

ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

Yrd.Doç.Dr.Mehmet Ali Kandemir
Balıkesir Üniversitesi
kandemir@balikesir.edu.tr

Matematik Öğr. Mustafa Ülker
Ovacık Ortaokulu-Balıkesir
mustafaulker27@hotmail.com

Matematik Öğr. Nadide Süren
Geyve Ortaokulu-Sakarya
nadidesuren@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, ülkemizde uygulanan yeni eğitim programının içerisinde yer alan performans görevlerine ilişkin, öğrenci velilerinin görüşlerini kapsamaktadır. Çalışmaya Balıkesir’de bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, çocukları ortaokulda öğrenim gören 9 öğrenci velisi katılmıştır. Çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, betimsel analizle analiz edilmiştir. Çalışma sonunda velilerin performans ödevlerinde çocuklarının bazı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Performans ödevlerinde veliler, rehber, kolaylaştırıcı ve ortam hazırlayıcı olarak rol almaktadırlar. Veliler, performans görevlerinin öğrencileri bilişsel, duyuşsal alanlarda geliştirdiğine inanmaktadırlar. Performans görevlerinin, öğrenci düzeyinde verilmesini istemektedirler. Veliler, performans ödevlerinin daha çok gerçek hayatla ilgili olmasını istemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Performans görevleri, Performans değerlendirme, ortaokul, matematik eğitimi.

PARENTS’ VIEWS ABOUT PERFORMANCE TASKS IN MATH COURSE AT MIDDLE SCHOOL

Abstract

This study contains the opinions of student’s parents concerning the students’ performance tasks emphasized in the new curricula. Nine student’s parents participated in this study have different socio-economic level and their children are students at middle schools. Interviews were used in the study. Descriptive analysis was used for analysing the data. At the end of the study, student’s parents expressed that their children were difficulties with performance tasks. At performance tasks, student’s parents’ roles are guider, faciliator and ambient preparative. Student’s parents believe that performance tasks development students’ cognitive, emotional skills. They want to be given performance tasks at the level of the students and related to the real life more beter.

Key Words: Performance tasks, Performance evaluation, middle school, mathematics education.

GİRİŞ

Matematik eğitimindeki gelişmeler yıllardır görüşülüp tartışılmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin önceki bilgilerine ve yeni oluşturulacak olanlara dayalı fikirleri, görüşleri arasında bağlantılar kurmaları gerektiğini vurgulayarak gerçek matematik anlayışının önemini pekiştirmiştir(Hiebert ve Carpenter, 1992). Öğrencilerin önceki deneyimlerini kabul etmek ve geliştirecek yeni matematik bağlantıları için fırsatlar oluşturmak olayı daha da karmaşık hale getirebilir. Sonuç olarak öğrenciler ne öğrendiklerini ve yeni problemlere ne transfer ettiklerini daha kolay hatırlamaktadır(Hiebert ve diğerleri, 1992).

Matematik gibi alanlarda öğrenci başarısının ölçümünde geleneksel ve bağıl değerlendirme testleriyle ilgili zorluklardan bahsedilmiştir. Çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş bu testler bağlantılı olmayan durumları, tanımları ve süreçleri ortaya çıkarabilir (Smith 1991; Wilson, 1992; Linn, 1993; Stiggins, 1997). Geleneksel öğretime ait yöntem ve teknikler öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri edinip kullanmalarına imkan tanımamaktadır (Sweeny,1996). Bununla beraber geleneksel eğitime ait geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ait testler öğrencilerin sadece belli düzeydeki bilişsel işlevlerini ve becerilerini değerlendirip bunun dışındaki üst düzey düşünme becerilerini ölçmemektedir (Linn, Baker ve Dunbar, 1991).

Ülkemizde uygulanmakta olan ortaokul matematik programlarında problem çözme, matematiksel muhakeme, ilişkilendirme, matematiksel model kurabilme, iletişim gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir (MEB, 2006; 2013). Bu becerilerin gelişiminin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi, becerilerin gelişim sürecine bağlı olduğundan sadece sonuca odaklı olan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ölçme ve değerlendirmede kullanılması uygun değildir. Otantik değerlendirme teknikleri de kullanılmalıdır (Stiggins, 2004).

