

doi number: 10.14686/201321977

İlköğretim Öğrencilerinin Farklı Formattaki Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Sedat KARAÇAM

Düzce Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

sedatkaracam@duzce.edu.tr

Özet: Bu çalışmanın amacı; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi'nde aynı konu alanına ilişkin resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevleri ve bu görevleri hazırlama süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinde bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim görmekte olan 20 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Eğitim-öğretim yılının II. döneminde Fen ve Teknoloji dersinde öğrenciler hal değişimi konulu yazılı doküman hazırlama ve resim çizme performans görevleri ile görevlendirilmişlerdir. Öğrencilere görevlerini tamamlamaları için iki ay süre verilmiş ve daha sonrasında ürünler toplanmıştır. Görevleri hazırlama sürecinde rehberlik isteyen öğrencilere görevlerine ilişkin dönütler verilmiştir. Ürünlerin toplanmasının ardından öğrencilerle, bu iki performans görevine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme düzenlenmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen veriler hyperresearch paket programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin belirtilen iki performans görevinin beklentilerinin farklı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin yazılı doküman hazırlama performans görevine nazaran resim çizme performans görevini hazırlama sürecinde daha üst düzeyde düşündükleri ve görevin beklentisine ilişkin çelişkiye düştükleri, tersine resim çizme performans görevine nazaran yazılı doküman hazırlama performans görevinde bilgilerini daha fazla sergiledikleri ve görevi değerlendirdikleri bulunmuştur.

Anahtar Kavramlar: Ölçme Değerlendirme, Performans Görevi, Madde ve Değişim

Views of Elementary School Students Related Performance Tasks in Different Formats

Abstract: The purpose of this study is to determine the eight grade students' views about writing document preparation and drawing performance tasks and their preparation processes of these task about science and technology course. 20 eighth grade students who were studied in a elementary school in Ankara at the academic year of 2012-2013, participated to this study. At the spring semester of the academic year, students were employed with writing document preparation and drawing performance tasks about change of state in science and technology course. Students were given two months to complete tasks and then these tasks were collected. During the preparation of tasks, feedbacks were given to students who want guidance about their tasks. After collecting the products, semi-structured interview was applied to students in order to determine their views about these performance tasks. The data obtained from the interview, were analyzed contently by using Hyperresearch package program. As a result of this study; there is found that students think that the expectations of these tasks are different. In addition there is found that students' thinking levels and contradiction about expectations of task during the preparation of drawing performance task is higher than writing document preparation task, Conversely there is found that students' presenting knowledge and evaluation levels at the writing document preparation are higher than drawing performance task.

Key Words: Assessment, Performance Task, Matter and Change

1. GİRİŞ

2004 yılında yürürlüğe konulan Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) ile ilköğretim seviyesinde eğitimin kalitesinin yükseltilmesine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların en önemli ayaklarından birisi de ilköğretim kurumlarında yürütülen derslerin öğretim programlarında yapılan reformlardır. Bu reformlarla sınıfta pasif olan ve ezberleyen öğrenci tipinin kabullenilmediği öğretim ortamları desteklenmeye çalışılmıştır. Başka bir deyişle, öğrenmeyi öğrenen, araştıran, sorgulayan, öğrenmelerinin farkında olan buna yön veren ve özellikle öğrenme sürecinde aktif olan öğrenci tipi şekillendirilme amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Öğretim programlarındaki bu reformdan ölçme değerlendirme alanını bağımsız tutamayız. Bu reform ile ölçme değerlendirme alanında da bir paradigma değişimi olmuştur. Aslında bu değişimin amacı sadece öğrencilerin gelişimlerine ilişkin daha geçerli, güvenilir veriler elde etmek değil, öğrencilerin gelişimlerini daha derinlemesine izlemektir (Glaser, 1984; Gomez, vd., 1991; Mclaughlin ve Vogt, 1996; Resnick, 1985 ve 1987; Shuell, 1986). Başka bir deyişle, öğrencinin belleğini buz dağı olarak düşünürsek; geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ile buz dağının sadece suyun üstünde kalan kısmını görebilirken, paradigma değişimi ile buz dağının suyun altında kalan kısmına ilişkin de veriler elde edilebilmektedir. Benzeşime devam edecek olursak; buz dağının üstü ile altındaki canlılar ve canlılık olayları farklıdır. Bu noktada reform öncesi öğretim ortamlarında kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencilerin genel olarak bilgi ve beceri düzeyleri tespit etmeyi ve bu beceriler açısından onları sıralamayı amaçlamaktadır. Reform sonrasında ise ölçme değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemeyi, öğrenme süreçlerine ilişkin veli, öğretmen ve öğrencinin bilgilenmesini, öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha derinlemesine incelemenin yanında tutum, değer ve inançlar gibi duyuşsal boyutları değerlendirmeyi hedef aldıkları söylenebilir (Popham, 1999). Bu amaçla Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemeye yönelik geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine alternatif olarak tavsiye edilen ölçme değerlendirme teknikleri tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri arasında proje ve performans görevleri, yapılandırılmış iletişim gridi, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme ve ekran değerlendirme gibi teknikler yer almaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden biri olan performans görevleri alan yazında genel olarak proje görevleriyle ele alınmaktadır. Fakat proje ve performans görevlerinin uygulama amaçları birbirinden farklıdır. Performans görevlerinin uygulanma amacı, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirerek sunması olarak tanımlanabilir. Performans görevine öğrencinin elektrik akımına ilişkin bir model yapması, resim çizmesi veya yazılı doküman hazırlaması örnek verilebilir. Mamaç, Ünsal ve Yavuz'a (2006) göre performans görevleri, öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlarındaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır. Benzer şekilde Haladyna (1997) performans görevlerinin yazılı doküman olarak hazırlanabileceği gibi, sözlü anlatım, resim yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi farklı formatlarda da sunulabileceğini belirtmektedir. Proje görevinde ise öğrenciden bilimsel süreç basamaklarını kullanarak basit bir bilimsel araştırma yapması beklenebilir. Örneğin, öğrencinin, "Aynı potansiyel farkın uygulandığı farklı kalınlıklardaki aynı cins telden geçen akımlar aynı mıdır?" sorusuna bir deney düzeneği kurarak cevap bulması beklenir. Bunun için, öğrenciden alan yazını incelemesi, değişkenleri belirlenmesi, hipotezi kurması, deney düzeneği tasarlaması, verileri toplaması, verileri yorumlaması ve raporlaştırması beklenir.

Alan yazında performans görevlerinin öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini izlenmesi ve değerlendirilmesi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak Bahar vd. (2006) proje ve performans görevleri gibi performans değerlendirme teknikleri sayesinde öğretmenin öğrencinin bilgiyi nasıl anladığını ve uyguladığını açık bir biçimde tespit edebildiğini belirtmektedir. Öğrencilerin gelişimleri açısından ise Bahar vd. (2006) ve Saban (2005) proje ve performans görevlerinin programda ön görülen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılığını kullanma, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, bilimsel süreç becerilerini kazanma ve geliştirme, ilgi ve motivasyonu geliştirilme gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini kullanması ve geliştirmesi açısından son derece önemli olduğu belirtmektedirler. Bunun yanında Bahar vd. (2006) proje ve performans görevlerinin, öğrencilerin güçlüklerinin kolayca çözülmesine, eksikliklerinin tamamlanmasına, başarıma duygusunu yaşamalarına ve özgüvenlerini geliştirmelerine olanak verdiğini belirtmektedir. Proje ve performans görevlerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü 2009 tarih ve 37 nolu genelgesi ile

öğrencilerin belirli aralıklarla proje ve performans görevleriyle görevlendirilmesini zorunlu tutmuştur (MEB, 2009). Bu genelgeye göre; proje görevleri, öğrencilerin ilgi alanlarına giren konulardan ve ders öğretmenin rehberliğinde grup halinde veya bireysel olarak yapılan; performans görevleri ise eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini tespit etmek için yapılan çalışmalardır. Aynı genelgede performans görevlerinin öğretmen gözetiminde yapılacağı, gerek görüldüğü takdirde çalışmanın sadece araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıkların sınıf dışında, ürünün oluşturulma ve sonuçlandırılma aşamalarının ise sınıf içinde yapılması gerektiği; böylece öğrencilerin görevi yaparken sergiledikleri performansın öğretmen tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmiş olacağı belirtilmektedir.

Literatürde 2006 yılında yürürlüğe konulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve bu programda yer alan ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliğine yönelik birçok çalışma (Acar ve Anıl, 2009; Akın ve Uluman, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Aydın, 2005; Bal, 2012; Çakan, 2004; Çiftçi, 2010; Kaya, Karaçam, Eş ve Tuncel, 2013; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Sağlam Arslan, Avcı ve İyibil, 2008; Sağlam Arslan, Devocioğlu Kaymakçı ve Arslan, 2009; Secer, 2010; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Tatar ve Şaşmaz Ören, 2009; Yeşilyurt, 2012; Yılmaz ve Benli, 2011) yer almaktadır. Belirtilen çalışmaları üç grupta inceleyebiliriz.

Birinci grup çalışmalarda (Akın ve Uluman, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Çakan, 2004; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Yeşilyurt, 2012) öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçme değerlendirme teknikleri geleneksel ve tamamlayıcı teknikler ayırt edilmeksizin tüm ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliği ve karşılaşılan güçlükler ele alınmıştır. Bu grup çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine nazaran daha sık kullandıkları, tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden ise proje ve performans görevlerini en sık kullandıkları tespit edilmiştir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007). Araştırmalar sonucunda tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerini öğretim ortamında yer verilememesinin nedenleri arasında; sınıf mevcutlarının fazla olması (Anıl ve Acar, 2008), bu tekniklerin uygulanmasının fazla zaman alması (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007), tekniklere ilişkin bilgilerinin fazla olmaması (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007), ailelere ekonomik yük getirmesi (Anıl ve Acar, 2008), kırtasiye işlerinin çok fazla olması (Akın ve Uluman, 2010), puanlamada güçlük çekilmesi (Akın ve Uluman, 2010), internetten kopya ödevlerin teslim edilmesi (Yeşilyurt, 2012), ailelerin ödev hazırlamaya

gereğinden fazla yardım etmeleri (Yeşilyurt, 2012) ve özgün ödev yapamama (Yeşilyurt, 2012) ileri sürülmüştür.

