ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice KUMANDAŞ

Ankara

Ekim, 2008

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Kumandaş

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Ankara

Ekim, 2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan ……(imza)

Prof. Dr. Nizamettin Koç

Üye ……(imza)

Doç. Dr. Şener Büyüköztürk

Üye ……(imza)

Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…/…/2008

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde, bilgi ve teknoloji alanı başta olmak üzere her alanda birçok yeniliklerle karşılaşmaktayız. Toplumların bu gelişmeye ve değişmeye ayak uydurması için eğitimli bireylere ihtiyacı vardır. Bu eğitimin niteliği ve kalitesi eğitimin verildiği okullarda uygulanan eğitim programıyla yakından ilişkilidir. Türkiye de eğitim alanındaki gelişmeden geri kalmamak için eğitim programında ve özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamalarında değişime gitmiştir.

Performansa dayalı durum belirleme kapsamında ele alınan performans görevleri de yenilenen ilköğretim programının içinde önemli yere sahiptir. Performans görevlerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle performans görevinin nasıl hazırlanacağı ve sürecin nasıl işleyeceği konusunda öğretmenlerin ek bilgilere ihtiyacı vardır. Araştırmanın ölçme ve değerlendirme alanı başta olmak üzere eğitim sistemine katkıda bulunması beklenmektedir.

Başta Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı'ndaki saygıdeğer hocalarım olmak üzere pek çok kişinin bu çalışmaya desteği olmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde, ölçme araçlarının oluşturulmasında ve diğer aşamalarda yardımlarını benden esirgemeyen, tezimi inceleyip eleştiren, bana inanarak hep yanımda olan kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya; tez jürimdeki değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Nizamettin Koç'a ve Doç. Dr. Şener Büyüköztürk'e, araştırmamı uygularken yanımda olan, beni destekleyerek sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme çok TEŞEKKÜR EDERİM...

Hatice KUMANDAŞ

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Kumandaş, Hatice

Yüksek Lisans, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Ekim 2008, XI-108 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performansa dayalı durum belirleme kapsamında kullanılan performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Korelasyonel araştırma modeli niteliğinde olan bu araştırmada veriler; faktör analizi, aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2007/2008 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 6 resmi 4 özel ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama yapılacak okullar seçilirken 2007 yılında yapılan Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)' ndaki başarı puanları sıralaması dikkate alınmıştır. Araştırmada tutum ölçeği ve öğrenci kişisel bilgi anketi kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin ön deneme uygulaması 325, asıl uygulaması ise 421 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutum puanlarını; öğrenim görülen okulda spor salonu olması, performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi, performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi, akademik başarı, performans görevini yaparken çoğu zaman ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanılması, performans görevini yaparken bilgisayardan yararlanılmaması, performans görevlerinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi, öğrencinin babasının ilkokul mezunu olması, öğretmenin cinsiyeti ve öğrencinin evde 75–100 arası sayıda kitaba sahip olması değişkenleri yordamaktadır.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde konuyla ilgili kaynak taraması, araştırma problemi, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları; ikinci bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri; üçüncü bölümde verilerin analizi ve yorumlanması; dördüncü bölümde araştırmanın sonucu ve önerler; beşinci bölümde ise (Ekler) araştırmada kullanılan araçlar bulunmaktadır.

ABSTRACT

THE FACTORS AFFECTİNG 5TH GRADE STUDENTS' ATTİTUDES RELATED TO PERFORMANCE TASK.

Kumandas, Hatice

Graduate, Division of Educational Measurement and Evaluation

Advisor: Assist. Prof. Ömer KUTLU

October 2008, XI-108 Pages

The aim of this study was to determine the factors affecting 5th grade students' attitudes related to performance task. The research was done in frame of correlational research model and data anlyzed by factor analysis, stepwise multiple regression analysis.

The sample of the research consists of 5thgrade students from schools in Çankaya county, Ankara. The group of students was selected among student taking Secondary Education Student Selection and Placement Exam (OKS) in 2007. The data were collected by means of " the Atitude Scale Related to Performance Task" and "Questionnare of Students' own Characteristics". Pre-application of scale was applied on 325 students and actual application of it was applied on 421 students. As a result of the analysis that was conducted, it was found that: it is determined that variables the determination of the whether gymnasium is available in the school performance task subject by student and teacher together, determination of performance task subject by only teacher, academic achievement of student, taking advantage of different textbooks for the performance task, not taking advantage of computer for performance task, gender of student's teacher, determination of the performance task subject by student himself, students whose fathers graduated from primary scool and students having total number of books around 75-100.

This study comprises of five sections. The first section includes a screening of the literature and resources and the problem of the study and the importance of the

study. The second section includes the model of the study, the sample, the tools in which data is collected and the methods for data analysis. The third section comprises of the analysis of the study and its interpretation. The conclusion of the results and recommendations are given in section four. Section five is the annexes were the tools used can be found.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ÖNSÖZ ii
ÖZET iii
ABSTRACT..... v
ÇİZELGELER LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ x
EKLER LİSTESİ xi
BÖLÜM
1. GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
İlgili Araştırmalar 18
Araştırmanın Amacı 28
Araştırmanın Önemi 31
Sınırlılıklar 32
2. YÖNTEM 33
Araştırmanın Modeli 33
Evren ve Örneklem 34
Veriler ve Toplanması 36
Verilerin Analizi 47
3. BULGULAR VE YORUMLAR 55
4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER 84
Sonuçlar 84
Öneriler 86
KAYNAKÇA 88
EKLER 97

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 1. Ön Deneme Uygulamasının Yapıldığı Grup ve Özellikleri 35

Çizelge 2. Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Asıl Uygulamasının Yapıldığı Grup ve Özellilieri..... 35

Çizelge 3. Ölçekteki Maddelerle İlgili Olarak Tanımlanan İki Faktörün Ortak Varyansları 40

Çizelge 4. Performans görevlerine ilişkin Tutum Ölçeğinin Temel Bileşenler (Component Matrix) (a) Analizi sonuçları 42

Çizelge 5. Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Varimaks Döndürme Sonrasında Bulunan Faktör Yük Değerleri 44

Çizelge 6. İlköğretim Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin 1. Boyutunda Yer Alan Maddeler..... 45

Çizelge 7. İlköğretim Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin 2. Boyutunda Yer Alan Maddeler..... 46

Çizelge 8. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı 55

Çizelge 9. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımı 56

Çizelge 10. Öğrencilerin 2007/2008 Güz Yarıyılı Karne Not Ortalamalarının Dağılımı 57

Çizelge 11. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı 58

Çizelge 12. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı 58

Çizelge 13. Öğrencilerin Annelerinin Meslek Gruplarına Göre Dağılımı 60

Çizelge 14. Öğrencilerin Babalarının Meslek Gruplarına Göre Dağılımı 61

Çizelge 15. İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı 62

Çizelge 16. Öğretmelerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı 62

Çizelge 17. Öğrencilerin Evde Sahip Olduğu Olanaklara Göre Dağılımı 64

Çizelge 18. Öğrencinin Kendisine Ait Kitap Sayısı 65

Çizelge 19. Öğrencinin Ailesinin Sahip Olduğu Kitap Sayısı 65

Çizelge 20. Öğrencilerin Okullarında Bulunan Olanaklarına Göre Dağılımı 66

Çizelge 21. Ölçeğin 1. Boyutunun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 70

Çizelge 22. Ölçeğin 2. Boyutunun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeği Özdeğerlerine Ait Çizgi Grafiği 41

Şekil 2. Ölçeğin Birinci Boyutuna İlişkin Doğrusallık Dağılımını Gösteren Grafik 51

Şekil 3. Ölçeğin Birinci Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımını Gösteren Grafik..... 52

Şekil 4. Ölçeğin İkinci Boyutuna İlişkin Doğrusallık Dağılımını Gösteren Grafik..... 53

Şekil 5. Ölçeğin İkinci Boyutuna İlişkin Doğrusallık Dağılımını Gösteren Grafik 53

EKLER LİSTESİ

Sayfa No

Ek 1: Çankaya İlçesi İlköğretim Okullarının 2007 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'nda Aldıkları Başarı Puanları Sıralaması 98

Ek 2: Çankaya İlçesi Özel İlköğretim Okullarının 2007 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'nda Aldıkları Başarı Puanları Sıralaması 101

Ek 3: Performans Görevlerine İlişkin Kişisel Bilgi Anketi ve Tutum Ölçeği 102

Ek 4: Dummy Değişkenlerin Kodlaması 107

Ek 5: İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzni 108

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş, ilgili araştırmalara değinilmiş, araştırmanın amacına, amaca bağlı olarak yanıt aranacak sorulara, araştırmanın önemine ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dünyada birçok bilim alanında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de hızlı bir değişme ve gelişme yaşanmaktadır. Günümüzde bilgiyi biriktirip depolamak değil, üretilmiş bilgiye etkili ve hızlı biçimde ulaşabilme yollarını bireylere sağlayabilmek önem kazanmıştır. Aynı zamanda yirmi birinci yüzyıl; araştırmacı, bilgiyi doğrudan almak yerine bilgiye nasıl ulaşılacağının gösterilmesini bekleyen, bilim ve teknolojinin hızla değişim gösterdiği bir döneme ayak uydurmada zorlanmayacak toplumlar ve bu toplumları oluşturan bireyler yetiştirmeyi gerektirir.

Günümüzde bireylerden, bilgiyi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılandır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Değişen ve gelişen dünyaya ayak uyduracak bireylerin istenilen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi ise ancak eğitim ile mümkün olur.

Eğitimde en önemli amaç, bireylerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir (Ertürk, 1994). Bireylerin kazandırılmak istenen davranışlara ne düzeyde sahip olduğunu ortaya koymak için ölçme ve

değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim sisteminin etkili bir şekilde işleyip işlemediğinin değerlendirilmesi de öğrenme-öğretme sürecinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile belirlenir.

Değerlendirme, eğitim sürecinin her kademesinde önemli bir öğe olmuştur. Koç'a (1981) göre, eğitimdeki kullanılışına ilişkin olarak geniş bir görüş çerçevesinde değerlendirme öğesi;

1. Öğretimi ve öğrenmeyi etkili kılmada gereksinim duyulan olgular ile öğrencilere ilişkin olguları toplama ve işleme yöntemi olarak,

2. Eğitim amaçlarını ve hedeflerini açıklığa kavuşturmada ve öğrencilerin istendik yöndeki davranışları ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin saptanması sürecinde yardımcı bir araç olarak,

3. Öğretme ve öğrenme sürecinin her aşamasında bu sürecin etkili olup olmadığını, etkili değilse büyük kayıplar ortaya çıkmadan yapılabilecek değişiklikleri saptamada kalite kontrolü sağlayan bir sistem olarak,

4. Eğitim uygulamalarına ilişkin bir dizi eğitim amacını gerçekleştirmede, alternatif olabilecek yolların aynı derecede etkili olup olmadığını belirlemede yardımcı bir süreç olarak, kavramlaştırılmaktadır.

Welton ve Mallon'a (1999) göre değerlendirme, öğretimin doğal bir bölümüdür. Öğretimin birinci aşamasında öğrenme sonuçları ortaya konularak varılmak istenen yer belirlenir. İkinci aşamasında ise öğretim etkinlikleri ve öğrenciler yer alır. Bu aşamada öğretmen deneyimlerini kullanır ve öğrencilerin varılmak istenen hedeflere ulaşması için yol gösterici olur. Son aşamasında ise, öğrencilerin performansları ortaya konularak, hedeflerle ulaşılmak istenen noktaya varılıp varılmadığı ve bu noktaya daha iyi nasıl ulaşılabileceği gibi sorulara yanıt aranır.

Eğitimde değerlendirme çalışmaları, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan yöntemlerin etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama gibi birçok amaçla yapılmaktadır (Baykul, 2000).

Değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte insan zihninin işleyişi, zekâ, öğrenme, yetenek gibi konularda açıklanamayan birçok kavram ve yapı açıklanmıştır. Her alanda olduğu gibi özellikle eğitim alanında devam eden gelişmelerden Türkiye'nin de geri kalmaması gerekmektedir. Bu nedenle dünyada yapılan eğitim politikalarına ayak uydurmak için Türkiye'de ölçme ve değerlendirme alanında da bazı değişmelerin yapılması zorunlu duruma gelmiştir.

Eğitim politikasını belirleyenlerin, öğretim programlarını hazırlayan uzmanların ve araştırmacıların, eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri ve öğrencilerin bazı temel beceriler yönünden var olan durumlarını belirleyerek onların zaman içerisindeki gelişmelerini ve başarı düzeylerini inceleyebilmeleri amacıyla TIMSS, PIRLS ve PISA gibi uluslararası karşılaştırma sınavları düzenlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Birçok ülke gibi Türkiye de, diğer ülkeler arasındaki yerini görmek amacıyla bu sınavlara katılmıştır. Ancak sınavlardan alınan sonuçların düşük düzeylerde olması ve katılan ülkeler arasındaki sıralamada sonlarda bulunması, Türkiye'nin eğitim politikalarını gözden geçirmesi gerekliğini ortaya koymuştur.

Geleneksel yaklaşımlarda öğretmen, eğitimin merkezinde ve bilgiyi sunan konumunda yer almaktadır. Bilgi, öğrenciye sunulmakta ve ders kitaplarında yer alan bilgiye sıkı sıkıya bağlı kalınarak eğitim yapılmaktadır (MEB, 2004). Bunun yanında öğrenci, düşünmeye ve araştırmaya sevk edilmediği için öğrenilenler bilgi düzeyinde kalmakta ve yaşam boyu kullanılmadan zihinde yer kaplamaktadır (Açıkgöz, 2004).

Eğitim sisteminde kapsamlı değişikliğe gidilmeden önce Türkiye'de, öğretmen merkezli bir eğitim yaklaşımı uygulanmakta ve klasik (geleneksel) ölçme araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapılmaktaydı.

Öğrenci başarısı hakkında geçerli ve güvenilir sonuçlar veren klasik ölçme araçlarının yaygın olarak kullanılmasının arkasında yatan bir takım nedenler bulunmaktadır. Psikometrik açıdan oldukça güvenilir ve geçerli testlerin hazırlanabilmesi bu yaygın kullanımın en temel nedeni olarak görülmektedir. Ayrıca hazırlanmasının ve uygulanmasının çok zaman almaması, kolay puanlanabilmesi ve bireyler arasında net bir karşılaştırma yapılabilmesi de bu araçların yaygın kullanılmasının diğer nedenleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2005).

Klasik ölçme araçlarının eğitime olan katkısının yanında günümüzde birçok eğitimci, bu ölçme araçlarının performans görevleri, öğrenci ürün dosyaları, özdeğerlendirme formları vb. gibi araçlarla desteklenmesi gerektiğini, bu ölçme araçlarının kullanıldığı geleneksel değerlendirme yöntemlerinin artık beklentileri karşılamadığını, öğrencilerin bu yaklaşımla eğitim aldıkları sürece gelişen dünyaya ayak uydurmada zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle hazırlanan yeni ilköğretim programında sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç ölçülüp değerlendirerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Öğrencilerin yaşadıkları zorluklar tespit edilerek çıkan sorunları ortadan kaldırma konusunda onlara yardım edilir. Ayrıca yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları, öğrencinin gelişimini izleme olanağı verir ve bu sayede öğrencilerin geliştirmesi beklenen bilgi, tutum ve becerilerin gelişimi konusunda fikir verir. Bunun yanında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarından yararlanılarak, öğrenciler kendi gelişimleri konusunda bilgilendirilir, öğretmen, okul ve veliler de çocuğun gelişiminden haberdar edilir, çıkabilecek aksaklıklar zamanında haber verilerek gerekli önlemlerin alınması sağlanır (MEB, 2004).

Türkiye'de 2005 yılından beri uygulanan yeni öğretim programında öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması olarak tanımlanır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003). Ayrıca klasik ölçme araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması, öğrenci merkezli yaklaşımlarda önem kazanır. Bu noktada ezberlenen bilgiler değil, özümsenen bilgiler değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1993).

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede yalnızca okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve düşünceleri paylaşma gibi sürece etkin katılma yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999).

Öğrenci ve velinin eğitim sürecine etkin katılımı, öğrenci performansının geliştirilmesini sağlama ve öğrencinin performansını süreç odaklı olarak değerlendirme, yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri arasında yer almaktadır.

Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırırlar. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan, Deryakulu ve Şimşek 1995).

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki

bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998).

Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşım ile bireysel farklılıklara önem veren, ezbersiz eğitimi destekleyen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, karar verme becerisine sahip öğrencilerin yetişmesini sağlamak için eğitim öğretim sürecinin yeniden yapılandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2005).

Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de dışarıdan gelen bazı faktörlerin etkisiyle, süreç içindeki eğitim etkinlikleri amaçlanan davranışların kazandırılmasında yetersiz kalabilir ve girdilerde istenmeyen durumlar veya yetersizlikler olabilir. Bütün bunlar beklenen davranışların elde edilemeyişine veya elde edilen ürünlerde yetersizliklere sebep olur. Bu durum eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme öğesinin iyi işlemediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Baykul, 2005).

Eğitim ortamında gerçekleşen hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini belirlemek için, farklı yollar denenmelidir (Özçelik, 1998). Eğitim öğretim etkinlikleri öğrencilerin konu alanına yönelik bilişsel ve zihinsel becerilerini kapsadığı gibi, tutumlar ilgiler, öğrenme stilleri gibi duyuşsal özellikleri de içerir. İyi bir ölçme ve değerlendirme süreci tüm bunları içeren, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir. Bu boyutların her biri kendi içinde çeşitlenen ve farklı teknikleri gerektiren süreçleri içerir (Berberoğlu, 2006).

Okullarda öğrencilere uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri esnasında öğretmenler, öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilidir ve onların gelişmelerini takip edebilmek için uygun durum belirleme yöntemlerini bulmak zorundadırlar. Bu nedenle durum belirleme (assessment), eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Stiggins'e (1994) göre durum belirleme, eğitimin iyileştirilmesini amaçlayan ve devamlılık gösteren bir işlemdir. Bu işlem, beklentileri daha açık ve belirgin bir biçimde ortaya koymakta, eğitim kalitesi için uygun ölçütler ve

yüksek standartlar önermektedir. Ayrıca gösterilen performansın bu beklenti ve standartlarla ne derece uyumlu olduğunu sistematik olarak analiz edip yorumlamakta ve elde edilen sonuçların performansı artırma, performansa dair bir açıklamada bulunma ve belgeye dayandırmada kullanılmasını sağlamaktadır.

Kutlu'ya (2004) göre, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin bilgileri var olduğu şekliyle nasıl kullandığını belirlemekten çok, yaşam durumlarında bu bilgileri yapılandırmada ne derece kullanıldığını da göstermesi gerekir. Yapılandırılan yeni programda da bu durum göz önüne alınarak öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ortaya koyacak değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Kullanılan bu değerlendirme yöntemlerinden biri de performansa dayalı durum belirlemedir.

Hibbard (2000), performansa dayalı durum belirlemeyi, öğrencilere uğraştırıcı ve anlamlı performans görevleri verilerek, onların çalışma alışkanlıklarının, sahip oldukları bilgilerin ve becerilerin uygulamaya ilişkin doğru stratejiler kullanarak ortaya konulması işi olarak tanımlamaktadırlar.

Performansa dayalı durum belirleme öğrencilerin bir performans veya ürün ortaya koyarak bilgi ve becerilerini sergilemesine dayanan bir değerlendirme türüdür. Aynı zamanda çoktan seçmeli ve kısa yanıtlı maddeler kullanılarak oluşturulan testlere bir alternatif olarak öğrencilere gerçek durumlar karşısında özel bilgi ve becerilerini kullanmalarına olanak veren açıkça tanımlanmış görevler sunar (Airasian ve Russell, 2008).

Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2008_a) göre, öğrenci başarısının gelişimini sağlamak amacıyla yapılan üst düzey zihinsel çaba gerektiren çalışmalar performansa dayalı durum belirleme olarak adlandırılmaktadır. Bu tip durum belirleme, öğrencilerin günlük yaşamda kullanmaya gereksinim duydukları bilgileri ortaya koymak için kullanılır. Öğrenciler bu bilgileri karşılaştıkları

problemleri çözmede kullanır. Bu şekilde öğrenciler hem üst düzey zihinsel becerilerini kullanma hem de bu becerileri geliştirme imkânı bulurlar.

Klasik durum belirleme yöntemleri ile performansa dayalı durum belirleme yöntemleri arasındaki en önemli fark, gerçek yaşam durumlarını içerme düzeyleridir (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

Performansa dayalı durum belirleme öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışmaktadır. Yani, performansa dayalı durum belirleme yaklaşımı ile öğrencilerin gerçek durumlarda ne yapabilecekleri ortaya çıkartılmaya çalışılır. Performansa dayalı durum belirlemenin günümüzde bu kadar çok önem kazanmasının üç temel nedeni vardır (Mehrens,1992). Bunlar;

- Klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında (çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış gibi sınıflama gerektiren testler) öğrencilerin sorunları çözebilme, sentez yapma, bağımsız düşünebilme gibi becerilerinin tam ölçülememesi,

- Klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında süreç değil ürün üzerinde odaklanılması,

- Klasik yöntemlerle yapılan ölçmelerde şans başarısına bağlı sonuçların, kullanılan ölçme araçlarının geçerliğini ve güvenirliğini olumsuz etkilemesidir.

Performansa dayalı durum belirleme, öğrencinin öğrendiği veya yapılandırdığı bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesine olanak sağlar. Bir şeyi bilmek ile onu yapabilmek aynı şey değildir. Örneğin; klasik değerlendirme yaklaşımları ile öğrencinin nasıl ağaç dikileceği ile ilgili bilgisi ölçülebilir, ancak öğrencinin gerçekte bu eylemi yapıp yapamayacağı, yapıyorsa ne düzeyde yaptığı, ağaç dikme konusundaki, geliştirilmesi gereken

zayıf ve güçlü yanları performansa dayalı durum belirleme ile gözlenebilir (Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2008_a).

