘performansa dayalı durum belirleme’ gündeme gelmiş ve beraberinde öğretmenler ve öğrenciler için farklı sayılabilecek performans görevleri uygulanmaya başlanmıştır.

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

Çiftçi (2010: 937) performans görevlerini “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 ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalar” olarak tanımlamıştır. Kutlu ve diğerleri performans görevini şu şekilde açıklamaktadır (2008: 27):

Performans, öğrencilerin okul öğrenmelerini geliştirmek ve pekiştirmek amacıyla sınıf içinde ya da sınıf dışında bir etkinlik yaptıkları veya bir ürün ortaya koydukları zaman oluşmaktadır. Başka bir deyişle genellikle üst düzey zihinsel bir süreç gerektiren bir görev ya da etkinlik yerine getirilirken ortaya konan çaba ve sonucunda ortaya çıkan ürün performans olarak adlandırılabilir.

Performans görevleri, öğrencilerin sahip oldukları üst düzey becerilerini kullanmalarına ve sergilemelerine imkân vermesinden dolayı bu tür çalışmaların yapılması çok önemlidir. Performans görevlerinin sayısı ve konusu öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânlarına göre her yarıyıl için öğretmen tarafından öğrencinin görüşü alınarak belirlenir.

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

- Gerçek Yaşam Durumlarına Dayalı (Authentic): Bu görevler mümkün olduğu kadar gerçek bir hedef ve mantıklı izleyiciler eşliğinde gerçek problemlere, seçeneklere, durumlara, ölçütlere ve standartlara dayalı olmalıdır
- Güvenilir (Credible) : Bunlar ise oldukça ayrıntılı kapsamı olan ve belli ölçütlerle tanımlanmış performansları içermelidir. Aynı zamanda geçerli ve güvenilir olmalıdır.
- Kullanışlı/ Kullanımı Kolay (User-Friendly): Öğrencilerin zihinsel düzeylerine ve yaş grubuna uygun, öğrenciyi çeken ve güdüleyici, geri dönüt verme yönünden zengin ve yeniliklere açık görevler olmalıdır.

Performans görevleri; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerine yönelik olarak edindiği kazanımları günlük hayatta uygulama imkânı bulabileceği, karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini ve sahip olduğu bilgi ve becerileri problem çözmek için nasıl kullanacağını gösterme imkânı bulabileceği etkinliklerdir.

Performans görevleri birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç hafta da yapılabilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme olanağı verilmeli, oluşturulan ölçütlere göre yeterlilik derecelerini ortaya koyma imkânı verilmelidir. Öğretmen, performans görevleriyle ilgili öğrencilere yönerge vermeli ve öğrenciler de bu yönergeler doğrultusunda hareket etmelidir.

Okullarda performans görevi kavramı ölçme ve değerlendirmede yeni olduğu için zaman zaman hem öğretmen hem de öğrenci açısından performans görevinin nasıl yapılması gerektiğine, içeriğine ve değerlendirilmesine dair anlaşılmayan noktalar olmuştur. Bu nedenle performans görevinin sağlıklı yapılabilmesi ve değerlendirilmesi için MEB bu konuyla ilgili bir genelge yayınlamıştır. Bu doğrultuda MEB'in 2007 yılında 26619 sayılı resmî gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. maddesindeki değişiklikle performans ödevlerinin öğretmen rehberliğinde yapılmasının önemine yer verilerek performans ödevlerinin adı da performans görevleri olarak değiştirildi. Bu değişiklikle ilgili olarak MEB "Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar" başlıklı yayınladığı genelgeyle performans görevleriyle ilgi şu açıklamalara yer vermiştir: Performans görevleri, röportaj yapma,

deney düzeneği hazırlama ve deneyi sonuçlandırma, anket yapma, poster hazırlama, hayatta karşılaşılabileceği problemi çözme, maket hazırlama, araştırmalardan elde ettiği bilgilerden yararlanarak bir sonuca ulaşma, öykü yazma gibi çalışmalardan oluşacaktır. Performans görevlerinin sayısı, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânlarına göre her yarıyıl için öğretmen tarafından belirlenecektir. Bu yazıda özellikle öğrencilerin "performans görevlerini" nasıl yapacaklarına ilişkin esaslara yer verildi. Genelgede, gerek görüldüğü takdirde çalışmanın araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıkları sınıf dışında, ürünü oluşturma ve sonuçlandırma aşamaları ise sınıf içinde yapılması gerektiğine değinildi. “Böylece öğrencilerin görevi yaparken sergilediği performans, öğretmen tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmiş olacağı belirtildi.

MEB, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaların izlenmesi sonucunda ilgili yönetmelikler ve konuyla ilgili yayınladığı genelgelerle ilköğretim okullarına bilgilendirmeler yapmasına rağmen performans görevi uygulamalarına ilişkin yeni bir genelge yayınlama ihtiyacı duymuştur. 16.04.2009 tarihinde “Proje ve Performans Görevleri” adıyla yayınlanan genelgede performans görevlerinin internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarma olmayıp öğrencilerin bilgileri edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığını ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal becerilerini sağlaması gerektiğine yer verildi. Aynı genelgede ”Performans görevleri, öğrencinin yapmakta, öğretmenin ise takip etmekte ve değerlendirmekte zorlanacağı güçlükte olmamalıdır. Şartlara göre pratik ve ekonomik çalışmalar yapılmalıdır.” ifadelerine yer verildi. Ayrıca velilerin ya da başkalarının yaptığı performans görevlerinin değerlendirmeye alınmaması gerektiğine bunun yanında performans görevlerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarının kullanılması gerekliliği ve önemi belirtilmiştir. Yine genelgede “Performans görevlerinin okul imkânlarının kısıtlı olduğu durumlarda, görevde var ise sadece araştırma safhasının okul dışında, diğer safhasının ise sınıf ortamında yapılarak öğretmen tarafından gözlenmesi gereken pratik çalışmalar olmalıdır.” ifadesine yer verildi.

Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinlikler olduğu için bu görevler çeşitlilik gösterir. “Bu etkinlikler yalnızca öğrencinin verdiği yazılı yanıtları değil, sözlü anlatım, resim yapma,

şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi farklı işlemlere sahip becerileri de içerebilmektedir.” (Kutlu ve diğerleri, 2008: 29-30). Öğrencilere verilmesi önerilen bazı performans görevlerinin konuları şunlardır:

- Önceden hazırladığı malzemelerle sınıf içinde bir ürün (poster, resim, el işi, vb.) ortaya koyma
- Sınıf içinde kompozisyon, öykü, şiir vb. yazma
- Yaptığı araştırmayı (röportaj, anket, gözlem, vb.) sınıf içinde sunma
- Bir yazar ve eseri hakkında bilgi edinme
- Atatürk şiirlerinden oluşan bir dinletisi hazırlama
- Afiş tasarımı
- Yer adları efsane antolojisi oluşturma
- Herhangi bir konuda şiir dinletisi hazırlama

İki tür performans görevi kullanılarak öğrenci performansı belirlenebilir. Bunlar: genişletilmiş yanıtli performans görevleri ile sınırlandırılmış performans görevleridir.

2.6.1. Genişletilmiş Yanıtlı Performans Görevleri

Genişletilmiş yanıtli performans görevleri Kutlu ve diğerleri tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (2008: 30):

Bilginin toplanmasını, düzenlenmesini, analiz edilmesini, yorumlar yapılmasını vb. içeren ve daha uzun sürede tamamlanan çalışmalardır. Bu tür performans görevleri, öğrencilerin derste edindikleri temel bilgi ve becerileri, üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirmelerini ve kendilerine verilen yeni bir problem çözmeyi gerektirir. Genişletilmiş yanıtli performans görevleri gereksinim duyulan bilgilerin elde edilmesi sürecini de kapsar.

