

TÜRKÇE DERSLERİNDEKİ PERFORMANS ÖDEVLERİ KONUSUNDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Mustafa Onur KAN

Mustafa Kemal Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6-8. sınıf Türkçe derslerindeki performans ödevleri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evreni, Hatay il merkezinde, ilköğretim okullarındaki 6-8. sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencileridir. Araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF); tabakalı tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 276 öğrenci ile likert tipi anket uygulaması yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 7'si bayan 5'i erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 110'u erkek, 166'sı kızdır. YYGF ve anketin geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğrenci anketinin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .70 olarak bulunmuştur. Öğretmenlere uygulanan YYGF ile elde edilen veriler, içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz ve tümevarımsal analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme birimi olarak "cümle" alınmıştır. Öğrenci anketinden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri ile tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğu performans ödevlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin performans ödevlerinin öğrenci gelişimine katkıları konusundaki görüşleri büyük oranda olumludur. Öğrenciler de performans ödevlerinin kendilerine yararlı olduğunu düşünmektedirler. Performans ödevleriyle ilgili yaşanan zorlukların başında, sınıfların kalabalık oluşu ve zamanın yetersizliği gelmektedir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenciler performans ödevleri hakkında kendilerine bilgi verilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Performans ödevi, ölçme, değerlendirme, alternatif ölçme-değerlendirme

EVALUATION OF TEACHERS AND STUDENTS' OPINIONS ABOUT PERFORMANCE ASSIGNMENTS GIVEN IN TURKISH COURSES

Abstract

This study aimed at revealing teachers and students' opinions about the performance assignment given in the 6th –8th grade Turkish courses. Study was conducted in the primary schools located in the central district of Hatay Province, Turkey. Population of the study was composed of the 6th-8th grade Turkish course teachers and their students attending at the study primary schools. In the scope of the study, 12 Turkish course teachers - who were selected via random sampling method- were asked to fill in semi-structured interview form (SSIF) and, 276 students -who were selected via stratified random cluster sampling method- were applied Likert-type scale. Among the interviewed teachers, 7 were female and the remaining 5 were male. Regarding the interviewed students, 110 were male and 166 were female. Learned opinion was taken for the validity of SSIF and the scale. Reliability coefficient of the student scale (Cronbach Alpha) was found to be .70. Among the content analysis methods, categorical analysis method and inductive analysis method were used to analyze the data obtained through SSIF applied to the teachers. "Sentence" was taken as the evaluation unit. Data obtained via student scales are developed into tables listing frequency and percentage values.

In the light of the study findings, majority of the teachers believed that performance assignment is an application not realized in line with its intended aim. However, teachers generally expressed positive opinions about the contributions performance assignment makes to the student development. Students also thought that performance assignment is beneficial for them. One of the most important problems related to performance assignment was found to be the overcrowded classrooms and time limitations. In addition, teachers and students expressed their demand for information to be provided on performance assignment.

Key Words: Performance assignment, measurement, assessment, alternative measurement- assessment

GİRİŞ

Öğrencilerin başarılarını, gelişim durumlarını, öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler, çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme düzeylerini belirlemeli ve bu konularda öğrencilere geri bildirim sağlamalıdır. Yeni öğretim yaklaşımlarında ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, neyi bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görülmektedir (MEB, 2005: 403).

Türkçe öğretiminde esas hedef, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektir (Göğüş, 1978: 13; Sağır, 2002: 17; Özbay, 2008: 81). Dil becerilerinin geliştirilmesi sadece öğretim ile mümkün değildir. Dil eğitimi, öğrenci merkezli olmalı ve öğrenci dili yaparak-yaşayarak öğrenmelidir (Küçükahmet, 2003: 42; Yıldız ve Okur, 2006: 59; Özbay, 2008: 84, 96). Ölçme-değerlendirme de bu süreçte etkin şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların gelişip gelişmediği, ölçme değerlendirme ile görülür (Özbay, 2007: 156). Dil becerilerinin gelişimi ancak süreç odaklı bir değerlendirmeye izlenebilir. Süreç odaklı değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarını kapsamaktadır. Sonuç odaklı değerlendirme ise öğretim sürecinin sonunda yapılmaktadır (Güneş, 2007: 350). Türkçe dersinin bir bilgi dersi olmayıp bir ifade ve beceri dersi olmasından (MEB, 1981: 329) dolayı süreç değerlendirmesi, Türkçe dersinde diğer derslere göre daha önemlidir.

PROBLEM DURUMU

“Ölçme, öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifadesi, değerlendirme ise bu sayısal ifadelerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır.” (MEB, 2005: 10). Ölçmenin en az üç aşaması vardır: Ölçülecek bir niteliğin olması, niteliğin gözlenebilmesi, amaca uygun sayı ve sembollerle gösterilmesi (Küçükahmet, 2003: 187). Öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları; geçerlik, güvenirlik, objektiflik, ayırt edicilik ve kullanışlık özelliklerine sahip olmalıdır (Küçükahmet, 2003: 195-200; Yıldız ve Uyanık, 2004: 99; Göçer, 2007: 437-439; Bahar ve diğer., 2008: 14-19).

Değişen eğitim anlayışı ve yenilenen öğretim programları beraberinde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de etkilemiştir. Öğretim yaklaşımları davranışçıktan yapılandırmacılığa doğru dönüşürken ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da yenilikler ortaya çıkmıştır (Demirel ve

Şahinel, 2006: 134; Güneş, 2007: 17; Özbay, 2007: 156; Bahar ve diğer., 2008: III).

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Geleneksel ölçme-değerlendirme; süreç yönergeleri, ölçme aracı ve puanlaması hazırlayanlar tarafından sabitlenmiş ve bu şekilde sınavı uygulayan farklı kişilerce ve farklı oturumlarda sınava girenlerin tümünde karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşmak için hep aynı şekilde uygulanan ve puanlanan (özdeş) testlerden oluşmaktadır (Enger ve Yager, 1998). Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri olarak genellikle yazılı yoklama, sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış soruları, kısa cevaplı sorular ve eşleştirme soruları kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları kalabalık gruplara kısa zamanda uygulanabilir ve kolayca değerlendirilebilir. Bu avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da vardır.

Geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme, öğrencinin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencinin başarısını veya başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtmamakta ve öğrencinin zihinsel şemasını ortaya koyamamaktadır (Orhan, 2007: 44). Geleneksel değerlendirme araçlarının üst düzey zihinsel becerileri değerlendirmede yetersiz oldukları görülmektedir. Geleneksel değerlendirmeler, performansın açık bir şekilde sergilenebilmesini engeller.

Enger ve Yager (1998), geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin dezavantajlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Bilginin, parçalarının bir araya getirilmesi ile sunulabileceği ve sadece bir doğru cevabın var olduğu düşüncesine dayanmaktadır.
- Öğretmenler testlere yönelik öğretim verirler ve okullar test sonucunda elde edilen bilgilere göre değer sırası oluşturulur. Üst düzey becerileri yansıtmada bu sıralama yetersiz kalmaktadır.
- Öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları alt düzey tartışmaları yansıtabilir. Fakat değişen ve benimsenen öğrenme kuramlarını ve bilişsel yaklaşımları yansıtmaz. Öğrencilerin başarısı için gerçekten ihtiyaç duyduğu yetenekleri esas almaz.
- Öğrenci gelişimini sürekli olarak yansıtamaz. Uzun aralıklarda uygulanır ve bağımsız olarak değerlendirilir.

Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri uygulama ve değerlendirme kolaylığı bakımından avantajlara sahip olsa da, öğrenciyi

bilgi yüklü hâle getirmesi, ezberciliğe itmesi, üst düzey düşünme becerileri ölçmede yetersiz kalması, sadece ürün odaklı bir ölçme ve değerlendirme yapması gibi açılardan yetersiz kalmaktadır (Güneş, 2007: 347; Göçer, 2007: 432). Bu yetersizlikler alternatif ölçme değerlendirme adıyla anılan yeni bir ölçme değerlendirme yaklaşımının doğmasını sağlamıştır. Avantaj ve dezavantajlarını belirtmeye çalıştığımız geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine göre daha kolay olması sebebiyle geçerliliğini devam ettirmektedir.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar ve diğer., 2008: 49). Günümüzde giderek önem kazanan alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına göre daha çok öğrenci merkezlidir.