Dünyada ve ülkemizdeki eğitim sistemlerinin çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları ışığında şekillenmesi, öğrencilerin değerlendirilmesinde psikometrik teorilerden daha çok öğrenme teorilerinin göz önüne alınmasını gerektirmiştir. Böylelikle norma dayalı değerlendirme yaklaşımlarından ölçüte dayalı değerlendirme yaklaşımlarına geçiş yapmıştır (Eisner, 1993; Gipps, 1994; Bayrak ve Erden, 2007).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de yer aldığı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır (Bahar ve ark., 2006). Alternatif ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin değerlendirme aracındaki sorulara doğru veya yanlış cevap vermelerinden daha çok konuları öğrenmeleri sırasında nasıl düşündükleri ve önceki öğrenmelerinin üzerine hangi tür yeni düşünceler koyduklarına odaklanılır (Bryant, 2001; Green ve Emerson, 2008). Yani bu yaklaşım, sadece ürünün değerlendirildiği geleneksel değerlendirme yaklaşımının tersine hem ürünü hem de ürüne ulaşmada geçirilen tüm öğrenme sürecini değerlendirmektedir (Herman, Aschbacher ve Winters, 1992)

Ürünün olduğu kadar sürecin de dikkate alındığı alternatif değerlendirme, öğrencilerin derse karşı içsel güdülenmelerini arttırarak onların derste daha etkin olmalarını sağlar. Buna mukabil, öğrenciler proje, sunum vb. etkinliklerle kendi duygu, düşünce ve becerilerini ortaya koyma fırsatı yakalarlar. Öğrenciler, problem çözme, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini bu tür etkinliklerle gösterebilirler. Standart testlerle değerlendirilemeyen üst düzey bilişsel ve duyuşsal beceriler; çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç yardımıyla öğretmen tarafından ölçülebilir ve değerlendirilir (Yıldız ve Uyanık, 2004; Hodges ve diğ., 2005; Bahar ve ark., 2006).

Alternatif değerlendirme teknikleri: Ürün dosyaları, performans görevleri, gözlem ve öğrenci mülakatları, dereceli puanlama ölçekleri, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, yapılandırılmış grid, proje, kavram haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme sayılabilir (Kulm, 1990; Resnick ve Resnick, 1992; Romberg, 1995; Ardivino, Hollingsworth, ve Ybarra, 2000; Earl, 2003; Bahar ve ark., 2006).

Alternatif değerlendirmede kesin başarı veya başarısızlık söz konusu değildir. Başarı ve başarısızlık arasında öğrencinin çalışmalarında gösterdiği kısmi performans ve bilgi düzeyi de değerlendirilir (Bahar ve diğ., 2006). Genel itibarıyla alternatif ya da otantik değerlendirme dört özelliğe sahiptir (Darling-Hammond ve diğ., 1995):

- 1) Belli bir alanda performansın örneği olarak düzenlenmiştir.
- 2) Öğrencilere verilen net süreyle performans standartlarının önemini yansıtır.
- 3) Öğrencilere kendilerini değerlendirip geliştirme imkânı sağlar.
- 4) Öğrencilere çalışmalarını sergileme imkânı sağlar.

Performans Görevleri(Ödevleri) ve Değerlendirme

Performansa dayalı değerlendirme hafızaya dayalı geleneksel değerlendirmenin aksine gerçek yaşamın içinde olduğundan gerçekçi bir değerlendirme değildir. Ayrıca uzmanlar tarafından uygulandığında gerçek durumlara ayna tutabilir (Jorgensen,1994;Mabry,1999). Öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önüne alınarak, onların bilgi ve becerilerini uygulamaya dönüştürmelerini, gerçek hayata aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevlerle değerlendirme yapmaya performans değerlendirme denmektedir. Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını ortaya koymasını bekler (MEB, 2006).

Performansa dayalı değerlendirme belirli bir zaman gerektirdiğinden öğrencilere bireysel olarak en üst düzey öğrenmelerin kapısını aralamaktadır (Baker,1996). Genel olarak performans değerlendirme 8 ana bölümden oluşmaktadır (Johnson,1996):

- a) Karışık bir amacı vardır ve iyi incelenmelidir;
- b) Bütün olarak sonuçlandırılmalıdır, çünkü bütün parçaların birleşimden daha çok şey anlatır;
- c) Öğrenciler tarafından kişiselleştirilmelidir;
- d) Süreç boyunca değerlendirme yapılmalıdır ve ölçeklerin nasıl değerlendirileceği iyi bilinmelidir;
- e) Kısa-geçişirici cevaplara yer verilmeli ve ölçekler tamamen gösterilmelidir;
- f) Öğrencinin kullandığı işlemde ziyade etkiye göre değerlendirme yapılmalıdır;
- g) Hatalar olduğunda uygun düzeltmeler yapılmalıdır;
- h) Gerektiğinde çok küçük yardımlar öğrenciye göre verilmelidir.