Performans görevi, öğrencilerin, gerekli bilgileri çok çeşitli kaynaklardan araştırmasını gerektiren bir görev türüdür. Örneğin öğrenci, kütüphaneyi kullanmaya, gözlem yapmaya, bir deneyi tasarlama ve analiz etmeye, bilgisayar ya da diğer araçları kullanmaya, anket veya röportaj yapmaya gerek duyabilir. Geniş yanıtli performans görevlerinin süresi bir hafta ile bir ay arasında değişir ve önemli bir kısmı sınıf dışında hazırlanır.

2.6.2. Sınırlandırılmış Performans Görevleri

“Sınırlandırılmış performans görevleri çok fazla veri toplanmasını gerektirmeyen ve sınıf içerisinde tamamen öğretmen kontrolü altında gerçekleştirilen çalışmalardır. Sınırlandırılmış performans görevlerinde belirli bir öğrenme hedefine odaklanılır.” (Kutlu ve diğerleri, 2008: 30-31).

Sınırlandırılmış performans görevleri daha çok sınıf içinde yapıldığından öğretmen tarafından kontrolü daha kolay, öğrenci için de daha az zaman alıcıdır. Çalışmanın sınıf içinde ve öğretmen gözetiminde gerçekleştirilmesi bu türdeki performans görevlerinin etkililiğini daha çok artıracaktır. Bu görevler, öğrenci merkezli olduğu için öğretmen sadece rehberlik etme ve ürünü değerlendirme görevini üstlenebilir.

2.6.3. Performans Görevinin Bölümleri

Her performans görevi öğrencinin anlayabileceği şekilde hazırlanmalı ve öğrenciye verilmelidir. Dolayısıyla performans görevlerinin hangi bölümlerden oluştuğunun öğretmen tarafından da bilinmesi önemli olacaktır. Bir performans görevi dört temel bölümden oluşmaktadır. Performans görevinin dört bölümünü Kutlu ve diğerleri (2008: 31-32) şu şekilde açıklamaktadır:

- **Tanımlama:** Bu bölümde performans görevinin hangi derse, dersin hangi konusuna, kazanımlarına, sınıf düzeyine ait olduğu belirtilir. Ayrıca öğrenme çıktılarının neler olduğunu gösteren bölümüdür.
- **Görev:** Öğrenciye yapması gereken görev ya da çözüm bulması gereken bir problem durumunun sunulduğu bölümdür.
- **Yönerge:** Öğrencinin çalışmaya başlamadan önce, çalışma sırasında ve çalışma sonrasında dikkat etmesi gereken durumların belirtildiği durumdur.
- **Puanlama Yöntemi:** Öğrencinin yaptığı çalışmayı değerlendirilmesinde kullanılacak olan dereceli puanlama anahtarı ve formların yer aldığı bölümdür.

2.6.4. Performans Görevi Geliştirme Basamakları

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

Performans görevlerinin geliştirilmesi de bu noktada önem kazanmaktadır. Performans görevlerinin geliştirilmesi dört basamakta gerçekleştirilebilir. Bu basamaklar şu biçimde açıklanabilir (Kutlu ve diğerleri, 2008: 32-37):

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

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

Üçüncü Basamak: Yönergenin hazırlandığı bu basamakta öğretmen, öğrencinin çalışma sırasında dikkat etmesi gereken noktaları belirterek ona yol gösterici açıklamalarda bulunmaktadır. Yönergenin sonunda öğrencinin çalışmasını ne zaman teslim edeceği, nasıl sunacağı, hangi ölçütlere göre değerlendirileceği belirtilmektedir. Yönergede görevin kolayca yanıtlanmasını sağlayacak ipuçlarının yer almamasına dikkat edilmelidir.

Dördüncü Basamak: Bu basamakta puanlama yöntemi belirlenir. Öğretmen, belirlenen puanlama yöntemine uygun olarak dereceli puanlama anahtarı ile grup değerlendirme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları hazırlamaktadır. Performans görevlerinin puanlanmasında genel olarak “dereceli puanlama anahtarları” kullanılır.

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

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

2.6.5. Performans Görevinin Değerlendirilmesi

Performansa dayalı durum belirleme kapsamında yer alan performans görevlerinin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Tek bir doğru yanıtı olmayan, birçok biçimde yanıtlanabilen performans görevlerinde, öğrencilerin performansları standart bir puanlama ile değerlendirilmesi doğru olmaz. Performans görevlerini ölçmek için en uygun ölçme araçları dereceli puanlama anahtarıdır. Öğrenciye verilen performans görevlerinin değerlendirilmesinde bir karara varılması amacıyla performansın derecesini tanımlayan ölçütler bütününe, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) adı verilmektedir.

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

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

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

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

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

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

Haladyna (1997)'ya göre dereceli puanlama anahtarları, yapısal olarak iki başlık altında incelenmektedir (aktaran: Okan, 2005: 19):

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

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

Öğretmenler, performans görevleriyle birlikte dereceli puanlama anahtarlarını önceden öğrencilere vermelidir ki öğrenciler de nasıl değerlendirilecekleri hakkında bilgi sahibi olsunlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını daha bilinçli yaparlar. Bununla beraber öğrencilerin değerlendirme kriterlerini önceden bilmesi, değerlendirme sırasında yanlışlıkların ortadan kalmasını da sağlayacaktır. Nitko, performans görevlerinin değerlendirilmesinde şunlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (2001'den aktaran: Arslan: 2009: 15-16):

Bir öğrencinin performansını değerlendirmeye yönelik iki yön vardır. Öğrencinin ürettiği “ürün” ve öğrencinin ürünü tamamlarken geçirdiği “süreç”. Bir öğrenme hedefine bağlı olarak bu iki yönü de değerlendirmeyi isteyebilirsiniz. Performans değerlendirmenin sonuçlarını etkili kullanmak için, her öğrencinin performansının kalitesini belirlemelidir. Çoğu performans görevinde, yanıtın farklı dereceleri olabileceği gibi, bir kısım performans görevinde ise birden fazla doğru yanıt olabilir. Performans ödevleri genelde karmaşık

olduğu için, her ödev, değişik öğrenme hedeflerine ya da performansın birkaç bölümlerinde öğrenciyi değerlendirmek için size fırsat sağlar.

Performans değerlendirme amacını Güneş (2007: 180) “öğrencinin eksik yönlerini saptamak değil, öğrenciye yardım etmektir. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ölçmek değil geliştirdiği becerilerin düzeyini saptamak” olarak açıklamaktadır.

Performans görevleri ile değerlendirmenin pek çok avantajları vardır. Kutlu ve diğerleri (2008)’nin de ifade ettiği gibi diğer yollarla ölçülemeyen karmaşık öğrenme çıktıları ölçülebilir, öğrencinin öğrendiği ya da yapılandığı bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesine olanak sağlar. Öğrenciyi merkeze alan, öğretim ve değerlendirme sürecinde söz sahibi olmasını sağlayan modern öğrenme kuramları ve öğretim yöntem teknikleriyle uyumludur. Bunun yanı sıra performans görevleri ile değerlendirmenin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. En önemli sınırlılığı güvenilirlik sorunudur. Puanlama güvenilirliği her ne kadar dereceli puanlama anahtarlarının kullanımıyla sağlanmaya çalışılsa da çoktan seçmeli testler kadar nesnel sonuçlar elde edilememektedir. Diğer bir sınırlılığı da uygulanmasının zaman alıcı olmasıdır.

2.7. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yasal Dayanakları

2.7.1. Puan ve Notla Değerlendirme

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

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

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

2.7.2. Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı

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

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

Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Bunun yanında 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 bu görevleri öğretmenin belirleyeceği süre içinde verirler. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir. Öğrencilere bütün derslerden her dönemde en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir

2.7.3. Sınavlar

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

Derslerin özelliğine göre;

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

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

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

2.7.4. Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar

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

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

2.7.5. Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Duyurulması

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

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

2.7.6. Bir Dersin Dönem Puanı ve Notu

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

Bir dersin dönem puanı;

- a) 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin proje, ders içi başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenen puanların aritmetik ortalaması,
- b) 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda, öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalar ve varsa projeden aldıkları puanların ayrı ayrı ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalaması ile belirlenir.

