

ÖĞRETMENLERİN PERFORMANS GÖREVLERİNİN VERİLME GEREKÇELERİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Dr. Özlem DOĞAN-TEMUR*

Yrd. Doç. Dr. Nida BAYINDIR*

Yrd. Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN*

* Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Performans görevleri, öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan, derslerde işlenen kazanımları pekiştiren ve öğrencilerin hem mekân hem de mekândan bağımsız olarak üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini sağlayan etkinliklerdir. Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yeni değerlendirme yaklaşımlarından biri olan performans değerlendirmede öğrencilerin karmaşık yapılarıdaki bazı görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu yüzden bu görevleri veren öğretmenlerin özellikle performans görevlerine ilişkin algıları ve yeterlikleri önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin verdikleri performans görevlerini veriş amaçlarını ortaya koyabilmektir. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Kütahya il merkezinde görev yapan okulöncesi ve ilköğretimde görev yapan 120 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin %65,8'i performans görevlerinin yararına inanmakta ve bu görevlerin sayısal olarak objektif olarak değerlendirilmesi için sınıfla sınırlandırılması gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Performans; Performans görevi; Okulöncesi; İlköğretim.

TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE REASONS FOR GIVING STUDENTS PERFORMANCE TASKS

Abstract

Performance task is a work which supports students' learning and enhances their cognitive skills by providing both contextual and noncontextual problems. It provides students opportunities to work on real-life problems. Performance assessment, which is based on a constructivist approach, is one of the most important assessment ways in which students are expected to resolve sophisticated problems. Accordingly, it is essential to understand teacher perspectives of performance tasks and their capability of using performance tasks effectively in classrooms. The aim of the current study is to understand why teachers give students performance tasks. The current study involved 120 preschool and elementary school teachers who work in Kütahya in 2008-2009 Education year. The results of the research showed that 65,8 percent of the teachers believe in the importance of performance tasks. Moreover, teachers think that the number of performance tasks conducted by students should be limited so that they can achieve objective assessment of students' learning.

Keywords: Performance; Performance tasks; Preschool; Elementary school.

Giriş

Günümüzde hızla gelişen teknolojinin, toplum ve toplumun en küçük ögesi olan bireyden önemli beklentileri oluşmaktadır. Bu beklentiler bireylerin edindikleri bilgi ve beceriler, alışkanlıklar, farklı durumlara karşı sergiledikleri yaklaşımlara dayalıdır. Çağdaş öğretim programları da bu beklentileri karşılamaya dönük olarak yapılandırılmaktadır. Ülkemizde uygulanan yapılandırmacılık ekseninde şekillendirilen ilköğretim programı da hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilecek bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda klasik ölçme değerlendirme yaklaşımları yerine öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını artıracak alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını benimsemiştir. Bu yaklaşımlar dâhilinde öğrencinin sunulan bilgileri yorumlayarak kendi bilgisini oluşturduğu ve pekiştirdiği öğrenme yaşantıları gibi değerlendirme süreci de iç içe katmanlardan oluşur. Dolayısıyla değerlendirme adına öğrencilerdeki niteliksel değişimi gözlemek zamana yayılmış bir şekilde işlevsel bir araç haline almıştır (Davies & Wavering, 1999; Dochy & McDowell, 1997; Stiggins, 1994; Spady & Marshall, 1991; Mokhtari, ve diğer. 1996).