2005 yılında gerçekleştirilen öğretim programı değişiklikleriyle birlikte daha etkin biçimde kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme türlerinden genellikle, ürün dosyası (portfolyo), puanlama ölçeği (rubrik), proje ödevi, performans ödevi, grup değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, öğrenci öz değerlendirmesi, kavram haritası, gözlem formu, tutum ölçeği, kontrol listesi, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, poster, görüşme (mülakat) vs. kullanılmaktadır. Bu ölçme araçları sadece sonucu değil, öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Coşkun, 2005: 421-476)

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

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

Tablo 1’de çeşitli araştırmacılar (Orhan, 2007: 50; Özdemir ve Göksu, 2008: 106, 107) tarafından belirlenen geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farkları gösterilmektedir.

Tablo 1: *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması*

Geleneksel Ölçme Yöntemleri	Alternatif Ölçme Yöntemleri
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Uygulamalı görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz ölçütler	Açık ve belirli ölçütler
Öğretimin sonunda	Öğretimin tamamında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Aralıklarla yapılan ölçümler	Sürekli yapılan ölçümler
Daha çok bilişsel alanla ilgili hedef davranışları ölçer	Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanla ilgili kazanımları betimler
Başarı gelişimden bağımsız irdelenir.	Başarı gelişimle birlikte ele alınır ve değerlendirilir.
Ölçme-değerlendirme öğrencilerin işi ve sorumluluğu değildir.	Her öğrenci kendi gelişiminden ve başarısından sorumludur. Öz değerlendirme önemlidir.

Türkçe Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2006: 116) ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacı, öğrenci başarılarını belirlemek, öğrenme eksikliklerini tamamlamak olarak belirlenmiştir. Programda (MEB, 2006) Türkçe derslerinde çok kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçları olarak şunlar sıralanmıştır: kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru / yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli

puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, proje ödevleri.

Türkçe Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) Türkçe derslerindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmeler olarak sınıflandırılmıştır. Programda, *öğretim sürecinin başındaki* ölçme değerlendirmenin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlarla gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir.

Programa (MEB, 2006) göre *öğretim sürecindeki* değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçlar kullanılabilir. Programda süreç içerisindeki değerlendirmeye öğretmenin ve öğrencilerin birlikte katılmasının herhangi bir durum hakkında bütüncül bir bakış açısı yakalanmasını ve çoklu değerlendirmeyi beraberinde getirdiği, bu sayede öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikler olduğunu belirlemek ve bunları gidermek açısından yararlı olacağı belirtilmiştir.

Programda belirtilen bir başka ölçme ve değerlendirme türü ise *öğretim sürecinin sonunda* yapılan ürün odaklı değerlendirmelerdir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Ayrıca başarı testleri yanında öğrenci ürün dosyaları da ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir. Programda, Türkçe dersinde, süreç ve ürün odaklı değerlendirmenin bir arada yapılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006: 214-215).

Performans Ödevleri

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Türkçe öğretim programında, ölçme değerlendirme araçları arasında performans ödevleri de yer almaktadır. Programda (MEB, 2006), performans ödevleri *“öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevler”* olarak tanımlanmıştır. Performans ödevleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmakta, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermektedir (MEB, 2006: 224; Dilek ve Girmen, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 29). Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir

(Özbay, 2007: 167); birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç hafta da sürebilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma imkânı verir. Performans ödevlerinin değerlendirilmesinde özellikle dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır (MEB, 2006: 224)

Performans değerlendirme; öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan performans ödevlerinde tek bir cevap yoktur (Özbay, 2007: 167). Performans ödevleri, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir. Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları yeni bilgileri zihinlerinde yapılandırmasını amaçlar.

Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler performans ödeviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir yol haritası işlevi görür (Özbay, 2007: 168). Performans değerlendirme sürecinde kompozisyon, makale yazma gibi ürünler, bilgi edinme, bilgiyi düzenleme ve kullanma gibi üst düzey düşünme becerileri, resim çizme gibi gözlenebilir performanslar, grup çalışmalarına katılma, kendini ifade etme ve sunum yapma gibi sosyal becerilerin sergilenmesi en yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir (Özcan ve Şahinel, 2007: 146).

Türkiye’de yapılan birçok araştırma (Çakan, 2004; Doğan, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2008) öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur. Yine araştırmalara göre (Doğan, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) öğretmenler, alternatif değerlendirme yaklaşımlarını gerektiğinden daha az uygulamaktadırlar.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim 6-8. sınıf Türkçe derslerindeki performans ödevleriyle ilgili Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerin görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şunlardır: İlköğretim 6-8. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin Türkçe dersindeki performans ödevlerinin

- Amaçlarıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi,
- Konu seçimiyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi
- Uygulanmasıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi,
- Değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve işlemler ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Hatay il merkezinde, ilköğretim okullarındaki 6-8. sınıf Türkçe öğretmeni ve öğrencileridir. Araştırmada tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen 12 Türkçe öğretmenine Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) uygulanmış, farklı sosyoekonomik çevrelerde yer alan üç okuldan tabakalı tesadüfi küme örneklem yöntemiyle belirlenen 276 öğrenci ile likert tipi anket uygulaması yapılmıştır

Araştırmanın örneklemindeki 12 Türkçe öğretmeni, 2008–2009 öğretim yılında Antakya merkezindeki 6 ilköğretim okulunun 6–8. sınıflarında görev yapmaktadır. Bu Türkçe öğretmenlerinin 7'si bayan, 5'i erkektir. Öğretmenlerin 5'inin mesleki deneyimi 10 yılın altında, 7'sinin ise 10 yıl ve üstündedir. Örneklemdeki 12 öğretmenin, 5'i eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği, 2'si eğitim fakültesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, 4'ü fen-edebiyat fakültesi Türk dili ve edebiyatı bölümü, 1'i eğitim enstitüsü mezunudur.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişken	Tür	f	Yüzde
Okul	Atatürk İ.Ö.O. (Alt SED)	77	27.9
	Nizamettin Özkan İ.Ö.O. (Orta SED)	72	26.1
	Beyhan Gençay İ.Ö.O. (Üst SED)	127	46.0
Cinsiyet	Erkek	110	39.9
	Kız	166	60.1
Sınıf	6. Sınıf	46	16.7
	7. Sınıf	76	27.5
	8. Sınıf	154	55.8
Annenin	Eğitim Okur-yazar değil	25	9.1
Düzeyi	İlköğretim mezunu	145	52.5
	Ortaöğretim mezunu	80	29.0
	Yüksekokul mezunu	15	5.4
	Fakülte mezunu	10	3.6
	Lisansüstü	1	.4
Babanın	Eğitim Okur-yazar değil	4	1.4
Düzeyi	İlköğretim mezunu	121	43.8
	Ortaöğretim mezunu	82	29.7
	Yüksekokul mezunu	40	14.5
	Fakülte mezunu	25	9.1
	Lisansüstü	4	1.4
TOPLAM		276	% 100

Öğrenci görüşü anketi Hatay il merkezinde yer alan Atatürk (alt sosyoekonomik çevre), Nizamettin Özkan (orta sosyoekonomik çevre), Beyhan Gençay (üst sosyoekonomik çevre) ilköğretim okullarındaki 276 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin 110’u erkek, 166’sı kızdır. Öğrencilerin 46’sı ilköğretim 6. sınıf, 75’i 7. sınıf, 155’i 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babası ilköğretim veya ortaöğretim mezunudur.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve İşlemler

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu (YYGF) ve likert tipi öğrenci görüş anketi kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu (YYGF): Bu formun geliştirilmesinde ilk olarak 5 boyutta (performans ödevlerinin amacı, konusu, uygulanması, değerlendirilmesi ve genel düşünceler) 31 açık uçlu sorudan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. YYGF'nin kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. 3 Türkçe öğretimi uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 2 Türkçe öğretmenin belirtke tablosunu da dikkate alarak yaptıkları değerlendirmeler sonrasında taslak formdaki bazı sorularda değişiklikler yapılmıştır.

YYGF, örneklemdeki öğretmenlere uygulanmadan önce pilot uygulama olarak 2 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda, YYGF'deki soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı, bir görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika sürdüğü belirlenmiştir. YYGF, araştırmacılar tarafından 12 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin bilgisi ve izni dâhilinde ses kaydı yapılarak veriler toplanmıştır.