Linn ve Gronlund (1995), bu değerlendirme türünün, en önemli yararının diğer yollarla ölçülemeyen daha karmaşık öğrenme çıktılarını da gözlemleyerek ölçebilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Performansa dayalı durum belirlemede kullanılan sorular bilimsel, akademik, sosyal alanlardaki beceriler kadar karmaşık bilişsel öğrenmelerle ilgili durumları ortaya koyma amacıyla da kullanılabilir. Öğretmenler öğrencilerin problem çözme, karar verme, çıkarımda bulunma, arkadaşlarıyla işbirliği içinde olma, sözlü sunum yapabilme gibi becerilerini gözlem yaparak ya da sayılarla ilişkilendirerek değerlendirebilecekleri durumları oluşturabilirler. Ayrıca bu biçimde değerlendirme yapan öğretmenler diğer yöntemleri kullananlardan farklı olarak öğrencilerin, çalışma yöntemlerini, zihinsel alışkanlıklarını ve davranışlarını gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirerek izleyebilirler (Kubiszyn ve Borich, 2003).

Oosterhof'a göre (2003), eğitim öğretim sürecinde performansa dayalı durum belirlemenin üç önemli yararı vardır. Bunlardan birincisi öğrencilerin yazılı testler dışında konuşma, yazma, yabancı dil öğrenme, sanat ve spor.. gibi kategoriler altında ele alınabilecek, motor becerilerini görme imkanı sağlamasıdır. İkincisi performansa dayalı durum belirleme yapılarak sürdürülen eğitimin, öğrenme ve öğretme açısından daha etkili olmasıdır. Diğer bir yararı ise performansa dayalı durum belirleme ile ortaya çıkan ürün kadar bu ürünün oluşturulma sürecinin de değerlendirilmesidir.

Performansa dayalı durum belirlemenin iki kritik bölümü vardır. Bunlardan biri performans görevi, diğeri dereceli puanlama anahtarlarıdır. Performansa dayalı ölçmelerde performans görevlerinin ağırlıklı olarak kullanılmasının beklenmesi doğaldır ve gereklidir. Bu görevlerdeki becerilerin eğitim uzmanlarınca belirlenerek seçilmesi, eğitimde değerlendirme alanına

olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte itiraf etmek gerekir ki performans görevleri özellikle uygulama yönünden zaman alıcı olabilir. Bu görevlerin uygulanması sırasında alacağı süre bir dereceli puanlama anahtarı kullanılarak planlanabilir. Ancak uygulama planı ile birlikte öğrenci cevaplarının da yer alacağı bu puanlama anahtarının hazırlanması da belirli bir zaman gerektirir. Bu nedenle öğretmenlerin bu görevleri sıkça vermesi ve yine sıklıkla öğrenci değerlendirmelerinde kullanması zordur (Popham, 2000).

Performans görevi, öğrencinin listelenmiş yanıtlardan birini seçmesi yerine, kendi yanıtını oluşturmasını sağlayan bir durum belirleme etkinliğidir (Stark, 1998). Öğrencinin gelişim sürecinin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yeni durumlara sokularak gözlenmesinde performans görevleri kullanılır (Popham, 2005).

Performans görevleri öğrencilerin yeni bilgiler inşa etmelerini gerektirir. Öğrencilerin tamamlamaları istenen görevlerin çoğunun önceden belirlenmiş bir "doğru yanıtı" vardır. Öğrencilerin tamamlamalarını, yanıtları eşlemelerini veya çeşitli etkinliklerden oluşan bir listede doğru yanıtı seçmelerini gerektiren görevlerin tümünde, önceden belirlenmiş tek yanıt formatı kullanılır. Bu görevlerde farklı yanıtlara yer yoktur. Belirli bir yanıt kesin doğrudur, diğerleri ise kesin yanlıştır. Hatta çoğu kompozisyon görevlerinin de oldukça belirli yanıtları vardır. Bundan dolayı bir soruya yanıt olarak bir veya iki paragraf yazmak öğrencilerin her zaman yeni bir bilgi yapılandırmalarını gerektirmez. Etkili öğrenme için esas olan, bu bilgiyi yapılandırma yöntemidir ki, bu da öğrencilere performans görevleri vererek gerçekleştirilebilir (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993).

Performans görevleri aşağıda verilen üç özelliğe sahip olmalıdır (Wiggins, 1998).

- Gerçek Yaşam Durumlarına Dayalı (Authentic): Bu görevler mümkün olduğu kadar gerçek bir hedef ve mantıklı izleyiciler eşliğinde gerçek

problemlere, seçeneklere, durumlara, ölçütlere ve standartlara dayalı olmalıdır.

- Güvenilir (Credible) : Bunlar ise oldukça ayrıntılı kapsamı olan ve belli ölçütlerle tanımlanmış performansları içermelidir. Aynı zamanda geçerli ve güvenilir olmalıdır.

- Kullanışlı/ Kullanımı Kolay (User-Friendly): Öğrencilerin zihinsel düzeylerine ve yaş grubuna uygun, öğrenciyi çeken ve güdüleyici, geri dönüt verme yönünden zengin ve yeniliklere açık görevler olmalıdır.

Kutlu, Karakaya ve Doğan'a (2008_a) göre, performans görevleri öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler yalnızca öğrencinin verdiği yazılı yanıtları değil, sözlü anlatım, resim yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi farklı işlevlere sahip becerileri de içerebilmektedir. Bir performans görevi dört temel bölümden oluşmaktadır. Bunlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Tanımlama: Performans görevinin kimlik kartı niteliğindedir. Bu bölümde performans görevinin hangi derse, dersin hangi konusuna, kazanımlarına ve sınıf düzeyine ait olduğu belirtilir. Öğrencinin ilgili kazanımları kullanarak ulaşması beklenen performanslar yani, beklenen öğrenme çıktılarının neler olduğu yazılır. Ayrıca bu kısımda görevin puanlama yöntemi de belirtilir.

2. Görev: Performans görevinin kalbini oluşturmaktadır. Bu bölümde öğrenciye çözüm bulması gereken bir problem durumu veya yapması gereken görevler sunulmaktadır.

3. Yönerge: Bu bölümde öğrencinin görevi yerine getirirken dikkat etmesi gereken noktalar belirtilmektedir. Bu noktalar çalışmaya

başlamadan önce, çalışma sırasında ve çalışmanın bitiminde olmak üzere üç boyutta ele alınabilir.

4. Puanlama Yöntemi: Bu bölümde ise, öğrencinin yaptığı çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarları ve formlar yer almaktadır.

Yeni ilköğretim programında öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını gözlemlemek için yapılacak değerlendirme çalışmalarında performans görevleri de kullanılarak öğrencinin neleri kazanamadığı değil, neleri kazandığı ön plana çıkmakta ve sonuçtan çok süreç değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Ancak öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda yeni programda kullanılan değerlendirme yaklaşımlarının istenilen şekilde uygulanamadığı ve beklenen hedeflere ulaşmada yetersiz kalındığı görülmektedir.

Öğrencilere verilen eğitimin etkili olabilmesi ve onlara kazandırılmak istenen hedeflere tam olarak ulaşılabilmesini etkileyen pek çok etken vardır. Okullardaki eğitim ve öğretimde, öğrencinin hedeflenen davranışları kazanmasında öğretmenin rolü kadar, öğrencinin derse etkin katılımının da büyük önemi vardır.

Değerlendirme yaklaşımlarını öğretmenlerin etkili bir şekilde uygulayabilmesi ve etkili rehberlik yapabilmesi için öğrencilerin de öğretmene yardımcı olması ve bu yaklaşımlarla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekir.

Yapılan araştırmalar da, öğrencilerin başarılarına öğrenci donanımının, derse ilişkin görüş ve tutumlarının etki etiğini gösteren bulgulara ulaşılmıştır (Aksoy ve Link, 2000). Ayrıca öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu belirlenen öğretmen özellikleri arasında, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmen kıdemi yer almaktadır (Betts ve Morell,1999). Öğrencinin ev ortamı ve aile alt yapısının (Kaplan, 2001), okul çevresinin, okulun bulunduğu bölgenin, sınıf genişliğinin,

okul kütüphanesine sahip olma durumunun (Berner, 1993), öğrencilerin kullanılan öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının da öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Elly,1992; Kim ve Hocevar, 1998).

Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazıroluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 2000).

Sarnoff'a (1970) göre tutumlar, bir takım şeylere ilişkin uygun ya da uygun değil şeklinde tepki gösterme durumu olarak tanımlanmaktadır. Long ve Russell, tutumların sürekli olarak biçimlendirilen, desteklenen ve değiştirilen sosyal bilgi maddelerinin sınıflanması ile oluşturulabileceğini ileri sürerek tutumları, sosyal ortamdan oldukça etkilenen aracı tepkiler olarak tanımlamıştır. Tutumlar bir kişinin sosyal çevresinde değişiklikler yapmak ya da sosyal çevresine uyum sağlamak için kullandığı araçlardır (Akt; Holt, 2002).

Herhangi bir nesneye, düşünceye ya da kişiye karşı tutum, bilişsel ve duyuşsal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistem olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte tutumlar olumlu ve olumsuz değerlendirme ya da duyguları da içeren, merkezi bir konu ya da nesne ile ilgili bir düşünce, inanç ve bilgiler toplamı olarak ta düşünülebilir. Bu bilgi ve duygu toplamı belirli bir davranışa yol açmak eğilimindedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1970, 1993).

Kişinin belleğinde tutumun merkezindeki nesnenin çevresinde, gene o nesne ile ilgili bilişler toplanmıştır. Bu bilişler nesneyi ve onun diğer nesnelerle olan ilişkilerini betimler. İlişkiler değişik ve sayıları çok olabilir. Bunun yanında bilişlerden her biri önemi ve değerinin derecesi bakımından farklılık gösterebilir. Görüldüğü gibi merkezle ilişkilerinin ve değerlendirmeye ilişkin bileşenlerinin doğası açısından değişiklikler gösteren birçok bilişi içerebilen durum oldukça karmaşık hale gelebilir. Dolayısıyla bu görünüm bazen tutumların gerçek

yaşamdaki durumlarının fazlaca yalınlaştırılmış biçimidir (Taylor, Peplau ve Sears, 2003, 2007).

Tutumların tanımına ilişkin tartışmalarda sosyal psikologlar bilişsel, duyuşsal, davranışsal öğenin önemini vurgulamaktadırlar.

Bireyler, yalnızca kendisi için psikolojik olarak mevcut olan her şeye karşı bir tutum geliştirirler. Tutum bazı uyaranların oluşturduğu bir sınıfa, belli tepki sınıfları ile cevap verme eğilimidir. Bu tepki sınıfları şu şekilde tanımlanır (Kağıtçıbaşı, 1999).

- Duyuşsal (hoşlanma ve hoşlanmama gibi değerlendirici duyguları ilgilendiren) tepkiler.
- Bilişsel (tutum nesnesi ile ilgili inanışları, fikirleri ve görüşleri ilgilendiren) tepkiler.
- Davranışsal (davranışsal niyetleri veya hareket eğilimlerini ilgilendiren) tepkiler.

Tutumların bilişsel öğeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlarından oluşmaktadır. Bunlar çevredeki tutum objeleri hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutum öğesi ile ilgili bilgi, bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir. Tutumların bir diğer öğesi olan duyuşsal öğe, bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içermektedir. Tutumlar duygusal öğeleri içerme derecesine göre farklılaşmaktadır. Çevre ile ilgili bilgileri sınıflandırınca, bu sınıfların hoşa giden ya da gitmeyen olaylarla, arzulanan ya da arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Tutumun davranışsal öğesi ise bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtır. Söz konusu davranış eğilimleri sözler ya da hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz

konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumların da etkisi altındadır (Tavşancıl, 2002).

Tutumlar bir uyarıcının duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bilgileri temel alarak bir değerlendirme boyutu üzerinde gruplanması ya da kategorilere ayrılması ile oluşurlar. Duyuşsal öğe, kişinin tutum nesnesine yönelik duygu ve heyecanlarından, özellikle de olumlu ve olumsuz değerlendirmelerden oluşur. Davranışsal öğe, kişinin tutum nesnesine karşı belirli bir yönde (olumlu ya da olumsuz) davranma eğiliminden oluşur. Bilişsel öğe ise kişinin o belirgin tutum nesnesine ilişkin olgu, bilgi ve inançlarını da içeren düşüncelerinden oluşur (Taylor ve diğerleri, 2003, 2007) .

Tavşancıl (2002), tutumlarla ilgili aşağıdaki özellikleri sıralamıştır.

1. Tutumlar doğuştan gelmez sonradan kazanılır. Diğer bir anlatımla tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilir.

2. Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

3. Tutumlar birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4. İnsan- obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.

5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır.

7. Tutum bir tepki şekli değil daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.

8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutumlar ne kadar sık ifade edilip davranışa döndürülürse birey tarafından daha önemli görülmeye ve etkisi daha fazla hissedilmeye başlanır. Bu tutumlar bellekte daha ulaşılabilir ve birey üzerinde etkisi daha fazla olan tutumlardır. Tutumların davranışla ilişkili olduğunda ikisi arasındaki tutarlılık artar (Taylor ve diğerleri, 2003, 2007).

Genelde tutumlar ile davranışlar arasında yüksek yönde ilişki vardır. Ancak ilişkinin tam olarak ve ne kadar tutarlı olduğu, durumdan duruma değişmektedir. Bu değişikliğe neden olan koşulların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalarda aşağıdaki özelliklere sahip olan tutumların davranışı kestirme olasılığının yüksek olduğu görülmüştür (Kraus, 1995). Bu özellikler aşağıda verilmiştir.

- Kararlılık
- Önem
- Kolayca değerlendirilebilme
- Doğrudan deneyimler aracılığıyla gelişme
- İnanılırlık
- Biliş ile duygu arasında tutarlılık

Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur. Bireylerin tutumları hakkında bilgi edinmenin doğrudan ve kestirme bir yolu onların davranışlarını gözlemektir. Ancak bireyler her zaman tutumlarını davranışa dönüştürmezler, davranışa dönüştürseler bile yine de gerçek tutumlarını gizleyebilirler. Tutumlar hakkında bilgi edinmenin bir diğer yolu ise, kişilere yine doğrudan tutum nesnesine ilişkin düşünce ve duygularını

sormaktır. Bu yol bazı amaçlar için yeterli olmasına rağmen, önemli kararlarda güvenilir bir sonuç vermez. Bir diğer yaklaşım ise, belirlenmiş tutum ifadelerine bireyin tepkide bulunmasına dayanan ölçekler geliştirmektir (Erkuş, 2003).

Tutum ölçme yöntemleri aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır (Baysal, 1981).

- Bireyin kendi ifadelerine dayanan ölçümler,
- Görünen davranışın gözlenmesine dayanan ölçümler,
- Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre tutum ölçümü,
- Bireylere verilen bazı objektif iş ya da görevleri yerine getiriş biçiminin gözlenmesine dayanan ölçümler,
- Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümler.

Bunun yanında tutumlara ilişkin bilgi toplamada, davranışın gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler vb.), görüşme (mülakat), projektif teknikler gibi yaklaşımlar izlenebilir (Tezbaşaran, 1997).

Bireylerin davranış analizine göre yapılan ölçmelerde bireyin tutum konusuna ilişkin gösterdiği davranışın önemli yönleri sayısallaştırılır. Ancak davranışı doğrudan gözlemek, bir tutum nesnesine ilişkin gösterilen temsil edici bir davranış örneklemi elde edilmesini gerektirdiği için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Tutumların ölçülmesinde bir diğer yöntem ise bireyin bizzat kendisi, o andaki yaşantılarına bakarak kendi tutumlarının ölçülmesine yarayacak veriler sağlayabilir (Tavşancıl, 2002). Genellikle tutumların bu şekilde ölçülmesi pek rağbet görmemiştir. Ancak insanların neleri sevdikleri, en çok neleri hatırladıkları ve nelerden etkilendikleri öğrenilmek isteniyorsa, bunları kendilerine sormak yararlı ipuçları verecektir. Tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım, söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanarak uygulanmasıdır. Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya

da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yeğinliğini (derecesini) belirlemek için kağıt kalemle uygulanan kendini rapor etme araçlarıdır. Günümüzde tutum ölçekleri, diğer testler gibi, kâğıt kalem yerine bilgisayar aracılığı ile de uygulanabilmektedir. Bir tutum ölçeği ölçülmek istene tutum konusu ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir. Bu ölçekler farklı tekniklere dayalı olarak geliştirilebilir (Tezbaşaran, 1997).

Eğitim durumlarında, bireyler arası farklılıklar, tutumlar, ilgiler öğrenmeyi etkilemektedir. Bir öğrencinin belli bir konuyu iyi öğrenebilmesi için, bu öğrencinin, öğrenilecek olan yeni konulara açık olması, o konuyu öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlükle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek güç ve çabayı gösterebileceğine inanması gerekir. Özellikle duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin; derse veya konuya karşı ilgi ve tutumunu, okullardaki öğrenmelere yönelik ilgi ve tutumunu ve öğrencinin kendi kendine karşı tutumunu, etkilemektedir (Bloom, 1976/ 1979).

Performansa dayalı durum belirleme kapsamında yer alan performans görevlerine ilişkin öğrencilerin, davranış olarak gösteremedikleri veya göstermekten çekindikleri tutumlarının ve bu tutumları etkileyen faktörlerin ortaya konulması onlara verilecek eğitim ve öğretimin kalitesini artırmada yararlı olacaktır. Bu konuda yapılan çalışmalarda da bunun önemi vurgulanmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Günümüzde kullanılan değerlendirme yaklaşımları, performansa dayalı durum belirleme, performans görevleri ve ilköğretim öğrencilerinin tutumlarına yönelik yapılan diğer çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları aşağıda verilmiştir.

Slater (1993), performansa dayalı durum belirleme ile ilgili yaptığı çalışmada performansa dayalı durum belirlemenin ne olduğu, niçin kullanılması gerektiği, nasıl uygulanacağı, hangi bölümlerden oluştuğu, hangi ölçme ve

değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği, bu değerlendirme türünün olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, performansa dayalı durum belirleme çalışmalarının yapılmasının eğitim öğretim süreci açısından önemi vurgulanmıştır.

Meisels (1995), "Okul Öncesinde Performans Değerlendirme" isimli çalışmasında; okul öncesi çocukların sınıftaki performanslarının öğretmenler tarafından gözlenerek kayda geçirilmesinin, ailelerin çocukların gelişimlerini ve durumlarını öğrenmelerinde katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Wolf (1995), "Öğrenci Başarının İncelenmesinde, Performans Değerlendirmenin Rolü" isimli çalışmasında alana katkı getirecek vurgulamalar yapmıştır. Bazı öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken performans görevleri yanında projeler, sunu raporları, kompozisyon verme gibi öğrenme etkinliklerini de rutin olarak kullandıklarını ve bu etkinlikleri çoktan seçmeli testler, kısa yanıtlı sorular kullanarak değerlendirdikleri üzerinde durulmuştur. Ancak bazı araştırmacıların ısrarla bu etkinliklerin yanında performansa dayalı durum belirleme kapsamında verilen performans görevlerinin daha yaygın olarak ve daha uzun süreli çalışmalarda kullanılması gerektiği ve bu şekilde öğrenci başarısının daha fazla artacağı görüşünü savundukları görülmüştür. Bu durumda ise bazı problemlerin ortaya çıktığı ve karşılıklı bir tartışma içine girildiği belirtilmiştir. Bu problemlerden biri öğretim programındaki zaman sınırlılığı diğeri ise öğrenci görevlerinin puanlanmasındaki güvenirlik sorunudur. Puanlama güvenirliği her ne kadar bir ölçüte dayalı olsa bile çoktan seçmeli testler kadar nesnel sonuçlar vermemektedir. Çalışmada, bu problemlere cevaplar aranmış, performans görevlerinin daha geniş olarak kullanılmasının ne gibi sonuçlar doğuracağı üzerinde durulmuştur. Sonuçta performans görevlerinin problem çözme, eleştirel düşünme gibi bazı üst düzey zihinsel becerileri ölçmede kullanılmasının gerekli olduğu ancak bunun yanında çoktan seçmeli testler ve açık uçlu maddeler kullanılarak ta bu iki yolun birbirini tamamlayacağı gösterilmiştir.

Perlman (2002), yaptığı betimleme çalışmasında performansa dayalı durum belirlemenin problem çözme, iletişim kurma, eleştirel düşünme gibi çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi zor hatta olanaksız olan öğrenci becerilerini ölçmesini sağladığı ve performans görevleri ile dereceli puanlama anahtarlarından oluştuğunu vurgulamıştır. Hem performans görevlerinin hem de puanlama anahtarlarının çok dikkatli seçilmesi gerektiği iyi bir performans görevinin ve puanlama anahtarının güvenilir sonuçlar vereceği ve ölçülmek istenen özelliği daha nesnel olarak ortaya koyacağı belirtmiştir. Sonuç olarak eğitimcilerin standart performans görevlerini ve puanlama anahtarlarını tasarlayarak veya eğitim durumlarına ve sistemlerine uygun şekilde değiştirerek özellikle internet ortamında paylaşmasının önemi ve eğitime olan katkısı üzerinde durmuştur.

Macaristan Eğitim Bakanlığı (2005), tarafından okullarda uygulanan değerlendirme yaklaşımlarından performansa dayalı durum belirleme çalışmasının ne derece yeterli olup olmadığını ortaya koymak için yapılan araştırmada okullardaki uygulamaların ne düzeyde olduğu bu uygulamalarla ilgili etkili geribildirim alma yöntemlerinin nasıl işlediği ile ilgili bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, gerekli yöntem ve teknikleri kullanarak bir araştırma yapabilme, yaratıcı düşünme gibi üst zihinsel becerileri günlük yaşam içinde kullanıp kullanmadıkları ile ilgili bilgilere ulaşılarak genel bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak ülke eğitiminin daha iyi durumlara gelmesinde katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur.

Kutlu (2006), “Üst Düzey Süreçleri Belirleme Yolları: Yeni Durum Belirleme Yaklaşımları” isimli çalışmasında daha önceleri başarı testlerinin alt düzey zihinsel süreçleri ölçmek amacıyla kullanıldığını ancak, günümüzde bilgilerin gerçek yaşam durumlarında, ne derece yetkinlikle kullanılabildiğini ölçen sorular (performans görevi) kullanmanın ve öğrenci başarısındaki gelişimi belirlemenin (assessment) önem kazandığını belirtmektedir. Performans soruların, üst düzey zihinsel süreçleri ölçtüğünü ve eleştirel düşünme, karar

verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama gibi öğrencilerin uzun zamanda gelişen özelliklerini belirlemeyi hedeflediğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin üst düzey zihinsel süreçlerinin belirlenmesinde kullanılan yeni durum belirleme yaklaşımları hakkında bilgi verilmektedir.