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

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

2.8.1. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları

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

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

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

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

2.8.2. Programdaki Temel Yaklaşım

MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacını şu şekilde açıklamaktadır (2006: 3):

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

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla (Güneş ve Akyol, 2005: 14):

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren,
- Bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Programda kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve öğrencinin açısından akılda kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi programın temel yaklaşımın hedefidir.

Böylelikle Türkçe öğretiminin daha verimli olması ve öğrencinin derse etkin olarak katılması sağlanır.

2.8.3. Türkçe Programının Amaçladığı Kazanımlar

Türkçe Programı öğrencilerin iki ana beceriyi edinmelerini amaçlar. Bunlardan birincisi "temel beceriler" alt başlığı altında verilir.

2.8.3.1. Temel Beceriler

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

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

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

1. Dinleme/İzleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazma

5. Dil Bilgisi

2.8.3.2. Kazanımlar

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

2.8.4. Türkçe Dersinin Genel Amaçları

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

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

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

Bu bölümde çalışmamızın amacına ulaşabilmesi için kullanılan araştırma modeline, araştırmamız için seçilen evren ve örnekleme, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışma, betimsel nitelikte olup tarama (survey) modeliyle yapılmış bir araştırmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 2006: 77). “Mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranır.” (Çepni, 2007: 35).

Araştırmada verileri toplanırken önce konu ile ilgili literatür taranmıştır. Araştırma konusu çerçevesinde Türkçe dersi, performans ve proje görevleri, Türkçe dersi akademik başarı ve derse yönelik tutuma ilişkin kitap, tez, makale ve genelgeler incelenmiştir.

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

düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu) Türkçe dersi performans görevi başarı puanı arasındaki ilişki ve öğrencilerin performans görevine bakış açısı da tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

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

2009–2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon iline bağlı ilköğretim okullarındaki tüm 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerini alamayacağımız için örneklem yoluna gidilmiştir. Çalışmanın örneklemi Trabzon ili merkezinde bulunan Aydınlikevler İlköğretim Okulu, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu ve Yunus Emre İlköğretim Okulu’nun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 180 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu

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

3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu belirlemek için Türkçe dersine yönelik bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Bunun için Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı

[EARGED] tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği hesaplanan, 20 maddeden oluşan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.3. Türkçe Dersi Performans Görevlerine İlişkin Tutum Anketi

Çalışmada öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla “Türkçe Dersi Performans Görevlerine İlişkin Tutum Anketi” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu anket geliştirilmeden önce gerekli literatür taraması yapılarak elde edilmek istenen bilgiler oluşturulmuştur. Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanması için maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda anketin geçerliliği sağlanmıştır. Hazırlanan anket önce örneklem grubunda olmayan 31 kişiye uygulanmış ve güvenilirliği tespit edilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı Croanbach Alpha= 0,79 bulunmuştur. Bu değer, güvenilirlik için uygundur. Yapılan güvenilirlik ve geçerlilik analizlerinden sonra anketin kullanılmasına karar verilmiştir.

“Türkçe Dersi Performans Görevlerine İlişkin Tutum Anketi”nde araştırmanın konusuyla ilgili 15 madde mevcuttur. Anketteki maddeler, olumlu ve olumsuz cümle yapılarında hazırlanmıştır. Anket, beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş olup olumlu maddenin karşısına cevap seçeneği olarak “5= “Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum” anlamını taşıyan derecelendirme ölçeği konulmuştur. Olumsuz maddelerde ise puanlandırma ters biçimde yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama araçları, Trabzon ili merkezindeki resmî 3 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde okuyan 180 öğrenciye uygulanmıştır. Anket uygulaması için sınıf seçimi rastgele (random) yapılmış olup her okulun 6., 7. ve 8. sınıf şubelerinden birer sınıfa anket ve tutum ölçeği uygulanmasına dikkat edilmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulaması yapılırken sınıflarda bulunan öğrenci sayısı kadar anket ve tutum ölçeği dağıtılmış; ayrıca öğrencilere ankette ve tutum ölçeğindeki ifadeler için de gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama araçlarını cevaplamaları için yeteri kadar süre verilmiştir.

Yapılan çalışmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Bunun nedeni örneklem grubunun ankete ve tutum ölçeğine ilgi göstermesini sağlamak, onlardan gelebilecek soruları yanıtlamak ve veri toplama araçlarının eksiksiz toplanmasını sağlamaktır.

Araştırmanın değişkenlerinden biri olan Türkçe dersi akademik notları ve türkçe dersi performans görevi başarı puanları hakkında veri elde etmek amacıyla ilgili okul müdürlüklerinden öğrencilerin 2009-2010 eğitim öğretim yılı 1. dönem sonu karne notları alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırma için kullanılan veri toplama araçları toplandıktan sonra tek tek kontrol edilmiştir. 180 adet veri toplama aracından 30 tanesinin tam olarak doldurulmadığı ya da gelişigüzel doldurulduğu tespit edildiğinden 150 adet anket ve tutum formu değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilere uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin kolay yorumlanabilmesi için veriler, 1–5 aralığında kodlanarak Excel programı yardımıyla bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen bilgiler sayısallaştırılarak istatistiksel analiz için bilgisayarda SPSS 11.5 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına girilmiştir.

Cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir durumu değişkenlerine göre performans notları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Performans notları ile derse karşı tutum ve performans görevine karşı tutum arasındaki ilişki korelasyon analizi kullanılarak bulunmuştur. Yine bir başka alt problem olan performans görevi başarı puanları ile Türkçe

dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin “Türkçe Dersi Performans Görevlerine İlişkin Tutum Anketi”ne verdiği cevapların değerlendirilmesi aşamasında her bir madde için frekans (N) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve tablo hâlinde sunulup yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, önce ilköğretim II. kademedeki öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özellikleri ortaya konulmuş ve öğrencilerin performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutum arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Ardından performans görevi başarı puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu ve aile gelir durumu arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Son olarak öğrencilerin performans görevine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin anket ve tutum ölçeğinin maddelerine verdikleri cevaplar, alt problemler ölçüt alınarak tablolar hâlinde sunulup yorumlanmıştır.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Aşağıda verilen ilk beş tabloda öğrencilere ait bilgilere yer verilmiştir. Örneklem grubu cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve aile gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiş, elde edilen sayısal veriler tablolastırılarak sözel ifadelerle yorumlanmıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kız	77	51,3
Erkek	73	48,7
Toplam	150	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 77'sinin (%51,3) kız öğrencilerden, 73'ünün (%48,7) ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında yüzde oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Frekans (N)	Yüzde (%)
6. Sınıf	41	27,3
7. Sınıf	66	44
8. Sınıf	43	28,7
Toplam	150	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan örneklem grubunun 41'inin (%27,3) 6. sınıfta olduğu, 66'sının (%44) 7. sınıfta olduğu, 43'ünün (%28,7) ise 8. sınıfta olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba eğitim durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Okur-yazar	3	2
İlkokul	33	22
Ortaokul	34	22,6
Lise	37	24,7
Üniversite	43	28,7
Toplam	150	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumları dikkate alındığında eğitim seviyesi yüksek olanların oranının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin babalarının 3'ünün (%2) okur-yazar olduğu, 33'ünün (%22) ilkokul mezunu olduğu, 34'ünün (%22,6) ortaokul mezunu olduğu, 37'sinin (%24,7) lise mezunu olduğu, 43'ünün (%28,7) ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne eğitim durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Okur-yazar	5	3
İlkokul	54	36
Ortaokul	31	21
Lise	40	27
Üniversite	20	13
Toplam	150	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden 5'inin (% 3) annesinin okur-yazar olduğu, 54'ünün (%36) ilkokul mezunu olduğu, 31'inin (%21) ortaokul mezunu olduğu, 40'ının (%27) lise mezunu olduğu, 20'sinin (%13) ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aile Gelir Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
500 TL'den az	10	7
500-1000 TL	49	33
1000-1500 TL	53	35
1500TL'den fazla	38	25
Toplam	150	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 10'unun (%7) aile gelirinin 500 TL'den az olduğu, 49'unun (%33) aile gelirinin 500-1000 TL arasında olduğu, 53'ünün (%35) aile gelirinin 1000-1500 TL arasında olduğu, 38'inin (%25) ise aile gelir durumunun 1500 TL'den fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Performans Görevi Başarı Puanı ile Akademik Başarısına Ait Bulgular