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin başarılarını, gelişim durumlarını belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak için yapılır. Öğretmenler çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerini gelişim süreçleriyle ilgili bilgilendirmelidir. Öğretim programı öğretmenlere, ölçme ve değerlendirme çalışmalarını gerçekleştirirken düzenli ve sistematik değerlendirme yapmayı, her fırsatta öğrencilerle görüşmeler düzenlemeyi, bir seferde yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarından kaçınmayı, cevaplar kadar düşünme yollarını da değerlendirmeyi önermektedir. Önerilen bu noktalar performans değerlendirme sürecini ortaya koymaktadır (MEB İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Performans görevlerinin çıkış noktası olarak mekândan bağımsız olarak verilen ödevler alınabilir. Gür'ün (2003) yaptığı çalışmada ev ödevi yapma stillerinin başarı ile ilişkisini ve yapısını belirlenmek istenmiştir. Çalışmaya, Balıkesir ve ilçelerinde bulunan 4 ilköğretim okulundan, 6., 7. ve 8. sınıftan olmak üzere 100 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonunda kız ve erkek öğrencilerin ödev tercihleri ile akademik başarı arasındaki ilişkisine bakılmış ve ödev yapma tercihlerinin; akademik başarıyla kuvvetli bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Genel olarak, başarıları yüksek olan öğrencilerin tersine, başarıları düşük öğrencilerin düzensiz oldukları ve mutlaka motive edilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak aile katılımının akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu gibi öğrencileri motive etmeye araç olarak görülebilecek ve aile katılımını gerektiren iyi organize edilmiş performans ödevlerinin etkili öğrenmelerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. İyi organize edilmiş performans görevlerinin düzenlenmesinde ise etkili öğretmenlerin büyük bir payı olacaktır.

Etkili öğretmenler öğrenme amaçlarına göre ödev uygulamalarını belirlerler. Ödevler ve pratikler, öğrenciler yeni bilgileri uyguladıkları zaman bu öğrenilenlerle ilişkili hale gelir. Pratikler yapmak öğrencilerin sık tekrarlarla yeni öğrendiklerini uygulamaya uyum sağlamasıdır. Pratik yapmanın amacı öğrencilerin ilerlemeleri için fırsatlar sağlamaktır. Uygun ödevler ve iyi tasarlanacak pratikler öğrencilerin öğrenmelerini ilerletecektir. Ödevlerde yapılacak bazı anahtar değişiklikler öğrencilerin başarılarında gözle görülebilir farklılıklar oluşturacaktır (GCSDG, 2007).

Yukarıda anlatılan etkili ödevler ve etkili ödev yapma sürecinin oluşturulması performans görevlerinde de çok önemlidir. Performans görevleri öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri sergileyebilecekleri ve karşılıklarına çıkan durumlara kendi yaklaşımlarını yansıtabilecekleri bir yapıda olmalıdır. Performans görevleri öğrencinin karşısına çıkan karmaşık durumlarda sahip olduğu bilgi ve becerileri ne kadar kullanabildiğini ölçmeye odaklanmalıdır (Uzunboylu ve Hürsen, 2008).

Popham (2000) kaliteli performans görevlerinin sınıf ortamında kullanılmasının öğrencilerin performanslarını artıracaklarını ifade etmiştir. Öğrenciler bu tip görevlerle daha fazla düşünmeye, araştırma yapmaya, problem çözmeye yönlendirilmekte bu da onların günümüz toplumunun ihtiyacı olan bireyler olmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmen performans görevlerini sınıf ortamında uygularken uygun görevi kendisi seçmekte, görevin puanlama anahtarını hazırlamakta ve öğrenci başarısını bu puanlama anahtarına göre belirlemeye çalıştığından dolayı performans ödevleri öğretmenlere yük gibi görünmektedir. Bu yüzden kullanılan her performans görevinin öğrencilerde gözlemeyi düşündüğümüz önemli bir beceriye işaret etmesi önem taşımaktadır (Akt: Aslanoğlu, 2006).

Aydın'ın (2005) araştırmasında elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeyi tam olarak ifade edemedikleri, fakat açıklamalarında bu konuya ilişkin çabalarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte elde edilen bulgular öğretmenlerdeki bu eksikliklerin kendilerindeki bu çabayı yersiz kıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum ise uygulamadaki eksikliği ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin düşünceleri ile uygulamaları tam anlamıyla örtüşmemektedir. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha bilgili olması konuya verilen önemi göstermesine rağmen konunun teorik ve uygulama aşamalarının tam manasıyla birleştirilmemiş olması konuya tam manasıyla hâkimiyeti sağlayamamaktadır.