Öğrenci Görüş Anketi: Türkçe dersindeki performans ödevlerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için araştırmanın amacına bağlı olarak 30 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. 5'li likert (*her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman*) şeklinde hazırlanan anket maddeleri, araştırmanın alt amaçlarına (performans ödevlerinin amacı, konusu, uygulanması, değerlendirilmesi ve genel düşünceler) bağlı olarak belirtke tablosunda gösterilerek uzman görüşüne sunulmuştur. 2 Türkçe öğretimi uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 2 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda anket maddelerinde bazı değişiklikler yapılarak anketteki madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise anketteki madde sayısı 22'ye düşürülmüştür. Bu hâliyle anketin güvenirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Ankette, örnekleme daha iyi betimlemek amacıyla öğrencilere yönelik bazı kişisel bilgiler (sınıf, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi) sorulmuştur.

Tablo 3: YYGF ve Öğrenci Anketine İlişkin Belirtke Tablosu

Ölçme Aracı	Madde Sayısı				Toplam
	Amaç	Konu Seçimi	Uygulama	Değerlendirme	
YYGF	2	7	13	9	31
Öğrenci Anketi	4	4	11	3	22

İşlemler: Öğretmen YYGF’si, içerik analizi yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2003) kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme birimi olarak “cümle” alınmıştır. Bu çerçevede ilk olarak, öğretmen YYGF’sinde yargı bildiren cümleler kodlanmıştır. Her yeni yargı cümlesi değerlendirme formuna yazılmış; tekrarlanan cümleler için önceden yazılan cümlelerin yanına bir frekans işareti konulmuştur. Çok küçük ifade farklılıkları gösteren fakat araştırmanın amaçları açısından aynı anlama gelen cümleler tek biçimde kodlanmıştır. Örneğin, “*Performans ödevlerini evde veliler yapıyor.*” cümlesi ile “*Performans ödevleri veliler tarafından yapılıyor.*” cümlesi eşit tutulmuştur. Bütün görüşme formları bu şekilde kodlandıktan sonra elde edilen verilerin organize edilmesi amaçlanmıştır. YYGF’deki sorulardan elde edilen veriler, kimi zaman “tümevarımcı analiz” yaklaşımıyla (Yıldırım & Şimşek, 2003) betimlenmiş, kimi zaman “kategorisel analiz” yaklaşımıyla sınıflandırılarak maddeler hâlinde, frekanslarıyla verilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan anketlerden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri ile tablolar hâlinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, performans ödevlerinde amaç, konu seçimi, uygulama, değerlendirme, öneriler şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

Performans Ödevinin Amaçları İle İlgili Bulgular

Türkçe öğretmenlerine “*Size göre performans ödevlerinin amacı nedir?*” sorusuna karşılık öğretmenlerin dile getirdiği amaçlar, frekansları ile birlikte Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: *Performans Ödevlerinin Amaçları Konusundaki Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	f
Öğrencileri araştırmaya sevk etmek.	6
Öğrencileri derste daha aktif hâle getirmek.	5
Öğrencilerin haftalarca süren bir ödevi öğretmen rehberliğinde yaparak gelişim göstermesini sağlamak.	4
Öğrencilerin ders dışında daha aktif olmalarını sağlamak.	4
Öğrencilerin olaylara daha geniş açılardan bakabilmelerini sağlamak.	3
Öğrencilerin yeteneklerini artırmak.	3
Eğitimin kalitesini artırmak.	1
Öğrencilerin dersle ilgili kazanımları ne ölçüde edindiklerini ölçmek.	1
Öğrencilerin dersle ilgili kaynak bulmalarını sağlamak.	1
Öğrencilerin var olan bilgilerini pekiştirmek.	1
Öğrencileri kendi başlarına iş yapmaya sevk etmek.	1
Öğrencilerin, düşüncelerini arkadaşlarına yazılı ve sözlü biçimde ifade edebilmelerini sağlamak.	1
Öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve çalışmalarını gözlemleyebilmek.	1
Öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırmak.	1
Öğrencilerin ders kapsamında bir ürün ortaya koymaları ve bu ürünü değerlendirmelerini sağlamak	1
Öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmelerini sağlamak.	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifade ettiği amaçlar daha çok öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin biçimde katılmaları ve kişisel becerilerini geliştirmelerine yöneliktir.

“Performans ödevleri öğrencinin gelişimine ne ölçüde katkı sağlıyor?” sorusuna karşılık olarak öğretmenler performans ödevlerinin öğrencilerin sorumluluk duygusunu (3), araştırma becerilerini (3), sosyal becerilerini (3), kendini ifade etme becerilerini (3), genel kültür düzeylerini (1), bilgilerini (1), özgüvenlerini (1) geliştirmeye katkı sağladığını, yaparak öğrendikleri için daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini (1) belirtmektedir.

Öğrenci anketinde performans ödevlerinin amaçları ile ilgili 3 madde yer almıştır. Bu maddelere ilişkin olarak verilen cevaplar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Performans Ödevlerinin Amaçlarıyla İlgili Görüşleri

Anket Maddeleri	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe dersinde hazırladığım performans ödevleri sosyal gelişimime katkı sağlıyor.	87	31.5	137	49.6	40	14.5	7	2.5	5	1.8
Türkçe dersinde hazırladığım performans ödevleri sayesinde düşüncelerimi topluluk önünde daha rahat açıklayabiliyorum.	112	40.6	76	27.5	64	23.2	15	5.4	9	3.3
Türkçe dersinde hazırladığım performans ödevleri araştırma isteğimi artırıyor.	156	56.5	73	26.4	28	10.1	13	4.7	6	2.2
Performans ödevlerinin öğrencilere yararlı olduğunu düşünüyorum.	206	74.6	38	13.8	6	2.2	7	2.5	19	6.9

Tablo 5'e göre öğrencilerin büyük bir kısmı (% 81.1), Türkçe dersinde hazırladıkları performans ödevlerinin sosyal gelişimlerine (*her zaman* veya *genellikle*) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (% 68.1), Türkçe dersinde hazırladıkları performans ödevleri sayesinde düşüncelerini topluluk önünde (*her zaman* veya *genellikle*) daha rahat açıklayabildiklerini ifade etmişlerdir. Yine, öğrencilerin büyük bir kısmı, Türkçe dersinde hazırladıkları performans ödevlerinin araştırma isteklerini (*her zaman* veya *genellikle*) artırdığını (% 82.9), kendilerine (*her zaman* veya *genellikle*) yararlı olduğunu (% 88.4) belirtmiştir.

Performans Ödevinde Konu Seçimi İle İlgili Bulgular

“Performans ödevlerini verirken her öğrenciye veya her gruba aynı konuyu mu yoksa farklı konuları mı veriyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak bazı öğretmenler (6) genelde farklı konuları verdiğini, bazı öğretmenler (3) ise genelde aynı konuyu verdiğini belirtirken bir öğretmen her zaman farklı konular verdiğini söylemiştir.

“Performans ödevi verirken öğretmen kılavuz kitabında verilen konular dışında konular belirlediğiniz oluyor mu? Ne sıklıkta?” sorusuna karşılık olarak 9 öğretmen kılavuz kitapta belirtilenlerin dışında konular verdiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 2’si çoğunlukla kendi ürettiği konuları tercih ettiğini belirtirken diğerleri genellikle kılavuz kitapta verilen konulardan seçtiğini nadiren kitapta verilenler dışında konu belirlediğini ifade etmiştir.

“Öğrencilere performans ödevi verirken bireysel farklılıkları (ilgi alanları ve sosyoekonomik durumları) göz önünde bulunduruyor musunuz? Nasıl?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden 10’u, öğrencilere performans ödevi verirken, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Bu hususta bazı öğretmenler (5), öğrencilerin ekonomik durumlarını zorlayacak ödevler vermediğini, bazı öğretmenler (5), öğrencilerin hazırlayabilecekleri ödevler verdiğini, bazı öğretmenler de (3), öğrencilerin sevebilecekleri konuları seçmeye çalıştığını belirtmişlerdir.

“Performans ödevinin konusunu belirlerken öğrencilerinizin düşüncelerini alıyor musunuz? (Cevap “Evet” ise) Bunun çalışmalara ne gibi etkisi oluyor?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden 8’i performans ödevinin konusunu belirlerken öğrencilerin düşüncelerini aldığını, 3’ü almadığını belirtmiştir. 1 öğretmen ise daha önce öğrencilerin düşüncelerini almadığını ancak artık alacağını belirtmiştir. Öğretmenler, performans ödevinin konusunu belirlerken öğrencilerin düşüncelerinin alınmasının çalışmaya şu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir:

- Çocuk, istediği ödevi hazırlayınca daha iyi ödevler ortaya çıkabiliyor (7).
- Konuyu belirlerken öğrencilerin düşüncelerinin alınması onları motive ediyor (1).