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

Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarısına Ait Bulgular

Türkçe Dersi Notları	Frekans (N)	Yüzde (%)	Grup Ortalaması
1	7	4,7	38,69
2	9	6	50,12
3	44	29,3	60,18
4	58	38,6	75,08
5	32	21,4	90,19
Toplam	150	100	

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 7'sinin (%4,7) Türkçe dersi notunun 1 (başarısız) olduğu, 9'unun (%6) Türkçe dersi notunun 2 (geçer) olduğu, 44'ünün (%29,3) Türkçe dersi notunun 3 (orta) olduğu, 58'inin (%38,6) Türkçe dersi notunun 4 (iyi) olduğu, 32'sinin (%21,4) ise Türkçe dersi notunun 5 (pekiyi) olduğu görülmektedir.

Tabloya göre Türkçe dersi zayıf olan öğrenci sayısı az olup genelde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının 4 (iyi) seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanlarına Ait Bulgular

Performans Görevi Puan Aralıkları	Frekans (N)	Yüzde (%)	Grup Ortalaması
0-44	0	0	0
45-54	11	7,3	45,09
55-69	11	7,3	64,36
70-84	43	28,7	76,38
85-100	85	56,7	91,45
Toplam	150	100	

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden 0-44 puan aralığında performans notu alan öğrenci olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin 11'inin (%7,3) 45-54 puan aralığında not aldığı, 11'inin (%7,3) 55-69 puan aralığında not aldığı, 43'ünün (%28,7) 70-84 puan aralığında performans notu aldığı, 85'inin (%56,7) de 85-100 puan aralığında not aldığı görülmektedir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere Türkçe dersi performans görevinden zayıf not alan öğrencinin olmadığı, düşük not alan öğrencilerin oranının ise çok az olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir kısmı performans görevlerinden yüksek puan almıştır. Öğrencilerin kendilerinden beklenen performans görevini önceden belirlenen ölçütlere göre yapma konusunda başarılı oldukları söylenebilir.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “*Performans görevi başarı puanı (performans notu) ile Türkçe dersi akademik başarı (Türkçe notu) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

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

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

		Türkçe notları	Performans notları
Türkçe notları	Pearson	1	,660(**)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
Performans notları	Pearson	,660(**)	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		

** Korelasyon 0,01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 8 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,660 olduğu görülmektedir. Bu değere göre Türkçe notları ile performans notları arasında pozitif yönde orta dereceli bir ilişki vardır. $p= 0,000$ olduğundan bu ilişki 0,01 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

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

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

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

Cinsiyet	Frekans (N)	Ortalama	SS	F	P
Erkek	73	78,9189	14,77828	6,256	0,013
Kız	77	84,6184	13,10009		

Tablo 9 incelendiğinde cinsiyetlere göre performans notlarının ($F=6,256$, $p=0,013$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılığın kızların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalaması 84,6184 iken buna karşılık erkeklerin ortalamasının 78,9189 olduğu görülmektedir.

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

Sınıf Düzeyi	Frekans (N)	Ortalama	SS	F	P
6.Sınıf	41	81,2561	13,75233	0,785	0,458
7.Sınıf	66	80,6742	14,92893		
8.Sınıf	43	84,0698	13,50731		

Tablo 10 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre performans notlarının ($F=0,785$, $p=0,458$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalaması 81,2561 olduğu, 7. sınıf öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 80,6742 olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 84,0698 olduğu belirlenmiştir. Performans görevi başarı puanlarının 6., 7. ve 8. sınıflarda birbirine yakın düzeyde olduğu ve sınıflar arasında performans görevi başarı puanı bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

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

Baba Eğitim Durumu	Frekans (N)	Ortalama	SS	F	P
Okuryazar	3	64,1667	20,05202	4,425	0,002
İlkokul	33	78,0606	16,44059		
Ortaokul	34	77,8676	17,19025		
Lise	37	84,2703	9,44839		
Üniversite	43	86,9070	10,17189		

Tablo 11 incelendiğinde babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin performans notlarının ($F=4,425$, $p=0,002$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Baba eğitim durumu okur-yazar olan öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 64,1667 olduğu, baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 78,0606 olduğu, baba eğitim durumu ortaokul mezunu olanların ortalamasının 77,8676 olduğu, baba eğitim durumu lise mezunu olanlarının ortalamasının 84,2703 olduğu ve baba eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 86,9070 olduğu görülmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılığın baba öğrenim durumunun daha üst seviyede olan öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin performans görevi başarı puanları da buna paralel olarak artış göstermektedir.

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

Anne Eğitim Durumu	Frekans (N)	Ortalama	SS	F	P
Okuryazar	5	68,5000	25,47057	4,737	0,001
İlkokul	54	79,0926	16,41389		
Ortaokul	31	79,4194	12,14365		
Lise	40	84,2875	9,10050		
Üniversite	20	91,2000	10,34459		

Tablo 12 incelendiğinde annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin performans notlarının ($F=4,737$, $p=0,001$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anne eğitim durumu dikkate alındığında öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalaması şu şekilde değişmektedir: Anne eğitim durumu okur-yazar olan öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 68,5000 olduğu, anne eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 79,0926 olduğu, anne eğitim durumu ortaokul mezunu olanların ortalamasının 79,4194 olduğu, anne eğitim durumu lise mezunu olanlarının ortalamasının 84,2875 olduğu ve anne eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 91,2000 olduğu görülmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılığın anne öğrenim durumu daha üst seviyede olan öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin performans görevi başarı puanları da bu duruma uygun olarak artış göstermektedir.

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

Aile Gelir Durumu	Frekans (N)	Ortalama	SS	F	P
500 TL’den az	9	71,5000	19,76248	3,025	0,032
500 TL-1000 TL	49	80,9388	13,74228		
1000 TL-1500 TL	53	81,5755	14,44765		
1500 TL’den fazla	38	85,9605	11,43748		

Tablo 13 incelendiğinde aylık gelire göre öğrencilerin performans notlarının ($F=3,025$, $p=0,032$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ailelerin gelir durumu dikkate alındığında öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalamaları şu şekilde değişim göstermektedir: Ailesinin geliri 500 TL’den az olan öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının ortalaması 71,5000 olduğu, ailesinin gelir durumu 500-1000 TL arasında olanların ortalamasının 80,9388 olduğu, ailesinin geliri 1000-1500 TL olanların ortalamasının 81,5755 olduğu, ailesinin gelir durumu 1500 TL’den az olan öğrencilerin ise performans görevi başarı puanlarının ortalamasının 85,9605 olduğu görülmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılık, aylık geliri daha iyi seviyede olan öğrencilerin lehinedir. Performans görevi başarı puanları ile aile gelir durumu arasında olumlu yönde bir paralelliğin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumundaki artış, öğrencilerin performans notlarını pozitif yönde etkilemektedir.