İkinci grup çalışmalarda (Aydın, 2005; Sağlam Arslan vd., 2008; Sağlam Arslan vd., 2009; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Şenel Çoruhlu vd., 2009; Tatar ve Şaşmaz Ören, 2009) ise sadece tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri ele alınmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanma sıklığı ve uygulamada karşılaşılan güçlükler irdelenmiştir. Birinci grup çalışmaların sonuçlarına benzer bir şekilde ikinci grup çalışmaların sonuçlarında da tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri arasında proje ve performans görevlerinin öğretim ortamlarında en sık kullanılan teknikler olduğu tespit edilmiştir (Sağlam Arslan vd., 2008). Şenel Çoruhlu vd. (2009) proje ve performans görevlerinin sık kullanılmasının nedeni olarak, öğretmenlerin benimsemiş oldukları yıllık ödevlerle proje ve performans görevlerini özdeşleştirdiklerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Araştırmacılar özdeşleştirme olarak, öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamalarından dolayı, daha çok bildikleri teknikleri yeni öğretim programına adapte etmeye çalışmalarını kast etmektedirler. Benzer şekilde Aydın (2005) ve Çakan (2004) öğretmenlerin teorikte tamamlayıcı teknikleri benimsedikleri görülse bile uygulamada öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin etkisi altında olduklarını belirtmektedirler. Tatar ve Şaşmaz Ören (2009) tamamlayıcı tekniklerin öğretmenler tarafından sık kullanılmasına ilişkin olarak, bu teknikleri bir bütün olarak öğretmenlerin tekniklere ilişkin inançlarına vurgu yapmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin kullanılan alternatif değerlendirme teknikleri ve araçlarının öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine, düşünmeyi öğrenmelerine, yorum yapma ve yaratıcı fikirler ortaya koymalarına yardımcı olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu grup çalışmalarda tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak birinci grup çalışmalarda belirtilen sorunlara ek olarak Sağlam Arslan vd. (2009) okul donanımlarındaki eksiliği işaret etmişlerdir. Araştırmacılar okul imkanlarına bağlı olarak performans ödevlerinin daha çok araştırma ve yazılı doküman şeklinde sunarken, bilgisayar laboratuvarı ve projeksiyon cihazı olan okullarda öğrenci çalışmalarının niteliğinin de farklılaştığı ve öğrencilerin bilgisayar, Power Point sunuları kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Üçüncü grup çalışmalarda ise çalışma alanı daha spesifikleştirilmiştir. Bu gruptaki çalışmalara tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden sadece proje ve performans görevleri üzerine odaklanmıştır. Çalışmalarda (Acar ve Anıl, 2009; Bal, 2012; Çiftçi, 2010; Kaya

vd., 2013; Secer, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011) öğretmen veya öğrenci görüşlerine dayalı olarak performans ve/veya proje görevlerinin uygulanma sıklığı, niteliği ve karşılaşılan güçlükler irdelenmiştir. Bu gruptaki araştırmalar sonucunda genel olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerini proje ve performans görevi ile görevlendirdikleri tespit edilmiştir (Kaya vd., 2013).

Öğretmenlerin öğrencilerini proje ve performans görevlerini sık olarak görevlendirmelerine ilişkin olarak, Bal (2012) öğrencilerin performans görevi yapmalarının kendilerinin matematiği günlük hayatla ilişkilendirmelerini, aile ve arkadaşlarıyla iletişimlerini arttırdığı ve araştırma becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Yılmaz ve Benli (2010) de araştırmalarında performans görevlerinin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini, kalıcı öğrenmeler sağladığını, öğrencilerin araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Kaya vd., (2013) ise öğretmenlerin bu teknikleri sık kullanmasının nedeni olarak MEB'liğinin 2009 yılında yayınlamış olduğu genelgeyi işaret etmektedirler. Araştırmacılar bu genelge ile öğretmenlerin öğrencilerini her öğretim yılında iki kez performans görevi ile görevlendirmeyi zorunlu hale getirmesinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak; Kaya vd. (2013) öğretmenlerin proje ve performans görevlerini uygulama sürecinde sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin SBS'ye hazırlanmaları nedeniyle bu tip görevleri önemsememeleri, zaman sıkıntısı ve okulda gerek fizik gerekse de donanım yetersizlikleri gibi olumsuzluklar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, Secer (2010) ise öğretim yılı boyunca iki performans görevi verilmesi nedeniyle performans görevlerinin fazla değerlendirilemediğini, bu nedenden dolayı öğretmenlerin daha basit konularla öğrencilerini görevlendirme yoluna gittiklerini, öğrencilerin görevleri tamamlarken kopyala yapıştır yöntemini kullanmaları, bu nedenle öğretmenlerin bu soruna karşılık olarak görevleri öğrencilerin el yazılarıyla yazarak teslim etmeleri yoluna gittiklerini tespit edilmiştir. Çiftçi (2010) performans görevlerini uygulama sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunlar arasında velilerin görevleri tamamlama sürecine ya gereğinden az ya da gereğinden fazla müdahale etmeleri ve öğrencilerin görevleri internette buldukları şekliyle teslim etme eğiliminde olmalarını belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda genel olarak ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliği, karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen algıları

incelendiği dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda performans görevlerinin çok sık uygulandığı belirtilmesine rağmen alan yazında “Bu görevler genellikle hangi konularda verilmektedir?”, “Öğrenciler bu görevleri yazılı doküman hazırlama, resim çizme, model hazırlama, grafik çizme gibi formatlardan hangisi ile hazırlamaktadır?” ve “Performans görevlerinin farklı formatta hazırlanmasının öğrencilerin düşünme süreçlerine, başarılarına ve tutumlarına etkisi nedir?” sorularına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sadece verilen konulara ilişkin Secer (2010) yaptığı çalışma sonucunda; öğretim yılı boyunca iki performans görevi verilmesi nedeniyle performans görevlerinin fazla değerlendirilemediğini, bu nedenden dolayı öğretmenlerin daha basit konularla öğrencilerini görevlendirme yoluna gittiklerini belirtmiştir. Görevin formatına ilişkin olarak ise Şenel Çoruhlu vd. (2009) öğretmenlerin benimsemiş oldukları yıllık ödevlerle proje ve performans görevlerini özdeşleştirdiklerini belirtmektedirler. Sağlam Arslan vd. (2009) ise okul imkanlarına bağlı olarak performans ödevlerinin daha çok araştırma ve yazılı doküman şeklinde sunulduğunu belirtmiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki, öğretmenler genellikle performans görevlerine dönem ödevleri gibi yaklaşmaktadır. Dönem ödevlerinde olduğu gibi öğrenciler bir konuya ilişkin kaynak araştırması yapmakta ve bu araştırmalarını yazılı doküman olarak sunmaktadırlar. Performans görevlerine geleneksel yaklaşım olarak nitelendirebileceğimiz yazılı doküman hazırlama formatından farklı olarak resim çizme, model oluşturma gibi formatlarıyla yaklaştığımız, “Öğrencilerin görevi hazırlama sürecinde düşünme süreçleri nasıl etkilenmektedir?” sorusuna cevap bulan bir araştırmanın yapılması gerekmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek veriler “Performans görevlerini farklı formatta vermeli miyiz?” sorusuna cevap bulabiliriz. Bu bakımdan araştırmada aşağıda belirtilen probleme cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin farklı formattaki performans görevleri ve bu görevleri hazırlama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi’nde aynı konu alanına ilişkin resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevleri ve bu görevleri hazırlama süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemektir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi bölümler halinde sunulacaktır.

2.1. Araştırma Modeli

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevleri ve bu görevleri hazırlama süreçlerine ilişkin algılarını betimlemek için yapılan bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Araştırmada resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevlerine ilişkin algıları bütüncül olarak ele alınarak karşılaştırılması nedeniyle bütüncül çoklu durum modeli kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre bu desende, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum vardır ve bu durumlara aynı parametrelerle yaklaşılarak, karşılaştırılır. Bu desen çerçevesinde araştırmada resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevleri iki durum olarak ele alınmıştır. Her iki formattaki performans görevleri ve bu görevleri hazırlama süreçlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri karşılaştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 20 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Örneklem seçilirken gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen 20 öğrencinin tümü çalışmaya alınmıştır.

Araştırmaya katılan 20 öğrencinin yaşlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Yaşlarının ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Özellikler	12 yaş	13 yaş	14 yaş	Toplam
Kız	2	8	-	10
Erkek	3	4	3	10
Toplam	5	12	3	20

Tabloda görüldüğü gibi araştırmada görüşme yapılan 20 öğrenciden 10'u kız, diğer 10'u ise erkektir. Bireylerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde 12 yaş grubu 5 kişi (kız=2, erkek=3), 13 yaş grubu 12 kişi (kız=8, erkek=4) ve 14 yaş grubunda ise toplam 3 kişiyle (erkek=3) görüşme yapıldığı görülmektedir.

2.3. Uygulama

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrenciler belirtilen öğretim yılının bahar döneminin başında Fen ve Teknoloji Dersinden “Madde ve Hal Değişimleri” konusundan iki farklı formatta performans görevi ile görevlendirilmiştir. Öğrencilerden bunlardan birinde belirtilen konuda kaynak taraması yaparak yazılı doküman hazırlamaları, diğerinde ise aynı konulu resim çizmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin görevleri hazırlama sürecinde, görevlerin hazırlama sürecine rehberlik edilmesini isteyen öğrencilerin görevlerinin durumlarına ilişkin dönütler verilmiştir. Öğrencilere belirtilen iki görevi de tamamlamaları için iki ay süre verilmiştir. Performans görevlerinin teslim alınmasının ardından gönüllü öğrencilerle her iki formattaki performans görevlerine ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme düzenlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevleri ve bu görevleri hazırlama süreçlerine ilişkin görüşlerinin almak için anımsama (Geçmişe Ait Bildiriler, Retrospective Method) tekniği kullanılmıştır. Anımsama, araştırmacılar tarafından geçmişe ait bildiriler (Ericsson ve Simon, 1993) ve klinik mülakat (Karataş ve Güven, 2003) gibi farklı kavramlarla tanımlanmaktadır. Fakat farklı kavramlar olmasına rağmen araştırmacıların kavramlara yükledikleri anlamlar benzerdir.