Messick (1994) öğretmenlerin belli durumlarda sadece performansa ya da sadece ürünü değerlendirmeye odaklandığını, bazı durumlarda tekrarlanabilirlik ve genellenebilirlik konu olamayacağını performans değerlendirmenin kullanımında davranışı yapılandıran davranışı gösteren bilgi ve yetenekler ve performansın diğer öğeleri hakkında doğrudan bir sonuca varılamayacağını belirtmektedir. Performans değerlendirme ve performans görevleri verilirken performans hedef olarak değil araç olarak görülmelidir. Performans görevleri verilirken ya da performans değerlendirme

yapılırken yalnızca ürüne ya da yalnızca performansa odaklanmak doğru değildir. Performans değerlendirmede hedeflerden çok yapılandırma anlayışı benimsenmelidir. Yapılar üzerine odaklanılmalıdır (Akt: Mehrens, Popham, & Ryan, 1998).

Performans değerlendirme yapılırken, performans görevleri hazırlanırken ve verilirken dikkat edilmesi gereken altı nokta üzerinde durulmalıdır. İlki, ilgilenilen performans görevlerinin özel hedeflerle ilişkilendirilip ilişkilendirilmeyeceği belirlenmelidir. İkincisi, kapsamlı bir etki alanında çıkarım yapıldığı zaman özel bir performans değerlendirme gerçekleştirmek için yeteri kadar zamana ihtiyaç vardır. Üçüncüsü, öğrencilerin şaşırılmaları ve engellenmemeleri için performans değerlendirmenin formatı belirlenmelidir. Dördüncüsü, öğrencilerle iletişim kurmak ve sunum planını değerlendirmede bunlara ait ölçütler belirlenmelidir. Beşincisi, performans testleriyle değerlendirilen bilgi ve becerilerin başka ortamlarda da kullanılabilmesine odaklanılmalıdır. Altıncısı, öğrenciler kendi öğrenmelerinin kalitesi hakkında karar verebilmelidir. Yani kendilerine ait kişisel değerlendirme ölçütleri oluşturabilmelidirler (Mehrens, Popham & Ryan, 1998).

Yücel (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde verilen performans görevleri hakkında öğretmen-veli öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları performans ödevlerinin yapımına dikkati çekmektedir. Dikkati çeken ilk sonuç öğretmenlerin performans görevleri hakkında bilinçli olmadıklarını, öğrencilerin performans ödevlerini araştırmak için İnternette ve bilgisayar başında geçirilen zamanın az bir kısmı ile performans ödevi araştırdıklarını, geri kalan zamanı ise farklı amaçlar için kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler ödevleri tam anlamıyla değerlendirip not veremediklerini ifade ederken, hazırlanan performans ödevlerine, nispeten angarya olarak bakmaktadırlar.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki kıdeme, görev yaptıkları kademeye ve performans görevlerinin yararına inanma durumlarına göre performans görevlerini verme gerekçelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, tarama tekniği kullanılmıştır. Tarama tekniğiyle olaylar betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1995). Bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa göre yeniden inşa edilen öğretimi değerlendirme yaklaşımlarından performans görevlerine dayalı etkinliklerin verilmiş gerekçelerine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında Kütahya'da görev yapan öğretmenlerden kolay ulaşılabilirlik yolu ile edinilmiş 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma anketinde, iki kişisel bilgi ve 41 anket sorusu bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Performans Görevlerinin Verilme Gerekçelerine İlişkin Algı Düzeyleri

Tablo 1: Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı

Kıdem	f	%
0-5	25	20,8
5-10	22	18,3
10-15	20	16,7
15-20	21	17,5
21 +	32	26,7
Toplam	120	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %20,8'i 0-5 yıllık, %18,3'ü 5-10 yıllık, %16,7'si 10-15 yıllık, %17,5'i 15-20 yıllık, %26,7'si ise 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kademelere Göre Dağılımı

Kademe	f	%
Okulöncesi	22	18,3
1-3	38	31,7
4-5	27	22,5
6-8	33	27,5
Toplam	120	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %18,3'ü okulöncesinde, %31,7'si 1-3. sınıflarda, %22,5'i 4-5. sınıflarda, %27,5'i ise 6-8. sınıflarda görev yapmaktadır.

Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinde verdikleri performans görevlerini veriş gerekçelerine yönelik araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Performans Görevlerinin Yararına İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet yararlı	79	65,8
Hayır yararsız	18	15,0
Kararsızım	23	19,2
Toplam	120	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,8'i performans görevlerini yararlı, %15,0'i yararsız bulmakta, %19,2'si ise kararsız kalmaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Performans Görevlerinin Öneme Katılım Düzeyleri (%)

Maddeler	Çok az Önemli	Az Önemli	Kısmen Önemli	Orduka Önemli	Çok Önemli	\bar{X}	ss
1. 1- Öğrenciye doğru yerde ve doğru zamanda yardım etmek için	17,5	4,2	30,8	18,3	29,2	3,38	1,40
2. 2- Açık bir etkileşim kurmak için	15,8	8,3	25,0	25,8	25,0	3,36	1,36
3. Öğretim için anlaşılır hedefler belirleyebilmek için	14,2	10,8	20,8	26,7	25,8	4,09	5,51
4. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını iletirmek için	10,8	8,3	21,7	40,8	18,3	3,48	1,20
5. Öğrencilerin dikkatlerini daha çok çekmek için	9,2	10,8	3,3	43,3	33,3	3,81	1,26
6. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmak için	7,5	4,2	15,0	34,2	39,2	3,93	1,17
7. Öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirmek için	5,8	14,2	8,3	30,8	40,8	3,87	1,25
8. Veliyi öğrenme sürecinden haberdar etmek için	10,8	17,5	16,7	25,8	29,2	3,45	1,35
9. Veliyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmek için	15,8	10,0	23,3	20,0	30,8	3,40	1,42
10. Öğrenmede süreç değerlendirmesi uygun bir yöntem olduğu için	10,8	10,8	18,3	29,2	30,8	3,58	1,31
11. Bireysel çalışmaya yönlendirmek için	7,5	5,8	15,8	38,3	32,5	3,83	1,17
12. Sınıf ve çevre ilişkilerini, işbirliğini geliştirmek için	3,3	8,3	18,3	30,0	40,0	3,95	1,10
13. Öğrencilerin araştırma yöntemlerine hakim olması için	9,2	9,2	17,5	25,0	39,2	3,76	1,30
14. MEB programında olduğu için	17,5	17,5	14,2	23,3	27,5	3,26	1,47
15. Öğrenme sürecini kısıtlı yer, zaman dışına çıkartmak için	21,7	5,0	18,3	33,3	21,7	3,28	1,43
16. Öğretmenin üzerindeki yükü hafiflettiği için	41,7	14,2	20,8	13,3	10,0	2,36	1,39
17. Eğitim öğretim zamanını daha etkin kullanmak için	22,5	10,0	17,5	28,3	21,7	3,17	1,46
18. Öğrencinin tekrar yapması için	7,5	8,3	24,2	28,3	31,7	3,68	1,21
19. Öğrencinin sorumluluk kazanması için	5,0	8,3	9,2	25,8	51,7	4,11	1,18
20. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlamak için	10,8	6,7	13,3	33,3	35,8	3,77	1,30
21. Öğrenciye yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmek için	13,3	5,8	6,7	29,2	45,0	3,87	1,39
22. Velilerin çocuklarının algı düzeylerini daha iyi anlayabilmeleri için	13,3	10,0	20,8	27,5	28,3	3,48	1,35