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

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

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

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

		Performans notları	Türkçe dersine yönelik tutum
Performans notlar	Pearson	1	,255(**)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
Türkçe dersine yönelik tutum	Pearson	,255(**)	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		

** Korelasyon 0,01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 14 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,255 olduğu görülmektedir. Buna değere göre Türkçe dersi performans notları ile Türkçe dersine karşı tutum arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. $p = 0,002$ olduğundan bu ilişki 0,01 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 14’e göre Türkçe dersi performans görevi notları ile derse yönelik tutum arasında güçlü bir ilişki yoktur. Performans görevi başarı puanları arttıkça derse karşı tutum çoğunlukla artmamaktadır.

4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

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

Öğrencilerin performans görevlerinden elde ettikleri puanlarla öğrencilerin Türkçe dersi performans görevlerine bakış açısı incelenmiş ve ikisi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile öğrencinin performans görevine yönelik tutumu arasında nasıl bir ilişki olduğu korelasyon analizi yapılarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

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

		Performans görevine yönelik tutum	Performans notları
Performans görevine yönelik tutum	Pearson	1	,181(*)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
Performans notları	Pearson	,181(*)	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		

** Korelasyon 0,01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 15 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,181 olduğu görülmektedir. Bu değere göre performans notları ile performans görevine karşı tutum arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişki vardır. $p=0,027$ olduğundan bu ilişki 0,01 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 15'e göre Türkçe dersi performans görevi notları ile performans görevine karşı tutum arasında çok zayıf bir ilişki söz konusu olup performans görevi başarı puanları arttıkça performans görevine karşı tutum çoğunlukla artmamaktadır.

4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde “*Öğrencilerin Performans Görevine Bakış Açısı Ne Düzeydedir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin her dönem almak zorunda oldukları performans görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek için 15 maddelik bir anket hazırlanmıştır.

Anketi oluşturan ifadeler hem olumlu hem de olumsuz tipte hazırlanmıştır. Öğrenciler her bir ifadeye ilişkin görüşlerini “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Bu uygulamada elde edilen veriler nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz yapılarak incelenmiştir.

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

Tablo 16: Öğrencilerin Türkçe Dersi Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri

<i>Türkçe Dersi Performans Görevi ile İlgili Görüşler</i>		DERECELER									
		Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Türkçe dersi performans görevleri benim için eğlencelidir.	68	45,3	43	8,7	22	14,7	8	5,3	9	6
2	Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle çok sıkılırım.	9	6	8	5,3	15	10	51	34	67	44,7
3	Türkçe dersi performans görevlerini yapmak için daha fazla zaman ayrılmalıdır.	44	29,3	38	25,3	40	26,7	21	14	7	4,7
4	Türkçe dersi performans görevleri benim için gereksizdir.	2	1,3	6	4	13	8,7	39	26	90	60
5	Türkçe dersini performans görevi konuları ilgi çekicidir.	54	36	49	32,7	26	17,3	16	10,7	5	3,3
6	Türkçe dersi performans görevlerimi yapmaktan zevk alıyorum.	66	44	43	28,7	28	18,7	8	5,3	5	3,3
7	Türkçe dersi performans görevlerini diğer derslere göre daha çok severek yaparım.	36	24	36	24	42	28	24	16	12	8
8	Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle huzursuz olurum.	4	2,6	10	6,7	17	11,3	43	28,7	76	50,7
9	Türkçe dersi performans görevlerinin konuları günlük yaşamla bağlantılıdır.	55	36,7	53	35,3	25	16,7	5	3,3	12	8
10	Türkçe dersi performans görevleri hiç olmasa daha iyi olurdu.	10	6,7	8	5,3	18	12	35	23,3	79	52,7
11	Türkçe dersi performans görevlerini yaparken kimseden yardım almıyorum.	42	28	29	19,3	24	16	31	20,7	24	16
12	Türkçe dersi performans görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmıyorum.	25	16,7	13	8,7	2	1,3	39	26	44	29,3
13	Türkçe dersi performans görevlerini yaparken en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanıyorum.	34	22,7	32	21,3	29	19,3	34	22,7	21	14
14	Türkçe dersi performans görevlerinin ders başarıma katkı sağladığını düşünüyorum.	88	58,7	36	24	18	12	2	1,3	6	4
15	Türkçe dersi performans görevlerinin beni araştırmaya sevk ettiğini düşünüyorum.	9	6	13	8,7	18	12	28	18,7	82	54,6

Tablo 16 incelendiğinde “Türkçe dersi performans görevleri benim için eğlencelidir.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %45,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %28,7’si “Katılıyorum”, %14,7’si “Kararsızım”, %5,3’ü “Katılmıyorum”, %6’sı “Hiç katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe dersi performans görevlerini eğlenceli bulmaktadır.

“Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle çok sıkılırım.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %5,3’ü “Katılıyorum”, %10’u “Kararsızım”, %34’ü “Katılmıyorum”, %44,7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle çok sıkılmamaktadır.

“Türkçe dersi performans görevlerini yapmak için daha fazla zaman ayrılmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %29,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %25,3’ü “Katılıyorum”, %26,7’si “Kararsızım”, %14’ü “Katılmıyorum”, %4,7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe dersi performans görevlerini yapmak için daha fazla zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir.

“Türkçe dersi performans görevleri benim için gereksizdir.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %1,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %4’ü “Katılıyorum”, %8,7’si “Kararsızım”, %26’sı “Katılmıyorum”, %60’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe dersi performans görevlerini gereksiz bulmamaktadır.

“Türkçe dersini performans görevi konuları ilgi çekicidir.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %36’sı “Tamamen Katılıyorum”, %32,7’si “Katılıyorum”, %17,3’ü “Kararsızım”, %10,5’i “Katılmıyorum”, %3,3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe dersi performans görevi konularını ilgi çekici bulmaktadır.

“Türkçe dersi performans görevlerimi yapmaktan zevk alıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %44’ü “Tamamen Katılıyorum”, %28,7’si “Katılıyorum”,

%18,7'si "Kararsızım", %5,3'ü "Katılmıyorum", %3,3'ü "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerini yapmaktan zevk almaktadır. Performans görevleri, öğrencilere konuları ezberletme yerine bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlar, araştırma ve gözlem yapma, ortaya kedisine ait bir ürün çıkarma olanağı verir. Bu nedenle verilen performans görevlerini öğrencilerin zevk alarak yaptıkları düşünülmektedir.

"Türkçe dersi performans görevlerini diğer derslere göre daha çok severek yaparım." maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %24'ü "Tamamen Katılıyorum", %24'ü "Katılıyorum", %28'si "Kararsızım", %16'sı "Katılmıyorum", %8'i "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerini, diğer derslerin performans görevlerine göre daha çok severek yapmaktadır.

"Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle huzursuz olurum." maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %2,6'sı "Tamamen Katılıyorum", %6,7'si "Katılıyorum", %11,3'ü "Kararsızım", %28,7'si "Katılmıyorum", %50,7'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle huzursuz olmamaktadır.

"Türkçe dersi performans görevlerinin konuları günlük yaşamla bağlantılıdır." maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %36,7'si "Tamamen Katılıyorum", %35,3'ü "Katılıyorum", %16,7'si "Kararsızım", %3,3'ü "Katılmıyorum", %8'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerinin konularının günlük yaşamla bağlantılı olduğunu düşünmektedir.

"Türkçe dersi performans görevleri hiç olmasa daha iyi olurdu." maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %6,7'si "Tamamen Katılıyorum", %5,3'ü "Katılıyorum", %12'si "Kararsızım", %23,3'ü "Katılmıyorum", %52,7'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerinin olması gerektiğini düşünmektedir.