“Performans ödevinin konusunu belirlerken belirli gün ve haftaları dikkate alıyor musunuz? (Cevap “Evet” ise) Nasıl?” sorusuna karşılık olarak öğretmenlerden 8’i belirli gün ve haftaları dikkate almadığını, 4’ü ise aldığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 1’i çok fazla belirli gün ve haftanın olduğunu, belirli gün ve haftalara göre bir ödev düşünülürse programın aksayacağını ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmenlere, bu yıl verdikleri performans ödevlerinin konuları sorulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin Bu Yıl Verdikleri Performans Ödevlerinin Konuları

Konular	f
Atatürk ile ilgili performans ödevi verdim.	4
Kitap okuma, özet çıkarma ödevi verdim.	4
Şiir dinletisi hazırlama ödevi verdim.	4
Milli kültür ile ilgili -araştırma şeklinde- performans ödevi verdim.	3
Oyun, öykü, tiyatro yazma ödevi verdim.	3
Ders kitabındaki ödevleri seçtim.	2
Afiş tasarımı ile ilgili performans ödevi verdim.	2
Gazete, dergi yayınlarını takip etme ödevi verdim.	1
Televizyonda dilimizle ilgili programları izleme ve bunları sınıfta anlatma ödevi verdim.	1
Tiyatroya, sinemaya gitmek ve izlenenler hakkında sınıfa bilgi verme ödevi verdim.	1
Gazete, dergi çıkarma ödevi verdim.	1
Çevre kirliliği ile ilgili ödev verdim.	1
Evliya Çelebi ile ilgili ödev verdim.	1
Yaşadıkları şehrin elli yıl önceki hâlini, şu anki hâlini araştırmalarını istedim ve elli yıl sonra nasıl bir şehir hayal ettiklerini sordum.	1
Türkçenin kullanımı konusunda araştırma yapmalarını istedim.	1
Antakya ile ilgili kültürel araştırmalar yapmalarını istedim.	1

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin bu yıl en çok verdikleri konular, Atatürk ile ilgili (4), kitap okuma, özet çıkarma (4), şiir dinletisi (4), milli kültürle ilgili (4) performans ödevleridir.

“Performans ödevi verirken öğrencilere kaynak tavsiye ediyor musunuz? (Cevap “Evet” ise) Ne tür kaynaklar (kitap, ansiklopedi, web sayfası vb.) tavsiye ediyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i performans ödevi verirken öğrencilere kaynak tavsiye ettiğini belirtirken, 1'i öğrenciler sorun yaşarlarsa yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere tavsiye ettiği kaynaklar ise şunlardır: (i) Ansiklopedi, kitap, dergi, gazete (7); (ii) internet (5); (iii) kütüphaneler (4); (iv) yakın çevre (ağabey, abla, baba, anne, komşu, öğretmen vb.) (3)

Bazı öğretmenler (2), öğrencilere konuları ile ilgili kitaplar verdiklerini ifade ederken, 1 öğretmen ise kendilerinin kütüphanelerden araştırması için öğrencilere kitap ismi özellikle söylemediğini söylemiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Performans Ödevlerinde Konu Seçimi İle İlgili Görüşleri

Anket Maddeleri	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe öğretmenim bize performans ödevi verirken ilgi alanlarımızı göz önünde bulunduruyor.	128	46.4	70	25.4	36	13.0	20	7.2	22	8.0
Türkçe öğretmenim performans ödevlerinin konularını belirlerken bizim de düşüncelerimizi alıyor.	120	43.5	43	15.6	41	14.9	26	9.4	46	16.7
Türkçe derslerinde verilen performans ödevlerinin konusu seviyemizin üstünde oluyor.	22	8.0	28	10.1	28	10.1	42	15.2	156	56.5
Türkçe öğretmenimiz sınıfta herkese aynı performans ödevini veriyor.	22	8.0	27	9.8	68	24.6	44	15.9	115	41.7

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (% 71.8), Türkçe öğretmenin kendilerine performans ödevi verirken ilgi alanlarını (*her zaman* veya *genellikle*) göz önünde bulundurduğunu, yarıdan fazlası (% 59.1), Türkçe öğretmenin performans ödevlerinin konularını belirlerken kendilerinin de düşüncelerini (*her zaman* veya *genellikle*) aldığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise (% 16.7), Türkçe öğretmenlerinin bu konuda kendilerinin düşüncelerini *hiçbir zaman* almadığını belirtmiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (% 56.5), Türkçe derslerinde verilen performans ödevlerinin konusunun seviyelerinin üstünde olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yarıya yakını (% 41.7) ödev olarak sınıfta herkese aynı konunun verilmediğini belirtirken % 15.9'u ise herkese aynı konunun verildiğini belirtmiştir.

Performans Ödevlerinin Uygulanması İle İlgili Bulgular

“Performans ödevi verdiğiniz öğrenciler ödevlerini sınıf içinde arkadaşlarına sunuyorlar mı yoksa sadece yazılı olarak mı veriyorlar? (Sunuyorlarsa) Öğrenciler performans ödevlerini hangi yöntemlerle sunuyorlar?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin bazı ödevleri sınıf içinde sunum yaparak, bazı ödevleri ise zaman darlığından dolayı, yazılı olarak sunduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıf içinde sunum yaparken kullandıkları yöntemler ise şunlardır:

- Bilgisayar ortamında, projeksiyon cihazı ve çeşitli materyaller yardımı ile (7)
- Sözlü anlatım, anlatma, tartışma (3)
- Drama (3)

“Performans ödevlerinde öğrencileriniz başkalarından yardım alıyor mu?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, performans ödevlerinde öğrencilerin başkalarından yardım aldıklarını belirtmektedirler.

“Performans ödevlerinde öğrencilerinizin başkalarından yardım almasını nasıl karşılıyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden 8’i, öğrencilerinin belli bir noktaya kadar başkalarından yardım alabileceklerini, bunun belli bir sınırın üzerinde olması hâlinde öğrencinin başarısını yansıtmayacağını, 4’ü doğal ve gerekli bulduğunu belirtmiştir. 1 öğretmen ise yardım almayan öğrencinin başarısız olduğunu ifade etmiştir.

“Öğrencilerinizin performans ödevlerini başkalarına yaptırdığını veya internetteki ödev sitelerinden doğrudan aldığını düşünüyor musunuz? Bu durumda öğrenciye tepkiniz ne olur?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden 7’si, öğrencilerin performans ödevlerini başkalarına yaptırdığını veya internetteki ödev sitelerinden doğrudan aldıklarını, 4’ü ise verdiği ödevlerin kaynaklardan doğrudan alınarak hazırlanamayacak olmasına dikkat ettiği için öğrencilerin ödevlerini kendilerinin yaptığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin performans ödevlerini başkalarına yaptırdığını ya da doğrudan ödev sitelerinden aldığını anlayınca şu tepkileri gösterdiklerini belirtmişlerdir:

- Öğrencinin puanını kırıp bunu ona söylüyorum (5).
- Öğrenciyi ikaz edip, ödevin olmadığını, tekrar hazırlaması gerektiğini söylüyorum (3).
- Kızıyorum, en büyük kötülüğü kendine yaptın diyorum (2).
- Tepkim çok fazla olumsuz olmuyor, hoş olmadığını söyleyip öğrenciyi uyarıyorum (2).