Öğretmenlerin Performans Görevlerinin Verilme Gereçlerine İlişkin Algı Düzeyleri

23. Çocuklardaki zihinsel yetenekleri geliştirmek için	10,0	8,3	17,5	31,1	32,5	3,68	1,28
24. Çocukların pratik yapabilmesi için	10,8	5,8	10,0	37,5	30,8	3,72	1,26
25. Sınıfa daha fazla kaynak getirebilmek için	15,0	17,5	19,2	30,0	18,3	3,19	1,33
26. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için	9,2	11,7	27,5	26,7	25,0	3,47	1,24
27. İstenilen mesajlarının ödevlerle velilere ulaştırılması için	15,8	15,8	17,5	26,7	24,2	3,28	1,40
28. Problem geliştirme becerilerini geliştirmeleri için	10,0	5,8	23,3	34,2	26,2	3,62	1,22
29. Dil becerilerinin geliştirilmesi için	14,2	10,0	25,0	25,0	25,8	3,38	1,34
30. Öğrencilerin hangi konuda güçlük yaşadıklarını belirlemek için	15,5	7,5	25,8	29,2	21,7	3,33	1,33
31. Öğrenciler arası pozitif rekabeti teşvik ettiği için	10,8	15,0	21,7	29,2	23,3	3,39	1,29
32. Öğrencilere başarıyla üstesinden gelebilecekleri sorumluluklar verebilmek için	8,3	6,7	16,7	30,8	37,5	3,89	1,24
33. Yeni yöntem ve materyal kullanmaya istekli hale getirmek için	11,7	7,5	19,2	28,3	33,3	3,64	1,32
34. Çocukların boş zamanlarını eğitimsel içeriklerle doldurmalarını sağlamak için	10,0	10,8	20,8	30,8	27,5	3,55	1,27
35. Öğrencilerin başarılı yönlerini takdir etmek için	6,7	7,5	29,2	25,8	30,8	3,67	1,18
36. Akademik amaçları pekiştirebilmek için	13,3	18,3	15,0	31,7	21,7	3,30	1,35
37. Öğrenmeye aktif katılımı sağlamak için	11,7	6,7	18,3	20,0	43,3	3,77	1,37
38. Öğrenciyi değerlendirme seçeneklerini çoğaltmak için (sınav, performans vs)	20,0	10,0	13,3	30,0	26,7	3,33	1,47
39. Öğretilen konuyu günlük hayatla birleştirebilmek için	5,8	5,8	10,8	38,3	39,2	3,33	1,47
40. Öğrencilerin zamanı etkin kullanmayı öğrenmeleri için	7,5	5,0	20,0	23,3	44,2	3,92	1,23

Öğretmenlerin öğrencilerine performans görevi verme gereçleri arasında “Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını iletirmek,” “Öğrencilerin dikkatlerini daha çok çekmek,” “Bireysel çalışmaya yönlendirmek,” “Çocukların pratik yapabilmesi,” “Öğretilen konuyu günlük hayatla birleştirebilmek,” “Öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmak,” “Öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirmek,” “Sınıf ve çevre ilişkilerini, işbirliğini geliştirmek,” “Öğrencilerin araştırma yöntemlerine hakim olması sağlamak,” “Öğrencinin sorumluluk kazandırmak,” “Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlamak,” “Çocuklardaki zihinsel yetenekleri geliştirmek,” “Öğrenciye yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmek,” “Öğrencilere başarıyla üstesinden gelebilecekleri sorumluluklar verebilmek,” “Öğrenmeye aktif katılımı sağlamak” ve “Öğrencilerin zamanı etkin kullanmayı öğrenmeleri” çok önemli olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Performans Görevi Verme Gerekçelerinin Farklılığı

Maddeler	Kıdem	n	\bar{X}	ss	f	P
Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını iletirmek için	0-5	25	4,08	,812	3,62	0,008*
	5-10	22	3,55	1,184		
	10-15	20	3,25	1,293		
	15-20	21	3,67	1,197		
	21 +	32	2,97	1,231		
	Toplam	120	3,48	1,202		
Bireysel çalışmaya yönlendirmek için	0-5	25	4,52	,586	4,54	0,002*
	5-10	22	3,18	1,296		
	10-15	20	3,60	1,392		
	15-20	21	3,81	1,078		
	21 +	32	3,88	1,100		
	Toplam	120	3,83	1,172		
Sınıf ve çevre ilişkilerini, işbirliğini geliştirmek için	0-5	25	4,56	,651	4,10	0,004*
	5-10	22	3,55	1,299		
	10-15	20	3,45	,945		
	15-20	21	4,05	1,244		
	21 +	32	4,00	1,047		
	Toplam	120	3,95	1,107		
Öğrenciye yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmek için	0-5	25	4,60	,500	4,07	0,004*
	5-10	22	4,05	1,327		
	10-15	20	3,05	1,638		
	15-20	21	3,62	1,396		
	21 +	32	3,84	1,505		
	Toplam	120	3,87	1,396		
Sınıfa daha fazla kaynak getirebilmek için	0-5	25	3,92	1,115	2,87	0,026*
	5-10	22	2,86	1,356		
	10-15	20	2,85	1,348		
	15-20	21	3,29	1,146		
	21 +	32	3,00	1,437		
	Toplam	120	3,19	1,337		