Sınıf içinde performansa dayalı değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler için önemli bir yeri vardır. Öğrenciler için performans değerlendirme, dilime gerçekçi bir yaklaşım sağlayıp matematik ve dil kullanımını destekleyip öğrencilerin öz değerlendirmelerini gerçekleştirir (Pico II,1999). Performansa dayalı değerlendirmede öğrencilerden; (a) karışık problemleri çözmeleri, (b) cevapları nasıl bulduklarını anlatmaları veya da cevaplarının neden doğru olduğunu savunmaları istenir. Matematikte performans değerlendirmeye; resimlerin, tabloların, grafiklerin veya fikri ifade eden kelimelerin kullanımı örnek verilebilir (Lesh ve Lamon,1992;Romberg,1992;Webb,1993).

Haladyna(1997)'ye göre performans ödevleri, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları problem durumları sunarak; onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi ve bu becerilerin ölçülmesini hedefleyen etkinliklerdir. Bunun içindir ki matematik eğitiminde performans görevleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri dikkate alınırken öğrencilerin duyu, düşünce ve becerileri gerçek hayata uygun olarak yansıtılabilinmelidir (Yan ve Lianghuo, 2006). Performans ödevlerinin üstünlükleri şu şekilde sıralanabilir (Bahar ve ark.,2006):

- a) Öğrencilerin ödevi yaparken geçirdiği işlem basamaklarının ayrıntılı olarak doğrudan doğruya incelenmesine fırsat verir;
- b) Öğrencilerin, doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu görmelerini; aynı zamanda yaratıcı çözümler üretebileceğini görmelerini sağlar.
- c) Gerçek yaşam bağlamı problemler olduğundan öğrencileri gerçek hayata hazırlar ve gerçek hayatta yaşanan problemlerin çözümüne yönelik stratejileri nasıl geliştireceklerini onlara öğretir.

Çalışmanın Amacı

Ortaokul matematik dersinde yer alan performans görevlerine ilişkin öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada birden fazla boyut ele alınarak bütüncül bir bakış açısı ile durum ele alınmaya çalışılmıştır.

Problem Durumu

Bu çalışmanın problemi, "Ortaokul matematik dersi performans görevlerine ilişkin öğrenci velilerinin görüşleri nedir?" şeklinde tanımlanmıştır. Alt problemleri ise şu şekildedir:

- 1) Veliler, ortaokul matematik dersi performans görevlerinin yapıları hakkında ne düşünüyorlar?
- 2) Velilerin, performans görevini yaparken öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri nedir?

- 3) Veliler, performans görevinin gerçekleştirilmesinde kendi üzerlerine düşen görevler hakkında ne düşünülmektedirler?
- 4) Veliler, performans görevlerinin öğrencilerin matematiksel becerilerine etkisi hakkında ne düşünülmektedirler?
- 5) Velilere göre performans görevlerinin düzeyi ve içeriği nasıl olmalıdır?
- 6) Velilere göre performans görevlerinin verililiş şekli (bireysel veya grupta) nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerine göre yapılandırılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Balıkesir İli Merkez (Altıeylül ve Karesi) ilçelerinde çocukları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenim gören 9 öğrenci velisiyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki üç okuldan maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenci velileriyle çalışma yürütülmüştür. Her bir okuldan bir ilköğretim veya ortaokul mezunu bir veli, lise mezunu bir veli, üniversite mezunu bir veli çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Maksimum örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerindedir (Patton,1990). Maksimum örneklemede amaç, görece olarak küçük bir grup oluşturularak çalışılan probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu çeşitlilik genelleme yapmak amacıyla yapılmaz, tersine çeşitlilik arz eden durumlar arasında var olan ortaklıkları ve benzerlikleri bulmak; olgu, duygu ve düşünceler arasında ayrılıkların olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Çeşitliliğe göre problem durumunun farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Erdoğan, 1998; Yıldırım ve Şimşek,2006). Çalışma grubunu oluşturan velilerin 5'i bayan, 4'ü erkektir.