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Sizce Türkçe dersinde bir öğrenciye bir dönemde kaç performans ödevi verilmeli? Neden?” sorusuna karşılık olarak, 4 öğretmen bir ödevin, 4 öğretmen iki ödevin, yeterli olduğunu, 3 öğretmen en az 3 ödevin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir

öğretmen ise mevcudun az olduğu sınıflarda 2-3 ödev, kalabalık olduğu sınıflarda ise 1 ödev verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Performans ödevlerinin sayısının az (1 veya 2) olması gerektiğini belirten öğretmenler, bu görüşlerine gerekçe olarak öğrencinin hakkıyla yaptıktan sonra bir ödevin yeterli olduğunu, öğrencilerin ders yüklerinin fazlalığını, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) hazırlık çalışmalarını, çok olması durumunda öğretmenlerin değerlendirmekte zorlandığını, çok olunca öğrencilerin ödevleri anne babalarına yaptırdığını ve öğretim programının yoğunluğunu ifade etmiştir. Türkçe derslerinde her dönemde en az üç performans ödevi verilmesi gerektiğini belirten öğretmenler ise bu görüşlerine gerekçe olarak Türkçe dersinin hayatın her alanını kapsamasını, bir seferde başarısız olan öğrencinin bir başka seferde başarılı olabilmesini, performans ödevlerinin her temada mutlaka verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin performans ödevlerinin sayısı konusunda farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

“Performans ödevini verdikten sonra öğrenciler ödevlerini teslim edene kadar geçen sürede sizden yardım istiyorlar mı? (Cevabınız “Evet” ise) Daha çok hangi konularda yardım istiyorlar?” sorusuna karşılık olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin performans ödevlerini teslim edene kadar geçen sürede kendilerinden yardım istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrenciler daha çok şu konularda yardım istemektedirler:

- Kaynak araştırması ve kaynaklara ulaşmada, kaynakların uygunluğu hakkında yardım istiyorlar (6).
- Ödevin gidişatıyla, sunumuyla ilgili sorular soruyorlar (4).
- Ödevlerin bizim istediğimiz ölçülerde olup olmadığını soruyorlar (2).
- Kitap, şiir seçiminde yardımcı oluyorum (2).
- Farklı düşünceler öğrenmek için yardım istiyorlar (1).
- Konu bulamıyorlar, bu konuda yardım istiyorlar (1).

“Performans ödevi sürecinde öğrencilerinize yardımcı oluyor musunuz? Neden?” sorusuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (11) yardımcı olduklarını belirtmişlerdir, 1 öğretmen ise yardımcı olmadığını ifade etmiştir.

Yardımcı olan öğretmenlerin yardım etme nedenleri şunlardır:

- Yol göstermek amacıyla yardımcı oluyorum (5).
- Kaynak konusunda yardımcı oluyorum (2).
- Öğrenciler araştırmaya nasıl başlayacaklarını bilmiyorlar (1).
- Yardımcı olmazsam öğrenciler performans ödevlerini yapamıyorlar (1).
- Aile ilgisiz, daha çok rehberlik etmek durumunda kalıyorum (1).
- Öğretmek amaçlı yardımcı oluyorum (1).
- Ortaya güzel bir ürün çıksın istiyorum, bu nedenle yardımcı oluyorum (1).
- Öğrenciler bu çalışmada yeniler, özellikle de altıncı sınıflar ilkokuldan yeni çıktıkları için konuya yabancılar, zorlanıyorlar; onları yönlendiriyorum (1).

Yardımcı olmadığını belirten öğretmen (1) yardımcı olmama nedenini şu şekilde ifade etmiştir: “*Müfredat öğrenci merkezli olduğu için, yardım etmemeliyim; edersem müfredata uygun davranmış olmam.*”

“*Performans ödevlerinin hazırlanma sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları hususlar nelerdir?*” sorusuna karşılık olarak, öğretmenlerin 4’ü öğrencilerin, performans ödevlerini hazırlama sürecinde çok zorlanmadıklarını, sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Performans ödevlerinin hazırlanma sürecinde öğrencilerin sorun yaşadığını düşünen öğretmenlere göre öğrencilerin en çok zorlandıkları hususlar, ödevin kapsamını anlamakta zorluk çekmeleri (2), konularıyla ilgili kaynak bulma hususu (2) ve öğrencilerin araştırma yapmayı sevmemeleri (2) ve bilmemeleridir (2).

Görüşme sırasında öğretmenlere “*Öğrenciler Türkçe derslerindeki performans ödevlerine karşı istek duyuyorlar mı? Neden?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruya karşılık olarak 2 öğretmen istekli öğrenciler kadar isteksiz öğrencilerin de olduğunu belirtirken 1 öğretmen öğrencilerin genelde istekli olmadığı görüşündedir. 3 öğretmen, öğrencilerin ilgilerinin konuya göre değiştiğini, sıradan konuların ilgilerini çekmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (8) ise öğrencilerin genelde istek duyduklarını belirtmiştir. Bu öğretmenler görüşlerine gerekçe olarak şunları ifade etmiştir:

- Türkçe dersini seviyorlar (2).
- Öğretmenlerini seviyorlar (1).

- Türkçe dersi performans ödevlerini diğer derslere göre daha rahat yapabileceklerini düşünüyorlar (1).
- İsteksiz öğrencileri kazanmak için performans ödevlerini cazip hâle getiriyorum (drama, görsel materyallerle) (1).
- Pasif öğrencileri aktifleştirecek ödevler veriyorum, bu onları mutlu ediyor (1).
- Ödev almayı seviyorlar (1).
- Öğrenciler bu ödevlerini yaptıkları için öğretmenin olumlu kanaat kullanacağını düşünüyor (1).

“Sınıfların kalabalık olması performans ödevlerini nasıl etkiliyor?” sorusuna karşılık olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden 10’u bu durumun çok olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir, 1 öğretmen *“performans ödevleri genelde bireysel çalışmalar olduğundan, sınıfın kalabalık oluşundan etkilenmiyor.”* demiştir ve 1 öğretmen ise sınıflarının kalabalık olmadığını belirtmiştir.

“Performans ödevlerinde konuları, uygulama ve değerlendirme tekniklerini belirlerken diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunuyor musunuz? Neden?” sorusuna karşılık olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden 10’u diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunduğunu belirtirken, 2’si bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmanın özellikle ortak ölçütler belirleme açısından yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen *“Performans ödevleri konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli mi?”* sorusuna cevap olarak öğretmenlerin büyük bir kısmı (10) bu konuda bilgi eksikleri olduğunu ve hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtirken, 2 öğretmen hizmet içi eğitime gerek olmadığını belirtmiştir.

“Performans ödevleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesi yararlı olur mu? Neden?” sorusuna karşılık olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (12), performans ödevleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu görüşlerine neden olarak şunları ifade etmişlerdir:

- Veliler performans ödevlerini yanlış anlıyorlar, bu nedenle bilgilendirilmeliler (5).
- Öğrenciler anne-babalarına kaynak olarak başvurabiliyor, onlardan yardım istiyorlar, bu nedenle veliler bilgilendirilmeli (4).

- Öğrencilerin ödevlerini veliler yapıyor, öğrenciler hazırda konuyor (2).
- Veliler, performans ödevinin ne olduğunu bilmiyorlar (1).

Tablo 8: Öğrencilerin Performans Ödevlerinde Uygulama İle İlgili Görüşleri

Anket Maddeleri	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe dersine ait performans ödevlerini hazırlarken hangi kaynaklardan yararlanabileceğini belirlemede zorlanıyorum.	17	6.2	17	6.2	44	15.9	63	22.8	135	48.9
Türkçe dersinde hazırladığım performans ödevlerimi sınıf içinde diğer arkadaşlarıma sunuyorum.	83	30.1	60	21.7	61	22.1	35	12.7	37	13.4
Türkçe dersinde verilen performans ödevini hazırlarken başkalarından yardım alıyorum.	37	13.4	50	18.1	64	23.2	64	23.2	61	22.1
Türkçe dersinde verilen performans ödevlerini hazırlarken internette yararlanıyorum.	106	38.4	86	31.2	48	17.4	25	9.1	11	4.0
Türkçe dersinde verilen performans ödevlerini internetteki ödev sitelerinden aynen alarak hazırlıyorum.	27	9.8	31	11.2	57	20.7	39	14.1	122	44.2
Türkçe dersinde performans ödevi hazırlarken zorluklar yaşıyorum.	17	6.2	30	10.9	51	18.5	73	26.4	105	38.0
Türkçe dersinde performans ödevi hazırlarken öğretmenimden yardım istiyorum.	39	14.1	27	9.8	65	23.6	55	19.9	90	32.6
Türkçe dersinde performans ödevi hazırlarken öğretmenim bana yardım ediyor.	48	17.4	33	12.0	54	19.6	44	15.9	97	35.1
Türkçe dersinde yaptığımız performans ödevlerinin sayısının fazla olduğunu düşünüyorum.	28	10.1	16	5.8	43	15.6	40	14.5	149	54.0
Öğrencilerin performans ödevleriyle ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	130	47.1	56	20.3	56	20.3	19	6.9	15	5.4