* <0,01

Öğretmenlerin Performans Görevlerinin Verilme Gereksinimlerine İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırma bulgularına göre, 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin lehine $p < 0,01$ anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yani 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdemlerden farklı olarak performans görevlerini; öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını iletirmek için, öğrencileri bireysel çalışmaya yönlendirmek, sınıf ve çevre ilişkilerini ve işbirliğini geliştirmek, öğrenciye yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmek ve sınıfa daha fazla kaynak getirebilmek için vermektedirler. Yapılandırmacı anlayış temelli programla aynı mesleki kıdemdeki öğretmenlerin performans ödevlerine ilişkin farklılaşmaları anlamlı görülmüştür.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Performans Görevi Verme Gereksinimlerinin Farklılığı

Maddeler	Sınıflar	n	\bar{X}	ss	f	p
Veliyi öğrenme sürecinden haberdar etmek için	Okulöncesi	22	4,45	1,011	5,76	0,001*
	1-3	38	3,37	1,384		
	4-5	27	3,11	1,281		
	6-8	33	3,15	1,326		
	Toplam	120	3,45	1,359		
Veliyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmek için	Okulöncesi	22	4,45	1,011	5,71	0,001*
	1-3	38	3,29	1,487		
	4-5	27	3,11	1,311		
	6-8	33	3,06	1,391		
	Toplam	120	3,40	1,423		
Velilerin çocuklarının algı düzeylerini daha iyi anlayabilmeleri için	Okulöncesi	22	4,36	,790	5,48	0,001*
	1-3	38	3,37	1,195		
	4-5	27	2,89	1,450		
	6-8	33	3,48	1,482		
	Toplam	120	3,48	1,353		
İstenilen mesajlarının ödevlerle velilere ulaştırılması için	Okulöncesi	22	4,00	1,155	3,57	0,016*
	1-3	38	3,11	1,485		
	4-5	27	2,78	1,553		
	6-8	33	3,39	1,144		
	Toplam	120	3,28	1,402		

Araştırma bulgularına göre, okulöncesinde görev yapan öğretmenler lehine, performans görevlerinin “Veliyi öğrenme sürecinden haberdar etmek,” “Veliyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmek,” “Velilerin çocuklarının algı düzeylerini daha iyi anlayabilmeleri” ve “İstenilen mesajların ödevlerle velilere ulaştırılması” için verilmesi, diğer kademelerde çalışan öğretmenlerden $p < 0,01$ düzeyinde

farklılaşmaktadır. Yani okulöncesi öğretmenleri, diğer kademelerde çalışan öğretmenlerden farklı olarak, performans ödevlerini daha çok, veliyi öğrenme sürecinden haberdar etmek, veliyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmek, velilerin çocuklarının algı düzeylerini daha iyi anlayabilmeleri ve istenilen mesajların ödevlerle velilere ulaştırılması amacıyla vermektedir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin performans görevlerini verme gerekçeleri arasında en önemli olarak algıladıkları gerekçeler şunlardır: Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını iletirmek, öğrencilerin dikkatlerini daha çok çekmek, bireysel çalışmaya yönlendirmek, çocukların pratik yapabilmesi, öğretilen konuyu günlük hayatla birleştirebilmek, öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmak, öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirmek, sınıf ve çevre ilişkilerini, işbirliğini geliştirmek, öğrencilerin araştırma yöntemlerine hakim olması sağlamak, öğrencinin sorumluluk kazandırmak, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlamak, çocuklardaki zihinsel yetenekleri geliştirmek, öğrenciye yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmek, öğrencilere başarıyla üstesinden gelebilecekleri sorumluluklar verebilmek, öğrenmeye aktif katılımı sağlamak ve öğrencilerin zamanı etkin kullanmayı öğrenmeleri.

Kıdem farkı açısından bakıldığında 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdemlerden farklı olarak, performans ödevlerini verme gerekçelerinden, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını iletirmek ve öğrencileri bireysel çalışmaya yönlendirmek, sınıf ve çevre ilişkilerini, işbirliğini geliştirmek, öğrenciye yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmek ve sınıfa daha fazla kaynak getirebilmek gibi sebeplere daha fazla önem vermektedir.