Veri Toplama Aracı

Öncelikli olarak ilgili alanyazın taranarak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş; alanyazından yararlanarak çalışmayla ilgili boyutlar belirlenmiştir. Bu boyutlara uygun yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından mülakat soruları olarak 6 soru belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu üç matematik eğitimi, üç program geliştirme, iki de ölçme ve değerlendirme olmak üzere 7 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formu tekrar düzenlenmiş ve form son halini almıştır. Soruların çalışıp çalışmadığını ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla gönüllülük esasına bağlı kalarak üç öğrenci velisiyle pilot uygulama yapılmış, uygulama sonucunda herhangi bir problemle karşılaşılmasıdır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, önceden öğrenci velilerinden randevu alınarak, velilerin kendi evlerinde veya işyerlerinde gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler 10-15 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler sırasında notlar da alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşme soruları önceden hazırlanır; ancak yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sırasında araştırmacıya kısmen esneklik sağlayarak yan veya alt sorular sormasına izin verir. Böylelikle görüşülen kişinin yanıtlarını açmasına ve ayrıntılandırmasına imkân verir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmeden daha esneklerdir. Tekniğin araştırmacıya sağladığı en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanan görüşme protokolüne bağlı kalarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Türnüklü,2000; Ekiz,2003; Yıldırım ve Şimşek,2006). Görüşme sonunda görüşme kayıtları elektronik ortama aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara ve göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde araştırmacı görüştüğü kişilerin görüşlerini daha iyi yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verebilir. Analizde amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış olarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,2006).Betimsel analiz yapılırken elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. İlk görüşülen veliye (V1), ikinci görüşülen veliye (V2) ve bu şekilde

devam edilerek tüm veliler numaralandırılmıştır. Görüşmelerden alınan alıntılar velilerin numaralarına göre verilmiştir. Bir veli birden fazla atıf da yapmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgular, önceden belirlenen temalara göre çalışmaya katılan öğrenci velilerinin görüşlerinden alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Performans Görevlerinin Yapılma Amaçları

Tablo 1’de velilerin “ Performans görevlerinin yapılma amaçları neler olabilir? Ne düşünüyorsunuz?” sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 1: Performans Görevlerinin Yapılma Amaçları

Tema	Performans Görevlerinin Yapılma Amacı	Frekans
Alt Temalar	Konularla ilgili eksikliklerin giderilmesi	3
	Konuları anlama ve anlamlandırma	2
	Konu tekrarı yapma	2
	Öğrencinin yaratıcı düşüncesini geliştirme	2
	Öğrencinin becerilerini geliştirip ortaya çıkarma	2
	Uygulama (pratik) yapma	2
	Öğretmenin öğrenci hakkında bilgi edinmesi	2
	Öğrencinin özgüvenini geliştirme	2
	Başarı ve not artışı	1
	Eleştirel düşünmeyi geliştirme	1
	Hayal gücünü geliştirme	1
	Günlük hayata matematiği aktarabilme	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
	Matematiği sevdirmeye	1
Ders çalışmaya teşvik etme	1	

Tablo 1 incelendiğinde velilerin performans ödevlerinin öncelikli verilmiş amacını matematik konularının daha iyi anlamlandırılması ve anlaşılmasında; konularla ilgili tekrarların yapılması ve varsa konuda öğrenme eksikliklerinin tamamlanması olarak görmektedirler. Veliler daha sonra öğrencilerin bilişsel ve üst düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtmektedirler. En az vurgulanan durum, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin amaçlar arasında yer aldığını ifade etmeleridir. Yaparak yaşayarak öğrenmeye, konuda eksikliklerin giderilmesine, konunun anlaşılmasına vurgu yapan bir veli: “ Eksikliklerini yaparak yaşayarak kapatabilir. Amacına uygun bir şeyler yapıyorsa çocuğun gerçekten anladığı ve konuyu anlamlandırdığı görülür. Uygulamada o konuya uygun bir şeyle çıkarabiliyorsa bence eksikliklerini gidermiş olur.” şeklinde görüş ifade ederken başka bir veli: “ Performans görevinde bir şeyler yaratıyorlar.” şeklinde düşünce belirterek yaratıcı düşüncenin gelişimine dikkat çekmiştir. Bir başka veli de: “ Öğrencinin pratiğini arttırmak olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Tablo 2’de velilerin “ Performans görevini yaparken çocuğunuz zorluk/zorluklarla karşılaşılıyor mu? Performans görevlerinin yaparken öğrencinin karşılaştığı zorluklar nelerdir?” sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 2: Performans Görevlerinin Yapılmasında Yaşanan Zorluklar