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

Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007), "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler" isimli çalışmalarında, öğretmenlerin tutumları üzerinde belirlenen değişkenlerin anlamlı bir etkiye sahip olup olmadıkları ortaya koymuşlardır. Çalışma verileri Ankara il merkezinde bulunana devlet ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan 322 öğretmenden sağlanmıştır. Bu veriler öğretmenlere uygulanmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen" anketler" ve " performans görevi tutum ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri yüzdelerle özetlenmiş, tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesinde ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin performans görevlerini öğrencilerin derse ilişkin öğrenmelerinin gerçek yaşam durumlarında kullanmaları için verdikleri,

- Öğretmenlerin performans görevlerini hazırlarken daha çok ders kitapları, internet ve farklı kaynak kitaplardan yararlandıkları,

- Performans görevinde başarısız olmuş öğrencilere karşı öğretmenlerin " notunu veririm, anlamasını isterim" davranışına çok

az; “ başarısının artması için beklerim, “ bu öğrenciye daha fazla zaman ayırırım”, “başarılı öğrencilerle çalışmasını sağlarım”, “kendisine yardımcı bir öğrenci görevlendiririm”, “çalışmaları için ailesinin yardımını isterim” davranışlarına ise genel olarak daha çok başvurdukları,

- Yeni değerlendirme yaklaşımları konusunda kendini daha yeterli gören öğretmenlerin görmeyenlere, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere, performans görevini öğrenciye öğrendiklerini yaşam durumlarına aktarmaları amacıyla veren öğretmenlerin bu görevleri yönetmelik gereği veren öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Kutlu, Karakaya ve Doğan (2008_b), “Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Belirlenmesi: Performans Görevi Yazma” isimli çalışmada performans görevini, öğrencilere okul ortamında öğrendiği bilgileri gerçek yaşamda kullanabilmelerine olanak tanıyan, süreç içerisindeki performanslarını, üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca çalışmada performans görevinin nasıl hazırlanması gerektiği ve hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Kutlu ve Aslanoğlu (2004), yaptıkları araştırmada, üst düzey zihinsel becerilerini ifade etme yollarından biri olan öğretimde sunu yapama davranışını dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma bir özel okulda yapılmıştır. Sunu yapma davranışı için 24 öğrenciye üç performans görevi yol gösterici açıklamalar ve nasıl değerlendirileceğini gösteren dereceli puanlama anahtarı verilmiştir. Öğrencilerden bu üç görevden birini seçmesi ve bu görevle ilgili sunu yapmak üzere hazırlanmaları istenmiştir. Sunuları, öğretmen ve sınıftaki öğrenciler değerlendirmiştir. Ayrıca her sunu kameraya kaydedilmiş, okuldaki Fen Bilgisi öğretmenlerine değerlendirmeleri için izletilmiştir. Çalışmanın sonunda

araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere “dereceli puanlama anahtarı” ile değerlendirmenin eğitime katkısı bir anketle sorulmuştur. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı kullanmasının eğitime katkı getirdiğine inandıkları ortaya konulmuştur.

Ağca ve Murat (2004), eğitimde portfolyo (bireysel gelişim dosyası) kullanılarak değerlendirme yapılması ve bu uygulamaya ilişkin ilköğretim birinci kademe öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada kullanılan görüşme formunu oluşturmak amacıyla; ilköğretim birinci kademede portfolyo kullanarak değerlendirme yapan özel bir ilköğretim okulunun öğretmenleri ve yöneticileri ile ön çalışma yürütülmüştür. Yapılan bu çalışma sonucunda hazırlanan görüşme formu; yöneticilere ve öğretmenlere yönelik uygulanabilecek iki forma dönüştürülmüştür. Bu formlar kullanılarak 21 öğretmen ve 4 yönetici ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri; cinsiyetleri, eğitimci olarak toplam çalışma süreleri, mezun oldukları okul ve portfolyo ile değerlendirme yaptıkları süreler gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin ışığında portfolyonun, eğitim öğretim sistemimiz içerisinde uygulanabilirliğinin ne olduğu ve portfolyo kullanarak okullarında değerlendirme yapan eğitimcilerin deneyimlerinden yola çıkılarak, okullarında ve sınıflarında portfolyo ile değerlendirme yapmak isteyen eğitimciler için önerilerde bulunulmuştur.

Schappe (2005), okul öncesi öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin performansları ile duyguları ve öğretmen algıları arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır. Çalışma, 59 kişi üzerinde yürütülmüş ve öğrenci grubuna, yaş düzeylerine uygun, performans görevleri verilmiştir. Elde edilen veriler kullanılarak aşağıda verilen üç hipotez test edilmiştir.

H_1: Öğrencilerin gösterdikleri performans düzeyi ve öğretmenlerin algıları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_2: Öğrencilerin duyguları ile öğrenci performanslarına dayalı yapılan değerlendirme ve bu değerlendirme etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H_3: Öğrencilerin duyguları ile öğrenci performanslarına dayalı yapılan değerlendirme etkinlikleri ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Elde edilen verilere göre H_1 hipotezi doğrulanmış ve öğretmen algıları ile öğrencilerin gösterdiği performans arasında .35 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. H_2 ve H_3 hipotezi ise doğrulanmamıştır. Sonuç olarak öğrenci başarısı ile performansa dayalı durum belirleme yöntemi ile yapılan etkinlik ve değerlendirme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bunun yanında öğretmen algılarının da aynı yönde anlamlı ilişki gösterdiği görülmüştür.

Doğan (2005), ilköğretimde öğretmen öğrenci ve velilerin dosya oluşturma (portfolyo) uygulamaları hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayı 18 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin velileri ve sınıfın fen ve teknoloji dersi öğretmeni ile birlikte yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen portfolyo bilgi formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda portfolyo uygulamasının öğrencilerin derse olan katılımını arttırdığı ve daha nitelikli çalışmalar yapmasına katkı getirdiği, öğrencinin öğretmeni ile olan iletişimini arttırdığı, öğrencinin derse ilişkin bilgilerinin artışına neden olduğu, velilerin okula katılımının ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada, portfolyo uygulamasına başlanmadan önce öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin portfolyo çalışmasının yürütülme süreci hakkında bilgilendirilmesinin, öğretmenlere ve velilere konu ile ilgili bilgi verilmesinin ve uygulama süresince rollerinin ayrıntılı bir biçimde

açıklanmasının, hem portfolyo çalışması ile ilgili hem de süreç boyunca karşılaşılabilecek sorunların azalmasını sağlaması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kullanılan öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme formlarını ve dereceli puanlama anahtarlarını geliştirebilecek nitelikte bilgiye ve yeterliliğe sahip olmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Okan'ın (2005), ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersindeki portfolyo çalışmalarının öğrenci performansına katkısı ile bu çalışmalarla ilgili öğrenci ve veli görüşleri alınarak mevcut durumun yansıtılması amacı ile yaptığı çalışmada, performans görevlerinin kullanılmasının ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde uygulanan portfolyo değerlendirme çalışmalarına olumlu yönde katkısının olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca, klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ölçülmesi çok güç olan duyuşsal özelliklerin portfolyo değerlendirme çalışmaları ile çok daha kolay ölçülebildiği, fen bilgisi dersinde portfolyo değerlendirme uygulamaları ile derste kazandırılmak istenen davranışların öğrencilere kazandırıldığı, öğrencilerin dersteki başarısının arttığı ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Mıhladız'ın (2007), yaptığı çalışmada ilköğretim fen bilgisi öğretiminde öğrenci gelişim dosyası (portfolyo) uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada ilköğretim altıncı sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, bahar yarıyılı süresince öğretim yöntemi ve materyali olarak uygulanan portfolyonun öğrencilerin Fen başarısına ve bu derse karşı tutum düzeylerine, etkisi araştırılmış, ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin portfolyo uygulamaları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılında, Burdur İlinde öğrenim gören 114 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu model seçilmiştir. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiş, uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiş, uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci gruplarına çalışma başında başarı testine ek olarak Fen ve Teknoloji tutum ölçeği de uygulanmıştır. Çalışma sonunda her iki gruba da Fen ve Teknoloji dersi başarı testi ve tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ayrıca portfolyo kullanımı hakkında, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla, deney grubu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri alınmış, Burdur İlinde görev yapmakta olan bütün Fen ve Teknoloji öğretmenlerine yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır ve formun sonuna portfolyo ile ilgili diğer düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim yöntemi ve materyali olarak portfolyo kullanılarak işlenen Fen ve Teknoloji dersini alan deney grubu öğrencilerinin başarı testi puanları ve tutum anketi sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca portfolyo uygulaması hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri de genel olarak olumludur. Bu sonuçlara göre, öğretim yöntemi ve materyali olarak kullanılan portfolyo, öğrencilerin Fen Bilgisi başarısında ve derse yönelik tutum düzeylerinde olumlu bir artış sağlamıştır

Aydede ve Kesercioğlu (2007), ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışına yönelik algılarını değerlendirme amacıyla İzmir ilinde 6 ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 820 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada Taylor ve Fraser (1991), tarafından geliştirilen18 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçme aracı tarzında hazırlanmış “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin gerçek yapılandırmacı öğrenme ortamlarını ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin gerçek ve tercih ettikleri öğrenme ortamlarında anlamlı düzeyde faklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin daha çok fikir alışverişinde bulunacakları, daha öğrenci merkezli, bağımsız çalışabilecekleri ve ön bilgilerini yeni öğrendikleri bir konu üzerinde daha fazla kullanabilecekleri bir ortam tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar çalışma sonunda öğretmen, öğrenci ve velilerinin yapılandırmacı öğrenme

ortamları ile ilgili bilgilendirilmeleri gerektiği, öğretmenlerin sınıflarda bu yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilerin konu hakkında tartışmalarına, bireysel ve grup çalışmalarında bulunmalarına rehberlik etmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Demiral (2007), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin birlikte öğrenelim tekniği kullanılarak, bu tekniğin 7.sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Kastamonu ili, Cide ilçesi, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 7. sınıf öğrencilerinden 7A sınıfı kontrol grubu, 7B sınıfı ise deney grubu olarak tespit edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan toplam öğrenci sayısı 39'dur. Araştırmaya başlamadan önce her iki gruba da öğrencilerin ön bilgilerinin değerlendirilmesi amacı ile ön bilgi testi, bilimsel başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemi ile işlenirken; deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmanın sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test olarak bilimsel başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır ve yapılan etkinliklerin başarıya ve tutuma etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre İşbirlikli Öğrenme Yöntemi uygulanan grup ile Geleneksel Öğrenme Yöntemi uygulanan grubun Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi uygulanan grubun Fen ve Teknoloji dersi başarısında daha etkili olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim programında yer alan değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının eğitim sistemimize olan katkısı vurgulanmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımları içerisinde yer alan performansa dayalı durum belirleme çalışmaların ilköğretim okullarında uygulandığı, ancak performans görevi kullanılarak yürütülen derslerde öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerin, derse karşı başarılarının ve tutumlarının ne düzeyde olduğu ile ilgili detaylı bilgilere rastlanmamaktadır. Bunun nedeni Türkiye'de performansa dayalı durum belirleme konusunda fazla

çalışmanın yapılmamış olmasıdır. Bu nedenle performansa dayalı durum belirleme çalışmaları konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, değerlendirme yaklaşımları içerisinde ele alınan performansa dayalı durum belirleme kapsamında yer alan performans görevlerine ilişkin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin tutumları belirlenmeye çalışılmış ve bu tutumları etkileyen faktörlerin neler olduğu incelenmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun cinsiyete, okul türüne, akademik başarısına, anne ve baba eğitim düzeyine, anne ve babanın meslek grubuna, sınıf öğretmenlerinin özelliklerine, evde sahip olunan olanaklara ve öğrenim görülen okulda bulunan olanaklara göre dağılımları nasıldır?

2. Çalışmaya katılan öğrencilerin, performans görevlerine ilişkin tutum ölçeğinin "başarıya yönelik katkı" ve başarıya yönelik kaygı" boyutlarından elde edilen tutum puanlarını,

a) Bireye ilişkin özellikler
   - Cinsiyet
   - Akademik başarı

b) Aileye ilişkin özellikler
   - Anne ve babanın eğitim düzeyi
   - Anne ve babanın meslekleri

c) Öğretmene ilişkin özellikler
    - Cinsiyet
    - Mesleki kıdem
    - Performansa dayalı durum belirleme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu
d) Öğrenim görülen okula ilişkin özellikler
    - Okul türü (resmi, özel)
e) Evde sahip olunan olanaklar
    - Bilgisayar
    - İnternet bağlantısı
    - Kitaplık
    - Kitap sayısı
    - Çalışma odası
    - Çalışma masası
    - Fotoğraf makinesi
    - Cep telefonu
    - Kamera
f) Okulun sahip olduğu olanaklar
    - Bilgisayar laboratuarı
    - İnternet bağlantısı
    - Kütüphane
    - Fen laboratuarı
    - Spor salonu
    - Harita odası
    - Konferans salonu
g) Öğrenci tarafından yapılan etkinlikler
    - Televizyon seyretme
    - Gazete, dergi, kitap okuma
    - Özel ders alma veya kursa gitme
    - Sinemaya veya tiyatroya gitme

- Performans görevi ile ilgili araştırma yapma

h) Performans görevini yaparken yararlanılan kaynaklar
   - Ders kitabı
   - Ansiklopedi
   - Gazete ve dergi
   - Farklı kaynak kitaplar
   - Bilgisayar
   - Başkalarının hazırladığı performans görevleri

i) Performans görevinin konusunun belirlenme şekli
   - Öğrencinin belirlemesi
   - Öğretmenin belirlemesi
   - Öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte belirlenmesi

j) Performans görevinin değerlendirilme şekli
   - Öğretmenin değerlendirmesi
   - Öğretmen ve öğrencinin değerlendirmesi
   - Akran değerlendirme
   - Birlikte hazırlanan puanlama anahtarı ile değerlendirme

k) Performans görevlerinin verildiği ders
   - Türkçe
   - Sosyal bilgiler
   - Matematik
   - Fen ve teknoloji

l) Performans görevini yaparken yardım alınan kişiler
   - Anne
   - Baba
   - Öğretmen
   - Arkadaş
   - Kardeş
   - Diğer

faktörlerinin hangileri yordamaktadır?

Önem

Eğitimin etkili bir biçimde devam edebilmesi ve öğrencilerin performans görevlerini beklenen düzeyde yerine getirip getirmediğinin yoklanması için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına gereksinim vardır.

Özellikle küçük yaştaki çocuklar, eğitim ortamında bilgiyi almada ve kullanmada daha fazla rehberlik ve yönlendirme hizmetine ihtiyaç duyarlar (Yeşilyaprak, 2004). Ancak öğrencilerin verilen eğitimden ve rehberlik hizmetinden etkili bir şekilde yaralanmaları için, gerekli donanıma ve kapasiteye sahip olmaları, bunun yanında araştırmacı, eleştirel düşünebilen, sorgulayan bireyler olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri kazanabilmesi için, öğrenciyi araştırmaya sevk edecek ve günlük yaşamda karşılaştığı güçlüklere karşı, çözüm yolları üretmesine olanak verecek durumlara yönelik, öğretim etkinliklerinin planlanması ve bu etkinliklerin, uygun ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmesi gerekir.

Performansa dayalı durum belirleme kapsamında verilen performans görevleri ile öğrenci, araştırma yapmaya sevk edilir. Aynı zamanda bu görevler, günlük yaşamla ilişkili durumlardan seçilir ve öğrencinin öğrendiği bilgi ve becerileri ne derece etkili kullanabildiğini göstermede kullanılır (Mehrens, 1992).

Dünyada eğitim alanında yapılan değişikliklerden uzak kalmamak için mevcut olan durum, sürekli gözden geçirilerek yeni düzenlemeler ve değişiklikler yapılmalıdır. Bu çalışma ile öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin öğrenci tutumlarını ne derece yordayıp yordamadığı ile ilgili mevcut tablo ortaya konulacak ve elde edilen bilgiler doğrultusunda verilecek öneriler, gerek öğretmenler gerekse öğretmen yetiştiren kurumlar için yararlı olacaktır.

Hem öğretmenler ve öğrenciler hem de veliler tarafından oldukça konuşulan performans görevlerinin eğitim programı içerisindeki yeri önemlidir. Performans görevleri, bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma yapma, yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerileri kazanmasına yardımcı olur. Bireylerin bu becerilerini geliştirirken, öğrenme kaynaklarını etkili kullanmasını, okulda mevcut olmayan olanaklara ulaşma yollarını aramasını, planlı olmasını, zamanı etkili kullanma ve sorumluluk almasını teşvik eder. Bunun yanında öğretmenlere öğrencilerin gelişimlerini daha iyi görmeleri noktasında bilgi verir. Performans görevlerini yerine getirirken öğrencileri etkileyen birçok faktör vardır. Türkiye'de öğrenci ve öğrenci özellikleri üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen ilköğretim öğrencilerinin performansa dayalı durum belirleme kapsamında yer alan performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır.

Bu çalışmanın, değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında alınan yolun belirlenmesi ve uygulamaya konulduktan sonraki durumun betimlenmesinde yararı olacağı umulmaktadır. Ayrıca bu ve benzeri çalışmalar yapacak araştırmacılara da yeni bakış açıları kazandırmada etkili olacağı beklenmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, eğitim ve öğretim yılı açısından daha uzun bir süreç içerisinde yapılmak istenmiştir. Ancak zaman açısından uygunluğu nedeniyle, 2007- 2008 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, zaman ve maliyet açısından uygunluğu nedeniyle Ankara ili Çankaya ilçesindeki 6 resmi, 4 özel ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modelinin ne olduğu, araştırma grubunu kimlerin oluşturduğu, verilerin nasıl toplandığı ve hangi analizlerin yapıldığı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Korelasyonel araştırma modeli içerisinde yer alan yordayıcı korelasyon araştırması, araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Değişkenlere müdahale edilmemesi nedeniyle korelasyonel araştırmalar nedensel araştırmalara benzemektedir. Bu tür araştırmalarda neden sonuç ilişkisinden çok değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Bu araştırmada öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutumları ile belirlenen değişkenler arasındaki ilişki incelenerek bu değişkenlerin 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutum puanlarını ne derece yordadığı ile ilgili bilgi elde edilmek istendiği için yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır.

Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır. Bu değişkenlerden yordama işlemi yapılacak değeri bilinen değişkene yordayıcı değişken değeri belirlenecek değişkene ise ölçüt değişken denir. İki değişken arasındaki ilişki ne kadar yüksekse bu belirlemenin o kadar doğru yapılabileceğinden söz edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu bulmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2006).

Evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örneklemeyi tanımlar. Dikkat edilmesi gereken nokta, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarına araştırmanın amacını gözeterek karar verilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesindeki ilköğretim okulları evreninden seçilen ve 2007- 2008 öğretim yılında, 6 resmi, 4 özel ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan öğrencilerden oluşan örneklem üzerinden yürütülmüştür. Örneklem seçilirken Ankara ili, Çankaya ilçesi resmi ve özel İlköğretim okullarının 2007 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'nda aldıkları başarı puanları sıralaması dikkate alınmıştır. Okullar başarı sırasına göre üst, orta ve alt olmak üzere üç gruba ayrılmış ve yüksek puandan düşük puana doğru Ek 1 ve Ek 2'deki gibi sıralanmıştır. Bu üç grup içinden uygulama ve ulaşım kolaylığı da göz önünde tutularak 10 okul seçilmiştir.

Araştırmanın ön deneme ve asıl uygulama grubunu, seçilen bu okullarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koyma amacıyla yapılan ön deneme uygulaması 325, araştırmada kullanılacak veriyi elde etmek için yapılan asıl uygulama ise 421 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Ölçeğin ön deneme uygulamasının yapıldığı gruplar, okullar, şubeler ve öğrenci sayıları Çizelge 1'de verilmiştir

Çizelge 1. Ön Deneme Uygulamasının Yapıldığı Grup ve Özellikleri

Grup	Okul Adı	Şube	Öğrenci Sayısı
Üst Grup	Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu	B	35
		C	32
		D	36
		F	25
Orta Grup	Tevfik İleri İlköğretim Okulu	G	41
		F	40
Alt Grup	Sokullu Mehmet Paşa İlköğretim Okulu	A	43
		B	35
		C	39
Toplam Öğrenci Sayısı			**325**

Ölçeğin asıl uygulamasının yapıldığı gruplar, okullar, şubeler ve öğrenci sayıları ise Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Asıl Uygulamasının Yapıldığı Grup ve Özellikleri

Grup	Okul Adı	Şube	Öğrenci Sayısı
Üst Grup	Beytepe İlköğretim Okulu	A	27
		B	24
		D	25
		E	23
	Özel Arı Koleji	A	27
		B	29
Orta Grup	Hamdullah Suphi İlk.Ok.	B	38
		C	41
	Özel Yüce Koleji	A	17
		B	16
		C	13
		D	15
		E	14
Alt Grup	Mithat Paşa İlk.Okulu	A	30
		B	36
	Özel Büyük İlk. Okulu	B	20
	Özel İlkem Koleji	A	27
Toplam Öğrenci Sayısı			**421**

Veriler ve Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler; öğrencilerin performans görevleri ile ilgili tutumlarını ortaya koyacak olan tutum ölçeği ve öğrenci özelliklerinin betimleneceği öğrenci anketi ile toplanmıştır.

Öğrenci özelliklerinin toplanacağı anket, Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007) ve Batan (2007), tarafından hazırlanan kişisel bilgi anketlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Anketin son biçimine uzman görüşü alınarak karar verilmiştir. Anket, öğrencilerin demografik özelliklerini gösteren ve yeni değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik maddelerin yer aldığı bölümlerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutumlarını ölçmek için kullanılan tutum ölçeği "tamamen katılıyorum, oldukça katılıyorum, orta derecede katılıyorum, biraz katılıyorum, hiç katılmıyorum" şeklinde likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iki boyutunda toplam 43 madde bulunmaktadır. Her bir madde için en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5'tir. Ölçeğin birinci boyutundan alınabilecek en yüksek puan 120 ikinci boyutundan alınabilecek en yüksek puan 95' tir.

Ölçek aşağıdaki aşamalar izlenerek oluşturulmuştur.

1. Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007), tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin tutumlarını ölçen tutum ölçeğinin maddeleri incelenmiş ve bu maddeler ilköğretim öğrencilerinin düzeyine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

2. İlköğretim 5. sınıfta okuyan 14 öğrenciye, performans görevleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla, açık uçlu bir soru sorulmuştur. Bu öğrencilerin yanıtlarından tutum maddesi olabilecek ifadeler belirlenmiştir.