“Türkçe dersi performans görevlerini yaparken kimseden yardım almıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %28’si “Tamamen Katılıyorum”, %19,3’ü “Katılıyorum”, %16’sı “Kararsızım”, %20,7’si “Katılmıyorum”, %16’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerini yaparken kimseden yardım almamaktadır. Fakat azımsanmayacak bir kısmı da performans görevlerini bağımsız yapmak yerine çevresinden yardım alarak yapmaktadır.

“Türkçe dersi performans görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %16,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %8,7’si “Katılıyorum”, %1,3’ü “Kararsızım”, %26’sı “Katılmıyorum”, %29,3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı, Türkçe dersi performans görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmaktadır.

“Türkçe dersi performans görevlerini yaparken en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %22,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %21,3’ü “Katılıyorum”, %19,3’ü “Kararsızım”, %22,7’si “Katılmıyorum”, %14’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı, Türkçe dersi performans görevlerini yaparken en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanmaktadır. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde anlaşıyor ki öğrenciler performans görevlerini yaparken hem kitap ve kütüphaneden yararlanmakta hem de internetten araştırıp performans görevlerini yapmaktadırlar.

“Türkçe dersi performans görevlerinin ders başarıma katkı sağladığını düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %58,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %24’ü “Katılıyorum”, %12’si “Kararsızım”, %1,3’ü “Katılmıyorum”, %4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerinin ders başarısına katkı sağladığını düşünmektedir. Bu da gösteriyor ki öğrenciler bu görevlerin Türkçe dersi akademik başarısına katkı sağladığının bilincindedirler.

“Türkçe dersi performans görevlerinin beni araştırmaya sevk ettiğini düşünmüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğrencilerin %6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %8,7’si “Katılıyorum”, %12’si “Kararsızım”, %18,7’si “Katılmıyorum”, %54,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkçe dersi performans görevlerinin kendilerini araştırmaya sevk ettiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersi performans görevlerine bakışı genel olarak değerlendirildiğinde önemli çoğunluğunun performans görevlerine ilişkin olumlu görüş içinde oldukları görülmektedir. Öğrenciler, performans görevlerini yaparken severek yaptıklarını ve sıkılmadıklarını, diğer derslere göre daha çok severek yaptıkları, konuların günlük yaşamla bağlantılı ve eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bu görevlerin ders başarısına katkı sağladığını, kendilerini araştırmaya sevk ettiğini, bu görevleri yaparken internet, kütüphane, kitaplardan, dergilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise bu görevleri yerine getirirken başkalarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Türkçe dersi performans görevlerini yaparken daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2009-2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili merkezinde bulunan resmî üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 öğrenciyle yapılan bu araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersi performans görevlerinden aldıkları başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan araştırma sonunda elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde orta derecede ($r: 0,660$) bir ilişki söz konusudur.
- Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($F=6,256$, $P=0,013$).
- Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($F=0,785$, $P=0,458$). 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin performans görevi notları, birbirine yakın düzeydedir.
- Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında babaların eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin de performans görevi başarı puanları yükselmektedir ($F=4,425$, $P=0,002$). Bu iki değişken arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.
- Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında annelerin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin de performans görevi başarı puanları yükselmektedir ($F=4,737$, $P=0,001$). Bu iki değişken arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının performans görevlerinin takibini daha bilinçli yaptıkları söylenebilir. Aynı zamanda anne-babalar çocuklarının performans görevlerine yardım ettiği veya çocuklarını gerektiği yerlerde

yönlendirdiği için bu durumunun öğrencilerin performans görevi başarı puanlarını artırdığı söylenebilir.

- Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile aile gelir durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında ailelerin gelir seviyesi arttıkça öğrencilerin de performans görevi başarı puanları yükselmektedir ($F=3,025$, $P=0,032$). Bu iki değişken arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.
- Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiye bakıldığında iki değişken arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır ($r: 0,255$). Performans görevi başarı puanları arttıkça derse karşı tutum kısmen artmaktadır.
- Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile performans görevine karşı tutum arasında ise çok zayıf bir ilişki ($r: 0,181$) söz konusu olup performans görevi başarı puanları arttıkça performans görevine karşı tutum çoğunlukla artmamaktadır.
- Öğrencilerin performans görevine ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (%54), performans görevlerini eğlenceli bulmaktadır. Öğrencilerin performans görevlerini eğlenceli bulmasının performans görevi notları ve derse yönelik tutum üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği düşünülebilir.
- Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%78,7), Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle sıkılmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin performans görevlerini eğlenceli bulması sonucunu da destekler niteliktedir.
- Araştırma sonucu bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%86), Türkçe dersi performans görevlerini gereksiz bulmamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin performans görevlerinin gerekliliğine inandıklarını göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%54,6), Türkçe dersi performans görevlerini yapmak için daha fazla zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, Türkçe dersi performans görevleri yapma sürecinde daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır.
- Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%68,7), Türkçe dersi performans görevi konularını ilgi çekici bulmaktadır. Öğrencilerin

performans görevi konularını ilgi çekici bulmasının ders başarısına ve derse yönelik tutuma katkı yapacağı söylenebilir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%72,7), Türkçe dersi performans görevlerini yapmaktan zevk almaktadır. Bu durum, öğrencilerin performans görevlerini eğlenceli bulması ve süreç içerisinde sıkılmaması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.
- Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%72), Türkçe dersi performans görevlerinin konularının günlük yaşamla bağlantılı olduğunu düşünmektedir. Bu sonuca göre verilen performans görevleri gerçek yaşam durumlarına aktarılabilir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%79,4), Türkçe dersi performans görevlerini yaparken genellikle huzursuz olmamaktadır. Öğrencilerin daha rahat ve huzurlu bir ruh hâli içinde performans görevlerini yaptığı söylenebilir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%48), Türkçe dersi performans görevlerini diğer derslerde verilen performans görevlerine göre daha çok severek yapmaktadır. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersi performans görevindeki başarısını olumlu yönde etkilemektedir.
- Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%76), Türkçe dersi performans görevlerinin olması gerektiğini düşünmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan ve ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan performans görevlerinin kendileri için gerekli olduğuna inanmaktadır.
- Elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (%55,3), Türkçe dersi performans görevlerini yaparken en çok internetten yararlanmakta, bir kısmı (%44) ise en çok kütüphane, kitap ve dergilerden yararlanmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%47,3), Türkçe dersi performans görevlerini yaparken kimseden yardım almamaktadır. Fakat azımsanmayacak bir kısmı (%20,7) da performans görevlerini bağımsız yapmak yerine çevresinden yardım alarak yapmaktadır.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%82,7), Türkçe dersi performans görevlerinin ders başarısına katkı sağladığını düşünmektedir. Bu da gösteriyor ki öğrenciler,

performans görevlerinin Türkçe dersi akademik başarısına katkı sağladığının bilincindedirler.

- Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%73,3), Türkçe dersi performans görevlerinin kendilerini araştırmaya sevk ettiğini düşünmektedir. Sonuç olarak öğrencilere verilen performans görevi konularının, öğrencinin araştırma yapmasına olanak verecek şekilde tasarlandığı söylenebilir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlardan yararlanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma sonucunda kız öğrencilerin performans görevi başarı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenler, erkek öğrencilerin başarısını artırmak için onların ilgi alanlarına, yeteneklerine ve seviyesine göre bir çalışma konusu vermelidir. Ayrıca performans görevleri, öğretmenler tarafından düzenli ve dikkatli bir şekilde kontrol edilir, öğrencilere yapıcı dönüt sağlanır, öğrencinin görevindeki yeterli ve yetersiz olduğu yönler gösterilirse hem kız hem de erkek öğrencilerin başarısında artış olacaktır.
- Öğrencilerin performans görevi başarı puanlarında ailelerin de etkisi vardır. Anne-baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin de başarısı artmaktadır. Bu nedenle aileler, performans görevlerinin önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirilmelidir. Aile ne kadar bilinçlenirse çocuğunun da performans görevi konusunda daha çok bilinçlenmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencinin performans görevi konusundaki motivasyonu ve başarısı artacaktır.
- Öğretmenler, performans görevlerini verirken bu konuların günlük yaşamla bağlantılı olmasına, öğrencilerin olanaklarına ve çevrenin koşullarıyla uyumlu olmasına özen göstermelidir. Öğrenci, performans görevini günlük yaşama ne kadar aktarırsa çalışmasındaki başarısı da bir o kadar artar.
- Aile gelir durumu arttıkça öğrencinin de performans görevleri konusundaki başarısı da artmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, bu görevleri verirken ailenin bütçesini de düşünmelidir. Yüksek maliyeti olan görevlerin verilmesinden özellikle kaçınılmalıdır. Teknolojik, ekonomik ve sosyal açıdan imkânsızlıkları olan öğrencilere onların şartları düşünülerek performans görevleri verilmelidir.