Anımsama tekniğinde; birey ilk olarak öğrenme etkinliğini tamamlar veya problemi çözer. Bu sürecin tamamlanmasının ardından etkinlik veya soru çözümü boyunca düşünme süreçleri hakkında bireye sorular sorulur (van Someren, Barnard ve Sandberg, 1994). Örneğin bireyin hangi fizik yasasını kullandığı, problemi nasıl çözdüğü, bu soruya benzer soru çözüp çözmediği, soruyu çözdükten sonra çözümü kontrol etmeyi isteyip istemediği gibi sorular sorulabilir. Bu bakımdan araştırmada öğrencilerin resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevlerini hazırlama süreçlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme düzenlemiştir. Bu görüşmede öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur;

- *Hangi performans görevinde daha fazla düşündün? Neden?*
- *Hangi performans görevinde daha fazla çelişkiye düştün? Neden?*
- *Hangi performans görevinde bilgilerini daha fazla sergileyebildiğini düşünüyorsun? Neden?*

- *Hangi performans görevini daha etkili değerlendirdin? Neden?*

- *Sence resim çizme performans görevinde senden ne bekleniyordu? Bu nedenle görevi hazırlarken nelere dikkat ettin?*
- *Sence yazılı doküman hazırlama performans görevinde senden ne bekleniyordu? Bu nedenle görevi hazırlarken nelere dikkat ettin?*

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analiz yaklaşımı uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çerçevede ilk olarak öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler yazıya dökülmüştür. Bu süreç tamamlandıktan sonra tüm veriler ilk olarak iki kodlayıcı tarafından okunmuştur. Bu süreçte önemli olan kodların notları alınmıştır.

Sonraki aşamada ise asıl kodlamaya geçilmiştir. Asıl kodlama Hyperresearch paket programı ile yapılmıştır. Her beş kişinin görüşmesi tamamlandıktan sonra ilk başa dönmüş ve gözden kaçan kodlar ve sonradan tanımlanan kodlar ilk baştaki verilere eklenmiştir. Bu işlem ilk baştaki verilere verilen kodlar ile en sondaki verilere verilen kodlar arasındaki tutarlılığı sağlamıştır. Her iki kodlayıcının kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından verilen kodların tutarlılığı karşılaştırılmış ve kodlayıcıların verdiği kodlar arasındaki tutarlılığın % 87 olduğu bulunmuştur. Tutarsızlık gösteren kodlar üçüncü bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kodlama sürecinin son hali verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada 20 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Yazılı Doküman Hazırlama ve Resim Çizme Performans Görevlerinin Hangisinde Daha Fazla Düşündüklerine İlişkin Algılarının Dağılımları

Kategoriler	f	Nedenler	f
Resim	14	Göreve ilişkin bilgi eksikliği	6
		Görevin üst düzey düşünme becerisi gerektirmesi	4
		Çizim becerisi yetersizliği	3
		Bilgi kaynaklarından (kitap, defter, öğretmen vb.) bağımsız düşünme	1
Yazı	6	Yazılı anlatım becerisi yetersizliği	2
		Yazının uzun olmasının beklenmesi	2
		İçeriğin bilgi kaynaklarına uygun olmasının beklenmesi	2

Tablo incelendiğinde araştırma grubunda “resim çizmek bana daha çok düşünme imkanı verdi” cevabını veren öğrencilerin sayısının 14, “yazılı doküman hazırlamak bana daha fazla düşünme imkanı verdi” cevabını veren öğrencilerin sayısının ise 6 olduğu görülmektedir. Buradan görüldüğü gibi resim çizme gerektiren performans görevinin yazılı doküman hazırlamadan öğrencilere daha fazla düşünme imkanı verdiği düşünülebilir.

Resim çizmeyi gerektiren performans görevini hazırlama sürecinde daha fazla düşündüğünü belirten öğrencilerden 6'sının göreve ilişkin bilgi eksiklikleri nedeniyle bu formattaki görevde daha fazla düşündüklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerden Ö₁ görüşünü, "Resim tekniği daha çok düşündürdü. Çünkü, farklıydı. Çünkü daha önce böyle bir yöntemle fazla karşı karşıya kalmadık. O yüzden çok değişik geldi bana. Yani şaşırdım. Nereden çıktı bu düşünce diye düşündüm. Acaba daha mı zorlanacağım, daha mı başarılı olacağım diye düşündüm." diyerek ifade etmiştir. Resim formatının kendilerini daha çok düşündürdüğünü belirten öğrencilerden 4'ü ise görevin üst düzey düşünme becerileri gerektirmesine vurgu yapmışlardır. Bu öğrencilerden Ö₂, "Öğretmenim insan resimde daha çok yaratıcı oluyor, yazıda olamıyor. Çünkü resimde yaratıcı olamazsan bir şeyleri yapamazsın öğretmenim. Resmi kafanda kurgulayıp o şekilde yapman gerekir." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerden 3'ü çizim becerisi yetersizliğinden dolayı resim formatında daha fazla düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₃ görüşünü, "Hocam çok zor. El becerim olmadığından, çok düşündüm. Bir yarım saat düşündüm. Düşündüğümü çizemiyorum hocam. Aklımdakini yarım yamalak çiziyorum hocam." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerden 1'i ise resmi otoriteden bağımsız bir şekilde çizdiğinden dolayı bu formatta daha çok düşündüğünü belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren Ö₄ görüşünü, "Çünkü resimde kitapta, defterde, internette ne yazıyordu diye düşünmüyorum. Öncelikle düşündüklerimizi aktarmayı, yani aktardık mı aktaramadık mı diye çok çelişkide kalıp düşünüyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

Yazılı doküman hazırlama sürecinde daha fazla düşündüklerini ifade eden öğrencilerden 2'sinin yazılı anlatım becerisi yetersizliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu yönde görüş bildiren Ö₅ görüşünü, "Yazıda. Çünkü anlatabilmek zor olduğu için değil yazmak zor olduğu için. Düşündüğümü yazamıyorum." şeklinde belirtmiştir. Yazılı doküman hazırlama formatında daha fazla düşündüğünü belirten öğrencilerden 2'si ise formatın uzun yazmaya ilişkin beklentisine vurgu yapmıştır. Bu öğrencilerden Ö₆, "Yazıda daha çok düşündüm. Çünkü daha çok uzun olsun diye. Uzun yazdığımda yazı daha çok belirtili oluyor. Düşünerek yazıyorum. Düşündüğüm zamanda daha çok zaman harcıyorum." demiştir. 2 öğrenci ise, yazdıklarının öğretmenin anlattıklarına uygun olmasına dikkat ettiğinden dolayı yazılı doküman hazırlama formatında daha çok düşündüğünü belirtmiştir. Bu yönde görüş sunan öğrencilerden Ö₇, "Yazdığım cümlelere bağlı. Cümle yazdığımda mesela cümlenin sizin anlattıklarınıza uygun olup olmadığına bakarım. Eğer uygun değilse silip baştan düşünerek yazmam lazım. Bu konuda çok düşündüm." demiştir.

Sonuç olarak, araştırmada öğrencilerin resim çizme performans görevini hazırlama sürecinde yazılı doküman hazırlamaya göre daha fazla düşündükleri bulunmuştur. Öğrencilerin farklı formatlı performans görevlerinde farklı düzeyde düşüncelerinin temel nedenlerinden birisi, öğrencilerin yazılı doküman hazırlama performans görevi ile daha önceden resim çizme performans görevine nazaran daha sık karşılaşmaları olabilir. Başka bir deyişle öğrencilerin yazılı doküman hazırlama performans görevine ilişkin bilgilerinin resim çizme performans görevine göre daha fazla olmasıdır. Göreve ilişkin bilgi düzeyi öğrencilerin düşünme süreçlerini etkilemiş olabilir. Diğer neden ise performans görevlerinin düşünme becerilerine ilişkin beklentilerinin farklı olmasına bağlıdır. Öğrencilere göre resim çizme performans görevi, yazılı doküman hazırlama performans görevine göre daha üst düzey düşünme becerisi beklenmektedir. Öğrencilere göre resim çizme, yazılı doküman hazırlamaya göre daha fazla tasarım yapmayı ve yaratıcı olmayı gerektirmektedir. Diğer neden ise görevleri hazırlama sürecinde kullanılan becerilerin farklılığı ve öğrencilerin bu becerileri kazanım düzeyleridir. Öğrencilerin formatın temel aldığı beceriye ilişkin kazanım düzeylerinin düşük olduğu performans görevinde daha çok düşündükleri ileri sürülebilir. Diğer bir neden ise bilgi kaynaklarına bağımlı veya onlardan bağımsız düşünmedir. Öğrencilerin resim formatında bilgi kaynaklarından bağımsız olarak neyi, nasıl çizeceklerine karar verememe ve çizimlerinin doğruluğunu değerlendirmemeleri nedeniyle çok fazla düşündükleri ileri sürülebilir. Yazılı doküman hazırlamada ise, öğrencilerin yazdıklarının doğruluğunu bilgi kaynaklarını baz alarak değerlendirmeleri nedeniyle çok fazla düşündükleri söylenebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin Yazılı Doküman Hazırlama ve Resim Çizme Performans Görevlerinin Hangisinde Daha Fazla Çelişkiye Düştüklerine İlişkin Algılarının Dağılımları

Kategori	f	Nedenler	f
Resim	12	Göreve ilişkin bilgi eksikliği	3
		Görevin tasarım gerektirmesi	3
		Çizim becerisi yetersizliği	3
		Öğretmenin çizilenleri anlayıp anlayamaması	2
		Kitap vb. kaynaklardan bağımsız düşünme	1
Yazı	8	Yazdıklarımın doğruluğunu sürekli öğretmen gözüyle değerlendirme	8

Tablo 3 incelendiğinde, resim formatını hazırlarken daha fazla çelişkiye düştüğünü ifade eden öğrencilerin sayısının 12 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden 3'ü göreve ilişkin bilgi eksikliğinden dolayı görevi hazırlama sürecinde çelişkiye düştüklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₈ görüşünü, "*Resimde ne çizsem?, Nasıl çizsem? diye tereddütte kaldım. Ne çizeceğime, nasıl çizeceğime çok zor karar verdim. Çünkü bu güne kadar bu tip bir uygulama ile fazla karşılaşmadığımdan, çelişkiye daha çok düştüm.*" şeklinde ifade etmiştir. Resim

formatında daha çok çelişkiye düştüklerini ifade eden öğrencilerden 3'ü ise görevin tasarım gerektirmesine vurgu yapmışlardır. Bu öğrencilerden Ö₉, *“Resimde çiziceğin şeyi kafanda tasarlıyorsun. Yazıda böyle bir şey yok. İşte bunu buraya yapsam daha iyi mi olur?, Yok şununla şunun yerini değiştireyim mi? diye çok düşündüm. Ondan çok çelişkiye düştüm öğretmenim.”* demiştir. Aynı şekilde 3 öğrenci de çizim becerilerinin yetersizliği nedeniyle çelişkiye düştüklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₁ görüşünü, *“Resimde başarılı olamıyorum. Düşünemiyorum resimde. Düşüncelerimi aktaramıyorum. Yazıda ise düşüncelerimi daha çok aktaramıyorum. Şunu mu yapsam bunu mu yapsam diye bir çelişki değil, bunu çizebilir miyim şunu çizebilir miyim diye çelişkiye düşüyorum.”* demiştir. 2 öğrenci ise öğretmenin çizilenleri anlayıp anlayamaması yönünde çelişkiye düştüklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₄ görüşünü, *“Çünkü öğretmenim, resimi yapıyoruz, düşünüyoruz, düşündüklerimizi aktardık mı yoksa yapamadık mı? Öğretmenlerimize verdiğimizde öğretmenlerimiz anlayabilecek mi? Benimle aynı şeyleri mi düşünecek? Anlayamazsa nasıl bir not alacağım? Ailem ne diyecek? Bir resmi yapamadın mı diyecekler gibi düşünceler oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Resim formatını hazırlama sürecinde daha çok çelişkiye düştüğünü ifade eden öğrencilerden 1'i ise kitap vb. kaynaklardan bağımsız düşünme nedeniyle çizilenleri değerlendirme konusunda çelişkiye düştüklerini ifade etmiştir. Bu öğrenci Ö₁₀ görüşünde, *“Kitaba bağlı kaldım yazıda, kendi düşüncelerim değildi. Resimde şöyle yapsam daha mı güzel olurdu. Daha mı kendime özgü, yaratıcı olurdu. Bazen yazıda kitapta bağımlıydım yani. Ama resim öyle değildi. Kendi yaratıcı düşüncelerimdi.”* demiştir.