3. Öğrencilerin tutumları ile ilgili yazın taraması sonunda, bulunan diğer ölçeklerden de yararlanarak uygun ifadeler, geliştirilen ölçeğe dahil edilmiştir.

4. Çalışmalar sonunda ölçek için 55 madde yazılmıştır.

5. Hazırlanan tutum ölçeği 13 ölçme ve değerlendirme uzmanına gösterilmiştir. Bu uzmanların ölçeği inceleyerek bildirdikleri görüşler ve öneriler doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmış ve ölçeğe ön deneme uygulaması yapılmak üzere son biçimi verilmiştir.

Ölçeğin ön deneme uygulaması sonrasında veriler madde analizine uygun hale getirilmiş ve eksik veya birden fazla işaretleme yapan 20 öğrencinin verilerinin çıkarılması sonucunda 325 öğrenciden toplanan veriler analize sokulmuştur.

Verilerin analizi için Cronbach alfa güvenirlik katsayısının hesaplanması ve faktör analizi ile ilgili istatistikler hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekteki maddeler iki boyut altında toplanmıştır ve madde sayısı 43'e inmiştir.

Ölçeğin Güvenirliği

Tavşancıl'a göre (2002), Likert tipi bir tutum ölçeğinde bir maddeden elde edilen puan dağılımının sürekli bir değişken olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca ölçekte cevap seçenekleri ikiden fazla ve seçenekler içinde tek bir doğru cevap yoktur. Bunun dışında bu ölçeğin temel varsayımlarından biri, ölçekteki her bir maddenin ölçülen tutumla monotonik bir ilişki içinde olduğudur. Yani, her bir maddenin aynı tutumu ölçtüğüdür. Bu nedenle Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenirlik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan ve Cronbach tarafından geliştirilen α (alfa) katsayısının kullanılması uygundur. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin α katsayısı yüksek olur. Cronbach alfa Güvenirlik Katsayısı, ölçekteki maddelerin içtutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. Ölçeğin α katsayısı ne kadar yüksek ise bu,

ölçekte bulunana maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

Tutum ölçeğinin birinci boyuta ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.95 ve ikinci boyuta ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Tüm ölçeğe ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ölçeğin Geçerliği

Ölçek maddelerinin, geliştirilirken uzman görüşüne sunulması görünüş geçerliğinin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Görünüş geçerliği, bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve soruları açısından ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Tekin'e göre (2004), görünüş geçerliği ölçme aracında yer alan her bir maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçüyor görünmesidir.

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla ön deneme uygulamasında elde edilen verilere, faktör analizi uygulanmıştır.

Nunally'e göre (1978), Faktör analizi, yapı geçerliğine ilişkin, " bir testten/ölçekten elde edilen puanlar, testin/ölçeğin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?" sorusuna cevap arar. Bu anlamda faktör analizi test/ölçek puanlarının yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde önemli katkı sağlar (Akt : Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük

değerlerini kullanarak kavramaların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak ta tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2005).

Ön deneme uygulaması sonrası toplam 325 öğrenciden veri elde edilmiştir. Öncelikle Ek 3'de verilen, 55 maddeden oluşan "Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeği" nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında genellikle üç ölçüt dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2005).

Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması o seçim için kullanılan ölçütlerden biridir. Ancak uygulamada az sayıda madde için sınır değer 0.30'a kadar kabul edilmektedir.

Yapılan analizde 0.30 faktör yük değeri ölçüt olarak alınmış, bu değerin altında yük değerine sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olması ölçütü ikinci olarak dikkate alınmış ve çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddeler, binişik madde olarak kabul edilmiştir.

Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00'e yakın ya da 0.66'nın üzerinde olması maddelerin ayıklanmasında kullanılan diğer bir ölçüttür. Diğer ölçütlerle birlikte bu ölçütte dikkate alınarak ölçekten toplam 12 madde çıkarılmıştır.

Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile incelenir. KMO'nun 0.60 dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005).

Analiz sonuçları incelendiğinde KMO değeri 0.96 ve Barlett testi sonucu 8720,7 olarak bulunmuştur. Bu iki değerin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu

görülmüştür. Bu analiz sonucuna göre veriler, faktör analizi için uygun kabul edilmiştir.

Performans görevlerine ilişkin tutum ölçeğinin faktör yapısını incelemek amacıyla uygulanan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyanslarının ise Çizelge 3'te görüldüğü gibi 0.33 ile 0.64 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Çizelge 3. Ölçekteki Maddelerle İlgili Olarak Tanımlanan İki Faktörün Ortak Varyansları

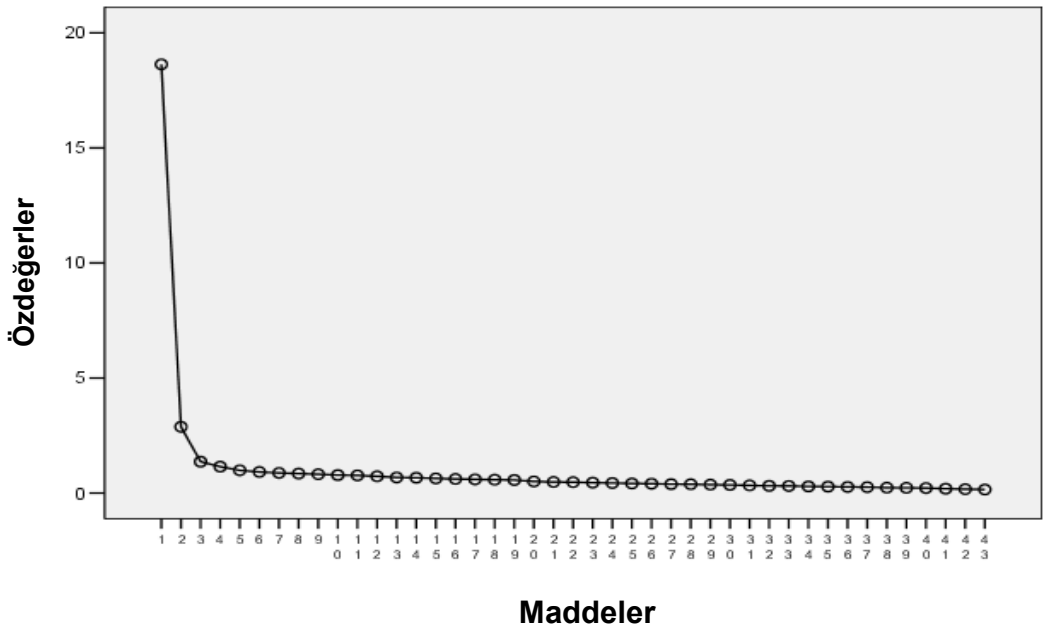
Maddeler	Başlangıç	Ortak varyans
MADDE01	1,000	,481
MADDE06	1,000	,503
MADDE07	1,000	,405
MADDE08	1,000	,375
MADDE10	1,000	,447
MADDE11	1,000	,531
MADDE12	1,000	,444
MADDE14	1,000	,444
MADDE15	1,000	,585
MADDE16	1,000	,480
MADDE17	1,000	,531
MADDE18	1,000	,554
MADDE20	1,000	,422
MADDE21	1,000	,628
MADDE22	1,000	,576
MADDE23	1,000	,586
MADDE24	1,000	,418
MADDE26	1,000	,334
MADDE27	1,000	,495
MADDE30	1,000	,346
MADDE32	1,000	,494
MADDE33	1,000	,509
MADDE34	1,000	,493
MADDE35	1,000	,637
MADDE36	1,000	,543
MADDE37	1,000	,549
MADDE38	1,000	,524
MADDE46	1,000	,541
MADDE47	1,000	,548
MADDE48	1,000	,576
MADDE49	1,000	,567
MADDE50	1,000	,521
MADDE51	1,000	,546
MADDE52	1,000	,388
MADDE53	1,000	,610
MADDE54	1,000	,530
MADDE55	1,000	,603

Yukarıdaki çizelgeye göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan iki faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın neredeyse yarısını açıkladığı görülmektedir.

Analizdeki önemli faktör sayısı, özdeğer ölçütüne göre iki olarak tanımlanmıştır. Bu durum Şekil 1'de verilen özdeğer ölçütüne göre çizilen çizgi grafiğinde de açıkça görülmektedir. Grafikte birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş, ikinci faktörden sonra ise daha az olmakla birlikte bir düşüş gözlenmektedir. Üçüncü ve sonraki faktörlerde genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Yani, üçüncü ve sonraki faktörlerin varyansa katkıları birbirine yakındır. Bu durumda ölçeğin iki faktörlü olabileceği düşünülebilir.

Özdeğer hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır (Büyüköztürk, 2005).

Şekil 1. Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeği Maddelerinin Özdeğerlerine Ait Çizgi Grafiği



Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi (Componenet matrix) sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir. Bu çizelge incelendiğinde 43 maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin 0.48 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın % 43.33 olması da genel bir faktörün kanıtı olmakla birlikte Çizelge 5'te yer alan döndürme sonuçları (Rotate Component Matrix) incelendiğinde maddelerin iki faktör altında ve 0.52'den yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 4. Performans görevlerine ilişkin Tutum Ölçeğinin Temel Bileşenler (Component Matrix) (a) Analizi sonuçları

Maddeler	Bileşenler			
	1	2	3	4
15	,755			
22	,754			
43	,733			
45	,731			
48	,730			
23	,729			
35	,724	-,336		
49	,721			
55	,720			
21	,720	,331		
47	,717			
53	,703	-,342		
50	,699			
51	,695			
46	,692			
54	,688			
1	,688			
34	,682			
17	,677			
18	,673	-,319	,302	
38	,660			
12	,659			
36	,656	-,336		
32	,655			
37	,654	,347		
10	,640			

Çizelge 4'ün Devamı.

Maddeler	Bileşenler			
	1	2	3	4
41	,637	-,315		
16	,634		,373	
33	,633	,329		
14	,632			
11	,631	-,363		
7	,601			
20	,600			
8	,585			
24	,566	,312		
30	,553			
29	,548			,307
26	,547			-,380
39	,513		-,306	
42	,485	,349		

Faktör analizinde "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla eksen döndürmesine başvurulur (Tabachnick ve Fidell, 2001). Faktör çıkartma tekniklerinin hiçbirinin döndürme (rotation) yapılmadan yorumlanabilir sonuçlar vermesi beklenemez (Fidel, 1996). Döndürme işlemi ile, faktörler üzerindeki değişkenlik eşit bir şekilde dağıtılarak daha açık ve yorumlanabilir faktörler oluşturulmaktadır.

Bu çalışmada da eksen döndürmesine başvurulmuş ve daha düşük örnekleme hatasının yapılması sebebiyle dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax tekniği kullanılmıştır.

Dik döndürme ile elde edilen sonuçların, eğik döndürme ile elde edilen sonuçlara göre yorumlanması da kolaydır (Rennie, 1997).

Eksenlerin döndürülmesi sonrasında maddelerin bir faktördeki yükü artarken, diğer faktörlerdeki yükü azalır. Böylece faktörler kendileriyle yüksek ilişki veren faktörleri bulur ve faktörler daha kolay yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2005).

Çizelge 5. Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Varimaks Döndürme Sonrasında Bulunan Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Bileşenler	
	1	2
21	,748	
55	,720	
37	,712	
33	,684	
6	,683	
51	,675	
17	,675	
46	,672	
48	,671	
49	,670	
47	,645	
50	,630	
15	,628	
24	,624	
34	,606	
22	,605	
10	,596	
42	,592	
1	,555	
8	,548	
12	,545	
29	,537	
52	,530	
26	,522	
35		,744
53		,733
11		,700
43		,699
36		,697
18		,696
27		,675
23		,673
38		,672
41		,668
45		,667
54		,649
16		,641
32		,638
20		,594
14		,590
39		,572
7		,568
30		,527

Bu analiz sonucunda maddeler iki faktör altında toplanmıştır. 1. faktörde yer alan maddelerin, varimax döndürme sonrası faktör yük değerlerinin 0.52 ile 0.75 arasında değiştiği görülmektedir. Birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans % 25,7'dir. 2. faktörde yer alan maddelerin varimax döndürme sonrası faktör yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin 0.53 ile 0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörde açıklanan varyans % 24,3 olarak bulunmuştur. Faktörlerde toplanan maddeler incelendiğinde 1. faktör altında toplanan maddeler "başarıya yönelik katkı", 2. faktör altında toplanan maddeler ise "başarıya yönelik kaygı" boyutu olarak adlandırılmıştır. Bu iki boyuta ait olan maddeler Çizelge 6'da ve Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 6. İlköğretim Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin 1. Boyutunda Yer Alan Maddeler

Madde No	I. Boyut Başarıya Yönelik Katkı
1	Performans görevleri beni araştırmaya yöneltir.
6	Performans görevleri sayesinde kendimi daha iyi ifade ederim.
8	Performans görevleri ile yapabileceklerimi daha iyi gösteririm.
10	Performans görevleri sayesinde daha fazla başarı göstereceğimi düşünürüm
12	Performans değerlendirmenin eğitimim için gerekli olduğuna inanırım.
15	Performans görevini yaptığım zaman mutlu olurum.
17	Performans görevleri yaratıcılığımı artırır.
21	Performans görevleri sayesinde kendimi daha iyi tanırım.
22	Performans görevlerini büyük zevkle yaparım
24	Performans görevleri aldığım eğitimin kalitesini artırır.
26	Performans görevleri ile ilgili konuşmaları dinlemek hoşuma gider
29	Grupla yaptığım performans görevleri arkadaşlarımı daha iyi tanımama yardım eder
33	Performans görevleri okul başarımı görme fırsatı verir.
34	Performans görevlerini yaparken eksiklerimi belirleme ve giderme fırsatı doğar

Çizelge 6'nın Devamı.

Madde No	I. Boyut Başarıya Yönelik Katkı
37	Performans görevini yaparken daha kolay öğrenirim
42	Performans görevini yaptıktan sonra kendimi sınıfta daha önemli biri olarak hissederim
46	Performans görevleri derste öğrendiklerimi gerçek yaşamda kullanma olanağı sağlar.
47	Performans görevini yaparken yeteneklerimi daha iyi fark ederim
48	Performans görevleri sorumluluk duygumun artmasına katkı sağlar
49	Performans görevlerini yaparken öğrendiğim bilgiler daha kalıcı olur.
50	Performans görevini tamamladığımda kendimi başarılı hissederim.
51	Performans görevleri eksiklerimi fark etmemi sağlar.
52	Yaptığım performans görevini derste sunmak hoşuma gider.
55	Performans görevi sayesinde kendime olan güvenim artar.

Çizelgelerde görüldüğü gibi birinci boyut altında 24 maddenin, ikinci boyut altında ise 19 maddenin yer aldığı görülmektedir.

Çizelge 7. İlköğretim Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin 2. Boyutunda Yer Alan Maddeler

Madde No	II. Boyut Başarıya Yönelik Kaygı
7	Performans görevlerinin iletişim becerimin gelişmesine katkısı olmaz
11	Performans görevi sözcüğünü duymak bile beni tedirgin eder.
14	Performans görevlerini yaparken sıkılırım.
16	Zorunlu olmasam verilen performans görevini yapmam.
18	Performans görevlerini yapmak zaman kaybıdır.
20	Performans görevini yapmak ev ödevlerimi yapmama engel olur.
23	Performans göreviyle ilgili çalışmalar beni dersten soğutur.

Çizelge 7'nin devamı

Madde No	II. Boyut Başarıya Yönelik Kaygı
27	Performans görevini başarıyla bitirtmenin bana yararı yoktur
30	Performans görevlerini yapmak yerine derslerimle ilgili birkaç test fazladan çözmeyi tercih ederim
32	Performans görevlerinin yaratıcılığımın gelişmesine bir etkisi olmaz.
35	Okullarda performans görevi verilmesi gereksizdir
36	Performans görevinin öğrenme sürecinde bana katkısı yoktur.
38	Performans görevi beni okuldan soğutur.
39	Daha az performans görevi verilirse aldığım eğitim daha iyi olur.
41	Performans görevini yaparken derslerime yararı olacak bir şey öğrenmem.
43	Performans görevini yaparken zamanımı boşa geçirdiğimi düşünürüm
45	Aldığım eğitim açısından performans görevlerinin yararı yoktur
53	Elimde olsa performans görevi verilmeyen bir okulda eğitim alırım.
54	Performans görevini yaparken öğrendiğim bilgileri kolayca unuturum.

Verilerin Analizi

Ön deneme uygulamasından sonra yapılan asıl uygulama sırasında ölçeğin üst kısmına performans görevlerine ilişkin tutumlar üzerinde etkili faktörleri belirlemek amacıyla kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir.

Ankette yer alan maddeler TIMMS, PIRLS, PISA sınavlarında kullanılan öğrenci anketlerinden, Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007), tarafından öğretmenlerin yeni değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada kullanılan kişisel bilgi toplama anketinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Ayrıca Batan (2007), tarafından ilköğretim öğrencilerinin ev ödevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen

faktörleri ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada kullanılan kişisel bilgi toplama anketinden de maddelerin oluşturulmasında yararlanılmıştır. Anketin son haline uzman görüşü alınarak karar verilmiştir.

Ölçek, kişisel bilgi ve 43 maddeden oluşan tutum ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Kişisel bilgi ve 43 maddeden oluşan tutum ölçeği Ek 3'te verilmiştir. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinde, aşamalı çoklu regresyon (Stepwise Multiple Regression) analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın yordanan (bağımlı) değişkeni; "performans görevlerine yönelik tutumlar"dır. Tutumlar iki boyutta incelendiğinden çoklu regresyon analizi her iki boyuttan elde edilen puanlar için ayrı ayrı yapılmıştır. Yordayıcı (bağımsız) değişkenler ise ağırlıklı olarak süreksiz değişkenlerden oluşmaktadır.

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Ancak bazı araştırmalarda istisna olarak sınıflama ölçeğine giren bağımsız değişkenlerinde bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemek istenebilir. Analizde sınıflamalı değişken, düzeylerinden biri dışta bırakılarak düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar üretilen ve "dummy" değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişken oluşturulur. Bu yeni değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2005).

Çalışmada yer alan süreksiz değişkenler regresyon analizine "dummy değişken" olarak kodlanarak dahil edilirken, sürekli değişkenler ise orijinal değerleri ile analize alınmıştır. Dummy değişken olarak kodlanan süreksiz değişkenler aşağıda verilmiştir.

a) Cinsiyet değişkeninde erkekler kategorisi "0" olarak kodlanarak göstermelik (dummy) değişkene dönüştürülmüştür.

b) Annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkeni, dört kategoride ele alınmıştır. Okur/yazar değil kategorisinde hiç kimse olmadığı için bu kategori analize dahil edilmemiştir. Yükseköğretim mezunu kategorisi “0” olarak kodlanmış ve dummy değişken yapılmıştır.

c) Annelere ait meslek grupları değişkeni, beş kategoride ele alınmış annenin çalışmayan kategorisi “0” kodlanarak dummy değişken yapılmıştır. Baba meslekleri altı kategoride ele alınmış çalışmayan kategorisi “0” kodlanarak dummy değişken yapılmıştır.

d) Öğretmene ilişkin özelliklerden cinsiyet değişkeninde erkek kategorisi “0” kodlanarak dummy değişken yapılmıştır. Performansa dayalı durum belirleme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu değişkeninde ise bütün öğretmenler hizmet içi eğitim aldığı için analize sokulmamıştır.

e) Öğrenim görülen okul türü değişkeninde özel okul kategorisi “0” olarak kodlanmış ve dumyy değişken yapılmıştır.

f) Öğrencilerin evlerinde sahip oldukları olanaklar değişkeni öğrenciler tarafından “var” veya “yok” şeklinde yanıtlanmıştır. Bu yanıtlardan “yok” kategorisi, “0” kodlanarak dummy değişkene dönüştürülmüştür. Öğrencilerin hem kendilerine hem de ailelerine ait olan kitap sayısı değişkeninde son kategori “0” kodlanarak dummy değişken yapılmıştır.

g) Okulda sahip olunan olanaklar değişkeni “var” veya “yok” şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. “yok” kategorisi “0” olarak kodlanmış ve dummy değişkene dönüştürülmüştür. Okulda yer alan olanaklardan bilgisayar laboratuarı, internet bağlantısı, kütüphane her okulda bulunduğu için analize sokulmamıştır.

h) Öğrenci tarafından yapılan etkinliklerde yer alan değişkenler “hiç”, “çok az”, “ara sıra”, “çoğu zaman”, “her zaman” biçiminde beş kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden “her zaman” kategorisi “0” kodlanmıştır ve dummy değişken yapılmıştır.

i) Yaralanılan kaynaklar öğrenciler tarafından “hiç”, “çok az”, “ara sıra”, “çoğu zaman”, “her zaman” biçiminde beş kategoride işaretlenmiştir. Bu kategorilerden “her zaman” kategorisi “0” kodlanmıştır ve dummy değişken yapılmıştır.

j) Performans görevinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi, öğretmen tarafından belirlenmesi ve hem öğretmen hem de öğrenci tarafından birlikte belirlenmesi değişkenleri, “evet”, “hayır” şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. “hayır” kategorisi “0” olarak kodlanarak, dummy değişkene dönüştürülmüştür.

k) Performans görevlerinin kimin tarafından değerlendirildiği ile ilgili her bir değişken “hiç”, “çok az”, “ara sıra”, “çoğu zaman”, “her zaman” biçiminde beş kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan “her zaman” kategorisi “0” kodlanmış ve dummy değişken olarak analize sokulmuştur.

l) Performans görevlerini yaparken en fazla zevk alınan ders veya dersler ile ilgili değişkenlerden zevk alınmayan dersler “0” olarak kodlanmış ve dummy değişken yapılmıştır.

m) Performans görevini yaparken yardım alınan kişiler ile ilgili her bir değişken “hiç”, “çok az”, “ara sıra”, “çoğu zaman”, “her zaman” biçiminde beş kategoriye ayrılmış ve “her zaman” kategorisi “0” kodlanmış ve dummy değişken olarak analize sokulmuştur.

Analize sokulan tüm değişkenlerin dummy kodlamalarına ilişkin geniş bilgi Ek 4’te verilmiştir.

Büyüköztürk'e göre (2005), çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve puanlar normal dağılım göstermelidir. Ayrıca çoklu regresyon analizlerinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılar (multi-colinearity) olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılabilir. Analizde aşağıda verilen üç durumun çıkması bağımısız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmasına işaret etmektedir.