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (% 71.7), Türkçe dersine ait performans ödevlerini hazırlarken hangi kaynaklardan yararlanabileceğini belirlemede zorluk çekmediğini belirtmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 69.9) Türkçe dersinde hazırladıkları performans ödevlerini sınıf içinde diğer arkadaşlarına her zaman sunmadıklarını ifade etmiştir. Azımsanamayacak bir orandaki (% 13.4) öğrenci ise performans ödevlerini sınıf içinde *hiçbir zaman* sunmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 8'e göre öğrencilerin çoğunluğu (% 54.7), Türkçe dersinde verilen performans ödevlerini hazırlarken başkalarından (*her zaman, genellikle veya bazen*) yardım almaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı (% 86.9) Türkçe dersinde verilen performans ödevlerini hazırlarken internetten (*her zaman, genellikle veya bazen*) yararlandığını, yarıya yakını (% 40.7) ise ödevlerini internetteki ödev sitelerinden (*her zaman, genellikle veya bazen*) aynen aldığını ifade etmiştir. Bu iki sonuç bir arada düşünüldüğünde öğrencilerin internetten yararlanmayı ve ödevleri internetten almayı "*başkalarından yardım alma*" olarak görmediği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin % 64.4'ü Türkçe dersinde performans ödevi hazırlarken *hiçbir zaman* zorluk yaşamadığını veya *nadiren* yaşadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası (% 52.5) performans ödevi hazırlarken öğretmenlerinden *hiçbir zaman* yardım istemediğini veya *nadiren* yardım isteğini belirtmiştir. Bu sonuca paralel olarak performans ödevini hazırlama sürecinde öğretmenlerinin kendilerine *hiçbir zaman* yardım etmediğini söyleyenlerin oranı % 35.1 iken, *her zaman* yardım ettiğini söyleyenlerin oranı % 17.4'tür. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (% 68.5), Türkçe dersinde yaptıkları performans ödevlerinin sayısının fazla olmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası (% 67.4), kendilerinin performans ödevleriyle ilgili (*her zaman veya genellikle*) bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Performans Ödevlerinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular

"Performans ödevlerini değerlendirirken yöntem sıkıntısı çekiyor musunuz? (Cevap "Evet" ise) Nasıl?" sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı (6) yöntem sıkıntısı çektiklerini belirtirken, diğer yarısı (6) yöntem sıkıntısı çekmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler performans ödevlerini değerlendirirken yaşadıkları yöntem sıkıntılarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Ölçek hazırlarken sıkıntı çekiyorum (1).
- İnternette bir değerlendirme ölçeği buldum, ama doğru mu yanlış mı bilmiyorum (1).
- Oturmuş bir sistem değil (1).
- Puanlama ölçütlerini nota dönüştürmede zorluk çekiyorum (1).
- Ölçütlerimiz yeterli mi bilemiyorum (1).

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen "*Performans ödevlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Yönteminizi açıklayabilir misiniz?*" sorusuna karşılık

olarak, 6 öğretmen performans ödevlerini kılavuz kitaptaki ölçeklere göre değerlendirdiğini, 4 öğretmen ise kendilerinin ölçek hazırladığını ve ödevi buna göre değerlendirdiğini belirtmiştir. 1 öğretmen ise, ödevi değerlendirme yönteminin değiştiğini belirtmiştir. Öğretmenler performans ödevlerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgili olarak şunları da ifade etmişlerdir:

- Ödevin zamanında teslimine dikkat ediyorum (2).
- Sürece yayarak değerlendirmeye çalışıyorum (2).
- Ödevin içeriğinin konuya uygun olmasına ve kâğıt düzenine önem veriyorum (1).
- Yararlandıkları kaynaklar, anlatım dili, yazı önemli (1).
- Öğrencinin nasıl hazırlandığı önemli (1).
- Sunum sırasında da değerlendirme yapıyorum (1).

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “*Grup hâlinde yapılan performans ödevleriyle, bireysel performans ödevlerini değerlendirirken farklı yöntemler izliyor musunuz?*” sorusuna karşılık olarak, 9 öğretmen farklı yöntemler izlediğini belirtirken, 1 öğretmen farklı yöntemler izlemediğini belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden bazıları (7) grup çalışmalarında öğrencilerin sorumluluğu yeterince paylaşmadığı ve bu durumun gruba ortak puan verilmesi hâlinde haksızlık doğurduğunu düşünmektedir. Bu soruna ilişkin olarak öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- Grup çalışmalarında bazıları ödevini yapıyor, bazıları yapmıyor (3). Bu yüzden grup ödevlerinde puanı düşük tutuyorum (1).
- Kendini veren öğrenciyle, çalışmayan öğrenciye aynı notu vermek yanlış olur (3).
- Grup olarak çalışma yöntemini pek tasvip etmiyorum (2).
- Grup çalışmasında herkesin emeğinin olup olmadığına bakıyorum (2).
- Grup çalışması puan verirken adil değil (1).
- Genellikle öğrenciler arkadaşlarını kolluyorlar; o çalışmadı demiyorlar (1).
- Sevmediği, uyum sağlayamadığı bir insanla çalışmak zorunda kalan çocuk, ona tahammül ediyorsa güzel bir şey başarıyor (1).

- Bireysel çalışmalarda katılım, grup çalışmalarında esnek. Çünkü grup çalışması öğrencinin elini kolunu bağlayabilir (1).

Bunun yanında bir öğretmen grup çalışmalarında hem grubun uyumuna dikkat ettiğini, hem de bireysel değerlendirme yaptığını; bir başka öğretmen grup çalışması yapsa da her öğrenciye ayrı bir konu verdiğini ve bu sayede kimin çalışıp çalışmadığını anlayabildiğini belirtmektedir. Bir başka öğretmen ise gruptaki her üyenin çalışmasına ait dokümanları grup temsilcisinden ayrı ayrı aldığını belirtmiştir. İki öğretmen ise grup çalışmalarında öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini çok önemli gördüğünü ve grup başarısını dikkate aldığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “*Değerlendirme sürecinde öğrencilerin görüşlerini de dikkate alıyor musunuz? (Cevap “Evet” ise) Nasıl?*” sorusuna karşılık olarak, 7 öğretmen değerlendirme sürecinde öğrenci görüşlerini dikkate almadıklarını, 5 öğretmen ise dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci görüşlerini neden dikkate almadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Değerlendirme sürecinde belli kriterler olduğundan öğrenci görüşlerini dikkate almıyorum (2).
- Eğer öğrenci görüşlerini de alırsak performanslar yetişmez (2).
- Dikkate alırsam araya duygusallık girer (1).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerden, performans ödevlerinin değerlendirme sürecinde öğrenci görüşlerini dikkate alanlar, nasıl ve niçin aldıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:
- Değerlendirme ölçeğini hazırlarken de öğrencilerin görüşlerini alıyorum (2).
- Puanın yüzde ellisini ben veriyorum, yüzde ellisini öğrenciler (sınıf) veriyor (1).
- Her öğrenci bir müfettiştir, arkadaşının ödevinde açık arar (1).
- Öğretmen 100 verirse belki haksız olarak verir, ama öğrenciler verirse haklı olarak verir (1).

“*Performans ödevlerini değerlendirmede dereceli puanlama ölçeği kullanıyor musunuz? (Cevap “Hayır” ise) Neden?*” sorusuna cevap olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (12) performans ödevlerini değerlendirmede dereceli puanlama ölçeği kullandıklarını ifade etmiştir.

“Ders kitabında yer alan dereceli puanlama ölçeğini kullanışlı buluyor musunuz? Neden?” sorusuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si kullanışlı bulmadıklarını, 4’ü kullanışlı bulduklarını belirtmişlerdir. 1 öğretmen ise bazılarını kullanışlı bulduğunu, bazılarını bulmadığını ifade etmiştir. Ders kitabında yer alan dereceli puanlama ölçeğini kullanışlı bulmayan öğretmenler neden olarak şu hususları belirtmişlerdir:

- Ders kitabındaki dereceli puanlama ölçeği kalabalık sınıflar için hazırlanmamış (1).
- Kırtasiye işi çok (1).
- Matematikçi kadar oran-orantı kuramadığım için onları puana çevirmekte sorun yaşıyorum (1).
- Ders kitabındaki ölçek, her öğrenciye ayrı ayrı düşünülmüş; ben sınıfa göre ayarladım; daha verimli, daha kolay oldu (1).
- Ben farklı puan veriyorum, ders kitabındaki farklı. (1).
- Bazen verilen ölçek çalışmaya uymuyor (1).
- İçindeki bazı maddelerin uygulanması zor oluyor (1).