Araştırmada 8 öğrenci ise yazılı doküman hazırlama sürecinde daha fazla çelişkiye düştüklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin tümü yazdıklarının doğruluğunu sürekli öğretmen gözüyle değerlendirme noktasında çelişkiye düştüklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₅ *“Yazıda çok çelişkiye düştüm. Çünkü yanlış bir şeyler yazmaktan korktum. Bunu yazsam öğretmen yanlış anlar mı? Bunu size göre yanlış mı kullanmışım gibi öyle çelişkide kaldım.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin resim çizme performans görevini hazırlarken, yazılı doküman hazırlama performans görevine göre daha fazla çelişkiye düştükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin algılarına göre bu sonucun en temel nedenlerinden biri resim çizme formatına ilişkin bilgilerinin yazılı doküman hazırlama formatına nazaran daha az olmasıdır. İkinci neden ise, resim formatının yazılı doküman hazırlamadan farklı olarak tasarım gerektirmesidir. Diğer neden ise, öğrencilerin çizim becerilerinin yetersizliğidir. Bu iki nedenden

yola çıkararak görevin hazırlanması sürecinde öğrencilerin çelişkiye düşme düzeylerinin farklı olmasının temel nedeninin, farklı formattaki performans görevlerinin beklentilerinin farklı olmasının olduğu düşünülebilir. Diğer nedenlere bakıldığında ise, öğrencilerin görevleri değerlendirmelerinde düştükleri çelişkiye ilişkindir. Öğrenciler resim formatında değerlendirebilecek bir normun olmaması nedeniyle çelişkiye düşerken, yazılı doküman hazırlama formatında ise, öğretmen gibi bir norm açısından görevi değerlendirirken çelişkiye düştükleri dikkati çekmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Yazılı Doküman Hazırlama ve Resim Çizme Performans Görevlerinden Hangisinde Bilgilerini Daha Fazla Sergileyebildiklerine İlişkin Algılarının Dağılımı

Kategori	f	Nedenler	f
Resim	8	Günlük hayattaki nesne/olayların çizilmesini gerektirmesi	3
		Çok az çizimle bir çok şeyi anlatabilmeye imkan vermesi	2
		Çizim becerisinin yeterli olması	1
		Kitaba bağlı kalmaksızın düşüncelerin ortaya konulabilmesi	1
		Not kaygısının olmaması	1
Yazı	12	Bilgilerin genellikle yazılı veya sözlü olarak anlatılması	7
		Yazma becerisinin yeterli olması	3
		Bilgiyi ayrı başlıklar altında sunmaya imkan vermesi	2

Tablo 4 incelendiğinde 8 öğrencinin resim çizme performans görevinde bilgilerinin daha çok sergilediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden 3'ü resim formatında günlük hayattaki nesne ve olayları çizdiklerinden dolayı bu formatta bilgilerinin daha çok sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₂ görüşünü, "Resimde bilgilerimi daha çok aktarabildim. Çünkü resim kağıdına bir şey çizdiğim zaman mesela bir kapıyı çizdiğim zaman, bunun devamını daha rahat getirebiliyorum öğretmenim. İşte kapıyı, camını, kulbunu günlük hayatta görüyoruz. Onun için rahatlıkla bunu çizip gösterebiliyoruz." şeklinde ifade etmiştir. 2 öğrenci ise, resim formatının çok az çizimle daha fazla bilgiyi sergilemelerine imkan vermesine vurgu yapmışlardır. Bu öğrencilerden Ö₅, "Resimde. Çünkü hal değişimiyle ilgili üç sayfa yazı yazmıştım. Resimde bu üç sayfalık yazıyı sığdırdım. Hatta farklı şeylerde çizdim." demiştir. Resim formatının bilgilerinin daha fazla sergilemelerini sağladığını belirten bir öğrenci çizim becerisinin yeterli olmasına vurgu yapmıştır. Ö₁₃ görüşünü, "Resimde aktardım. Resim çizmede yazı yazmadan daha iyiyim. Yani resim çizmeyi seviyorum öğretmenim." şeklinde belirtmiştir. Bir öğrenci ise resim formatında kitaba bağlı kalmaksızın düşüncelerin aktarılabilmesine vurgu yapmıştır. Ö₁₀ görüşünü, "Resimde bilgilerimi daha fazla sergileyebildim. Dediğim gibi yazıda sadece kitaba bağlı kaldım. Resimde ise kendi bildiklerimi ortaya koydum. Kendi düşüncelerimdi. Kitap dahil kimseden yardım almadan yaptığım için." şeklinde ifade etmiştir. Resim formatın bilgisini daha fazla sergileyebildiğini belirten öğrencilerden 1'i ise not kaygısının olmamasından dolayı resim formatında bilgisini daha fazla sergileyebildiğini belirtmiştir. Bu

görüşü ileri süren Ö₁, *“Resim yapmayı seviyorum. O yüzden ödev daha eğlenceli hale geliyor. Resmi not alacağım bir ödev için yaptığımı hissediyorum ama yazıya göre daha rahat hissediyorum kendimi.”* demiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 12’si ise yazılı doküman hazırlama performans görevinde bilgilerini daha fazla sergileyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden çoğunluğu (7 öğrenci) bilgilerin genellikle yazılı veya sözlü olarak anlatılması nedeniyle yazı doküman hazırlamada bilgilerini daha fazla sergileyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₉, *“Yazıda. Çünkü siz anlatıyorsunuz, biz yazıyoruz. Kitaplarda bilgiler yazılıyor. Yazarak öğrendiğim için yazarak daha iyi anlatıyorsun. Ben yazarak dersleri çalışıyorum veya tekrar ediyorum öğretmenim.”* demiştir. 3 öğrenci ise yazma becerilerinin yeterli olmasına vurgu yapmışlardır. Bu öğrencilerden Ö₈ görüşünü, *“Yazıda daha çok sergiledim. Çünkü yazma becerim daha iyi olduğundan yazıda kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Onun için.”* şeklinde belirtmiştir. Yazılı doküman hazırlama formatında bilgilerini daha fazla sergileyebildiklerini belirten öğrencilerden 2’si ise, yazıda bilgilerini ayrı başlıklar altında sunabilmelerine vurgu yapmışlardır. Bu öğrencilerden Ö₁₄, *“Yazıda çünkü düşüncelerimi fikirlerimi daha çok ortaya koyabiliyorum. Çünkü ayrı ayrı yazıyorum. Çünkü daha anlaşılır oluyor. Hem de düşüncelerim ayrı ayrı fikirler oluyor. Yazıda mesela katı maddeler şunlar şunlardır, sıvılar bunlar bunlardır diye yazarım. Sıvı ile gaz maddeler arasında ilişki kurmaya çalışırım ama ayrı ayrı yazmayı tercih ederim.”* ifadesini kullanmıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazılı doküman hazırlama performans görevinde bilgilerini resim çizme performans görevine göre daha fazla sergileyebildiklerini belirttikleri bulunmuştur. Öğrencilerin algılarına göre yazılı doküman hazırlama formatında bilgilerin daha fazla sergileyebildiğini düşünen öğrencilerin temel nedeni, gerek derslerde, gerekse de kitap, internet gibi bilgi kaynaklarında bilgilerin yazılı veya sözlü olarak sergilenmesidir. Diğer taraftan resim çizme performans görevinde bilgilerini daha etkili bir şekilde sergileyebildiklerini belirten öğrencilerin ise resimde günlük hayattan nesne ve olayları çizmeleri nedeniyle bu formatta bilgilerini etkili bir şekilde ifade edebildiklerini ileri sürmüşlerdir. Buradan öğrencilerin yazılı, sözlü veya görsel öğrenmeye yatkınlıkları ve bilgilerini bu şekilde yansıtmaya yönelik eğilimlerindeki farklılık nedeniyle böyle bir sonucun elde edildiği düşünülebilir.