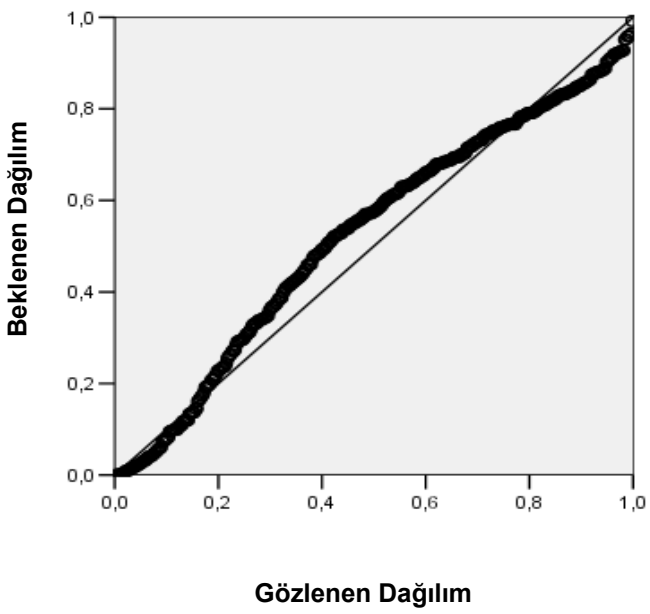
a) Tolerans değerinin($1-R^2$) .20'den daha düşük çıkması

b) Varyans büyütme faktörü (VIF), değerinin 10'dan yüksek çıkması

c) Durum indeks (CI) değerinin, 30'dan yüksek çıkması

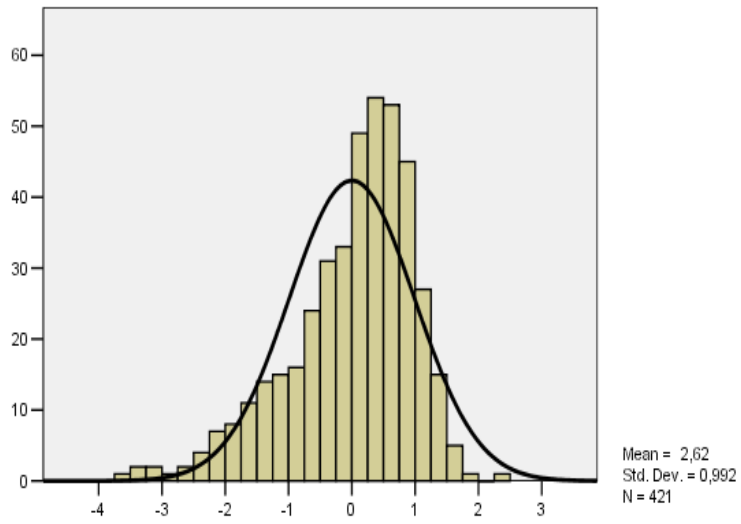
Bu araştırmada yordayıcı değişkenlerle ölçeğin birinci alt boyutu arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığına ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesine ilişkin grafikler Şekil 2 ve 3'te gösterilmiştir.

Şekil 2. Birinci Boyutuna İlişkin Doğrusallık Dağılımını Gösteren Grafik



Şekil 2'ye göre değişkenler arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Şekil 3. Ölçeğin Birinci Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımını Gösteren Grafik



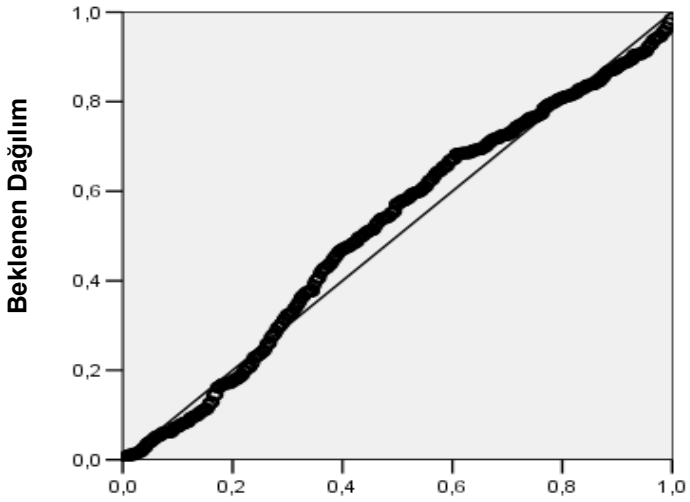
Şekil 3'e göre normal dağılım ve histogram eğrilerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Ayrıca yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumuna bakıldığında; tolerans değerleri 0,64 ile 0,96 arasında, varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1,25 ile 1,56 arasında bulunurken, en yüksek durum indeks (CI) değeri 20,35 olarak bulunmuştur. Bu durumda yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmamaktadır.

Ölçeğin ikinci alt boyutu ile yordayıcı değişkenlerin arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığına ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesine ilişkin grafikler Şekil 4 ve 5'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Ölçeğin İkinci Boyutuna İlişkin Doğrusallık Dağılımını Gösteren Grafik

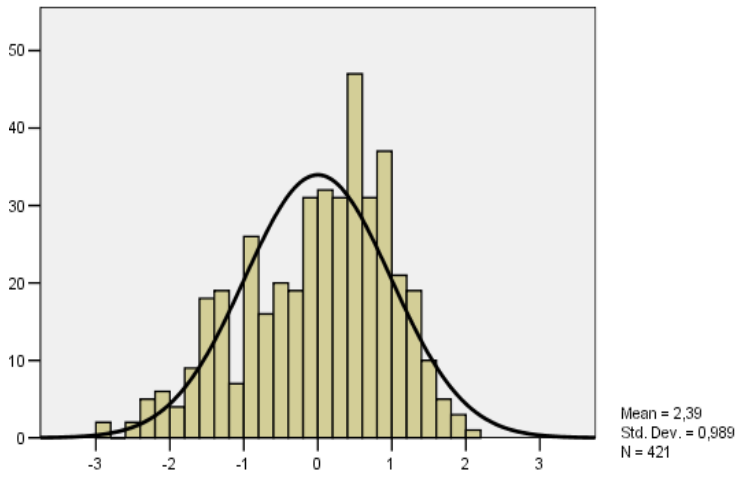
Bağımlı değişken: İkinci boyut



Şekil 4'e göre değişkenler arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Şekil 5. Ölçeğin İkinci Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımını Gösteren Grafik

Bağımlı değişken: İkinci boyut



Şekil 5'e göre normal dağılım ve histogram eğrilerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumuna bakıldığında; tolerans değerleri 0,75 ile 0,97 arasında, varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1,03 ile 1,34 arasında bulunurken, en yüksek durum indeks (CI) değeri ise 22,27 olarak bulunmuştur. Bu durumda yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmamaktadır.

Aşamalı çoklu regresyon analizinde, öncelikle bağımlı değişken Y ile en yüksek korelasyonu veren bağımlı değişkenin varyansına en büyük katkıyı verecek bağımsız değişkeni seçilmesiyle işleme başlanmaktadır ve regresyon istatistikleri hesaplanmaktadır (Köklü,1993).

Bağımlı değişkenin varyansına önemli bir katkı getirmeyen bağımsız değişkenler işleme alınmaz. Bir değişkenin herhangi bir aşamada regresyon eşitliğine alınabilmesi için α=.05 düzeyi esas alınmıştır. Regresyon eşitliğine alınan bir değişkenin daha sonraki aşamalarda analiz dışı bırakılabilmesi için α=.10 düzeyi esas alınmıştır. Regresyon analizine ilişkin tabloda şu bilgiler yer almaktadır:

B= Regresyon katsayısı

R= Çoklu korelasyon katsayısı

R^2=Determinasyon katsayısı

β= Standardize edilmiş regresyon katsayısı

β^2= Bağımsız değişkenin, diğer bağımsız değişkenlerle birlikte açıklamadığı (tek başına açıkladığı) varyans miktarı

t= Regresyon katsayısının anlamlılık testiyle ilgili test istatistiği

p= Test istatistiğinin anlamlılık düzeyi olarak adlandırılır.

Çizelgelerin altında, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon modelinin manidarlılığına ilişkin varyans analizi sonucu verilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem ve alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Çalışmanın genel amacı İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın 1. alt problemine ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

1. Alt Problem: *Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun cinsiyete, okul türüne, akademik başarısına, anne ve babanın eğitim düzeyine, anne ve babanın meslek grubuna, sınıf öğretmenlerinin özelliklerine, evde sahip olduğu olanaklara ve öğrenim görülen okulda bulunan olanaklara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?*

a) Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmanın yürütüldüğü öğrencilerin Çizelge 8'de cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 8. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kız	209	49.6
Erkek	212	50.4
Toplam	421	100

Yukarıda verilen çizelgeye göre araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyete göre neredeyse eşit olarak dağılmıştır. Öğrencilerin % 49.6'sı kız % 50.4'ü ise erkektir.

b) Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları okul türleri aşağıda verilmiştir. Bu okullar resmi ve özel okul olarak iki grup altında toplanmıştır.

Çizelge 9. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Sayı	Yüzde
Resmi	243	57.7
Özel	178	42.3
Toplam	421	100

Çizelge 9'a göre öğrencilerin % 58'i resmi ilköğretim okullarında, % 42'si ise özel ilköğretim okullarında öğrenim görmektedir. Bu durum özel okullarda öğrenim gören öğrenci sayısının resmi okullarda öğrenim gören öğrenci sayısından daha az olmasından kaynaklanabilir.

c) Öğrencilerin 2007/2008 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi Akademik Başarılarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin 2007/2008 güz yarıyılına ait karne notlarının ortalamaları, akademik başarılarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin karne notlarının ortalamaları (91-100), (81-90), (71-80), (61-70), (51-60) ve (0-50) şeklinde 6 gruba ayrılmıştır.

Çizelge 10'da öğrencilerin 6 grup altında toplanan öğrenci karne not ortalamalarının yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir.

Çizelge 10. Öğrencilerin 2007/2008 Güz Yarıyılı Karne Not Ortalamalarının Dağılımı

Karne notu	Sayı	Yüzde
91-100	131	31.1
81-90	118	28.0
71-80	96	22.8
61-70	45	10.7
51-60	17	4.1
0-50	14	3.3
Toplam	**421**	**100**

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 31'i, 2007/2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde (91-100), % 28' i (81-90), % 23'ü (71-80) ve grubun %18 i (0-70) puan aralığında not ortalamasına sahiptir. Bu durum grubun neredeyse % 50'sinin iyi, % 31'inin ise çok iyi bir ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

d) Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları aşağıdaki gibi gruplandırılmış ve bu gruplar üzerinden yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

a. Okur-yazar değil

b. İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) mezunu

c. Ortaöğretim (Lise) mezunu

d. Yükseköğretim mezunu

Çizelge 11. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Sayı	Yüzde
Okur/yazar değil	0	0
İlköğretim	144	34.2
Ortaöğretim	151	35.8
Yükseköğretim	126	30.0
Toplam	**421**	**100**

Çizelge 11'e göre öğrencilerin annelerinin % 35.8'i bir ortaöğretim kurumundan, % 34.2'si bir ilköğretim kurumundan (ilkokul veya ortaokul) ve %30'u bir yüksek öğretim kurumunun lisans veya ön lisans bölümünden mezun durumdadır.

Araştırmanın Ankara ili Çankaya ilçesinden seçilen okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmesi bu öğrencilerin annelerinin % 65'inin ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde eğitime sahip olmasının bir açıklaması olabilir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ise Çizelge 12'de gösterilmektedir.

Çizelge 12. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Sayı	Yüzde
Okur/yazar değil	0	0
İlköğretim	65	15.4
Ortaöğretim	104	24.7
Yükseköğretim	252	59.9
Toplam	**421**	**100**

Çizelge 12'ye göre öğrencilerin babalarının % 15'i bir ilköğretim (ilkokul veya ortaokul) kurumundan, % 24'ü bir ortaöğretim kurumundan ve yaklaşık % 60'ı bir yüksek öğretim kurumunun lisans veya ön lisans bölümünden mezun durumdadır. Çalışmaya katılan öğrenci grubunda babası okur/yazar olmayan yoktur. Genel olarak araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun anne ve babalarının eğitim durumunun orta ve üst düzeyde olduğu görülmektedir.

e) Öğrencilerin Anne ve Babalarının Meslek Gruplarına Göre Dağılımı

Meslek grupları ISCO-88 Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması'na göre oluşturulmuştur. Bu sınıflama aşağıdaki gibidir (DİE, 2001):

1. Kanun Yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler
2. Profesyonel meslek grupları (doktor, mühendis, öğretmen, Profesör, diş hekimi, hemşire, avukat…)
3. Yardımcı profesyonel meslek grupları (tekniker, teknisyen, madenci, teknik ressam, asistan….)
4. Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar
5. Hizmet ve satış elemanları
6. Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları
7. Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar
8. Tesis ve makine operatörleri
9. Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar
10. Silahlı kuvvetler

Elde edilen verilerde çalışmayan kadınlar ve erkekler 11. meslek grubu olarak kabul edilmiştir. Anne ve baba meslek grupları kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler, silahlı kuvvetler ve profesyonel meslek mensupları birleştirilerek "profesyonel meslek" adı altında tek bir kategori

olarak ele alınmıştır. Ayrıca büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar ile hizmet ve satış elemanları kategorilerinde çok kişi olmadığından "müşteri ve satış hizmeti veren elemanlar" adı altında birleştirilmiştir.

Annelerin meslek grubunda tesis ve makine operatörleri kategorisinde kimse bulunmadığı için bu kategori ile ilgili hesaplama yapılmamıştır. Bununla birlikte hem annelerin hem de babaların meslek gruplarında nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları kategorisinde kimse bulunmadığı için bu kategori de çıkarılmıştır. Sonuç olarak anne meslekleri profesyonel meslek, yardımcı profesyonel meslek, müşteri ve satış hizmeti veren elemanlar, sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar ve çalışmayanlar olmak üzere altı grup altında toplanmıştır.

Baba meslekleri ise profesyonel meslek, yardımcı profesyonel meslek, müşteri ve satış hizmeti veren elemanlar, sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar, tesis ve makine operatörleri, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar ve çalışmayanlar olmak üzere 7 grup altında toplanmıştır. Öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslek grubuna göre dağılımı Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13. Öğrenci Annelerinin Meslek Gruplarına Göre Dağılımı

Meslek grupları	Sayı	Yüzde
Profesyonel meslek	156	37.1
Yardımcı profesyonel meslek	46	10.9
Müşteri ve satış hizmeti verenler	25	5.9
Sanatkarlar	5	1.2
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	11	2.6
Çalışmayanlar	178	42.3
Toplam	**421**	**100**

Çizelge 13'te görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin % 42'si herhangi bir işte çalışmamaktadır. Bununla birlikte annelerin % 37'si profesyonel bir meslek % 10.9'u ise yardımcı profesyonel bir meslek sahibidir. Annelerin % 5.9'u müşteri ve satış hizmeti vermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin annelerinin % 1.2'si sanatla, % 2.6'sı nitelik gerektirmeyen bir işle uğraşmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının sahip oldukları meslek grubuna göre dağılımı ise Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14'e göre babaların yarısından fazlası yani % 56.1'i profesyonel % 7.4'ü yardımcı profesyonel bir meslek sahibidir. Öğrencilerin babalarının % 9.7'si müşteri ve satış hizmeti verirken, % 1.2'si tesis ve makine operatörü olarak çalışmakta ve % 1.7'si sanatla, % 23.3'ü ise nitelik gerektirmeyen bir işle uğraşmaktadır. Öğrenci annelerinin neredeyse yarısına yakını çalışmazken babaların sadece % 0.7'si herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Çizelge 14. Öğrenci Babalarının Meslek Gruplarına Göre Dağılımı

Meslek grupları	Sayı	Yüzde
Profesyonel meslek	236	56.1
Yardımcı profesyonel meslek	31	7.4
Müşteri ve satış hizmeti verenler	41	9.7
Sanatkarlar	7	1.7
Tesis ve makine operatörleri	5	1.2
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	98	23.3
Çalışmayanlar	3	0.7
Toplam	**421**	**100**

f) Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Çalışma 17 ilköğretim sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüş ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Çizelge 15'te gösterilmiştir. Çizelgeye göre bu öğretmenlerin % 70,5'inin kadın, % 29.5'inin ise erkek olduğu görülmektedir.

Çizelge 15. İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	12	70.5
Erkek	5	29.5
Toplam	17	100

g) Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Çalışmanın yürütüldüğü öğrencilerin, sınıf öğretmenleri çalıştıkları hizmet yılına göre aşağıdaki gibi dört grupta sınıflandırılmıştır. Bu gruplara göre öğretmenlerin dağılımı Çizelge 16'da gösterilmiştir.

Çizelge 16. Öğretmelerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Sayı	Yüzde
0-9	1	5,9
10-19	6	35,3
20-29	8	47,1
30-39	2	11,7
Toplam	17	100

Çizelgede görüldüğü gibi 20–29 yıl arasında hizmet vermiş öğretmenler % 47.1 ve 10–19 yıl arasında hizmet vermiş öğretmenler % 35.3'tür. 30–39 yıl arasında hizmet veren deneyimli öğretmenler grubun % 11.8'ini oluştururken, 0–9 yıl arasında hizmet vermiş daha az deneyimli öğretmenler ise grubun % 5.9'unu oluşturmaktadır.

h) Öğretmenlerin Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Öğretmenlerin hepsi hizmet içi eğitim almışlardır.

i) Öğrencilerin Evde Sahip Oldukları Olanaklara Göre Dağılımı

Öğrencilerin evde sahip olduğu olanaklar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

- Bilgisayar
- Çalışma Odası
- Kitaplık
- Kamera
- İnternet Bağlantısı
- Çalışma Masası
- Fotoğraf Makinesi
- Cep Telefonu

Öğrencilerin yukarıda verilen olanaklara sahip olup olmama durumuna göre dağılımı Çizelge 17'de gösterilmiştir.

Çizelge 17. Öğrencilerin Evde Sahip Olduğu Olanaklara Göre Dağılımı

Evde sahip olunan olanaklar	Sayı	Yüzde
Bilgisayar	343	81,5
İnternet	303	72,0
Çalışma Odası	325	77,2
Çalışma Masası	382	90,7
Kitaplık	377	89,5
Fotoğraf Makinesi	312	74,1
Kamera	258	61,3
Cep Telefonu	327	77,7

Çizelge 17'ye göre, öğrencilerin yaklaşık % 90'ının çalışma masasına ve kitaplığa, % 81.5'inin bilgisayara, % 7'sinin çalışma odasına ve cep telefonuna, % 74.'ünün fotoğraf makinesine ve % 61.3'ünün kameraya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 72'sinin evinde internet bağlantısı vardır. Sonuç olarak öğrencilerin neredeyse % 70'inin yukarıda verilen olanaklara sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun nedeni çalışmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun neredeyse yarısının özel okulda öğrenim gören öğrencilerden oluşması ve bu öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının iyi olması olabilir.

Öğrencilerin sahip olduğu olanaklar içerisinde evdeki kitap sayısı ayrı bir değişken olarak çalışmada yer almıştır. Öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısı kendilerine ait olan ve ailesine ait olan şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerde kendi içerisinde beş sınıfa ayrılmıştır. Öğrencinin kendisine ait olan kitap sayısı (0–25), (26-50), (51-75), (76-100), (101 ve üstü) şeklinde ve öğrencinin ailesine ait olan kitap sayısı ise, (0–50), (51-100), (101-150), (151-

200), (201 ve üstü) şeklindedir. Bu gruplara göre öğrencilerin dağılımı Çizelge 18'de ve 19'da verilmiştir.

Çizelge 18. Öğrencinin Kendisine Ait Kitap Sayısı

Öğrencinin kendisine ait olan kitap sayısı	Sayı	Yüzde
0-25	66	15.68
26-50	89	21.14
51-75	75	17.81
76-100	69	16.39
101 ve üstü	122	28.98
Toplam	421	100

Çizelge 18'e bakıldığında öğrencilerin % 30'unun 101 ve üstü, % 21'inin 26-50 arası, % 18'inin 51-75 arası, % 16'sının 76-100arası, % 15'sınında 0-25 arası kitaba sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 19. Öğrencinin Ailesinin Sahip Olduğu Kitap Sayısı

Öğrencinin ailesine ait olan kitap sayısı	Sayı	Yüzde
0-50	76	18.05
51-100	120	28.50
101-150	90	21.38
151-200	48	11.40
201 ve üstü	87	20.67
Toplam	421	100

Çizelge 19'a göre ise öğrencilerin ailelerinin % 29'unun 51-100 arasında, % 21'inin 101-150 arasında, % 20'sinin 201ve üstü, % 18'inin 0-50 arası ve % 11'ininde 151-200 arasında kitaba sahip olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki sonuçlara öğrencilerin yanıtları doğrultusunda ulaşılmıştır. Bu konuda öğrencilerin bu aralıkları ne derece doğru işaretlediği tartışılabilir. Ancak genel olarak bakıldığında öğrencilerin neredeyse % 70'inin 100'den daha az, ailelerinin ise % 80'inin 200'den daha az sayıda kitaba sahip oldukları görülmektedir.

j) Öğrencilerin Öğrenim Görülen Okulun Olanaklarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda bulunan olanaklara göre dağılımı Çizelge 20'de gösterilmiştir.

Çizelge 20. Öğrencilerin Okullarında Bulunan Olanaklarına Göre Dağılımı

Okulda bulunan olanaklar	Sayı	Yüzde
Bilgisayar Laboratuarı	421	100
İnternet Bağlantısı	421	100
Kütüphane	421	100
Fen Laboratuarı	421	100
Spor Salonu	276	65.6
Harita Odası	185	43.9
Konferans Salonu	355	84.3

Çalışmanın yürütüldüğü her okulda bilgisayar laboratuarı, internet bağlantısı, kütüphane ve fen laboratuarı bulunmaktadır. Okulların çoğunda haritaların bulunduğu bir oda olmasına rağmen, bazılarında ilköğretim ilk kademe öğrencileri bu haritaları kullanmadıkları için okulda böyle bir odanın

olmadığını belirtmişlerdir. Yalnızca bir okulda konferans salonu bulunmazken, üç okulda spor salonu bulunmamaktadır.