“Öğrencilerinize performans ödevlerini hangi ölçütlere göre değerlendireceğinizi belirtiyor musunuz? Neden?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (12) performans ödevlerini hangi ölçütlere göre değerlendireceğini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler performans ödevlerini hangi ölçütlere göre değerlendireceklerini öğrencilerine şu sebeplerden ötürü belirtmektedirler:

- Belirtince çocuk, ne ölçüde nasıl bir ödev hazırlayacağını bilmiş olur, ödev amacına ulaşır (9).
- Belirtince çocuk güdülenmiş olur (2).
- Ölçek, öğrencilere çalışma planı sunmuş oluyor (1).
- Notunu nasıl aldığını bilmesi sonraki ödevlere, derslere rehberlik yapıyor (1).

Öğretmenlere yöneltilen *“Performans ödevlerine yeterince geri bildirim verebiliyor musunuz? (Cevap “Hayır” ise) Neden?”* sorusuna cevap olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (9) performans ödevlerine yeterince geri bildirim verebildiklerini belirtmişlerdir. Geri kalan 3 öğretmen ise zamanın yetersizliğinden performans ödevlerine yeterince geri bildirim veremediklerini ifade etmişlerdir.

Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci
Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenler “*Performans ödevlerinin etkili değerlendirilebilmesi için neler yapılmalıdır?*” sorusuna karşılık olarak öncelikle değerlendirme ölçütlerinin iyi hazırlanması (6), amaçların öğrenciye önceden belirtilmesi (3), konuların öğrenci seviyesine uygun olması (2) ve uygulamasının pratik olması (1) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, değerlendirme ölçekleri hazırlanırken çevresel faktörler dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin (3) vurguladığı bir başka konu ise sağlıklı bir değerlendirme için sınıflardaki öğrenci sayısının kalabalık olmaması gerektiğidir.

Tablo 9: Öğrencilerin Performans Ödevlerinde Değerlendirme ile İlgili Görüşleri

Anket Maddeleri	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe öğretmenimiz, hazırladığımız performans ödevlerini hangi ölçütlere göre değerlendireceğini bize söylüyor.	140	50.7	45	16.3	35	12.7	26	9.4	30	10.9
Türkçe öğretmenimiz performans ödevlerine not verirken herkese hak ettiği notu veriyor.	221	80.1	28	10.1	14	5.1	2	.7	11	4.0
Türkçe öğretmenimiz performans ödevlerinin değerlendirilmesine çok özen gösteriyor.	170	61.6	70	25.4	20	7.2	8	2.9	8	2.9
Türkçe öğretmenimiz, hazırladığımız performans ödevini değerlendirirken bizim de görüşlerimizi alıyor.	94	34.1	44	15.9	40	14.5	41	14.9	57	20.7

Tablo 9’a göre öğrencilerin yarıdan fazlası (% 67), Türkçe öğretmenin, hazırladıkları performans ödevlerini hangi ölçütlere göre değerlendireceğini kendilerine (*her zaman* veya *genellikle*) söylediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (% 90.2), Türkçe öğretmenin performans ödevlerine not verirken herkese (*her zaman* veya *genellikle*) hak ettiği notu verdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin geneli (%87.0), Türkçe öğretmenin performans ödevlerinin değerlendirilmesine (*her zaman* veya *genellikle*) özen gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (% 64.5), öğretmenin, Türkçe dersinde hazırladıkları performans ödevlerini değerlendirirken (*her zaman*, *genellikle* veya *bazen*) kendilerinin de görüşlerini aldığını ifade etmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri, performans ödevlerini öğrencilerin sosyal gelişimleri, araştırma becerileri, kendilerini ifade etme becerileri, genel kültür düzeyleri ve özgüvenlerinin gelişimi bakımından son derece önemli ve yararlı görmektedir. Öğrenciler de performans ödevlerinin sosyal gelişimlerine katkı sağladığını, performans ödevleri sayesinde araştırma isteklerinin arttığını, düşüncelerini topluluk önünde daha rahat açıklayabildiklerini, kendilerine yararlı olduğunu düşünmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin performans ödevlerinin amaçları konusundaki görüşleri birbiriyle uyumludur. Başka araştırmaların sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri de performans ödevlerinin öğrencileri araştırmaya yönelttiği (Meydan ve Öztürk, 2008) ve öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı düşüncesindedir (Meydan ve Öztürk, 2008; Selanik Ay, Karadağ, Çengelci, 2008). Buna göre öğretmenlerin performans ödevlerini, öğrencilere sağladığı katkılar bakımından son derece önemli ve yararlı buldukları söylenebilir.

Belet ve Girmen'in araştırmasına (2007) göre Türkçe derslerinde verilen performans ödevlerinin konularının çeşitlilik göstermediği ve bazı sınıflarda tüm öğrencilere aynı performans ödevlerinin verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bizim araştırmamızın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri çoğunlukla kılavuz kitapta yer alan konuları ödev verirken, her gruba farklı bir konu vermeye çalışmaktadır.

Öğretmenler ödev konularının belirlenmesinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (sosyoekonomik düzey, ilgi, beceri vb.) göz önünde bulundurmakta, öğrencilerin görüşlerini de çoğunlukla dikkate almaktadır. Ay ve arkadaşlarının (2008) yaptığı araştırmanın sonuçları da bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin performans ödevlerinin konularının belirlenmesinde çoğunlukla kılavuz kitaplarda yer alan örnekleri esas aldığı, bununla birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarını da (ilgi alanları ve sosyoekonomik düzey) göz önünde bulundurdukları belirlenmiştir.

Araştırmamızda Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin ödevlerle ilgili en çok karşılaştığı sorunun kaynaklara ulaşmak olduğunu, bu konuda öğrencilere yardımcı olduklarını belirtirken öğrencilerin önemli bir kısmı (% 71.7) performans ödevlerini hazırlarken hangi kaynaklardan yararlanabileceğini belirlemekte zorluk çekmediğini ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin bazı ödevleri sınıf içinde sunum yaparak, bazı ödevleri ise zaman darlığından dolayı, yazılı olarak sunduklarını belirtmişlerdir. Bu durum performans ödevlerinin amaçları ile

uyuşmamaktadır. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmeyi, hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermeyi amaçlayan performans ödevlerinin sadece kâğıt üzerinde sunulması Türkçe dersinin amaçlarıyla da örtüşmemektedir. Daha önce yapılan birçok çalışma da (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Orhan, 2007; Ocak, Ocak, Gündüz, Özdemir, 2008; Meydan ve Öztürk, 2008; Tüfekçioğlu ve Turgut, 2008) sınıfların kalabalık oluşunun zaman yetersizliğine yol açtığı ve bu durumun performans ödevlerinin uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili sorun oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Daha önce yapılan birçok araştırmada (Belet ve Girmen, 2007; Ocak ve diğer., 2008; Meydan ve Öztürk, 2008; Selanik Ay ve diğer., 2008; Tüfekçioğlu ve Turgut, 2008) performans veliler tarafından yapıldığı veya internetten hazır alındığı için performans ödevlerinin amaçlarına ulaşmadığı vurgulanmıştır. Bizim araştırmamızda da performans ödevlerinin hazırlanması sürecinde öğrencilerin, başkalarından ve özellikle de internetten büyük oranda yararlandıkları, hatta ödevleri çoğunlukla internetteki ödev sitelerinden aynen aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bu durumlar performans ödevlerinin etkililiğini azaltmaktadır.

Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin, ödevlerini yaparken başkalarından yardım almasını normal karşıladıklarını fakat bu yardımın belli bir düzeyin ötesine geçmesini ya da internetten doğrudan alınmasını doğru bulmadıklarını, bu tür davranışları sergileyen öğrencileri çeşitli şekillerde uyardıklarını belirtmişlerdir. Programda (MEB, 2006: 55) öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerine ve çalışmalarına nasıl yardımcı olacakları konusunda ailelere bilgi vererek birlikte hazırlanan çalışma planının uygulanmasını sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Bizim araştırmamızın ve daha önceki araştırmaların sonuçlarına göre programda belirtilen bu ilke yeterince uygulanmamaktadır.