Tablo 5: Öğrencilerin Yazılı Doküman Hazırlama ve Resim Çizme Performans Görevlerinden Hangisinin Hazırlama Süreçlerini Değerlendirmenin Daha Kolay Olduğuna İlişkin Algılarının Dağılımı

Kategori	f	Nedenler	f
Resim	9	Günlük hayattan nesne/olayların çizmeyi gerektirmesi	5
		Bilgi kaynaklarından bağımsız çizim yapılması	2
		Çizilenlerin birbiriyle ilişkili olması	2
Yazı	11	Bilgi kaynaklarına bağımlı kalınması	6
		Ayrı ayrı başlıklar altında yazmaya imkan vermesi	2
		Yazma becerisinin yeterli olması	2
		Tasarım gerektirmemesi	1

Tablo 5 incelendiğinde araştırma grubunda resim çizme performans görevinde çizdiklerini değerlendirmenin daha kolay olduğunu belirten öğrencilerin sayısının 9 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden çoğunluğu resim formatının günlük hayattan nesne ve olayları çizmeyi gerektirmesinden dolayı çizim sürecini değerlendirmenin kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₅ görüşünü, “Resmi daha iyi değerlendirdim öğretmenim. Çünkü resimde çevremizde gördüğümüz şeyler. Mesela ev çiziyoruz. Evin yanına ne çizebilirim buharlaşmayla ilgili. Mesela oraya buharlaşmayla ilgili havuz çiziyoruz. Bunlar bildiğimiz şeyler, gözümüzle gördüğümüz şeyler olduğu için.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden 2’si ise resim formatında bilgi kaynaklarından bağımsız çizim yapmalarına vurgu yapmıştır. Bu öğrencilerden Ö₁₆, “Resimde. Çünkü öğretmenim resimde aklına geleni çiziyorsun öğretmenim. Resmi mesela düşünce yoluyla yapıyorsun öğretmenim. Yazıyı da düşünce yoluyla yapıyorsun ama öğretmenim, birçok şey var. Kitapta yazılanlar, sizin anlattıklarınız. Bunları düşündüğünde doğru mu yanlış mı diye tereddütte kalıyorsun öğretmenim. Resimde böyle olmuyor.” demiştir. Diğer 2 öğrenci ise çizdiklerinin birbiriyle ilişkili olması nedeniyle resim formatını daha kolay değerlendirebildiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu öğrencilerden Ö₇ görüşünü, “Resimde değerlendiriyorum. Çünkü resimde birbirine ilişkilendirerek çiziyorum. Bu nedenle baktığımda görüyorum ve neler yapabileceğimi daha kolay kestiriyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 11’i ise yazılı doküman hazırlama performans görevinde süreci değerlendirmenin daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden çoğunluğu (6 öğrenci) görevi hazırlama sürecinde bilgi kaynaklarına bağımlı kalınması nedeniyle bu formatı hazırlama sürecini daha kolay değerlendirebildiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₂, “Yazıda daha rahat değerlendirdim. Çünkü öğretmenim yazıda işte kitaptan defterden, internetten çıkardıklarından bir özet çıkararak onlardan yardım alıyorum. Başka kitapları da okuyarak onlardan yardım alıyorum. Yani yazıda sizin söylediklerinize ve kitaptakilere bağlı kalıyorum bunun için.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. 2 öğrenci ise yazılı doküman hazırlamanın yazılanları ayrı ayrı başlıklar altında yazmaya imkan vermesine vurgu

yapmıştır. Bu öğrencilerden Ö₆ görüşünü, *“Yazıda değerlendirdim. Çünkü yazıda ayrı ayrı yazıyorum. Hem de düşüncelerim ayrı ayrı fikirler oluyor. Yazıda mesela katı maddeler şunlar şunlardır, sıvılar bunlar bunlardır diye yazarım. Sıvı ile gaz maddeler arasında ilişki kurmaya çalışırım. Ayrı ayrı yazdığımda, başa dönmüyorum. Hepsini kendi içinde değerlendiriyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Yazılı doküman hazırlama sürecini daha kolay değerlendiren öğrencilerden 2’si yazma becerilerinin yeterli olmasını ileri sürmüşlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₇, *“Değerlendirmek yazıda bana göre çok kolay. Resimde çok düşünüyorum. Akılma gelmiyor. Aklıma gelse bile resimde oraya güzelce yapamıyorum. Ayrıntılı bir şekilde çizemiyorum. Ama yazıda her aklıma geleni yazabiliyorum düzeltebiliyorum. Çünkü yazma becerim daha iyi.”* demiştir. 1 öğrenci ise yazının tasarım gerektirmemesini ileri sürmüştür. Bu öğrenci Ö₁, *“Yazıda değerlendirebiliyorum. Resim tasarım olduğundan bazen karıştırabiliyorum. Yazdıklarımı karıştırmıyorum yani. Ne yazdığım orada belli. Mesela üç tane kız çizeceğim diyelim. Birinin üzeri mavi olacak, birini kırmızı olacak, birinin de pembe olacak. Mavi kıyafetli olanın saçları sarı olacak, kırmızının ki siyah olacak, pembe kıyafetlinin saçları da kırmızı olacak. Yaparken uzun saçlının hangisinin olacağını, sarı saçlının hangisi olacağını karıştırıyorsunuz ama yazmada böyle bir şey yok. Yani yazı tasarım değil, yazacaklarım belli oraya.”* ifadesini kullanmıştır.

Sonuçta, öğrencilerin farklı formattaki performans görevlerini değerlendirmelerine ilişkin algılarının farklı olduğu bulunmuştur. Detaylı bir ifade ile öğrenciler tarafından yazılı doküman hazırlama performans görevini hazırlama sürecini resim çizme performans görevine göre daha etkili değerlendirebildikleri bulunmuştur. Böyle bir sonucun en önemli nedeni öğrencilerin görevi değerlendirilebileceği yazılı veya sözlü bilgi kaynakları (otorite) tarafından belirlenen bir norm çerçevesinde değerlendirip değerlendirmemeye yönelik eğilimlerindeki farklılıklar olabilir. Görevini yazılı veya sözlü bilgi kaynağı tarafından çizilen bir çerçeve içinde yapılandırmak ve bu norm çerçevesinde değerlendirmeyi tercih eden öğrencilerin yazılı doküman hazırlamayı, bu norm dahilinde görevini tamamlamayı tercih etmeyen öğrencilerin ise resim çizme performans görevini daha etkili değerlendirebildikleri düşünülebilir.

Tablo 6: Öğrencilerin Resim Çizme ve Yazılı Doküman Hazırlama Performans Görevlerinin Beklentilerine İlişkin Algılarının Dağılımı

Kategoriler	f	
Resim	Konuyla ilişkili olması	8
	Günlük hayattan nesne/olayları çizme	6
	Çizilen nesnelerin şekillerinin tam ve doğru olması	5
	Renk uyumunun olması	4
	Başkaları tarafından da anlaşılabilmesi	4
	Arka planın güzel olması	3
	Çizilenler arasında ilişki kurmayı	2
	Çizilenlerin kendi düşüncemiz olması	2
	Sayfayı düzgün kullanma	1
Yazı	Yazılanların bilgi kaynaklarına uygun olması	13
	Paragraf hatası yapmama	4
	Yazının güzel olması	3
	İmla hatası yapmama	2
	Anlatım bozukluğunun olmaması	1
	Çok örnek verme	1
	Sayfayı düzgün kullanma	1

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin resim formatının kendilerinden beklentisine ilişkin olarak, en fazla (8 öğrenci) resmin konu ile ilişkili olmasını beklediğini belirttikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden Ö₂, “*Konuyla ilişkili olmasını bekler.*” demiştir. 6 öğrenci ise, resim formatında kendilerinden günlük hayattan nesne ve olayları çizmenin beklendiğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₈, “*Resim doğal yaşantıdan olmalıydı. Bu nedenle resimde bardağın içinde buz vardı. Bir tanede kadın çizmiştim. Bardak onun elinde idi. Sonra güneş yaptım, buz eriyordu. Katı sıvıya dönüşüyordu. Bunu açıklamıştım.*” ifadesini kullanmıştır. Resim formatının beklentisine ilişkin olarak 5 öğrenci, çizilen şekillerin tam ve doğru olmasına vurgu yapmışlardır. Bu öğrencilerden Ö₃ görüşünü, “*Resimde çizdiğin her parçanın tam olması gerekir. Mesela dolap çizdim hocam. Dolabın kolunu çizmemişim. Onu çizdim sonra hocam.*” şeklinde belirtmiştir. 4 öğrenci resimde renk uyumunun olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu görüşteki öğrencilerden Ö₅, “*Şekilleri tam çizmeyi, renklerin uyumlu olmasını, sayfayı iyi kullanmayı.*” demiştir. Renk uyumunun yanı sıra Ö₅ görevin beklentilerine ilişkin olarak sayfayı etkili kullanmaya da vurgu yapmıştır. Aynı şekilde 4 öğrenci de resmin başkaları tarafından da anlaşılabilir şekilde çizilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₅ görüşünü, “*Resmi güzel çizmek. Resmi anlamlı bir şekilde çizmek. Yani resme ben veya bir başkası baktığımız zaman onu anlayabilmemizi bekler.*” şeklinde belirtmiştir. 3 öğrenci, resmin arka planının güzel olmasının resim formatındaki beklentilerinden biri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁₉, “*Öğretmenim mesela katının sıvıya geçmesi, sıvının katıya geçmesini anlatabilmeyi, arka planın güzel olması beklenir.*” demiştir. Resim formatındaki beklentilere ilişkin olarak 2 öğrenci ise çizilenler arasında ilişki kurmaya vurgu yapmışlardır. Bu

öğrencilerden Ö₇, “Resimde kopukluk olmaması, yani çizilenlerin birbiriyle ilişkili olması gerekir.” demiştir. 2 öğrenci ise çizdiklerinin kendi düşünceleri olmasının beklendiğini ileri sürmüşlerdir. Bu öğrencilerden Ö₁ görüşünü, “Yaptığım resmin konuyla ilgili olması, düşüncelerimi yansıtması, renklerin çok önemli olmadığını sadece düşüncelerimizi yansıtması, düşüncelerin bizim olması...” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler yazılı doküman hazırlama formatının beklentisine ilişkin olarak en fazla (13 öğrenci) yazılanların bilgi kaynaklarına uygun olmasına vurgu yapmışlardır. Bu öğrencilerden Ö₄ görüşünü, “Yazıda doğruluğuna yanlılığına dikkat ettim. Öğretmenimizin anlattıklarına dikkat ettim. Genellikle kitaba kaldım.” şeklinde ifade etmiştir. 4 öğrenci ise yazılı doküman hazırlama formatının beklentilerinden bir tanesinin paragraf hatası yapmama neden olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden Ö₁₉, “Paragrafın başında yazdığım ile sonuna kadar yazdığım cümlelerin birbirine uygun olması gerekir. Arada farklı anlamda cümleler yazmamam beklenmektedir.” demiştir. 3 öğrenci yazılı doküman hazırlarken yazının güzel olmasının beklendiğini ileri sürmüşlerdir. Bu öğrencilerden Ö₂₀, “Yazım biraz kötüdür. Yazılı yöntemde yazının güzel olması istenir.” ifadesini kullanmıştır. 2 öğrenci ise, resim formatında imla hatası yapmamanın beklendiğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö₃ görüşünü, “Yazı şekline hocam. Bazen yazıyorum hocam. Kelimeleri eksik yazıyorum. Mesela Mehmet yazacağım. M yazıyorum. Sonra met yazıyorum eksik harfler oluyor. Bunun yapılmaması gerekir.” şeklinde ifade etmiştir. 1 öğrenci ise yazı formatında anlatım bozukluğunun olmamasının beklendiğini vurgulamıştır. Bu öğrenci (Ö₁), “Anlam düşüklüğü olmaması, konuyu en iyi şekilde anlatabilme...” ifadesini kullanmıştır. 1 öğrenci yazılı doküman hazırlamada çok fazla örnek vermenin beklendiğini belirtmiştir. Bu öğrenci (Ö₁₈), “Resimde yaptığımı ayrıntılı bir şekilde yazmaya dikkat ettim. Çok örnek vermeye dikkat ettim.” demiştir. 1 öğrenci ise, beklenti olarak sayfayı düzgün kullanmayı belirtmiştir. Bu öğrenci (Ö₅) görüşünü, “Yazıyı düzgün yazmayı, sizin anlayacağınız bir şekilde yazmayı, sayfayı düzgün kullanmayı ister.” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuçta öğrencilerin her iki formatın beklentisine ilişkin algıları karşılaştırıldığında, öğrencilerin algılarına göre her iki formatın sayfayı düzgün kullanma beklentisi haricinde kalan diğer tüm beklentilerinin farklı olduğu bulunmuştur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Gün geçtikçe değişen dünya ile insanoğlundan beklentilerde değişmektedir. Bu beklentiler arasında yaratıcı ve eleştirel düşünme, araştırma ve sorgulama, hayat boyu