Çalışmanın 2. alt problemi ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

2. Alt Problem :*Çalışmaya katılan öğrencilerin, performans görevlerine ilişkin tutum ölçeğinin "başarıya yönelik katkı" ve başarıya yönelik kaygı" boyutlarından elde edilen tutum puanlarını,*

a) Bireye ilişkin özellikler
- *Cinsiyet*
- *Akademik başarı*

b) Aileye ilişkin özellikler
- *Anne ve babanın eğitim düzeyi*
- *Anne ve babanın meslekleri*

c) Öğretmene ilişkin özellikler
- *Cinsiyet*
- *Mesleki kıdem*
- *Performansa dayalı durum belirleme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu*

d) Öğrenim görülen okula ilişkin özellikler
- *Okul türü (resmi, özel)*

e) Evde sahip olunan olanaklar
- *Bilgisayar*
- *İnternet bağlantısı*
- *Kitaplık*
- *Kitap sayısı*
- *Çalışma odası*
- *Çalışma masası*
- *Fotoğraf makinesi*

- *Cep telefonu*
- *Kamera*

f) Okulun sahip olduğu olanaklar

- *Bilgisayar laboratuarı*
- *İnternet bağlantısı*
- *Kütüphane*
- *Fen laboratuarı*
- *Spor salonu*
- *Harita odası*
- *Konferans salonu*

g) Öğrenci tarafından yapılan etkinlikler

- *Televizyon seyretme*
- *Gazete, dergi, kitap okuma*
- *Özel ders alma veya kursa gitme*
- *Sinemaya veya tiyatroya gitme*
- *Performans görevi ile ilgili araştırma yapma*

h) Performans görevini yaparken yararlanılan kaynaklar

- *Ders kitabı*
- *Ansiklopedi*
- *Gazete ve dergi*
- *Farklı kaynak kitaplar*
- *Bilgisayar*
- *Başkalarının hazırladığı performans görevleri*

i) Performans görevinin konusunun belirlenme şekli

- *Öğrencinin belirlemesi*
- *Öğretmenin belirlemesi*
- *Öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte belirlenmesi*

j) Performans görevinin değerlendirilme şekli

- *Öğretmenin değerlendirmesi*
- *Öğretmen ve öğrencinin değerlendirmesi*

- *Akran değerlendirme*
- *Birlikte hazırlanan puanlama anahtarı ile değerlendirme*

k) Performans görevlerinin verildiği ders

- *Türkçe*
- *Sosyal bilgiler*
- *Matematik*
- *Fen ve teknoloji*

l) Performans görevini yaparken yardım alınan kişiler

- *Anne*
- *Baba*
- *Öğretmen*
- *Arkadaş*
- *Kardeş*
- *Diğer*

faktörlerinin hangileri yordamaktadır?

Bu alt problem doğrultusunda elde edilen verilere aşamalı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Çalışmanın yordanan değişkenleri, tutum ölçeğinin birinci ve ikinci boyutundan elde edilen tutum puanları, yordayıcı değişkenler ise öğrencilere uygulanan ankette yer alan süreksiz değişkenlerden oluşmaktadır.

Belirlenen süreksiz değişkenlere göre, tutum ölçeğinin birinci boyutuna yönelik tutum puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21. Ölçeğin 1. Boyutunun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	R	ΔR^2	β	β^2	t	P	İkili r	Kısmi r
(CONSTANT)	29,086					3,439	0,001		
OOSPORSAL X_1	12,218	0,252	0,063	0,204	0,042	4,600	0,000	0,221	0,200
KARNENOT X_2	0,492	0,324	0,042	0,244	0,060	5,434	0,000	0,258	0,236
DEGBİR4 X_3	17,849	0,367	0,030	0,348	0,121	6,407	0,000	0,301	0,278
PKÖGR X_4	16,297	0,433	0,052	0,292	0,085	5,560	0,000	0,264	0,242
YKKİT4 X_5	16,389	0,447	0,013	0,106	0,011	2,403	0,017	0,117	0,104
BABAEGT1 X_6	-7,877	0,460	0,011	-0,113	0,013	-2,561	0,011	-0,125	-0,111
PKKEND X_7	6,720	0,470	0,010	0,108	0,012	2,232	0,026	0,109	0,097
R^2= 0,221	F=16,75		sd= 7;413		p=0,000				

Regresyon analizi sonuçlarına göre tutum puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir.

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Performans Görevlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Birinci Boyutuna İlişkin Tutum Puanı = $29,086+12,218X_1+ 0,492X_2+17,849X_3+16,297X_4+16,389X_5 - 7,877X_6+ 6,720X_7$

Analiz sonuçlarına göre yedi değişken, öğrencilerin tutum ölçeğinin başarıya yönelik katkı boyutuna yönelik tutum puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ve birlikte tutum puanındaki toplam varyansın yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. ($R=0,470$, $R^2=0,221$ ve $p<.01$).

Tutum puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından yedi değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının karelerindeki değişim (ΔR^2) dikkate alındığında, okulda spor salonu olması (OOSPORSL) değişkeni varyansa % 6 katkı sağlamaktadır. Bu değişkeni sırasıyla %5 ile performans görevlerinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi (PKÖGR), % 4 ile karne notu (KARNENOTU),% 3 ile performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi (DEGBİR4), değişkenleri izlemektedir. Son olarak performans görevi yaparken ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan çoğu zaman yararlanılması (YKKİT4), baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması (BABAEGTM1) ve performans görevinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi (PKKENDİ) değişkenleri açıklanan varyansa %1 katkı sağlamaktadır.

Regresyon analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında;

- Okullarında spor salonu olan
- Performans görevlerinin konusunu öğretmenleri belirleyen
- Karne not ortalaması diğerlerinden yüksek olan
- Performans görevlerini öğretmenleriyle birlikte değerlendiren
- Performans görevini yaparken ders kitabı dışında farklı kaynak kitaplardan yararlanan
- Babalarının eğitim düzeyleri daha yüksek olan
- Performans görevlerinin konusunu kendisi belirleyen öğrencilerin bu

boyuta ilişkin tutum puanları diğerlerininkinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Yordayıcı (bağımsız) değişkenlerle yordanan (bağımlı) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

a) Okulda spor salonu olması (OOSPORSL) ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.22) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .20 olarak bulunduğu,

b) Karne notu (KARNENOTU) ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.26) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .24 olarak bulunduğu,

c) Performans görevlerinin öğretmen ve öğrenci tarafından çoğu zaman birlikte değerlendirilmesi (DEGBİR4) ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.30) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .28 olarak hesaplandığı,

d) Performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi (PKÖGR) ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.26) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .24 olarak hesaplandığı,

e) Ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan çoğu zaman yararlanılması (YKKİT4) ile tutum puanları arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde (r=.12) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .10 olarak hesaplandığı,

f) Baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması (BABAEGTM1) ile tutum puanları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde (r=-.13) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= -.11 olarak hesaplandığı,

g) Performans görevlerinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi (PKKENDİ) ile tutum puanları arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde (r=.11) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .10 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin başarıya yönelik katkı boyutundaki tutum puanları üzerindeki göreli önem sırası; performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi, performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi, karne notu, öğrenim görülen okulda spor salonu olması, baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması, performans görevlerinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi, ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan çoğu zaman yararlanılmasıdır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde bütün değişkenlerin .05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu PKKENDİ, BABAEGTM1 ve YKKİT4 dışındaki dört değişkenin ise .01 düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan yedi değişken dışında analize girmeyen değişkenler şunlardır:

- Cinsiyet
- Annenin eğitim düzeyi
- Anne ve babanın meslekleri

- Öğretmenin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve performansa dayalı durum belirleme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu
- Öğrenim görülen okul türü
- Evde sahip olunan olanaklardan bilgisayar, internet bağlantısı, kitaplık, çalışma odası, çalışma masası, fotoğraf makinesi, cep telefonu, kamera
- Öğrenim görülen okulun sahip olduğu olanaklardan bilgisayar laboratuarı, internet bağlantısı, kütüphane, fen laboratuarı, konferans salonu, harita odası
- Öğrenci tarafından yapılan etkinliklerden televizyon seyretme, gazete, dergi, kitap okuma, özel ders alma veya kursa gitme, sinemaya veya tiyatroya gitme ve performans görevi ile ilgili araştırma yapma
- Performans görevini yaparken yararlanılan kaynaklardan ders kitabı, ansiklopedi, gazete ve dergi, bilgisayar ve başkalarının hazırladığı performans görevleri
- Performans görevinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi, akran tarafından değerlendirilmesi ve öğretmenle birlikte hazırlanan puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi
- Öğrencinin performans görevi yaparken en çok zevk aldığı derslerden Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji
- Öğrencinin performans görevini yaparken yardım aldığı kişilerden anne, baba, öğretmen, arkadaş, kardeş, diğer kişiler değişkenlerinin tutum puanlarını yordamadığı görülmüştür.

Belirlenen süreksiz değişkenlere göre, tutum ölçeğinin başarıya yönelik kaygı boyutuna yönelik tutum puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. Ölçeğin 2. Boyutunun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	R	ΔR^2	β	β^2	t	P	İkili r	Kısmi r
(CONSTANT)	32,776					4,237	0,000		
OOSPORSAL X_1	12,376	0,279	0,078	2,423	0,228	5,108	0,000	0,244	0,222
DEGBİRLKTE4 X_2	13,237	0,328	0,030	2,332	0,284	5,677	0,000	0,270	0,247
PKÖGR X_3	9,783	0,364	0,025	2,555	0,193	3,828	0,000	0,186	0,166
ÖGRCİNSYT X_4	-6,111	0,390	0,019	2,186	-0,123	-2,795	0,005	-0,137	-0,122
YKKİT4 X_5	19,111	0,411	0,017	6,248	0,137	3,059	0,002	0,149	0,133
KARNENOTU X_6	0,227	0,428	0,014	0,083	0,124	2,740	0,006	0,134	0,119
YKBİL1 X_7	13,448	0,443	0,014	4,583	0,131	2,934	0,004	0,143	0,128
BABAEGTİM1 X_8	-8,096	0,459	0,013	2,808	-0,128	-2,884	0,004	-0,141	-0,125
KENDİKİTAP4 X_9	7,242	0,473	0,013	2,778	0,115	2,607	0,009	0,128	0,113
R^2= 0,223	F= 13,130		sd= 9;411		p=0,000				

Regresyon analizi sonuçlarına göre başarıya yönelik kaygı boyutu tutum puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir.

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Performans Görevlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin İkinci Boyutuna İlişkin Tutum Puanı = $32,776+12,376X_1+13,237X_2+9,783X_3-6,111X_4+19,111X_5+0,227X_6+13,448X_7-8,096X_8+7,242X_9$

Analiz sonuçlarına göre dokuz değişken öğrencilerin ölçeğin ikinci boyutuna yönelik tutum puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ve birlikte tutum puanındaki toplam varyansın yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. ($R=0,473$, $R^2=0,223$ ve $p<.01$).

Tutum puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından dokuz değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının karelerindeki değişim (ΔR^2) dikkate alındığında, okulda spor salonu olması (OOSPORSL) değişkeni varyansa % 8 katkı sağlamaktadır. Bu değişkeni sırasıyla %3 ile performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi (DEGBİR4) ve performans görevlerinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi (PKÖGR), % 2 ile öğretmenin cinsiyeti (ÖGRCİNSYT) ve performans görevi yaparken ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan çoğu zaman yararlanılması (YKKİT4), %1 ile karne notu (KARNENOTU), performans görevini yaparken bilgisayardan hiç yararlanılmaması (YKBİL1), baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması (BABAEGTM1) ve öğrencinin sahip olduğu kitap sayısının 75-100 arasında olması değişkeni varyansa katkı sağlamaktadır.

Regresyon analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında;

- Okullarında spor salonu olan
- Performans görevlerini öğretmenleriyle birlikte değerlendiren
- Performans görevlerinin konusunu öğretmenleri belirleyen
- Öğretmenleri erkek olan
- Performans görevini yaparken ders kitabı dışında farklı kaynak kitaplardan yararlanan
- Karne not ortalaması diğerlerinden yüksek olan
- Performans görevini yaparken bilgisayardan yararlanmayan
- Babalarının eğitim düzeyleri daha yüksek olan
- Evde saip olduğu kitap sayısı diğerlerinden yüksek olan öğrencilerin

bu boyuta ilişkin tutum puanlarının, diğerlerininkinden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Yordayıcı (bağımsız) değişkenlerle yordanan (bağımlı) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

a) Okulda spor salonu olması (OOSPORSL) değişkeni ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.24) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .22 olarak bulunduğu,

b) Performans görevlerinin öğretmen ve öğrenci tarafından çoğu zaman birlikte değerlendirilmesi (DEGBİR4) değişkeni ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.27) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .25 olarak hesaplandığı

c) Performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi (PKÖGR) değişkeni ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.19) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .17 olarak hesaplandığı,

d) Öğretmenin cinsiyeti (ÖGRCİNSYT) değişkeni ile tutum puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde (r=.-14) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .-12 olarak hesaplandığı,

e) Performans görevini yaparken ders kitabı dışında farklı kaynak kitaplardan yararlanılması (YKKİT4) değişkeni ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.15) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .13 olarak hesaplandığı,

f) Karne notu (KARNENOTU) ile tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.13) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .12 olarak bulunduğu,

g) Performans görevini yaparken bilgisayardan hiç yararlanılmaması (YKBİL1) değişkeni ile tutum puanları arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde (r=.14) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .13 olarak hesaplandığı,

h) Baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması (BABAEGTM1) ile tutum puanları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde (r=-.14) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= -.13 olarak hesaplandığı,

i) Öğrencinin sahip olduğu kitap sayısının (75-100) arasında olması (KENDİKİTAP4) değişkeni ile tutum puanları arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde (r=.13) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r= .12 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin başarıya yönelik kaygı boyutuna ilişkin tutumları üzerindeki göreli önem sırasına bakıldığında, performans görevlerinin öğretmen ve öğrenci tarafından çoğu zaman birlikte değerlendirilmesi değişkeni ilk sırada yer almaktadır. Bu değişkeni sırasıyla, öğrenim görülen okulda spor salonunun bulunması, performans görevlerinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi, performans görevini yaparken ders kitabı dışında farklı kaynak kitaplardan yararlanılması, performans görevini yaparken bilgisayardan yararlanılmaması, baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması, karne notu

ortalaması, öğretmenin cinsiyeti ve öğrencinin sahip olduğu kitap sayısının 75-100 arasında olması değişkenleri izlemektedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde bütün değişkenlerin .05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu OOSPORSL, DEGBİR4 ve PKÖGR değişkenlerinin ise .01 düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan dokuz değişken dışında analize girmeyen değişkenler şunlardır:

- Cinsiyet
- Annenin eğitim düzeyi
- Anne ve babanın meslekleri
- Öğretmenin mesleki kıdemi ve performansa dayalı durum belirleme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu
- Öğrenim görülen okul türü
- Evde sahip olunan olanaklardan bilgisayar, internet bağlantısı, kitaplık, çalışma odası, çalışma masası, fotoğraf makinesi, cep telefonu, kamera
- Öğrenim görülen okulun sahip olduğu olanaklardan bilgisayar laboratuarı, internet bağlantısı, kütüphane, fen laboratuarı, konferans salonu, harita odası
- Öğrenci tarafından yapılan etkinliklerden televizyon seyretme, gazete, dergi, kitap okuma, özel ders alma veya kursa gitme, sinemaya veya tiyatroya gitme ve performans görevi ile ilgili araştırma yapma
- Performans görevini yaparken yararlanılan kaynaklardan ders kitabı, ansiklopedi, gazete ve dergi ve başkalarının hazırladığı performans görevleri

- Performans görevinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi, akran tarafından değerlendirilmesi ve öğretmenle birlikte hazırlanan puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi
- Öğrencinin performans görevi yaparken en çok zevk aldığı derslerden Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji
- Öğrencinin performans görevini yaparken yardım aldığı kişiler değişkenlerinin tutum puanlarını yordamadığı görülmüştür

Performans görevlerine ilişkin tutum puanlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacı ile yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenim görülen okulda bulunan spor salonu değişkeni ölçeğin her iki alt boyutunda da tutum puanlarını yordamaktadır. Öğrenim görülen okulda spor salonu olması tutum puanlarını yükseltmektedir. Bu durum, spor etkinlilerinin zihin gelişimine olan olumlu katkısı ve bireyin daha planlı ve sorumluluk sahibi olmasını sağlaması ile açıklanabilir. Bu bulgu Şenduran'ın (2006), araştırmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada askeri lise öğrencilerinin spor yapma ve yapmama durumlarının akademik başarılarına, problem çözme, stresle başa çıkma gibi becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam ederken spor takımlarında yer almanın bireylerin kişilik özelliklerini olumlu yönde geliştireceği, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacağı, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine yardımcı olacağı belirlenmiştir.

Her iki alt boyutta da tutum puanlarını yordayan diğer bir değişken öğretmen ve öğrencinin performans görevini çoğu zaman birlikte değerlendirmesidir. Yani öğretmen ve öğrencinin birlikte değerlendirme yaptığı sınıflardaki öğrencilerin, tutum puanlarının diğerlerininkinden daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi değişkeni de iki alt boyut için yordayıcı değişken olarak bulunmuştur. Yeni

İlköğretim programı, ilk uygulamaya konulduğu zaman öğretmenler, performans görevinin nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili yeterli bilgiye sahip değillerdi. Bu nedenle öğrencilere standart olmayan ve performans görevleri ile ilgili özelliklere uygun olmayan çalışmalar verilmekteydi. Ancak verilen hizmet içi eğitimlerle birlikte bazı öğretmenlerin, kitaplarda daha önceden hazırlanmış, yönergesi ve puanlama anahtarları önceden belirlenmiş performans görevlerini öğrencilere verdikleri görülmektedir. Bu nedenle daha standart ve daha iyi yapılandırılmış performans görevlerini yapan öğrencilerin tutum puanları da diğer öğrencilere göre daha olumlu olabilir.

Öğrencilerin tutum puanlarının yordanmasında eşitliğe giren bir değişken de karne notudur. Öğrencinin karne notu arttıkça olumlu tutum puanları da artmaktadır. Batan (2007), tarafından yapılan çalışmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin, ev ödevlerine ilişkin tutum puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya TIMSS, PIRLS gibi uluslararası çalışmalarda da ulaşılmıştır. Bu açıdan elde edilen bu bulgu, öğrenci başarısına olan etkisi açısından performans görevlerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Performans görevlerini yaparken ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan çoğu zaman yararlanılması değişkeni de regresyon eşitliğine girmiştir. Bu bulgu farklı kaynak kitaplardan yararlanan öğrencilerin tutum puanlarının diğerlerine göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu 2001 yılında yapılan ve okuduğunu anlama becerisini ölçen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) raporundaki (2003), bulgular ile örtüşmektedir. Bu raporda Türkiye'de ki öğrencilerin genelde ders kitaplarındaki metinleri okudukları farklı kaynak kitaplardan okuma yapan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun Çizelge 17'ye göre % 81'inin evinde bilgisayar ve % 75'inin evinde de internet olmasına rağmen bu değişkenler tutum puanlarını yordama da regresyon eşitliğine girememiştir. Bu noktada öğrencilerin bu kaynakları yeterince verimli ve öğrenme amacına yönelik kullanamadıkları biçiminde yorumlanabilir. Kısaca bu raporda sunulan bilgiler,

PIRLS projesi sonuçları, Türk öğrencilerin okuma becerileri yönünden düşük düzeyde olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar EARGED tarafından yapılan ulusal çalışma sonuçları ile de oldukça paralel görünmektedir

Baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması değişkeni de iki alt boyut için yapılan analizde regresyon eşitliğine girmiştir. Analizlere göre, baba eğitimi arttıkça tutum puanları da artmaktadır. Bu bulgu yapılan birçok araştırmanın bulgularıyla paraleldir. 1999 yılında açıklanan TIMSS ulusal raporunda ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı ve derse karşı tutumlarının arttığı görülmektedir.

Performans görevlerinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi değişkeni birinci alt boyuta ilişkin tutum puanlarının bir yordayıcısıdır. Bu bulgu, yaptıkları performans görevlerinin konusunu kendileri belirleyen öğrencilerin tutum puanlarının belirlemeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin evde sahip olduğu kitap sayısının 75–100 arasında olması değişkeni ikinci alt boyuta ilişkin tutum puanlarının bir yordayıcısıdır. Bu bulgu kitap sayısının artmasının tutum puanını pozitif yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğrencilerin sahip olduğu kitap sayısının yanında bu kitapların niteliği ve ne sıklıkta okunduğu da çok önemlidir. PIRLS raporunda (2003), Türkiye'deki öğrencilerin, evde bulunan kitap sayısının uluslararası ortalamaya göre oldukça düşük düzeyde olduğu, okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yürütüldüğü, sınıfta çocuk kitaplarına, gazetelere ve dergilere dayalı etkinliklerin fazla yapılmadığı belirtilmiştir. Raporda okullarda, okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde daha çok testlerden yararlanıldığı, öğrencilerin okuma sıklığının ise uluslararası ortalamadan daha farklı olmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca okuma alışkanlıklarının okul başarısını etkilediği, bu nedenle gerekli önlemlerin alınmasının önemi üzerinde durulmuştur.

İkinci alt boyuta ilişkin bir diğer yordayıcı, performans görevini yaparken öğrencinin bilgisayardan yararlanmaması değişkenidir. Analiz sonucuna göre bilgisayardan yararlanmayan öğrencilerin tutum puanı diğerlerininkinden daha olumludur. Bunun nedeni öğrencilerin bilgisayar aracını etkili bir şekilde kullanamaması olabilir.

Son olarak öğretmenlerin cinsiyeti değişkeni ikinci alt boyuta ilişkin tutum puanlarının yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öğretmenleri erkek olan öğrencilerin tutumları öğretmenleri kadın olan öğrencilerin tutum puanlarına göre daha olumludur.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda çıkarılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada 2007–2008 eğitim–öğretim yılında Ankara İli, Çankaya ilçesinde 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 421 öğrencinin performans görevlerine ilişkin tutum puanlarını, belirlenen değişkenlerin ne derece yordadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun, performans görevlerine ilişkin başarıya yönelik katkı alt boyutundaki tutum puanlarının en iyi yordayıcıları;

- Öğrenim görülen okulda spor salonu olması,
- Karne notu,
- Performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi,
- Performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi,
- Performans görevini yaparken ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanılması,
- Baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması,
- Performans görevlerinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi değişkenleridir.

Bu değişkenlerin yedisi birlikte öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutum puanlarının % 22'sini açıklamaktadır. Bu değişkenlerin dışında kalan diğer değişkenlerinin bu boyuta ilişkin tutum puanlarını yordamadığı görülmektedir.