- Performans görevleri; öğrencinin ilgisi, becerisi gibi bireysel özelliklerine ve sınıfın seviyesine göre belirlenmelidir. Öğrenciyi sıkacak, onu okuldan ve dersten soğutacak kadar performans görevi verilmemelidir.
- Performans görevlerinin niteliğine ve zorluk derecesine göre öğrencilere zaman verilmelidir. Öğrencinin yaptığı göreve gerektiğinden çok uzun ya da çok kısa bir zaman verilmemelidir. Tanınan süre öğrenciye önceden bildirilmelidir.
- Performans görevleri öğrenciyi araştırmaya sevk edecek türde olmalıdır. Konular, bilgiyi hazır bulmak yerine öğrencilerin özgün bir yanıt ya da ürün oluşturmaya olanak verecek şekilde tasarlanmalıdır. Çünkü artık ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışları yerine, bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinen ve öğrenciyi merkez alan eğitim anlayışları benimsenmeye başlanmıştır. Bu anlayışa uygun performans görevleri verilmelidir.
- Verilen performans görevleri eğlenceli olmalı, öğrencilerin ilgisini çekmeli ve zevk almasını sağlamalıdır. Dolayısıyla öğrencinin seyerek yaptığı bu görevler, daha yüksek not almasını sağlar ve Türkçe dersi akademik başarısına ve derse karşı tutumuna da katkı yapar.
- Verilen performans görevleri öğrencilerin sadece internetten araştırma yapmasına olanak verecek şekilde olmayıp öğrencilerin kütüphaneden, ansiklopedi, kitap ve dergilerden araştırma yapmasını sağlayacak türden olmalıdır. Bu şekilde öğrencinin tek bir kaynaktan yararlanması yerine farklı kaynaklardaki bilgiyi araştırıp bulması da sağlanmış olur.
- Öğrencinin performans görevini aile yapmamalıdır. Aile sadece öğrenciyi düzenli takip etmeli ve performans görevini bağımsız yapma konusunda onu teşvik etmelidir.
- Bundan sonra yapılacak benzeri çalışmalarda Türkçe dersi dışındaki diğer derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde benzer çalışmalar yapılarak performans görevi başarı puanları ile ders başarısı arasındaki ilişki değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencinin performans görevi başarı puanı ile derse olan tutumu değerlendirilmelidir. Son olarak performans görevi başarı puanları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki değerlendirilebilir.
- Türkçe dersinde diğer alternatif değerlendirme türlerinin de etkileri incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Çıkan sonuçlar ışığında gerekli öneriler sunulmalıdır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Acar, Meltem ve Anıl, Duygu (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlilikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **TÜBAV Bilim Dergisi**, 2(3), 354-363.
- Akarsu, İhsan (2008), **Öğrencilerin İnternette Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini, Proje Türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, Doğan (2005), **Anlambilim**, 3. Baskı, Ankara: Engin Yayın Evi.
- Anılan, Hüseyin ve Kılıç, Zeynep (2010), **"Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri"**, Elazığ: 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs.
- Arslan, Zekeriya (2009), **İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın Yılmaz, Zeynep (2007), **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, Necati (2003), “Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar”, **Millî Eğitim Dergisi**, 159, 142-148.
- Bahar, Mehmet ve diğerleri (2008), **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**, 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başboğaoğlu ve Demir (2010), **"İlköğretim (1-5) Birinci Kademe Gerçekleştirilen Performans Ödevlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri"**, Elazığ: 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs.
- Baykul, Yaşar (2000), **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayrakci, Öztürk (2007), **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı**,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belet, Dilek Ş. ve Girmen, Pınar (2007), **Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği**, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5–7 Eylül.
- Büyükkaragöz, Savaş (1997), **Program Geliştirme**, Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Çivi, Cuma (1999), **Genel Öğretim Metotları-Öğretimde Planlama Uygulama**, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Coşkun, Gökçen (2007), **Performansa Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Özyeterlik Algısına, Tutum ve Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlayan, Ahmet (2004), **Eğitimde Özlenen Öğretmenler**, 1. Baskı, İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Çepni, Salih (2007), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, 3. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, Mehmet Oğuzhan (2009), **Öğrencilerin Çoktan Seçmeli, Yazılı Yoklama ve Performans Görevleri ile Ölçülen Fen ve Teknoloji Dersi Başarıları ve Öğrencilerin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Sabahattin (2010), “İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri”, **Elementary Education** 9 (2), <http://ilkogretimonline.org.tr> (30.04.2010).
- Demirel, Özcan (2002), **Türkçe öğretimi**, 3. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- (2004), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- (2008), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 11. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Özcan ve Kaya, Zeki (Ed.) (2006), **“Eğitim Bilimine Giriş”**, 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdal, Hüsnüye (2007), **2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Göçer, Ali (2007), “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, 1. Baskı içinde (431-465), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, Firdevs (2007), **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, Firdevs ve Akyol, Hayati (2005), **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Güvey, Emel (2009), **İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hizmetçi, Serpil (2007), **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003), **T.C. Resmi Gazete**, 25212, 27 Ağustos 2003.
- İşman, Aytekin (2001), **Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme**, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kan, Adnan (2006), “Ödev ve Projeler”, Hakan Atılgan (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 1. Baskı içinde (328-349), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi (2006), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 16. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, Kemal (2007), **"Bir Performansa Görevi Nasıl Yazılır?"**, Ankara: 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, 15-17 Kasım.
- Korkmaz, İsa (2009), “Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi”, Ahmet Doğanay (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 4. Baskı içinde (1-35), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kumandaş, Hatice (2008), **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, Ömer (2006), “Üst Düzey Süreçleri Belirleme Yolları: Yeni Durum Belirleme” Yaklaşımları, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 335.
- (2007), “Performans Sorularının Yaşam Becerileriyle İlişkisi”, **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, 6, 10-13.

- Kutlu, Ömer ve Aslanoğlu, Aslıhan E. (2003), “Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma”, Ankara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 36 (1-2), 25-36.
- Kutlu, Ömer ve diğerleri (2008), **Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme**, 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ogan Bekiroğlu, Feral (2008), “Performansa Dayalı Ölçümler: Teori ve Uygulama”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 5(1), 113-132.
- Oğuz, Özlem (2008), **Matematik Dersi Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Okan, Nuray (2005), **İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okur, Melek (2008), **4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, Feyzi (2003), **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat (2007), **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- (2010), **Türkçe Öğretimi Yazıları**, 1. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- MEB (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- (2007), **Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar**, http://iogm.meb.gov.tr/files/olcme_degerlendirme_tereddutler_2007, (16.04.2010).
- (2009), **Proje ve Performans Görevleri**, http://iogm.meb.gov.tr/files/proje_ve_performans_gorevleri_2009_37.pdf (16.04.2010).
- Moscal, B. M. (2000), **Scoring Rubrics: What, When and How?** Pratical Assessment, Research & Evaluation <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> (1.05.2010).