öğrenme gibi beceriler yer almaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı da 2004 yılından itibaren bireylerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik olarak ilköğretim okullarındaki öğretim programlarını yeniden yapılandırmıştır. Bu yapılandırma öğretim sürecinde işe koşulan geleneksel ölçme değerlendirme anlayışı değiştirmiştir. Yeni anlayışla birlikte geleneksel olarak kullanılan yazılı sınavlara ek olarak öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans görevi, proje görevi, öğrenci ürün dosyası vb. ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da öğretim ortamında işe koşulması ön görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında yayınlanan 37 nolu genelge ile öğrencilerin her öğretim yılında en az bir dersten proje görevi ile her dersten her iki dönemde performans görevi ile görevlendirilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Aslında bu genel proje ve performans görevlerinin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, araştırma ve sorgulama ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik beklentilerin bir göstergesidir. Fakat araştırmacılar tarafından proje ve performans görevlerinin öğrencilerin belirtilen becerilerini geliştirip geliştirmedigine veya verilen proje ve performans görevinin niteliğinin, formatının bu beceriler üzerindeki etkisine ilişkin her hangi bir çalışma yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu bakımdan araştırmada farklı formattaki performans görevlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevlerinde öğrencilerin farklı düzeyde düşündükleri, çelişkiye düştükleri, bilgilerini sergiledikleri ve değerlendirdikleri bulunmuştur. Daha spesifik ifade edilecek olursa araştırmada, öğrencilerin resim çizme formatında yazılı doküman hazırlamaya göre daha fazla düşündükleri ve çelişkiye düştükleri, tersine yazılı doküman hazırlama formatında ise daha fazla bilgilerini sergiledikleri ve süreci değerlendirdikleri bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin farklı formattaki performans görevlerinin beklentilerinin de farklı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar alan yazında spesifik olarak farklı formattaki performans görevlerine ilişkin olmasa dahi farklı ölçme değerlendirme tekniklerindeki başarıyı irdeleyen çalışmaların (Anderson, 1989; 1991; O'Neil ve Brown, 1998; Katz, Bennett ve Berger, 2000; Coderre, Harasym, Mandin ve Fick, 2004; Karaçam, 2009) sonuçlarını destekler niteliktedir. Karaçam (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin farklı formattaki ölçme değerlendirme teknikleriyle ölçülen kuvvet ve hareket konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin ve öğrencilerin farklı formattaki soruları çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farklı olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar böyle bir sonucun, ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencilerden beklentilerindeki farklılıktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Böyle bir sonucun elde edilmesinde temel iki faktör olduğu düşünülebilir. Bunlardan birincisi farklı formattaki performans görevlerinin öğrencilerden bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beklentilerinin farklı olması, diğeri ise öğrencilerin bu beklentilere ilişkin yeterlik düzeyleridir. Araştırmadan elde edilen bulgular temel alınarak ifade edilecek olursa; resim çizme performans görevi psiko-motor alanda çizim becerisi, bilişsel alanda ise daha üst düzey yaratıcı düşünme becerisi ve konu alanına ilişkin daha az bilgi gerektirmektedir. Yazılı doküman hazırlama performans görevi ise psiko-motor alanda yazma becerisi, bilişsel alanda daha alt düzey düşünme becerisi ve konu alanına ilişkin daha çok bilgi gerektirmektedir. Bu farklı beklentileri karşılayacak olan öğrencilerin beklentilere ilişkin yeterlik düzeylerine bağlı olarak performans görevlerini hazırlama sürecinde düşünme, çelişkiye düşme, bilgilerini sergileme ve değerlendirme düzeylerinin şekillendiği düşünülebilir. Başka bir deyişle, çizim becerisinin yazma becerisine göre daha yeterli olan öğrencinin yazılı doküman hazırlama performans görevinde resim çizmeye göre daha üst düzey düşündüğü, daha fazla çelişkiye düştüğü, bilgilerini daha az sergileyebildiği ve ürünü değerlendirebildiği düşünülebilir. Benzer bulgular Herman vd. (1994) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur. Fakat bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanması nedeniyle farklı formattaki performans görevlerinin beklentileri ve bu beklentileri karşılamaya ilişkin yeterlik düzeyleri temelinde görevleri hazırlama süreçleri detaylı incelenememiştir. Başka bir çalışmada görevi hazırlama sürecine ilişkin anlık bildirimleri sergileyecek bir teknik kullanılarak öğrencilerin görevleri hazırlama süreçleri incelenmesi gerekmektedir. Böyle bir çalışmadan elde edilecek verilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine de ışık tutacağı düşünülebilir.

Diğeri bir neden ise öğrencilerin yazılı doküman hazırlama performans görevlerine geleneksel yıllık ödevi gibi yaklaşımları olabilir. Bu bakış açısıyla, öğrencilerin yazılı doküman hazırlama performans görevinin öğretmen, kitap, ansiklopedi vb. otoritelere bağımlı kalmayı gerektirdiğini düşündükleri, bu nedenle yazılı doküman hazırlama formatında görevi hazırlarken otoritelerin sergilediği bilgilerle yetindikleri ve görevi değerlendirdikleri düşünülebilir. Tersine öğrencilerin resim çizme formatının otoritelerden bağımsız düşünmeyi gerektirdiğini düşündükleri, bu nedenle bu formattaki görevleri hazırlarken otoritelerin sergiledikleri mevcut bilgilerle yetinmedikleri ve görevi değerlendirirken bu bilgilerle çizilen sınırlar dahilinde kalmadıkları ileri sürülebilir. Benzer vurgular Şenel Çoruhlu vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar proje ve performans görevlerinin sık kullanılmasının nedeni olarak, öğretmenlerin benimsemiş oldukları yıllık ödevlerle proje ve performans görevlerini özdeşleştirdiklerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Araştırmacılar,

özdeşleştirme olarak, öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamalarından dolayı, daha çok bildikleri teknikleri yeni öğretim programına adapte etmeye çalışmalarını kast etmektedirler. Bu nedenle gerek ulusal gerekse de yerel düzeyde, öğretmen ve öğrencilerin kaynak taraması temelinde yazılı doküman hazırlama performans görevlerinin beklentilerinin geleneksel yıllık ödev yaklaşımından farklı olduğunu fark ettirecek eylem planlarının yapılıp uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin yazılı doküman hazırlama formatına yıllık ödev gibi yaklaşımlarına rağmen resim çizme formatına yaklaşmalarına dikkate alarak, öğretmen ve öğrencilerdeki performans görevi ile geleneksel yıllık ödevi kavramlarına ilişkin özdeşleştirmeyi ortadan kaldırmak için hazırlanacak bu eylem planında özellikle öğretmenlerin farklı formattaki performans görevlerine ilişkin bilgilendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Böyle bir sonucun elde edilmesindeki diğer bir faktör ise; öğrencilerin daha önceki performans görevlerini resim çizme formatından ziyade yazılı doküman hazırlama formatında hazırlamaları olabilir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin yazılı doküman hazırlama performans görevine ilişkin bilgi düzeyinin resim çizme formatına nazaran daha yüksek olması olabilir. Bu nedenle öğrencilerin resim çizme performans görevinde yazılı doküman hazırlama formatına nazaran daha üst düzey düşündükleri, daha fazla çelişkiye düştükleri ve ürünlerini değerlendirdikleri ve daha az bilgilerini sergileyebildikleri düşünülebilir. Kısacası öğrencilerin göreve ilişkin bilgi düzeylerinin görevleri hazırlama süreçlerini etkilediği ifade edilebilir. Problem çözme alanında çalışan Novick (1988), Gick ve Holyoak (1983) ve Gick (1986) benzer ifadeler kullanmışlardır Novick (1988) bir problemle karşılaştığında, bireyin geçmişte çözüldüğü problemleri gözden geçirdiğini, eğer benzer bir problemi çözmüşse benzeşimden geçmiş problemin çözüm yolunu yeni probleme transfer ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı benzer problemlerin hatırlanması durumunda bireylerin en etkili çözüm yollarını kullandıklarını ortaya koymuştur. Gick ve Holyoak (1983) problemi yorumlama boyunca, bellekteki probleme ilişkin kavramsal ağın aktive edildiğini ve bu kavramsal ağın, problemin amacı, içeriği ve çözüm yoluna ilişkin bilgiler içerdiğini belirtmektedir. Gick (1986) ise problemin yorumlanması aşamasında kavramsal ağ aktive edilebilirse çok az basamakla problemin çözülebileceğini belirtmektedir. Eğer aktive edilemezse bireyin belleğinde bir araştırma yapması ve bu araştırma için de bazı stratejiler kullanması gerektiğini belirtmektedir. Buradan bireyin göreve ilişkin bilgisinin görevi hazırlama sürecini etkilediği görülmektedir.