Tema	Performans Görevlerinde Yaşanan Zorluklar	Frekans
Alt Temalar	Herhangi bir zorlukla karşılaşmıyor	4
	Yazılı kaynaklara ulaşmada zorluk yaşama	4
	El becerisi gerektiren ödevlerde zorlanma	3
	Öğrenci düzeyinin üzerinde verilen konularda zorlanma	2
	Özgün bir şeyler üretmede zorlanma	2
	Materyal temininde zorlanma	2

Tablo 2 incelediğinde bazı velilerin çocuklarının performans görevlerinde zorlanmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin performans görevlerinde zorlanmama nedenleri olarak; araç gereç bulmada sıkıntı yaşanmaması, görevlerin alıştırmaya düzeyinde olması, öğrenmeye yönelik konularda sıkıntı yaşanılmaması gösterilmiştir. Performans görevlerinde yaşanan en önemli zorluk, görev konusuyla ilgili yazılı kaynaklara ulaşılmasıdır. Diğer bir zorluk da özellikle geometri öğrenme alanında el becerisi gerektiren görevlerde öğrencilerin zorlanmasıdır. Başka bir zorluk da öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymada yaşadıkları zorluklardır. Ayrıca görevlere ilgili materyallerin temininde de zorlukların yaşandığı belirtilmiştir. Alıştırma tarzı görevlerin verildiğinde zorluk yaşanmadığını ancak materyal gerektiren durumlar da zorluk yaşandığına değinen bir veli: “ Matematikte genelde çok fazla problemlerle karşılaşmıyor. Verilen sorular çözebiliyor. Alıştırma mahiyetinde olduğu için onları rahatlıkla yapıyor. Ama görevde farklı materyaller kullanması gerekiyorsa onlar da sıkıntı yaşayabiliyor.(V9)” görüş ifade etmiştir. Yazılı kaynaklara ulaşmakta ve el becerilerinin kullanımında zorluk yaşandığını belirten bir veli: “Zaman zaman yazılı kaynağa ulaşmada sıkıntılar yaşayabiliyor. Belki de becerileri alanında, biraz becerileri eksik gibi geliyor bana şimdiki çocukların. Belki biz onlara çok fazla el becerileri öğretmedik. Açıkçası bu konuda eksikleri var.(V7)” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 3’de velilerin “ Performans görevlerinde velilere düşen görevler var mı? Ne düşünüyorsunuz?” sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 3: Performans Görevlerinde Velilere Düşen Görevler

Tema	Performans Görevlerinde Veli Görevleri	Frekans
Alt Temalar	Öğrenciyi yönlendirme	6
	Öğrenciye yardımcı olma	5
	Öğrenciye fikir verme	5
	Yazılı kaynakları temin etme	4
	Malzeme/materyal/araç-gereç temin etme	3
	Görev için uygun ortamı hazırlama	2
	Öğrenciye destek olma	2
	Öğrenciyi takip etme	1
	Gereken yerde müdahale etme	1
	Araştırma yapma	1

Tablo 3 incelediğinde velilerin çocuklarını performans ödevlerinde yönlendirdikleri, onlara yardımcı oldukları ve performans ödevlerinin yapılışıyla ilgili fikir verdikleri belirlenmiştir. Veliler burada kolaylaştırıcı ve rehber rollerini edinmektedirler. Ayrıca veliler yazılı kaynakları, ilgili materyalleri ve araç-gereçleri temin ettiklerini, görevin yerine getirilmesi için uygun ortamı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Burada velilerin ortam hazırlayıcı rolleri ortaya çıkmıştır. Uygun ortam hazırlanması gerektiğine işaret eden bir veli: “ Veliye düşen görev ortam hazırlamaktır. Eve verildiyse orta hazırlamaktır. (V7)” şeklinde görüş belirtmiştir. Rehberlik etme, fikir verme, desteklemeyle ilgili görüş belirten bir veli: “ Veliye... Bizlere düşen görev de var. Çünkü neden? Biz de çocuğumuzu bu konuda desteklemeliyiz, yol göstermeliyiz, fikir vermeliyiz. Kendimiz yapmamalıyız. Çocuğa sadece fikir vermeliyiz. Şunu şöyle yapsan nasıl olur? demeliyiz. (V3)” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir veli de: “ Çocuğu yönlendirmeliyiz, yani anlamadığı konularda yardımcı olmalıyız. Mesela kaynaklara ulaşmasında biz yardımcı oluruz.” şeklinde görüşünü sunmuştur.