Kademe açısından bakıldığında ise, okulöncesinde görev yapan öğretmenler ise daha çok veli boyutu açısından diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden farklılaşmaktadır. Veliyi öğrenme sürecinden haberdar etmek, veliyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmek, velilerin çocuklarının algı düzeylerini daha iyi anlayabilmeleri ve istenilen mesajların ödevlerle velilere ulaştırılması okulöncesi öğretmenleri için performans ödevleri vermenin gerekçelerinin başında gelmektedir.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,8'i performans görevlerini yararlı, %15,0'ı yararsız bulmakta, %19,2'si ise kararsız kalmaktadır. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008)'ya göre performans görevleri, bilginin yapılandırılmasına ve üst düzey zihinsel süreçlerin işlenmesine dayanmaktadır. Amaç, öğrencinin bilgi düzeyinin ötesine geçerek yeni bilgiler üretmesini sağlamaktır. Bu da bilginin yapılandırılması yani bilginin anlamlı kullanımlar için işlenmesine neden olmaktadır. Performans görevlerini diğer türdeşlerinden ayıran temel durum Reynolds, Livinston ve Wilson (2005)'a göre gerçek yaşam durumlarını kapsamış olmalarıdır. Popham (2005) ise bu yaşam durumlarının çözüm odaklı üst düzey zihinsel süreç gerektiren

sorulara yanıt arama işi olduğundan bahsetmektedir (Akt. Kutlu, Doğan & Karakaya, 2008).

Öneriler

Sonuç olarak, öğretmenlerin performans görevlerinin gerekliliğine inanması, yararlarından haberdar edilmesi gerekmektedir. Ayrıca performans ödevlerinin verilme gereksinimlerinin öğretmenlerce tamamının bilinmesi ve hangi konuda nasıl performans görevi vereceklerinden haberdar edilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kademe farkı olmadan performans ödevlerinden beklentileri belli alanlarla sınırlı kalmamalı, performans görevlerinin öğrencilere maksimum katkısı hedeflenmelidir. Öğretmenlerce performans görevleri bir angarya, zaman kaybı ya da öznel bir değerlendirme aracı olarak görülmemeli, öğrenmeyi zaman, mekan ve kişi düzleminin dışına taşıyan bir interaktif etkinlik aracı olarak algılanmalıdır. Hizmet öncesinde ve hizmet içinde öğretmenlerin performans görevleri ile ilgili teorik ve pratik deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aslanoğlu, E.A. (2006). *Performansa dayalı durum belirleme için performans görevleri seçme*. Eğitimde Çağdaş Yönelimle III. Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu. Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Aydın, F. (2005). *Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Davies, M. A. ve Wavering, M. (1999). Alternative assessment: New directions in teaching and learning. *Contemporary Education*, 71(1), 39-45.
- Dochy, F, ve McDowell, L, (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- Goshen Central School District Goshen, [GCSDG]. (September 2007). Homework guidelines, www.gcsny.org/district/Publications/HomeworkGuidelines.pdf Erişim tarihi: 15. 04. 2009
- Gür, H. (2003). Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi. <http://www.matder.org.tr/Default.asp?id=99> Erişim tarihi: 15. 04. 2009
- MEB İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu. (2005). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Basım). Ankara: Alkım Kitapevi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özlem DOĞAN-TEMUR, Nida BAYINDIR, Hatice Zeynep İNAN

Mehrens, W.A., Popham J. W. ve Ryan, J.M. (1998). How to prepare students for performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(1), 18-22.

Mokhtari, K., Yellin, D., Bull, K. ve Montgomery, D. (1996). Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers' knowledge and attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 245-252.

Yücel, A. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde verilen performans ödevleri hakkında öğretmen-veli öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Reynolds, C. R., Livingston, R. B., ve Wilson, W. (2006). *Measurement and assessment in education*. Pearson Education Inc.

Spady, W., ve Marshall, K. (1991). Beyond traditional outcomes-based education. *Educational Leadership*, 49, 67-72.

Stiggins, R.J. (1994) *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill Publishing Co.

Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*. Ankara: Öğreti Yayınları.