Diğer bir neden ise öğrencilerin sözel/dilsel ve görsel/uzamsal çoklu zeka alanlarının gelişim düzeylerindeki farklılıklar olabilir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bazılarının bilgileri yazılı veya işitsel olarak öğrenmeleri nedeniyle yazılı doküman hazırlama performans görevinde, bazılarının ise günlük yaşamdan nesne/olayları resimde çizmelerinden dolayı resim çizme performans görevinde bilgilerini daha fazla sergileyebildiklerini belirttikleri bulunmuştur. Buradan sözel/dilsel çoklu zeka alanı daha fazla gelişmiş olan öğrencilerin yazılı doküman hazırlama performans görevinde, tersine görsel/uzamsal çoklu zeka alanı daha fazla gelişmiş olan öğrencilerin ise resim çizme performans görevinde bilgilerini daha fazla sergileyebildikleri düşünülebilir. Tarman (2002) benzer vurgular yapmaktadır. Araştırmacıya göre; sözel/dilsel çoklu zeka alanı gelişmiş insanların okuma, yazma, konuşma ve tartışma gibi konularda başarılı olduklarını ve şiir, mizah, hikâye anlatma, tartışma ve yaratıcı yazım konularında da istekli olduklarını ifade etmiştir. Araştırmacı görsel/uzamsal çoklu zeka alanı gelişmiş insanların ise, zihinlerinde resimler yaratıp bunları çizebildiklerini, yaratıcı olduklarını, iyi bir hayal güçlerinin olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca bu bireylerin çizim, resim, heykel yapımı ve zihinlerinde nesnelere tasarlamayı sevdiğini belirtmiştir. Fakat başka bir çalışmada öğrencilerin çoklu zeka alanlarıyla tercih ettikleri performans görevi ve tercih nedenlerinin incelenmesi gerektiği aşikardır.

Sonuç olarak, resim çizme ve yazılı doküman hazırlama performans görevleri ve bu görevlerin hazırlama süreçlerine ilişkin öğrencilerin algılarının belirlemeye çalışıldığı bu araştırma sonucunda, öğrencilerin belirtilen iki performans görevinin beklentilerinin farklı olduğunu düşündükleri, görevleri hazırlama sürecinde farklı düzeyde düşündükleri, çelişkiye düştükleri, bilgilerini sergiledikleri ve değerlendirdikleri bulunmuştur. Fakat bu alanda daha farklı çalışmanın yapılması gerektiği aşikardır. Başka bir çalışmada farklı dersler, konular, performans görevi formatları ve eğitim düzeyindeki öğrenciler ele alınarak bu çalışmadan elde edilen bulgular tartışılmalıdır. Bu sonuçlar göstermektedir ki, öğretmenlerin öğrencilerini tek formatta performans görevi ile görevlendirmekten ziyade, farklı formattaki performans görevleriyle görevlendirmeleri gerektiği düşünülebilir. Farklı formattaki görevlerle görevlendirmenin gerek görevin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olması sağlaması gerekse de öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarını sağlama yönünden önemli olduğu ileri sürülebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi*. 2(3), 354-363.
- Akın, C. ve Uluman, M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Tunceli İli Örneği). IX. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*. Fırat Üniversitesi, 20 -22 Mayıs 2010, Elazığ, s. 857-861.
- Anderson, N. J. (1989). *Reading Comprehension Tests Versus Academic Reading: What Are Second Language Readers Doing?*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Texas, Austin.
- Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal*. 75(4), 460-472.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 44-61.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları. *XIX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli. s.775–779.
- Bahar, M., Nartgün, Z. vd.(2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2(1), 11-23.
- Coderre, S. P., Harasym, P. vd. (2004). The Impact of Two Multiple-Choice Question Formats on The Problem-Solving Strategies Used by Novices and Experts. *BMC Medical Education*. 4(23), 1-9.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37(2), 99-114.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*. 9(2), 934-951.
- Ericsson, K. A. ve Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data (revised edition)*. Cambridge Mass:MIT Press.
- 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.
- Gick, M. L. (1986). Problem-Solving Strategies. *Educational Psychologist*. 21(1&2), 99-120.
- Gick, M. L. ve Holyoak, K. J. (1983). Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive Psychology*. 15, 1-38.

- Glaser, R. (1988). Cognitive and Environmental Perspectives on Assessing Achievement, 1988." *In Assessment in the Service of Learning Proceedings of the 1987 ETS Invitational Conference* Princeton, NJ Educational Testing Service.
- Gomez, M. L., Graue, M. E. v. d. (1991). Reassessing Portfolio Assessment: Rhetoric and Reality. *Language Arts*. 68, 620-628.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Herman, J. L., Klein, D. C. vd. (1994). *A First Look: Are Claims for Alternative Assessment Holding Up?* (CSE Tech. Rep. No. 391). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin Kuvvet ve Hareket Konularındaki Kavramsal Anlamalarının ve Soru Çözümünde Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerin Soru Tipleri Dikkate Alınarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler: Klinik Mülakatın Potansiyeli. *İlköğretim-Online*. 2(2), 2-9.
- Katz, I. R., Bennett, R. E. vd. (2000). Effects of Response Format on Difficulty of SAT-Mathematics Items: It's Not the Strategy. *Journal of Educational Measurement*. 37(1), 39 – 57.
- Kaya, S., Karaçam, S. vd. (2013). 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ocak 2013/1 (33), 187-201.
- Mamaç, N. H., Ünsal, N. vd. (2006). *İlköğretim Matematik 3 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- McLaughlin, M. ve Vogt, M. E. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark, DE: International Reading Association.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara:MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). Proje ve performans görevleri. genelge no: 2009/37.
- Novick, L.R. (1988). Analogical Transfer, Problem Similarity, and Expertise. *Journal of Experimental Psychology*. 14, 510-520
- O'Neil, H. F. Jr., ve Brown, R. S. (1998). Differential Effects of Question Formats in Math Assessment on Metacognition and Affect. *Applied in Education*. 11(4), 331-351.
- Popham, J. W. (1999). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational Leadership*. 57, 8-15.
- Resnick, L. B. (1985). *Instructional Psychology*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (Vol. 5, pp. 2569-2581). Oxford: Pergamon Press.
- Resnick, L. B. (1987). *Constructing Knowledge in School*. In L. S. Lieben (Ed.), *Development and Learning: Conflict or congruence?* (pp. 19-50). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.

- Sağlam Arslan, A., Avcı, N. vd. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 115-128.
- Sağlam Arslan, A., Devocioğlu Kaymakçı, Y. vd. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 1-12.
- Secer, M. (2010). *İlköğretim Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Performans Görevleri ve Bu Görevlerde İnternet Kullanımı Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şaşmaz Ören, F. ve Tatar, N. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-I. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 15-27.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. vd. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 122-141.
- Shuell, Thomas J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*. 56(4), 411-436.
- Tatar, N. ve Şaşmaz Ören, F. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-I. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(3), 781-798.
- Tarman, S. (2002). Çoklu Zekâ Kuramının Lise Programlarında Uygulanabilirliği. *2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul Kültür Üniversitesi, 08-09 Haziran 2002, İstanbul. s. 109-122.
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F. vd. (1994). *The Think Aloud Method: A Pratical Guide to Modelling Cognitive Processes*. San Diego, CA: Academic Press Ltd.
- Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcuk*. 7/2, 1183-1205.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2011). İlköğretim 1. Kademe Verilen Performans Görevlerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 250-267.

Ek 1: A Öğrencisinin Yazılı Doküman Hazırlama Performans Görevi

HAL DEĞİŞİMİ

Hal değişimi, maddelerin bir halden başka bir hale geçmesine denir. Maddelerin içinde bulunduğu sıcaklığa göre, katı, sıvı ve gaz halinde buldukları bilinir. Maddeler ısı alarak ya da ısı vererek bir halden diğer bir hale geçiş yapabilirler.

Maddenin Halleri ve Hal Değişimi

Erime ve Donma:

Maddelerin katı halden sıvı hale geçmesine erime, sıvı halden katı hale geçmesine de donma denir. Eğer bir maddeye ısı verildiği halde sıcaklığı değişmiyorsa madde hal değiştiriyor demektir. Madde hal değiştirirken sıcaklığı değişmez, verilen ısı enerjisi maddenin moleküller arasındaki bağları kopararak hal değiştirmesinde harcanır. Hal değişim sırasında maddelerin hacminde de değişim olur.

Erime Sıcaklığı:

Sabit atmosfer basıncı altında bütün katı maddelerin katı halden sıvı hale geçtiği sabit bir sıcaklık değeri vardır. Bu sıcaklık değerine erime sıcaklığı ya da erime sıcaklığı noktası denir. Sabit atmosfer basıncı altında her maddenin erime sıcaklığı farklı olduğu için maddeler için ayırt edici bir özelliktir. Örneğin deniz düzeyinde buzun erime sıcaklığı 0°C 'dir.

ERİME ISISI:

Erime sıcaklığındaki bir katının 1 gramının yine aynı sıcaklıkta sıvı hale geçmesi için verilmesi gereken ısıya erime ısısı denir. Erime ısısı da ayırt edici bir özelliktir. Kütle m olan, erime sıcaklığındaki bir katıyı eritmek için verilmesi gereken ısı miktarı, $Q = m \cdot t_e$ bağıntısı ile bulunur.

Örneğin, buzun erime ısısı $t_e = 80 \text{ cal/g}$ 'dir.

Sıvı bir maddenin ısı vererek katı hale geçmesine donma denir. Sabit atmosfer basıncı altında bütün sıvı maddelerin katı hale geçtiği sabit bir sıcaklık değeri vardır. Bu değere donma sıcaklığı ya da donma sıcaklık noktası denir. Erime ile donma birbirinin tersidir. Bundan dolayı bir maddenin erime sıcaklığı, donma sıcaklığına eşittir. Erime ısı da donma ısısına eşittir. Örneğin deniz düzeyinde 0°C 'deki su donarken dışarı 80 cal/gram 'lik ısı verir.

- Madde hal değiştirirken sıcaklığı değişmez.
- Bir maddenin erime sıcaklıkları ile donma sıcaklığı eşittir.
- Erime sıcaklığı ve erime ısı, maddenin ayırt edici özelliklerindedir.

Erime ve Donmaya Etki Eden Faktörler

Erime ve donma sıcaklığı normal şartlarda sabittir. Fıçer basınç ve maddenin saflığı değiştirilirse, maddelerin erime ve donma sıcaklığı da değişir.

1- Basıncın Erime ve Donmaya Etkisi

Basınç, birim yüzeye etkileyen dik kuvvet olduğundan, maddenin moleküllerini bir arada tutarak dağılmasını önleme yönünde etki eder. Erirken hacmi artan maddeler için, basıncın artması erimeyi zorlaştırdığı için erime noktası yükselir. Basıncın azalması ise, erime noktasını düşürür. Bu erirken hacmi küçülür. Dolayısıyla basıncın artması, hacmin küçülmesine yardımcı olduğu için erime sıcaklığı azalır. Bu için yani erirken hacmi küçülen maddeler için basıncın azalması erime sıcaklığını yükseltir. Deniz düzeyinde, normal basınçta 0°C 'de eriyen buz, basınç artırılmasıyla sıfırın altındaki bir sıcaklıkta da eriyebilir.