Tablo 4’de velilerin “ Performans görevlerinin öğrencinin matematiksel becerilerine katkısı var mı?” Net tür matematiksel becerilerini geliştirici olabilir? sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 4: Performans Görevlerinin Öğrencilerin Matematiksel Becerilerine Olan Katkısı

Tema	Performans Görevlerinin Matematiksel Becerileri Geliştirmesi	Frekans
Alt Temalar	Matematiksel becerilerin gelişimine etkisi yok	4
	Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici	3
	Öğrencinin özgüvenini geliştirici	3
	Öğrencinin araştırma becerilerini geliştirici	3
	Zihin becerilerini geliştirici	1
	Psikomotor becerileri geliştirici	1
	Matematiği günlük hayata aktarma becerisini geliştirici	1

Tablo 4 incelendiğinde velilerin bir kısmı performans görevlerinin öğrencilerin matematiksel becerilerine katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da görevlerin alıştırmaya mahiyetinde olmasını, sadece not odaklı olarak verildiğini dile getirmişlerdir. Performans görevlerinin en önemli katkı sağladığı beceri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileridir. Bunun yanında öğrencilerin araştırma yapma becerilerine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Duyuşsal becerilerden de özgüven kazanma ve artışı sağlandığını belirtmişlerdir. Performans görevlerinin öğrencilerin matematiksel becerilerine katkısı olmadığını belirten bir veli görüşünü: “ Hayır. Matematik açısından sadece ödev yapılınsın, not verilsin diye oluyor. Alıştırma mahiyetinde günlük hayatla ilgili olmayan. (V6)” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka veli de: “ Matematik açısından not kaygısından çocuk kurtulunca kendi kişisel becerileri noktasında görevler çocuğun araştırma ve yaratıcı becerilerini geliştirmesine, belki de özgüvenini geliştirmesi açısından faydalı olacaktır. Burada esas nokta not kaygısı olduğu için...” (V5) şeklinde görüş belirterek performans görevlerinin amacına uygun yapılırsa öğrencilerin özellikle yaratıcı düşünme ve araştırma yapabilme becerilerini geliştireceğini, kendilerine olan özgüvenlerini geliştireceğini vurgulamıştır.

Tablo 5 ve Tablo 6’da velilerin “ Performans görevlerinin içeriği ve düzeyi nasıl olmalıdır? sorusuna verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 5: Performans Görevlerinin Olması Gereken Düzey

Tema	Performans Görevlerinin Düzeyi	Frekans
Alt Temalar	Öğrenci düzeyine uygun görevler verilmeli	8
	Öğrenci düzeyinde veya düzeyinin üstünde olmalı	1

Tablo 5 incelendiğinde, veliler performans görevlerinin öğrenci düzeyine göre verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci düzeyi olarak, öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri, başarabilecekleri ödevlere dikkat çekmişlerdir. Bu duruma yönelik görüş belirten bir veli: “ Öğrencinin tam düzeyinde olmalı ki çocuk ilerleyebilsin.” (V1) şeklinde görüş ifade etmiştir. Başka bir veli de: İşledikleri konuların düzeyinde olmalı bence. Düzeylerinin üstünde olunca çocuklar sıkılıp yapmak istemiyorlar. (V5)” şeklinde destekleyici bir görüş sunmuştur.

Tablo 6: Performans Görevlerinin İçeriği

Tema	Performans Görevlerinin İçeriği	Frekans
Alt Temalar	Günlük hayatla ilgili olmalı	4
	Öğrencinin seçim yapabileceği tarzda olmalı	3
	Yeni ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalı	1
	İşlenen konuyla ilgili olmalı	1
	Araştırmaya yöneltici olmalı	1
	Öğrenciyi zorlamalı	1
	Öğrenciyi sosyal yönden de geliştirmeli	1