Öğretmen ve öğrencilere göre Türkçe dersinde performans ödevi hazırlarken öğrenciler zaman zaman zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası performans ödevi hazırlarken öğretmenlerinden yardım istemediğini belirtirken öğretmenlerin tamamı ise öğrencilerin kendilerinden yardım istediğini, bu isteğin daha çok konuyla ilgili kaynaklara yönelik olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını performans ödevini hazırlama sürecinde yardım istediklerinde öğrencilere yardım ettiğini belirtirken öğrencilerin % 35'i öğretmenlerinin kendilerine *hiçbir zaman* yardım etmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri “*Müfredat öğrenci merkezli olduğu için, yardım etmemeliyim; edersen müfredata uygun davranmış olmam.*” düşüncesini dile

getirmiştir. Oysa öğrenci merkezli olarak hazırlanan yeni öğretim programında öğretmenin öğretim sürecinde “*öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumunda*” olduğu, öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olarak yapıcı eleştirilerle onları yönlendirmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006: 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (% 68.5), Türkçe dersinde yaptıkları performans ödevlerinin sayısının fazla olmadığını belirtirken öğretmenlerin çoğu Türkçe dersinde her öğrenciye 1 veya 2 performans ödevi vermenin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler Türkçe derslerindeki performans ödevlerine karşı genelde istek duymaktadır. Öğretmenler performans ödevlerinin değerlendirilmesi konusunda meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunmaktadır.

Duban ve Küçükyılmaz’ın çalışmasına (2008) göre, performans ödevleri öğretmenler tarafından en çok kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinden biridir. Bununla birlikte öğretmenlerin, alternatif değerlendirme kapsamında yapmaları gereken çalışmaları yeterli düzeyde yapamadıkları (Ocak ve diğer., 2008), alternatif ölçme yöntemlerinden çok geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Orhan, 2007; Tüfekçioğlu ve Turgut, 2008) gösteren araştırma bulguları da vardır. Bizim araştırmamızdaki bulgulara göre de Türkçe öğretmenleri performans ödevleri konusunda kendilerinin ve öğrenci velilerinin bilgilerinin yeterli olmadığını, bu konuda hem kendilerine hem de velilere bilgilendirici seminerler verilmesinin yararlı olacağını ifade etmiştir.

Çakan’ın araştırmasına (2004) göre ilköğretim ve orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulmaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu’nun araştırmasına (2007) göre ilköğretimde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri kendilerini alternatif ölçme yöntemlerine göre geleneksel yöntemlerde daha yeterli görmektedirler. Başka araştırmaların bulguları öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Doğan, 2005; Duban ve Küçükyılmaz, 2008, Tüfekçioğlu ve Turgut, 2008) ve performans ödevlerinin amacı, kapsamı, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında öğretmenlere ve velilere eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Selanik Ay ve diğer., 2008; Tüfekçioğlu ve Turgut, 2008; Meydan ve Öztürk, 2008). Bu araştırmaların sonuçları ile bizim araştırmamızın sonuçları paralellik göstermektedir. Çalışmamızda buna ek olarak öğrenciler de kendilerinin performans ödevleriyle ilgili bilgilendirilmeye ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler performans ödevlerini değerlendirme konusunda yöntem sıkıntısı yaşamaktadır. Bu sıkıntıların başında ders kitaplarında verilen dereceli puanlama anahtarının kullanışlı olmaması ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu gelmektedir. Bu güçlük, daha önce yapılan başka araştırmalarda da (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Meydan ve Öztürk, 2008) dile getirilmiştir. Türkçe öğretmenlerine göre, performans ödevlerinin etkili değerlendirilebilmesi için değerlendirme ölçütlerinin iyi hazırlanması, amaçların öğrenciye önceden belirtilmesi, konuların öğrenci seviyesine uygun olması, uygulamasının pratik olması, sınıflardaki öğrenci sayısının az olması gerekmektedir. Öğretmenler özellikle grup çalışmalarında öğrencileri adaletli biçimde değerlendirmekte güçlük çektiklerini belirtmektedir.

ÖNERİLER

1. Öğretmenler, performans ödevi verirken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, seviyelerinin üstünde ödevler vermemelidir.
2. Öğretmenler, performans ödevlerinin amaçları konusunda öğrenci ve velileri bilgilendirmeli, öğrencinin kendisi tarafından yapılmayan ödevlerin amacına ulaşmayacağı konusunda uyarıda bulunmalıdır.
3. Öğretmenler, performans ödevlerini değerlendirirken ilk olarak ödevin öğrenci tarafından yapıp yapılmadığını çeşitli yollarla belirlemeli, öğrenci tarafından yapılmayan ödevler ne kadar başarılı hazırlanırsa hazırlansın değerlendirmeye alınmamalıdır. Böylece öğrenciye ödev katkısı oranında puanlama yapılacağı hissettirilmelidir.
4. Öğretmenlerin performans ödevlerinin konularını kitaplarda ve internet sitelerinde doğrudan yer alacak konular yerine öğrencinin kendisini gösterebileceği konulardan seçmesi gerekir. Örneğin, “*Sait Faik Abasıyanık’ın hayatını ve eserlerini anlatınız.*” şeklindeki bir ödev, öğrencinin internet sitelerinden doğrudan alıp okumadan öğretmene sunabileceği bir ödev konusudur. Oysa aynı konu “*Sait Faik Abasıyanık’la ilgili kaynaklardan yararlanarak hayatı ve eserleri üzerine kendisiyle hayali olarak yapılan bir röportaj metni hazırlayınız.*” şeklinde verilirse öğrencinin farklı kaynaklardan aldığı bilgiyi kendi yaratıcılığını kullanarak sunması mümkün olacaktır.
5. Öğretmenler performans ödevi verirken değerlendirme ölçütlerini de öğrencilere belirtmelidir.
6. Öğretmenler, öğrencilere performans ödevinin tüm aşamalarında rehberlik etmelidir.

7. Performans ödevlerinin sadece dosya olarak teslim edilmesi amacına uygun değildir. Bu açıdan öğretmen, gerekirse daha az sayıda ödev vererek tüm performans ödevlerinin sınıf içerisinde sunulmasını sağlamalıdır. Bu noktada sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması da önemlidir.

8. Performans ödevlerinde konu belirleme ve değerlendirme aşamalarında öğrenci görüşleri dikkate alınmalıdır.

9. Öğretmenlere, performans ödevlerinde amaç, konu seçimi, uygulama ve değerlendirmeye ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir.

10. Öğrencilerin performans ödevlerinde yararlanabileceği kaynaklara rahatça ulaşabilmeleri açısından okul kütüphaneleri güncel kaynaklarla zenginleştirilmeli ve etkili biçimde kullanılmalıdır.

11. Öğretmen kılavuz kitaplarında verilen dereceli puanlama ölçekleri daha kolay uygulanabilir hâle getirilmelidir.

12. Öğretmen kılavuz kitaplarında farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler için çok sayıda alternatif ödev konusuna yer verilmeli, öğretmenler bu konulardan öğrencinin sosyal çevresine daha uygun olanı tercih edebilmelidir.

KAYNAKÇA

Bahra, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Belet, D. ve Girmen, P. (2007). “Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği”. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5–7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/performans_odevi.pdf (Erişim Tarihi: 20.05.2009)

Coşkun, E. (2005). “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, V (2), 421-476.

Çakan, M. (2004). “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 99-114.

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

Doğan, A. B. (2005). *Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Duban N. ve Küçükyılmaz E. A. (2008). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri”. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 1 Kasım 2008 tarihinde alınmıştır.

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

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

Göçer, A. (2007). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.

Gögüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

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

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

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayınları.

MEB. (1981). “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 329.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*, Ankara.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.

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

Ocak, G., Ocak, İ., Gündüz, M. ve Özdemir, H. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarılarının Ölçülmesinde Alternatif Ölçme Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 2-4 Mayıs 2008*, Ankara: Nobel Yay., s. 61-65).

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

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

Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Ankara: Öncü Yay.

Özdemir, M. ve Göksu, V. (2008). “Sınıf Öğretmeni ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 2-4 Mayıs 2008*, Ankara: Nobel Yay., s. 105-110).

Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

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

Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci
Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*, Ankara, Öncü Yay.

Tüfekçioğlu, N. ve Turgut, S. (2008). “Yenilenen İlköğretim Programı Çerçevesinde Değişen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Karşılaştıkları Zorluklar”. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 2-4 Mayıs 2008*, Ankara: Nobel Yay., s. 131-133).

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2003). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yay.

Yıldız, C. ve Okur, A. (2006). “Ana Dili Öğretimi”. (Ed: Cemal Yıldız), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). “Matematikte Ölçme ve Değerlendirme”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, 97-104.