Performans görevlerine ilişkin başarıya yönelik kaygı alt boyutundaki tutum puanlarının en iyi yordayıcıları ise;

- Öğrenim görülen okulda spor salonu olması
- Performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi,
- Performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi,
- Öğretmenin cinsiyeti,
- Performans görevini yaparken ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanılması,
- Karne notu,
- Performans görevini yaparken bilgisayardan yararlanılmaması
- Baba eğitiminin ilkokul düzeyinde olması,
- Öğrencinin evde 75–100 arası sayıda kitaba sahip olması değişkenleridir.

Bu değişkenlerin dokuzu birlikte öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutum puanlarının % 22'sini açıklamaktadır. Bu değişkenlerin dışında kalan diğer değişkenlerinin bu boyuta ilişkin tutum puanlarını yordamadığı görülmektedir.

Öneriler

1. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin tutum puanlarını yordayan başka değişkenlerin de olabileceğini göstermektedir. Bireyin çalışma alışkanlıkları, okuduğu kitapların içeriği, günlük okuma sıklığı, kişilik özellikleri gibi değişkenlerin yordayıcı değişken olarak alındığı başka çalışmalar yapılabilir.

2. Performans görevlerine ilişkin tutumların yordanmasını konu alan araştırmalar birçok eğitim sorununa çözüm getirebilecek sonuçlar ortaya koyabilir. Bu nedenle ilköğretimin farklı kademelerindeki öğrenciler üzerinde veya daha geniş bir öğrenci grubu üzerinde benzer araştırmalar yapılmalıdır.

3. Araştırma sonuçlarına göre birinci boyut için yedi, ikinci boyut için dokuz değişken tutum puanlarının yordanmasında önemli katkı sağlamıştır. Bu değişkenler yordayıcı olarak alınarak farklı okullarda benzer çalışmalar yapılabilir.

4. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin performans görevini değerlendirirken öğrencilerini de bu sürece katmalarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenler, değerlendirme yaparken öğrenci ile işbirliği içerisinde olmalı ve bu süreçte öğretmen daima yönlendirici rol oynamalıdır.

5. Araştırmada özellikle öğrenim görülen okulda bulunan olanakların öğrenciler tarafından bilinçli ve etkili kullanılamadığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere bu olanakları nasıl ve ne amaçla kullanırlarsa daha doğru olacağı konusunda bilgi verilmelidir.

6. Performans görevleri konusunda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin niteliği tekrar gözden geçirilmelidir. Verilen performans görevleri;

- Üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilmelerini sağlayan
- Öğrenci ve aile üzerinde stres yaratmayan, öğrenciyi mutsuz etmeyecek şekilde planlanan
- Öğrencinin zihinsel düzeyine uygun, bireysel farklılıklarını ortaya koyabilen,
- Öğrenciye sorumluluk sahibi olma, işbirliği yapma, problem çözme, empati kurma becerilerini kazandıran,
- Öğrencilerin sahip olduğu olanaklara, yaşadığı çevreye ve sosyo ekonomik düzeyine uygun olan,
- Eğitim Öğretim müfredatında yer alan amaçları karşılayabilen
- Öğrenciye kendini geliştirme fırsatı sağlayan, yapabileceklerini

gösteren nitelikte olmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2004). *Aktif Öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası yayınları.

Ağca, B. ve Murat, M. (2004). *Eğitimde Portfolyo (Bireysel Gelişim Dosyası) Değerlendirme Yöntemi ve Bu Yönteme İlişkin İlköğretim Birinci Kademe Öğretmen ve Yöneticilerinin Görüşleri.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı. Pegema Yayıncılık. Ankara.

Airisian, P. W. ve Russell, M. K. (2008). Classroom Assessment. 6. Baskı. McGraw-Hill Higher Education.

Aksoy, T. ve Link, C. R. (2000). A Panel Analysis of Student Mathematics Achievement in the US in the 1990s: Does Increasing the Amount of Time in Learning Activities Affect Math Achievement?. *Economics of Education Review* . 19, 261-277.

Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş.* Ankara: Önder Matbaacılık.

Aydede, M., N. ve Kesercioğlu, T. (2007*). İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları.* Tokat: 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Batan, B. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ev ödevleri İle İlişkili Tutumlarını Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık. 8. Baskı.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Ankara: Morpa Yayınları.

Berner, M. M. (1993). Building conditions, parential involvement, and student achievement in the District of Columbia public school system. *Urban Educational.* 28, 6-29.

Betts, J. R. ve Morell, D. (1999), The Determinants of undergraduate grade point Average.The reletive İmportance of family back ground, high school resources, and peer group effects**.** *Journal of Human Resources***.** 34, 268-293.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. (Eserin orijinali, 1976'da yayımlandı).

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993) *The Case for Contractrictivist Classrooms.* Virginia. P, 96-97.

Brualdi, A. (1998). *Implementing Performance Assessment in the Classroom.* Practical Assessment, Research & Evaluation, 6(2). Web: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n sayfasından 06.11.2007 tarihinde alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demiral, S. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersi, Maddenin İç Yapısına Yolculuk Ünitesinde, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

D.İ.E., (2001).*Uluslararası Meslek Sınıflandırması*. tuik.gov.tr. web adresinden 10.04.2008. tarihinde alınmıştır.

Doğan, C. D. (2005). *İlköğretimde Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Dosya Oluşturma (portfolyo) Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Elly, W. B. (1992). *How in the World do Student Read?: IEA Study of Reading Literacy.* The Hague: The International Association for Educational Achievment.

Erkuş, A. (2003). *Ölçme ve Psikometrinin Tarihsel Kökenleri: Güvenirlik Geçerlilik ve Madde analizi. Tutumlar Bileşenleri ve Ölçülmesi.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (24).

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınevi. (8. Basım).

Fidell, S. L. (2001). *Using Multivariate Statistics,* Fourth Edition, Allyn and Bacon, A Pearson Education Company.

Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. Ali Dönmez). İmge Kitabevi. Ankara. (Eserin orjinali 1970 yıılında Prentice Hall İnternational İnc. tarafından basıldı).

Hibbard K. M. (2000), *Performance Based Learning and Assessment in Middle School Science .* Larchmont: Eye on education İnc.

Holt, N. J. (2002). *An Investigation of Japanese High School Students' Attitudes Towards the Study of English.* Second Language Learning & Teaching. SLLT, Vol.2.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar / Sosyal Psikolojiye Giriş. 10. Baskı.* İstanbul: Evrim Basın Yayım Dağıtım.

Kaplan, D. S., Liu, X. ve Kaplan, H. B. (2001). *Influence of Parents' Self-Feelings and Expectations on Children's Academic Performance*. Journal of Educational Research, 94, 360-370.

Kim, S. ve Hocevar, D. (1998). *Racial Differences in Eight Grade Mathematics: Achievement and Opporttunity to Learn*. Clearing House, 175-178.

Koç. N. (1981). *Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:104.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002a). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 23. 167- 177.

Köklü, N. (1993). *İstatistiksel Sınav Kaygısının Kestirilmesi*. Eğitim ve Bilim, 18(91), 35-44.

Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology. 21*, 58–75.

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational Testing and Measurement*. United States of America: John Wiley & Sons İnc.

Kutlu, Ö. (2004). *Tek Soruyla Öğrenci Performansının Belirlenmesi*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı (17.1.2004), İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Kutlu, Ö. ve Aslanoğlu, A. E. (2004). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 37, Sayı: 1-2.

Kutlu, Ö. (2006). Üst Düzey Süreçleri Belirleme Yolları: Yeni Durum Belirleme Yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı: 335.

Kutlu, Ö. (2007). Performans Sorularının Yaşam Becerileriyle İlişkisi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi.* Sayı:6. 10-13.

Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş. ve Doğan, C (2007*). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler.* Tokat: 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2008_a). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kutlu, Ö., Karakaya, İ. ve Doğan, D. (2008_b), Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Belirlenmesi: Performans Görevi Yazma *.İlköğretmen Eğitimci Dergisi.* Sayı:18. 10-15.

Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (1995). *Measurement Assessment in Teaching.* Yedinci Baskı. New Jersy: Prentice- Hall Inc.

Macaristan Eğitim Bakanlığı (2005). *Student Performance Assessment and Public Access: Hungarian Perspectives* (www.oki.hu/ftp.php?dir=download&file=english-conference-20050929-access) adresinden 10.05.2008 tarihinde alınmıştır.

Marzano, R. J., Pickering, D., ve McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, v, 1-5, 37-43.

MEB, (2004). *Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler.* Web: http:// ttkb. meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html. 15 Haziran 2007'den alınmıştır.

MEB, (2005). *Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar*. Web: http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme. pdf. 25.05.2007'den alınmıştır.

Mehrens, W. A. (1992). Using Performance Assessment For Accountability Purposes. *Educational Measurement*. 11(4), 3-9.

Meisels, S. J. (1995). *Performance Assessment in Early Childhood Education: The Work Sampling System*. ERIC Digest, ERIC-RIEO, 19950501, Database: ERIC.

Mıhladız, G. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenci Gelişim Dosyası (Portfolyo) Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Okan, N. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Oosterhof, A. (2003). Developing and Using Classroom Assessment. 3. Baskı. New Jersey: Person Education İnc.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları. (3.Baskı).

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Perkins, D. N. (1999). *The Many Faces of Constructivism*. Educational Leadership. Kasım. Sayı. 11. 199-6

Perlman, C. C. (2002). *Performans assessment: Designing Appropriate Performans Task and Scoring Rubrics*. In C. Boston's (Eds.), University of Maryland, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

PIRLS. (2003). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Raporu. Ankara: MEB: Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Popham, J. W. (2000***). Modern Educational Measurement*****.** Needham: Allyn & Bacon.

Popham, J. W. (2005). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. Pearson Education, Inc.

Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and Confirmatory Rotation Strategies in Exploratory Factor Analysis*. Texas. Belge No: ED 406

Reynolds, C. R., Livingston R. B. ve Wilson V. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Stiggins, R. J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Macmillan Publishing Company.

Schappe, J, F. (2005). Early Childhooh Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions. *Early Childhood Education Journal*. Kasım. 33.

Slater. T. (1993). *Classroom Assessment Techniques: Performance assesssment*. http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/flag/start/assess_references.html adresinden 04.02.2008. tarihinde alınmıştır.

Stark, J. F. (1998). *Measurement and evaluation in education***.** Ohio: Great & Great Puplishers.

Şenduran, F. (2006). *Askeri Liselerde Sporcu Öğrenciler İle Sporcu Olmayan Öğrencilerin Problem Çözebilme, Strese Karşı Koyabilme, Uyum Becerileri ve Başarı Düzeyleri.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S.(2001). Using Multivariate Statistics(Fourth dition). Boston. Ally and Bacon Pearson Education, Inc

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji.* (Çev. Ali Dönmez). Ankara:İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 2003 yılında basıldı).

Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* 17. Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi ölçek Geliştirme Kılavuzu. İkinci Baskı. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assesssments to İnform and İmprove Student Performance. San Francisco:* Jossey- Bass A Wiley Company.

Welton, D. A. ve Mallon, J. T. (1999). *Children An Their World***.** Houghton Mifflen Company. Newyork.

Wolf, M. R. (1995). *The Role of Performance Assessment in Studies of Educational Achievement.* Reflections on Educational Achievement. Waxmann Publishing. Co

Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme Öğretme Süreci*. Vll. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiri Kitabı. s.695-701.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (9. Baskı).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık. 5. Baskı,

EKLER

Ek 1
ÇANKAYA İLÇESİ İLKÖĞRETİM OKULLARININ 2007 ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME SINAVI (OKS)'NDA ALDIKLARI BAŞARI PUANLARI SIRALAMASI

GRUP	SIRA NO	İLÇE ADI	KURUM TÜRÜ	KURUM ADI	YERLEŞME YÜZDESİ	TM_ORTALAMA	MF_ORTALAMA	2 Puan Türünün Ortalaması
Üst Grup	1	ÇANKAYA	ÖZEL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ VAKFI ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU	86.84	365.247	358.242	361.745
	2	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL EVRENSEL İLKÖĞRETİM OKULU	94.12	359.433	350.276	354.855
	3	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL SAMANYOLU İLKÖĞRETİM OKULU	81.20	353.693	346.817	350.255
	4	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL SAMANYOLU İPEK İLKÖĞRETİM OKULU	100.00	346.449	339.190	342.820
	5	ÇANKAYA	RESMİ	BEYTEPE İLKÖĞRETİM OKULU	61.11	343.732	337.523	340.628
	6	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL SEVGİ İLKÖĞRETİM OKULU	73.58	343.081	335.190	339.136
	7	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL ARI İLKÖĞRETİM OKULU	74.14	339.396	333.542	336.469
	8	ÇANKAYA	RESMİ	AYTEN-ŞABAN DİRİ İLKÖĞRETİM OKULU	68.57	338.115	330.440	334.278
	9	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL PINAR İLKÖĞRETİM OKULU	52.63	335.026	329.164	332.095
	10	ÇANKAYA	RESMİ	BİLKENT ÜNİVERSİTESİ MÜZİK VE SAHNE SANATLARI FAKÜ	11.11	336.657	325.879	331.268
	11	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL JALE TEZER İLKÖĞRETİM OKULU	56.10	332.714	328.324	330.519
	12	ÇANKAYA	RESMİ	YÜCETEPE İLKÖĞRETİM OKULU	52.88	332.300	325.731	329.016
	13	ÇANKAYA	ÖZEL	ODTÜ GELİŞTİRME VAKFI ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU	30.60	331.658	324.677	328.168
	14	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL YÜCE İLKÖĞRETİM OKULU	82.81	330.741	325.056	327.899
	15	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL TEVFİK FİKRET İLKÖĞRETİM OKULU	31.73	331.607	323.712	327.660
	16	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL ANKARA MAYA İLKÖĞRETİM OKULU	70.83	326.675	322.367	324.521
	17	ÇANKAYA	RESMİ	GÜLEN MUHARREM PAKOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	52.91	327.572	320.628	324.100
	18	ÇANKAYA	RESMİ	YASEMİN KARAKAYA İLKÖĞRETİM OKULU	54.00	324.078	317.768	320.923
	19	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL GÜRÇAĞ İLKÖĞRETİM OKULU	95.00	320.713	314.057	317.385
	20	ÇANKAYA	ÖZEL	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ ÖZEL AYŞEABLA İLKÖĞRETİM OKUL	53.19	316.511	310.334	313.423
	21	ÇANKAYA	RESMİ	MALTEPE İLKÖĞRETİM OKULU	51.26	316.690	310.111	313.401
	22	ÇANKAYA	RESMİ	DSİ.İLKÖĞRETİM OKULU	54.72	317.047	309.537	313.292
	23	ÇANKAYA	RESMİ	RAUF ORBAY İLKÖĞRETİM OKULU	51.43	314.127	308.313	311.220
	24	ÇANKAYA	RESMİ	ANITTEPE İLKÖĞRETİM OKULU	56.41	314.465	306.988	310.727
	25	ÇANKAYA	RESMİ	TÜRKİYE NOTERLER BİRLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU	50.76	313.402	305.323	309.363
	26	ÇANKAYA	RESMİ	HÜRRİYET İLKÖĞRETİM OKULU	42.50	310.412	305.100	307.756
	27	ÇANKAYA	RESMİ	ÇANKAYA İLKÖĞRETİM OKULU	41.41	309.296	302.296	305.796
	28	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL BİLKENT İLKÖĞRETİM OKULU	25.71	308.055	301.946	305.001
	29	ÇANKAYA	RESMİ	BÜYÜKHANLI KARDEŞLER İLKÖĞRETİM OKULU	42.86	307.710	300.390	304.050
	30	ÇANKAYA	RESMİ	OR-AN PERİHAN İNAN İLKÖĞRETİM OKULU	49.32	305.959	299.464	302.712
	31	ÇANKAYA	RESMİ	SALİH ALPTEKİN İLKÖĞRETİM OKULU	41.28	304.967	299.010	301.989
	32	ÇANKAYA	RESMİ	ULUBATLI HASAN İLKÖĞRETİM OKULU	45.22	304.893	298.030	301.462
	33	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL BİLİM İLKÖĞRETİM OKULU	31.25	304.390	298.504	301.447

Ek 1 (Devamı)

GRUP	SIRA NO	İLÇE ADI	KURUM TÜRÜ	KURUM ADI	YERLEŞME YÜZDESİ	TM_ORTALAMA	MF_ORTALAMA	2 Puan Türünün Ortalaması
Orta Grup	**34**	ÇANKAYA	RESMİ	TÜRKAN YAMANTÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	45.80	304.834	298.031	301.433
	35	ÇANKAYA	RESMİ	SARAR İLKÖĞRETİM OKULU	40.12	304.129	296.549	300.339
	36	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL AYKAN İLKÖĞRETİM OKULU	50.00	301.680	298.157	299.919
	37	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL İLKEM İLKÖĞRETİM OKULU	33.33	302.711	294.523	298.617
	38	ÇANKAYA	RESMİ	GAZİOSMANPAŞA NECLA-İLHAN İPEKÇİ İ.Ö.O	46.34	298.231	293.988	296.110
	39	ÇANKAYA	RESMİ	HAMDULLAH SUPHİ İLKÖĞRETİM OKULU	35.57	298.355	292.198	295.277
	40	ÇANKAYA	RESMİ	AHMET BARINDIRIR İLKÖĞRETİM OKULU	39.42	297.600	292.220	294.910
	41	ÇANKAYA	RESMİ	NAMIK KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU	33.55	297.826	291.705	294.766
	42	ÇANKAYA	RESMİ	İLTEKİN İLKÖĞRETİM OKULU	45.69	296.575	290.350	293.463
	43	ÇANKAYA	RESMİ	TEĞMEN KALMAZ İLKÖĞRETİM OKULU	49.30	296.146	289.341	292.744
	44	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL BÜYÜK İLKÖĞRETİM OKULU	18.82	293.843	290.026	291.935
	45	ÇANKAYA	RESMİ	ALPARSLAN İLKÖĞRETİM OKULU	40.32	292.907	286.833	289.870
	46	ÇANKAYA	RESMİ	HALİDE EDİP ADIVAR İLKÖĞRETİM OKULU	43.35	292.508	286.594	289.551
	47	ÇANKAYA	RESMİ	ÜLKÜ AKIN İLKÖĞRETİM OKULU	45.69	291.970	286.479	289.225
	48	ÇANKAYA	RESMİ	MEHMET ÖZCAN TORUNOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	32.76	291.484	284.001	287.743
	49	ÇANKAYA	RESMİ	KÖY HİZMETLERİ İLKÖĞRETİM OKULU	50.00	289.239	285.290	287.265
	50	ÇANKAYA	RESMİ	DEDEMAN İLKÖĞRETİM OKULU	39.38	289.648	283.441	286.545
	51	ÇANKAYA	RESMİ	T EMLAK BANKASI İLKÖĞRETİM OKULU	36.51	287.898	283.283	285.591
	52	ÇANKAYA	RESMİ	BAHÇELİEVLER NEBAHAT KESKİN İLKÖĞRETİM OK.	37.23	288.701	281.920	285.311
	53	ÇANKAYA	RESMİ	MUAZZEZ KARAÇAY İLKÖĞRETİM OKULU	34.15	288.676	281.772	285.224
	54	ÇANKAYA	RESMİ	İZZET LATİF ARAS İLKÖĞRETİM OKULU	39.05	286.798	281.570	284.184
	55	ÇANKAYA	RESMİ	AHMET VEFİK PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	37.79	286.894	281.333	284.114
	56	ÇANKAYA	RESMİ	DR.REŞİT GALİP İLKÖĞRETİM OKULU	33.93	286.809	279.682	283.246
	57	ÇANKAYA	RESMİ	TEVFİK İLERİ İLKÖĞRETİM OKULU	35.80	281.180	275.967	278.574
	58	ÇANKAYA	RESMİ	KURTULUŞ İLKÖĞRETİM OKULU	34.98	280.046	273.981	277.014
	59	ÇANKAYA	RESMİ	TÜRK-İŞ BLOKLARI İLKÖĞRETİM OKULU	47.37	278.798	273.176	275.987
	60	ÇANKAYA	RESMİ	AHMET ANDİÇEN İLKÖĞRETİM OKULU	39.68	279.210	272.683	275.947
	61	ÇANKAYA	RESMİ	EŞREF BİTLİS İLKÖĞRETİM OKULU	35.29	277.898	270.901	274.400
	62	ÇANKAYA	RESMİ	AHMET HAŞİM İLKÖĞRETİM OKULU	33.73	275.404	269.807	272.606
	63	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL FATOŞABLA İLKÖĞRETİM OKULU	25.00	274.806	266.263	270.535
	64	ÇANKAYA	RESMİ	HÜSEYİN HÜSNÜ TEKIŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	20.00	272.849	268.066	270.458
	65	ÇANKAYA	RESMİ	İL GENEL MECLİSİ İLKÖĞRETİM OKULU	25.71	272.189	266.553	269.371
	66	ÇANKAYA	RESMİ	KAVAKLIDERE İLKÖĞRETİM OKULU	43.48	271.500	265.665	268.583

Ek 1 (Devamı)