Tablo 6 incelendiğinde, veliler performans görevlerinin günlük hayatta ilişkili durumlar hakkında verilmesi gerektiğini ve öğrencilerin görevler arasında seçim yapabilme hakkının olmasını ifade etmişlerdir. Günlük hayatta ilişki kurulmasıyla öğrencilerin matematiğin günlük hayatta nasıl kullanıldığını görmelerini, ilerideki meslek hayatlarına görevlerin hazırlayacağı işlev görmeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bir veli: “Konu olarak çocuğun günlük hayatta kullanabileceği bilgiler olabileceği gibi belki bugün için değil de ilerideki hayatında herhangi bir yere geldiğinde bir bilim adamı olabilir, bir öğretmen olabilir, farklı bir şey de olabilir orada kullanabileceği türde olmalı. Ortaokuldayken şöyle bir ödevimiz vardı, bu konuyu orada işlemiştik diyebileceği konular olmalı. Yani iş olsun diye performans ödevi olmamalı.” Şeklinde bir görüş belirterek performans ödevlerinin öğrencinin hem günlük hayatıyla ilişkili olması gerektiğine hem de çocuğun gelecekteki hayatına yönelik katkı sağlamasına vurgu yapmıştır. Bir başka veli de: “Çocuğun biraz da sosyal yönünü de geliştirici tarzda bir şeyler verilmelidir. Bu daha mantıklı olur diye düşünüyorum. Çocuk böylelikle daha özgür çalışır diye düşünüyorum.” şeklinde bir ifadeyle performans ödevlerinin sosyal beceri geliştirme yönüne, aynı zamanda öğrencilerin bağımsız çalışma yapabilecekleri bir durumda olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Tablo 7’de velilerin “Performans görevleri bireysel mi yoksa grup halinde mi verilmelidir? Neden?” sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 7: Performans Görevlerinin Yapılma Şekli

Tema	Performans Görevlerinin Yapılma Şekli	Frekans
Alt Temalar	Bireysel olarak verilmeli	4
	Grup olarak verilmeli	4
	Bireysel de olabilir grup olarak da olabilir	1

Tablo 7 incelendiğinde, performans görevlerinin verilmiş tarzı konusunda tam bir fikir ayrılığının olduğu görülmektedir. Velilerin yarısı görevlerin bireysel olarak verilmesi üzerinde dururken, diğer bir yarısı ise grup ödevi olarak verilmesinden yana fikir belirtmişlerdir. Bireysel verilmesi üzerinde duran veliler, ödevin grup olarak verilmesi durumunda ödevin sadece bir öğrencinin üzerine kaldığını ve o öğrencinin yapmak zorunda olduğu yönünde fikir belirterek; öğrencinin yaptığını ödevden aynı notu çalışmayan diğer öğrencilerin de aldığını ifade etmişlerdir. Sağlıklı bir ölçme değerlendirmenin yapılamadığına çalışan öğrencinin mağdur olduğuna dikkat çekmişlerdir. Grup halinde ödev yapmayı savunan veliler ise grup halinde ödev yapmanın çocukların çok boyutlu ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği, iletişim ve sosyal becerilerine katkı sağlayacağı, daha özgün şeyler ortaya koyabilecekleri konusunda fikir beyan etmişlerdir. Bireysel olması gerektiğini savunan bir veli: “Beş kişilik grup olduğunu düşünelim. İki kişi çalışıp diğer üç kişi onlardan geçiyor. Yani o iki kişinin almış olduğu not diğerleri için heba oluyor. Onlar çalışıyor, diğerleri not alıyor. Bu yüzden bireysel olmalı, öğretmen de bireysel olduğu zaman öğrencilerini daha rahat gözlemleyecektir. Beş kişinin hazırladığı ödevde öğretmen grup üyelerinin hepsine aynı notu veriyor. Kimin ne olduğu bilinmiyor. Bireysel olursa kim ne yapmış, ne kadar çalışmış öğretmen bunu daha iyi anlayacaktır. (V8)” şeklinde görüş belirtmiştir. Grup çalışmasını savunan bir veli de: Grup halinde verilmesinin günümüzdeki çocukları geliştireceğini düşünüyorum. En fazla 3 kişi olacak şekilde çok kalabalık olmadan fikirler birleşince çok farklı şeyler çıkabilir. Çocuklar farklı fikirleri de duyarak ben bunu düşünmemiştim bu da olur diyerek kendilerini daha çok geliştirebilirler. (V7)” şeklinde fikir belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Veliler performans ödevlerinin verilmiş amaçlarını; öğrencinin konu bilgisi, konuyu anlama ve anlamlandırmada yaşadığı eksiklikleri tamamlaması, bilişsel ve üst düzey becerilerinin gelişimini sağlaması olarak açıklamışlardır. Duyuşsal alandaki matematiksel becerilerle ilgili daha az görüş belirtmişlerdir. Psikomotor alanla ilgili becerilerin gelişimine değinmemişlerdir. Velilerin görüşleri, performans ödevleri gibi alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştireceğini savunan Linn, Baker ve Dunbar(1991), Sweeny,(1996), Yıldız ve Uyanık (2004); Hodges ve diğ. (2005) çalışmalarla paralellik taşımaktadır.