Yüksek dağların zirvesindeki karların yaz mevsiminde de erimemesinin nedenlerinden birisi de açık hava basıncının yüksekliğe çıktıkça azalması ve karın erime noktasının yükselmesidir.

2- Saf Sıvıların Erime ve Donmaya Etkisi

Saf bir maddenin içine başka bir madde karıştırılırsa, maddenin saflığı bozulur. Saf olmayan bu karışımın, saf maddeye göre erime ve donma sıcaklığı değişir. Arabaların soğutucu suyunun içine antifriz denen maddenin karıştırılması suyun donma noktasını -20°C , -25°C gibi sıcaklıklara indirmektedir. Kışın hava sıcaklığının 0°C 'nin altında olduğu durumlarda, yollardaki buzun eritme için, tuz dökülür. Tuz, buzun erime noktasını düşürür ve (-) değerli sıcaklıklarda da buz eriyebilir.

KAYNAMA VE BUHARLAŞMA

Kaynama:

Bir kapta bulunan sıvı ısıtılırsa sıcaklığı yükselir ve buharlaşma olur. Sıvının sıcaklığının yükselmesiyle meydana gelen buhar basıncı, sıvının yüzeyine etki eden basınca eşit olduğu an, sıvı kaynamaya başlar. Kaynama sırasında sıvının sıcaklığı değişmez. Sabit atmosfer basıncı altında bütün sıvı maddelerin, sıvı halden gaz hale geçtiği sabit bir sıcaklık değeri vardır. Bu sıcaklık değerine kaynama noktası denir. Kaynama sıcaklığı maddeler için ayırt edici bir özelliktir.

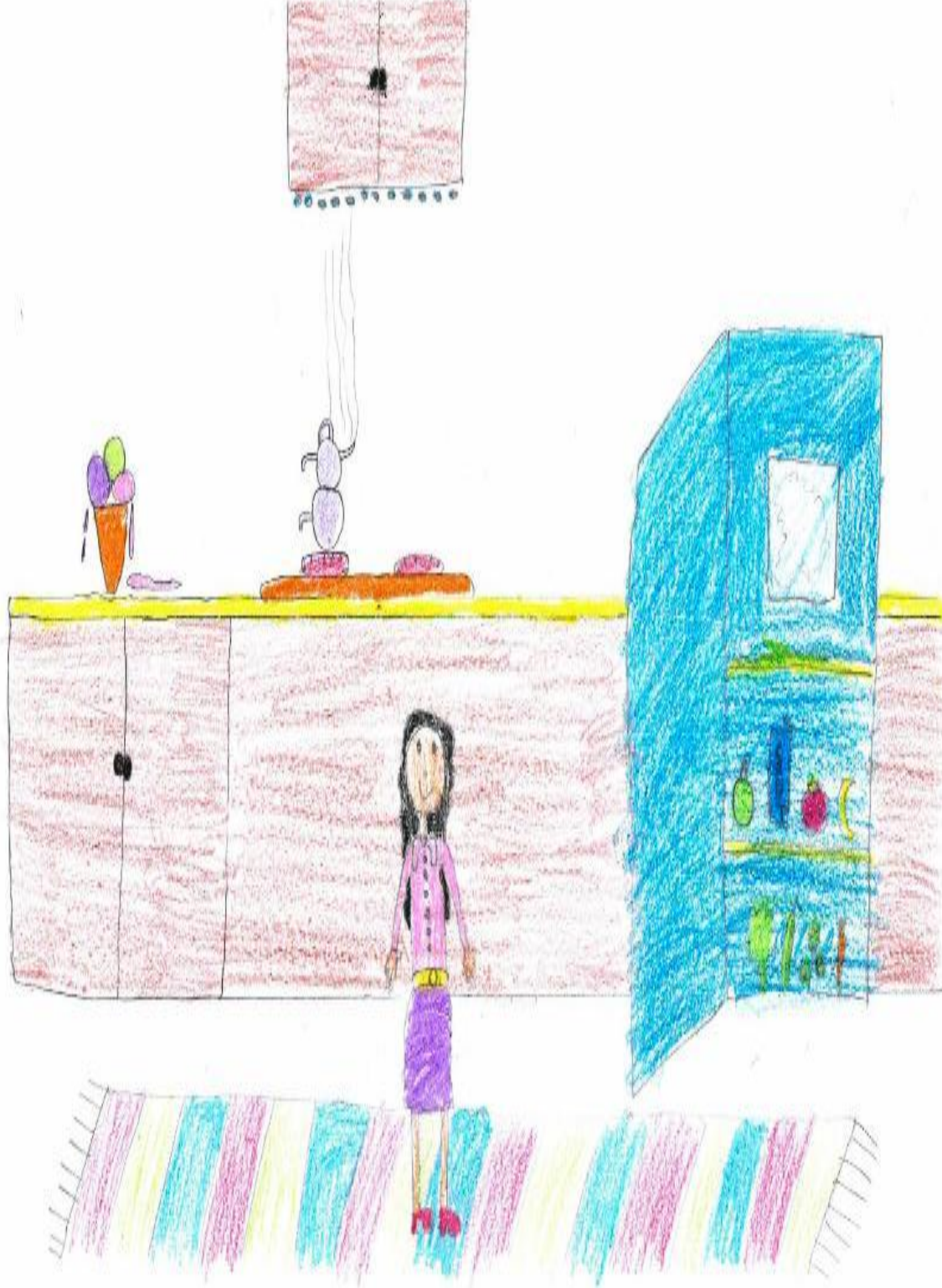
Buharlaşma

Sıvı bir maddenin ısı olarak gaz haline geçmesi olayına buharlaşma denir. Buharlaşma olayı sıvı yüzeyinde olur. Isı alan sıvı moleküllerinden bazıları sıvı yüzeyinde, moleküller arası çekim kuvvetini ve sıvının yüzey gerilimini yenerek gaz faza geçer.

Diğer fiziksel ve basıncın buharlaşmaya etkisi :

Buharlaşma her sıcaklıkta olabilir.

- * Maddeler dışarıdan ısı olarak buharlaşırlar. Dolayısıyla buharlaşmanın olduğu yerde serinleme olur.
- * Sıcaklığın artması buharlaşmayı hızlandırır.
- * Açık hava basıncının azalması buharlaşmayı artırır.

Ek 2: A Öğrencisinin Resim Çizme Performans Görevi

SUMMARY

According to the changing in the field of science and technology, the expectations of countries about people power is altering. Countries revise their curricula to meet this expectation. Beginning in 2004, The Ministry of National Education revised all over curricula within "Supported to Basic Education Programme" in Turkey. In the process of this revised, the shifting on paradigm about assessment was exhibited. Before revising, according to the data obtained from paper and pencil tests, the identifying of students' knowledge levels and to outline them was intended. Paper pencil tests contained multiple choice, matching, fill in the blanks and short answer questions. After revising, in addition to the level of knowledge, the psycho-motor and affective characteristics of students are taken into account. New approach also aims to monitor students as a process of development of the properties. Therefore, in addition to pen and paper tests, the implementation of portfolios, projects and performance tasks, structured communication grids, diagnostic tree techniques and so on was stated in the process of education and training.

Due to one of the most important expectations of countries from people is the ability of research and inquiry, the project and performance tasks are removed foreground. The Ministry of National Education with published 2009/37 curricular has made it necessary to entrust the tasks of project and performance of students. In this regard, several studies have been conducted regarding the project and performance tasks in the literature. When analyzing these studies, this is observed that these studies generally aims to identify the feasibility and difficulties encountered in the implementation process of project and performance tasks. In addition, this is observed that the findings of these studies has been made based on the opinion of teachers. Any studies was not encountered regarding to identify teachers' and students' views about the preparation process of performance tasks in different formats in the literature. So in this study, eight grade students' views regarding drawing and preparation writing document performance tasks about the same subject in the field of science and technology subject and the preparation of these tasks was investigated. The findings obtained from this study is expected to shed light on the answer of the questions about "Do we Must give Performance tasks in a different format?".

Integrated multi case study from case study is applied in this study aimed to investigate eight grade students' views regarding drawing and preparation writing document performance tasks about the same subject in the field of science and technology subject and the preparation of these tasks (Yıldırım and Şimşek, 2005). Within the framework of this pattern, drawing and preparation writing document performance tasks are discussed in two cases in this study. Students' views regarding these tasks in a different formats and the preparation processes of these tasks were compared.

20 (female=10, male=10) eighth grade students who were studied in a elementary school in Ankara participated to this study. Approach to the selection of participants was observed in any

specified. After collection to tasks, all students who wishing to participated to study, were taken in to the working group. The application was realized at the spring semester of the academic year 2012-2013. At the spring semester of the academic year, students were employed with writing document preparation and drawing performans tasks about change of state in science and technology course. Students were given two months to complete tasks and then these tasks were collected. During the preparation of tasks, feedbacks were given to students who want guidance about their tasks. After collecting the products, semi-structured interview was applied to students in order to determine their views about these performance tasks. The data obtained from the interview, were analyzed contently by using Hyperresearch package program. In this context, first of all the data obtained from semi-structured interview was transcribed. After completion of this process, all data was read by two encoders. Notes about the important codes was taken in this process. In the next phase, it was passed to actual coding. Hyperresearch program was used in the process of actual coding. In order to add the overlooked and subsequently defined codes to the original data, after the completion of the every each five students, coders was returned to first students. This process provided the consistency of the given codes from initial data to the final data. After completing the process of coding, the consistency of the two coders are compared and the consistency of codes given each of two coders was found to be 87%. Inconsistency codes were examined by a third researcher. As a result of the analysis, the final status of the encoding process was given.

As a result of this study; there is found that students think that the expectations of these tasks are different. In addition there is found that students' thinking levels and contradiction about expectations of task during the preparation of drawing performance task is higher than writing document preparation task, Conversaly there is found that students' presenting knowledge and evaluation levels at the writing document preparation are higher than drawing performance task.

These results are suggested that students thinks that performance tasks in a different formats are expected different ability, so students are use different cognitive, psycho-motor and affective abilities to perform to these tasks. The interactions between the different expectations of performance task and the levels of students' ability regarding to perform these expectations is shows that while a student is better in a format, this student can be worse in another format. In this perspective, the students should be deployed with different formats can be considered performance tasks. In this perspective, It can be considered that the students should be deployed with performance tasks in a different formats. However, it is considered that a lot of study should be made regarding to the different education levels, different courses and different subjects.