GRUP	SIRA NO	İLÇE ADI	KURUM TÜRÜ	KURUM ADI	YERLEŞME YÜZDESİ	TM_ORTALAMA	MF_ORTALAMA	2 Puan Türünün Ortalaması
Alt Grup	**67**	ÇANKAYA	RESMİ	SÜLEYMAN UYAR İLKÖĞRETİM OKULU	29.87	270.053	265.489	267.771
	68	ÇANKAYA	RESMİ	CEBESOY İLKÖĞRETİM OKULU	50.00	268.470	264.900	266.685
	69	ÇANKAYA	RESMİ	MİMAR KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU	29.35	263.273	258.935	261.104
	70	ÇANKAYA	RESMİ	ARJANTİN İLKÖĞRETİM OKULU	25.93	260.086	258.116	259.101
	71	ÇANKAYA	RESMİ	ÖZYURT İLKÖĞRETİM OKULU	33.33	261.525	254.812	258.169
	72	ÇANKAYA	RESMİ	ZİRAAT MÜHENDİSLERİ İLKÖĞRETİM OKULU	30.14	260.149	254.312	257.231
	73	ÇANKAYA	RESMİ	AHMET BAHADIR İLHAN İLKÖĞRETİM OKULU	32.43	258.721	254.136	256.429
	74	ÇANKAYA	RESMİ	KILIÇALİ PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	33.00	258.033	253.787	255.910
	75	ÇANKAYA	RESMİ	SOKULLU MEHMET PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	25.23	257.587	253.063	255.325
	76	ÇANKAYA	RESMİ	BADEMLİDERE İLKÖĞRETİM OKULU	55.56	257.021	253.383	255.202
	77	ÇANKAYA	RESMİ	AYTEN TEKIŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	33.85	255.703	253.060	254.382
	78	ÇANKAYA	RESMİ	REŞATBEY İLKÖĞRETİM OKULU	36.54	254.327	250.995	252.661
	79	ÇANKAYA	RESMİ	HASAN ÖZBAY İLKÖĞRETİM OKULU	31.03	253.914	249.142	251.528
	80	ÇANKAYA	RESMİ	NURÇİN SAYAN İLKÖĞRETİM OKULU	20.93	252.136	249.280	250.708
	81	ÇANKAYA	RESMİ	TURHAN FEYZİOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	21.54	251.052	246.038	248.545
	82	ÇANKAYA	RESMİ	MUSTAFA KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU	27.66	248.360	244.640	246.500
	83	ÇANKAYA	RESMİ	FAHRİ ÇALDAĞ İLKÖĞRETİM OKULU	22.22	246.712	244.089	245.401
	84	ÇANKAYA	RESMİ	GÖKÇE KARATAŞ İLKÖĞRETİM OKULU	24.11	245.645	241.622	243.634
	85	ÇANKAYA	RESMİ	KÜTÜKÇÜ ALİBEY İLKÖĞRETİM OKULU	24.49	244.514	241.066	242.790
	86	ÇANKAYA	RESMİ	ABDURRAHMAN ŞENGEL İLKÖĞRETİM OKULU	23.53	243.640	239.910	241.775
	87	ÇANKAYA	RESMİ	SEYRANBAĞLARI İLKÖĞRETİM OKULU	29.25	244.270	238.713	241.492
	88	ÇANKAYA	RESMİ	İZCİLER İLKÖĞRETİM OKULU	41.67	243.222	239.543	241.383
	89	ÇANKAYA	RESMİ	AHMET YESEVİ İLKÖĞRETİM OKULU	30.26	243.612	238.349	240.981
	90	ÇANKAYA	RESMİ	ERTUĞRULGAZİ İLKÖĞRETİM OKULU	20.51	241.917	236.602	239.260
	91	ÇANKAYA	RESMİ	TİMUR İLKÖĞRETİM OKULU	22.73	242.033	236.386	239.210
	92	ÇANKAYA	RESMİ	DİKMEN ÖĞRETMEN NECLA KIZILBAĞ İLKÖĞRETİM OKULU	27.50	238.523	235.483	237.003
	93	ÇANKAYA	RESMİ	PAKİZE ERDOĞU İLKÖĞRETİM OKULU	32.20	236.370	233.877	235.124
	94	ÇANKAYA	RESMİ	ERDOĞAN ŞAHİNOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	29.79	235.639	234.262	234.951
	95	ÇANKAYA	RESMİ	MEHMET İÇKALE İLKÖĞRETİM OKULU	35.29	238.861	229.764	234.313
	96	ÇANKAYA	RESMİ	YENİLİK İLKÖĞRETİM OKULU	23.81	235.024	231.702	233.363
	97	ÇANKAYA	RESMİ	GÖKAY İLKÖĞRETİM OKULU	41.18	233.874	230.491	232.183
	98	ÇANKAYA	RESMİ	GÜLTEN KÖSEMEN İLKÖĞRETİM OKULU	14.08	232.250	229.860	231.055
	99	ÇANKAYA	RESMİ	27 ARALIK LİONS İLKÖĞRETİM OKULU	29.51	230.759	227.099	228.929
	100	ÇANKAYA	RESMİ	MİTHATPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	18.46	214.412	211.071	212.742

Ek 2
ÇANKAYA İLÇESİ ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARININ 2007 ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME SINAVI (OKS)' NDA ALDIKLARI BAŞARI PUANLARI SIRALAMASI

Grup	SIRA NO	İLÇE ADI	KURUM TÜRÜ	KURUM ADI	YERLEŞME YÜZDESİ	TM_ORTALAMA	MF_ORTALAMA	2 Puan Türünün Ortalaması
Üst Grup	1	ÇANKAYA	ÖZEL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ VAKFI ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU	86.84	365.247	358.242	361.745
	2	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL EVRENSEL İLKÖĞRETİM OKULU	94.12	359.433	350.276	354.855
	3	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL SAMANYOLU İLKÖĞRETİM OKULU	81.20	353.693	346.817	350.255
	4	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL SAMANYOLU İPEK İLKÖĞRETİM OKULU	100.00	346.449	339.190	342.820
	5	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL SEVGİ İLKÖĞRETİM OKULU	73.58	343.081	335.190	339.136
	6	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL ARI İLKÖĞRETİM OKULU	74.14	339.396	333.542	336.469
	7	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL PINAR İLKÖĞRETİM OKULU	52.63	335.026	329.164	332.095
Orta Grup	8	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL JALE TEZER İLKÖĞRETİM OKULU	56.10	332.714	328.324	330.519
	9	ÇANKAYA	ÖZEL	ODTÜ GELİŞTİRME VAKFI ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU	30.60	331.658	324.677	328.168
	10	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL YÜCE İLKÖĞRETİM OKULU	82.81	330.741	325.056	327.899
	11	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL TEVFİK FİKRET İLKÖĞRETİM OKULU	31.73	331.607	323.712	327.660
	12	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL ANKARA MAYA İLKÖĞRETİM OKULU	70.83	326.675	322.367	324.521
	13	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL GÜRÇAĞ İLKÖĞRETİM OKULU	95.00	320.713	314.057	317.385
	14	ÇANKAYA	ÖZEL	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ ÖZEL AYŞEABLA İLKÖĞRETİM OKUL	53.19	316.511	310.334	313.423
Alt Grup	15	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL BİLKENT İLKÖĞRETİM OKULU	25.71	308.055	301.946	305.001
	16	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL BİLİM İLKÖĞRETİM OKULU	31.25	304.390	298.504	301.447
	17	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL AYKAN İLKÖĞRETİM OKULU	50.00	301.680	298.157	299.919
	18	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL İLKEM İLKÖĞRETİM OKULU	33.33	302.711	294.523	298.617
	19	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL BÜYÜK İLKÖĞRETİM OKULU	18.82	293.843	290.026	291.935
	20	ÇANKAYA	ÖZEL	ÖZEL FATOŞABLA İLKÖĞRETİM OKULU	25.00	274.806	266.263	270.535

Ek 3
PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ VE TUTUM ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

Sevgili Öğrenciler;

Sizlerin okullarda zaman zaman aldığınız "performans görevleri" ile ilgili tutumlarınızı incelemek amacıyla bir araştırma yapılmaktadır. Aşağıdaki anket bu amaçla hazırlanmıştır. Bu ankette yer alan sorulara içten cevaplar veriniz. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

Arş. Gör. Hatice Kumandaş
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

1. Cinsiyetiniz :

( ) Kız ( ) Erkek

2. 2007/2008 Güz Dönemi (I. Yarıyıl) Karne Notu Ortalamanız:

……

3. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?

Anne	**Baba**
( ) Okur yazar değil	( ) Okur yazar değil
( ) İlköğretim mezunu	( ) İlköğretim mezunu
( ) Ortaöğretim (Lise)mezunu	( ) Ortaöğretim (Lise)mezunu
( ) Yükseköğretim mezunu	( ) Yükseköğretim mezunu

4. Annemizin mesleği nedir?

……

5. Babanızın mesleği nedir?

……

6. Evinizde sahip olduğunuz olanaklar nelerdir?

( ) Bilgisayar	( ) Çalışma Odası
( ) İnternet Bağlantısı	( ) Çalışma masası
( ) Kitaplık	( ) Fotoğraf makinesi
( ) Kamera	( ) Cep Telefonu

7. Ders kitapları dışında, kendi sahip olduğunuz kitap sayısı nedir?

( ) 0–25 ( ) 26-50 ( ) 51-75 ( ) 76-100 ( ) 101 ve üstü

8. Evinizdeki kitaplıkta bulunan tüm kitap sayısı nedir?

( ) 0–50 ( ) 51-100 ( ) 101-150 ( ) 151-200 ( ) 201 ve üstü

Ek 3 (Devamı)

9. Okulunuzda bulunan olanaklar nelerdir?

( ) Bilgisayar laboratuarı ( ) İnternet
( ) Fen laboratuarı ( ) Spor salonu
( ) Konferans salonu ( ) Kütüphane
( ) Harita odası

10. Aşağıdaki etkinlikleri ne sıklıkta yaparsınız.

Yapılan Etkinlikler	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Televizyon seyretme					
Gazete, dergi, kitap okuma					
Özel ders alma veya kursa gitme					
Sinemaya veya tiyatroya gitme					
Performans görevi ile ilgili araştırma yapma					

11. Bir performans görevini yaparken <u>en fazla</u> ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

Yaklaşık …….. saat

12. Performans görevini yaparken aşağıdaki kaynaklardan ne sıklıkta yararlanırsınız?

Yararlanılan Kaynaklar	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Ders Kitapları					
Ansiklopediler					
Gazete ve Dergiler					
Farklı Kaynak Kitaplar					
Bilgisayar					
Başkalarının hazırladığı performans görevleri					

13. Aşağıdaki derslerden hangisine ait performans görevini yapmaktan <u>daha çok</u> zevk alırsınız?

( ) Türkçe
( ) Matematik
( ) Fen ve Teknoloji
( ) Sosyal Bilgiler

Ek 3 (Devamı)

14. Yapacağınız performans görevinin konusu nasıl belirlenir?

( ) Hep kendim seçerim.

( ) Hep öğretmenim seçer.

( ) Bazen öğretmenim bazen kendim seçerim.

15. Öğretmeniniz performans görevinizi değerlendirirken aşağıdakileri hangi sıklıkla yapar?

Yapılan Değerlendirme	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Sadece kendisi değerlendirir.					
Kendisiyle birlikte benim de değerlendirmemi ister.					
Arkadaşlarımın değerlendirmesini ister.					
Birlikte hazırladığımız puanlama anahtarı ile değerlendirme yapar.					

16. Performans görevlerini yaparken aşağıdaki kişilerden hangi sıklıkta yardım alırsınız?

Kişiler	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Anne					
Baba					
Öğretmen					
Arkadaş					
Kardeş(Abi, Abla)					
Diğer(Komşular, akrabalar..vs.)					

Ek 3 (Devamı)

PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Sizlerin okullarda zaman zaman aldığınız "performans görevleri" ile ilgili tutumlarınızı incelemek amacıyla yapılan araştırmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak için aşağıdaki ifadeler hazırlanmıştır. Lütfen tüm ifadeleri yanıtlayınız. İfadelere ilişkin katılma derecenizi her ifadenin sağ tarafında bulunan bölüm üzerinde uygun seçeneğe işaretleyiniz.

	İfadeler	**Hiç katılmıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Orta Derecede Katılıyorum**	**Büyük Ölçüde Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1	Performans görevleri beni araştırmaya yöneltir.					
2	Performans görevleri sayesinde kendimi daha iyi ifade ederim.					
3	Performans görevlerinin iletişim becerimin gelişmesine katkısı olmaz.					
4	Performans görevleri ile yapabileceklerimi daha iyi gösteririm.					
5	Performans görevleri sayesinde daha fazla başarı göstereceğimi düşünürüm.					
6	Performans görevi sözcüğünü duymak bile beni tedirgin eder.					
7	Performans değerlendirmenin eğitimim için gerekli olduğuna inanırım.					
8	Performans görevlerini yaparken sıkılırım.					
9	Performans görevini yaptığım zaman mutlu olurum.					
10	Zorunlu olmasam verilen performans görevini yapmam.					
11	Performans görevleri yaratıcılığımı artırır.					
12	Performans görevlerini yapmak zaman kaybıdır.					
13	Performans görevini yapmak ev ödevlerimi yapmama engel olur.					
14	Performans görevleri sayesinde kendimi daha iyi tanırım.					
15	Performans görevlerini büyük zevkle yaparım.					
16	Performans göreviyle ilgili çalışmalar beni dersten soğutur.					
17	Performans görevleri aldığım eğitimin kalitesini artırır.					
18	Performans görevleri ile ilgili konuşmaları dinlemek hoşuma gider.					
19	Performans görevini başarıyla bitirtmenin bana yararı yoktur.					
20	Grupla yaptığım performans görevleri arkadaşlarımı daha iyi tanımama yardım eder.					

Ek 3 (Devamı)

	İfadeler	Hiç katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Büyük ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
21	Performans görevlerini yapmak yerine derslerimle ilgili birkaç test fazladan çözmeyi tercih ederim					
22	Performans görevlerinin yaratıcılığımın gelişmesine bir etkisi olmaz.					
23	Performans görevleri okul başarımı görme fırsatı verir.					
24	Performans görevlerini yaparken eksiklerimi belirleme ve giderme fırsatı doğar.					
25	Okullarda performans görevi verilmesi gereksizdir.					
26	Performans görevinin öğrenme sürecinde bana katkısı yoktur.					
27	Performans görevini yaparken daha kolay öğrenirim.					
28	Performans görevi beni okuldan soğutur.					
29	Daha az performans görevi verilirse aldığım eğitim daha iyi olur.					
30	Performans görevini yaparken derslerime yararı olacak bir şey öğrenmem.					
31	Performans görevini yaptıktan sonra kendimi sınıfta daha önemli biri olarak hissederim					
32	Performans görevini yaparken zamanımı boşa geçirdiğimi düşünürüm.					
33	Aldığım eğitim açısından performans görevlerinin yararı yoktur.					
34	Performans görevleri derste öğrendiklerimi gerçek yaşamda kullanma olanağı sağlar.					
35	Performans görevini yaparken yeteneklerimi daha iyi fark ederim.					
36	Performans görevleri sorumluluk duygumun artmasına katkı sağlar.					
37	Performans görevlerini yaparken öğrendiğim bilgiler daha kalıcı olur.					
38	Performans görevini tamamladığımda kendimi başarılı hissederim.					
39	Performans görevleri eksiklerimi fark etmemi sağlar.					
40	Yaptığım performans görevini derste sunmak hoşuma gider.					
41	Elimde olsa performans görevi verilmeyen bir okulda eğitim alırım.					
42	Performans görevini yaparken öğrendiğim bilgileri kolayca unuturum.					
43	Performans görevi sayesinde kendime olan güvenim artar.					

Ek 4
DUMMY DEĞİŞKENLERİN KODLAMASI

Süreksiz Değişkenler	Düzey	Dummy Değişken	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori
Cinsiyet	1. Kız 2. Erkek	Cinsiyet	Kız:1 Erkek:0	Erkek
Anne Baba Eğitim	1.İlköğretim 2.Ortaöğretim 3.Yük.öğretim	Eğitdüzeyi1 Eğitdüzeyi2 Eğitdüzeyi3	İlköğ.:1 Diğer:0 Ortaöğ.:1 Diğer:0	Yüksek Öğretim
Anne Meslek	1.Profesyonel Mes. 2.Yard. Profes. Mes. 3.Müşt. ve satış hiz. 4. Sanatkarlar 5.Niteliksiz iş. Çalış. 6.Çalışmayanlar	Meslek1 Meslek2 Meslek3 Meslek4 Meslek5 Meslek6	Profs.Mes: 1 Diğer:0 Y.Prof.Mes:1 Diğer:0 MüştveSat.:1 Diğer:0 Sanatkarlar:1 Diğer:0 Niteliksiziş: 1 Diğer:0	Çalışmayanlar
Baba Meslek	1.Profesyonel Mes. 2.Yard. Profes. Mes. 3.Müşt. ve Satış Hiz. 4. Sanatkarlar 5.Tesis ve Makine Op. 6.Niteliksiz iş. Çalış. 7.Çalışmayanlar	Meslek1 Meslek2 Meslek3 Meslek4 Meslek5 Meslek6 Meslek7	Profs.Mes: 1 Diğer:0 Y.Prof.Mes:1 Diğer:0 MüştveSat.:1 Diğer:0 Sanatkarlar:1 Diğer:0 Tesis /Mak.:1 Diğer:0 Niteliksiziş: 1 Diğer:0	Çalışmayanlar
Öğretmen Cinsiyet	1. Kız 2. Erkek	Cinsiyet	Kız:1 Erkek:0	Erkek
Öğretmen Hizmetiçi Eğitim	1.Eğitim Almış 2. Eğitim Almamış	Eğitim Alma Durumu	Eğitim alma:1 Eğitim Almama:0	Eğitim Almama
Okul Türü	1.Resmi 2.Özel	Okul Türü	Resmi:1 Özel:0	Özel
Evdeki Olanaklar	1.Var 2.Yok	Evdeki olanaklar	Var:1 Yok:0	Yok
Okuldaki Olanaklar	1.Var 2.Yok	Okuldaki olanaklar	Var:1 Yok:0	Yok
Yapılan Etkinlikler (5 Etkinlik İçin Ayrı Ayrı)	1.Hiç 2.Çok Az 3.Ara Sıra 4.Çoğu Zaman 5.Herzaman	Sıklıkdüzeyi1 Sıklıkdüzeyi2 Sıklıkdüzeyi3 Sıklıkdüzeyi4	Hiç:1 Diğer:0 Çok az:1 Diğer:0 Arasıra:1 Diğer:0 ÇoğuZam. :1 Diğer:0	Herzaman
Yararlanılan Kaynaklar	1.Hiç 2.Çok Az 3.Ara Sıra 4.Çoğu Zaman 5.Herzaman	Sıklıkdüzeyi1 Sıklıkdüzeyi2 Sıklıkdüzeyi3 Sıklıkdüzeyi4	Hiç:1 Diğer:0 Çok az:1 Diğer:0 Arasıra:1 Diğer:0 ÇoğuZam. :1 Diğer:0	Herzaman
P.Görevinin Konusunun Belirlenme Şekli	1.Evet 2.Hayır	Konu Şekli	Evet:1 Hayır:0	Hayır
P. Görevinin Değerlendirilmesi	1.Hiç 2.Çok Az 3.Ara Sıra 4.Çoğu Zaman 5.Herzaman	Sıklıkdüzeyi1 Sıklıkdüzeyi2 Sıklıkdüzeyi3 Sıklıkdüzeyi4	Hiç:1 Diğer:0 Çok az:1 Diğer:0 Arasıra:1 Diğer:0 ÇoğuZam. :1 Diğer:0	Herzaman
P.Görevinin Yap. Zevk AlınanDersler	1.Zevk Alınan 2.Zevk Alınmayan	Evet-Hayır	Evet:1 Hayır:0	Hayır
P.G.'ni Yaparken Yardım Alınan Kişiler	1.Hiç 2.Çok Az 3.Ara Sıra 4.Çoğu Zaman 5.Herzaman	Sıklıkdüzeyi1 Sıklıkdüzeyi2 Sıklıkdüzeyi3 Sıklıkdüzeyi4	Hiç:1 Diğer:0 Çok az:1 Diğer:0 Arasıra:1 Diğer:0 ÇoğuZam. :1 Diğer:0	Herzaman

Sürekli Değişkenler: Akademik Başarı (Karne Notu Ortalamaları), Mesleki Kıdem

Ek 5
ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN UYGULAMA İZNİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 37434 16/04/2008
Konu : Araştırma İzni (Hatice KUMANDAŞ)

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 03.04.2008 tarih ve 1601 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice KUMANDAŞ'ın, **"İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler"** konulu tez çalışması ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulanacak anketlerin (6 Sayfa, 55 Sorudan oluşan), ekli listede belirtilen okullarda, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat Bey BALTA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15./4./2008
Mehmet KURDOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1. Anket (6 Sayfa 55 Soru)
2. Okul Listesi (1 Sayfa)

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Kumandaş, Hatice

Yüksek Lisans, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Ekim 2008, XI-108 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performansa dayalı durum belirleme kapsamında kullanılan performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Korelasyonel araştırma modeli niteliğinde olan bu araştırmada veriler; faktör analizi, aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2007/2008 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 6 resmi 4 özel ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama yapılacak okullar seçilirken 2007 yılında yapılan Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)' ndaki başarı puanları sıralaması dikkate alınmıştır. Araştırmada tutum ölçeği ve öğrenci kişisel bilgi anketi kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin ön deneme uygulaması 325, asıl uygulaması ise 421 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin performans görevlerine ilişkin tutum puanlarını; öğrenim görülen okulda spor salonu olması, performans görevlerinin çoğu zaman öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi, performans görevinin konusunun öğretmen tarafından belirlenmesi, akademik başarı, performans görevini yaparken çoğu zaman ders kitabı dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanılması, performans görevini yaparken bilgisayardan yararlanılmaması, performans görevlerinin konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi, öğrencinin babasının ilkokul mezunu olması, öğretmenin cinsiyeti ve öğrencinin evde 75–100 arası sayıda kitaba sahip olması değişkenleri yordamaktadır.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde konuyla ilgili kaynak taraması, araştırma problemi, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları; ikinci bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri; üçüncü bölümde verilerin analizi ve yorumlanması; dördüncü bölümde araştırmanın sonucu ve önerler; beşinci bölümde ise (Ekler) araştırmada kullanılan araçlar bulunmaktadır.

ABSTRACT

THE FACTORS AFFECTİNG 5TH GRADE STUDENTS' ATTİTUDES RELATED TO PERFORMANCE TASK.

Kumandas, Hatice

Graduate, Division of Educational Measurement and Evaluation

Advisor: Assist. Prof. Ömer KUTLU

October 2008, XI-108 Pages

The aim of this study was to determine the factors affecting 5th grade students' attitudes related to performance task. The research was done in frame of correlational research model and data anlyzed by factor analysis, stepwise multiple regression analysis.

The sample of the research consists of 5thgrade students from schools in Çankaya county, Ankara. The group of students was selected among student taking Secondary Education Student Selection and Placement Exam (OKS) in 2007. The data were collected by means of " the Atitude Scale Related to Performance Task" and "Questionnare of Students' own Characteristics". Pre-application of scale was applied on 325 students and actual application of it was applied on 421 students. As a result of the analysis that was conducted, it was found that: it is determined that variables the determination of the whether gymnasium is available in the school performance task subject by student and teacher together, determination of performance task subject by only teacher, academic achievement of student, taking advantage of different textbooks for the performance task, not taking advantage of computer for performance task, gender of student's teacher, determination of the performance task subject by student himself, students whose fathers graduated from primary scool and students having total number of books around 75-100.

This study comprises of five sections. The first section includes a screening of the literature and resources and the problem of the study and the importance of the study. The second section includes the model of the study, the sample, the tools in which data is collected and the methods for data analysis. The third section comprises of the analysis of the study and its interpretation. The conclusion of the results and recommendations are given in section four. Section five is the annexes were the tools used can be found.