- (2003). **Recommendations for Developing Classroom Performance Assessments and Scoring Rubrics**. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>, (16.04. 2010).
- Selanik Ay ve diğerkleri (2008), **“İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”**, Çanakkale: 7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4 Mayıs.
- Semerci, Çetin (2008), “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme**, 2. Baskı içinde (2-15), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sever, Sedat (2004), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel (2005), **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, Meltem (2009), **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları ile Ailelerin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şişman, Mehmet (2006), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, Şeref (2006), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tatar, Nilgün ve Şaşmaz Ören, Fatma (2009), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-II”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 17(13), 781-798.
- Tazebay, Attila ve Çelenk, Süleyman (Ed.) (2008), **Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikleri**, 1. Baskı, Ankara: Maya Akademi.
- Tekin, Hâil (2003), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, Satılmış (2002), **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Uysal, Kazım (2008), **Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, Fatma (1996), **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**, 6. Baskı, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, Cemal (1999), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Yıldız, Cemal (2003), **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, Ali (2008), “Ölçme-Değerlendirmede Testler”, Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme**, 2. Baskı *içinde* (115-194), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, Hasan ve Sünbül, Ali Murat (2003), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, 1. Baskı, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yücel, Ayhan (2008), **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1: Trabzon Valiliği Araştırma İzin Onayı



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.040/ 6273

02 MART 2010

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Pınar ÖZTÜRK'ün Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Aydınlıkevler İlköğretim Okulu, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu ve Yunus Emre İlköğretim Okulunda yüksek lisans tezi kapsamında çalışmalar yapmak isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Adı geçen kişinin, "İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersinde Verilen Performans Görevleriyle Öğrencinin Ders Başarısı ve Derse Karşı Olan Tutumunun İncelenmesi" konulu araştırmasını yukarıda belirtilen İlköğretim Okullarında uygulamak isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01.03/2010

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi: M.EYÜPOĞLU İl Milli Eğitim Md. Yrd.
Tlf: 462 230 20 94 (323) – 230 39 95
Faks : 230 20 96
e-posta : trabzonmemi@meh.gov.tr
bilgiedinme61@meh.gov.tr
kultur61@meh.gov.tr



EK 2: TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

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

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

Kaynak: EARGED

EK 3: ÖĞRENCİ TANIMA FORMU VE TÜRKÇE DERSİ PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK TUTUM ANKETİ

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Durumunuza uygun olanları işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ()

2. Babanızın öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve dengi ()

Üniversite ()

3. Annenizin öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve dengi ()

Üniversite ()

4. Ailenizin aylık geliri kaç TL'dir?

500 TL'den az ()

500- 1000 TL ()

1000- 1500 TL ()

1500 TL ve üzeri ()

TÜRKÇE DERSİ PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK TUTUM ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

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

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

EK 4: PERFORMANS GÖREVİ

İçerik Alanı	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama Yöntemi
Tema:.....	6. Sınıf	Araştırma becerisi Yazma becerisi İletişim becerisi	Dereceli Puanlama Anahtarı 0 Bütünsel 0 Analitik

Sevgili Öğrenciler!

Türkçe derslerinde kullanmış olduğumuz metinlerden bazıları ünlü yazarların eserleridir. Umarım sizler de bu yazarların kimler olduğunu merak ediyorsunuzdur. Sizlerden kitabımızda bulunan metinlerin yazarlarından istediğiniz bir kişiyi seçerek onunla ilgili araştırma yapmanız istenmektedir. Seçmiş olduğunuz yazarla ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplandırabilecek şekilde araştırmanızı tamamlayınız.

1. Kişisel özellikleri, eğitim durumu nedir?
2. Hayatta nelerle mücadele etmiştir?
3. Ne tür yazılar yazmıştır?
4. Yazılarında genel olarak nelere değinmiştir?
5. Yazarın yazmış olduğu eserler nelerdir?

Yönerge:

- Araştırmaya başlamadan önce plan yapabilirsin.
- Seçtiğin yazarla ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanabilirsin.
- Yazarla mümkünse görüşme yapabilir, onunla iletişime geçip hayatıyla ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşabilirsin.
- Araştırma raporunu resim ve fotoğraflarla süsleyebilirsin.

Değerlendirme ve Çalışma Bitirme Tarihi:

- Çalışman; içerik, kaynak kullanımı, materyal kullanımı açılarından değerlendirilecektir.
- Çalışmanıtarihine kadar teslim etmiş olman gerekiyor.

Kaynak: MEB, 2006: 245

EK 5: DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

ACIKLAMA: Yukarıdaki performans ödevini aşağıdaki ölçütler doğrultusunda puanlayınız.

Öğrencinin;

Adı soyadı: _____

Tarih: ____/____/200__

Sınıfı: _____

4	ÇOK BAŞARILI 1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmüştür. 2. Araştırılan ödev ile ilgili çarpıcı kanıt ve bilgilere ulaşılmıştır. 3. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir. 5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya çok uygun ve dikkat çekicidir. 6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir. 7. Rapor herhangi bir yazım, noktalama ve dil hatası içermemektedir.
3	BAŞARILI 1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmeye çalışmıştır. 2. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 3. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşılmıştır. 4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir. 5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya uygun ve dikkat çekicidir. 6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir. 7. Rapor yazım, noktalama ve dil hataları içermektedir.
2	AZ BAŞARILI 1. Araştırmasını yürütürken planda bazı sapmalar olmuştur. 2. Araştırılan dönemle ilgili yeterince kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır. 3. Sınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 4. Çok az sayıda yazılı, görsel ve işitsel materyal kullanılmıştır. 5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir. 6. Hazırlanan çalışma yeterince dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir. 7. Raporda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.
1	GELİŞTİRİLEBİLİR 1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmemiştir. 2. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır. 3. Çok az sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 4. Yazılı, görsel ve işitsel materyaller kullanılmamıştır. 5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir. 6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir. 7. Raporda çok sayıda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.

Kaynak: MEB, 2006: 246

EK 6: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Öğrenci Örneği)

EK 1: TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

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

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



EK 7: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Öğrenci Örneği)

EK 1: TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

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

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



EK 8: Öğrenci Tanıma Formu ve Türkçe Dersi Performans Görevine Yönelik Tutum Anketi (Öğrenci Örneği)

EK 2:

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Durumunuza uygun olanları işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ☒

2. Babanızın öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ☒

Lise ve dengi ()

Üniversite ()

3. Annenizin öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve dengi ☒

Üniversite ()

4. Ailenizin aylık geliri kaç TL'dir?

500 TL'den az ()

500- 1000 TL ☒

1000- 1500 TL ()

1500 TL ve üzeri ()

TÜRKÇE DERSİ PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK TUTUM ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

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

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



Ek 9: Öğrenci Tanıma Formu ve Türkçe Dersi Performans Görevine Yönelik Tutum Anketi (Öğrenci Örneği)

EK 2:

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Durumunuza uygun olanları işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kız (X)

2. Babanızın öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve dengi (X)

Üniversite ()

3. Annenizin öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve dengi ()

Üniversite (X)

4. Ailenizin aylık geliri kaç TL'dir?

500 TL'den az ()

500- 1000 TL ()

1000- 1500 TL ()

1500 TL ve üzeri (X)

TÜRKÇE DERSİ PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK TUTUM ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

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

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



ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Trabzon ilinde doğdu. İlköğrenimi İsmet Paşa ve Cudibey İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimi Trabzon Lisesi'nin Yabancı Dil Ağırlıklı Bölümü'nde, lisans öğrenimini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde, yüksek lisans öğrenimi de KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladı. Aynı zamanda 2006'dan beri Akçaabat Kirazlık İlköğretim Okulu'nda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta ve İngilizce bilmektedir.