Velilerin bir kısmı performans ödevlerinin yapılışıyla ilgili çocuklarının sorunla karşılaşmadıklarını söylerken, diğer veliler bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. En önemli zorluklar yazılı kaynaklara ulaşılmasında, gerekli materyalleri temin edilmesinde, el becerisi gerektiren ödevlerin olmasında yaşanmaktadır. Öğrencilerden daha özgün bir şeyler ortaya koymaları konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Psikomotor becerilerin gelişimine dikkat etmeyen veliler, psikomotor becerilerin görevlerin gerçekleştirilmesindeki öneminin farkındadırlar. Kaynak sıkıntısı, materyal temininde yaşanan zorluklar Kanatlı (2008), Akdağ ve Çoklar (2009), Çiftçi(2010)'nun çalışmalarında belirttikleri zorluklara benzemektedir.

Öğrencilerin performans görevlerinde veliler, rehber, kolaylaştırıcı ve ortam hazırlayıcı olarak roller üstlenmektedirler. Veliler, öğrencilerin performans görevlerini yerine getirmelerinde sorumluluk alıp destek olmaktadır. Bu durum literatürde yer alan Erdal(2007) ve Çiftçi(2010) çalışmalarının bulgularına zıt sonuçlar göstermektedir. Sonuçların zıt olmasının sebebi, bu çalışmanın merkez ilçelerde yapılmasına, ülkemizin en batısında yer alan sosyo-ekonomik olarak farklılık gösteren bir coğrafi bölgede yapılması olarak görülebilir.

Veliler, performans ödevlerinin öğrencilerin bilişsel alanda yaratıcı düşünme ve araştırma yapma becerilerine, duyuşsal alanda ise özgüveni artışına olumlu yönde etki ettiği düşüncesindedirler. Bu durum, performans görevlerinin üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilere olumlu etkisi olduğunu savunan Jorgensen(1994),Haladyna(1997),Mabry(1999)'nin görüşlerine paralellik taşımaktadır.Görevlerin katkısının olmadığını düşünen öğrenci velileri görevlerin amaçları dışında gerçekleştirildiğine dikkat çekmektedirler. Olumsuz tutum takınan velilerin görüşleri, Ay,Karadağ ve Çengelci(2008)'nin yaptıkları çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir.

Veliler, performans görevlerinin öğrenci düzeyine uygun olması gerektiğini düşünmektedirler. Velilere göre, performans görevleri, gerçek hayatla ilişkili olmalı aynı zamanda onları gerçek hayata hazırlamalıdır. Bu durum literatürde belirtilen performans tanımı ve amacıyla uyusmaktadır. Veli görüşleri, Performans görevlerinin, öğrencinin günlük hayatından izler taşınması gerektiğini, gerçekçi olmasının ve performans ödevleriyle öğrenciyi gelecekteki yaşamına hazırlamasının amaçlandığını belirten Jorgensen(1994),Haladyna(1997), Mabry(1999),Bahar ve ark.(2006), Yan ve Lianghuo(2006), MEB(2006) ile uyusmaktadır. Ayrıca veliler, öğrencilerin performans görevleri arasında kendi seçimlerini yapabilme hakkına sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu durum alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun bir bakış açısıdır.

Veliler, performans görevlerinin yapılış şekliyle ilgili bir fikir birliğine sahip değildirlere. Görevlerin grupla yapılmasına ilişkin velilerin çekinceleri bulunmaktadır. Grupla çalışmayı savunan velilerse öğrencinin görevler yardımıyla bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişim gösterebileceğini düşünmektedirler.

Çalışmanın önerileri şunlardır:

- Veliler, performans görevleriyle ilgili olarak öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından daha çok bilgilendirilmelidir.
- Performans görevlerinin yerine getirilmesinde öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu sağlanmalıdır.
- Okullarda performans görevlerinin gerçekleştirilmesine destek olacak her türlü yazılı kaynak, araç-gereç, materyal bulundurulmalı; öğrencilerin performans ödevlerini okulda arkadaşlarıyla da yapabileceği uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencilere, internet ortamında nasıl araştırma yapılabileceğiyle ilgili bilgi verilmelidir.
- Bu çalışmanın kapsamı dar olduğundan hem velileri, hem öğrencileri hem de öğretmenleri içine alan geniş ölçekli araştırmalar yapılabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akdağ, H., Çoklar, A.N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2),1-16.

Ardivino, J., Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2000). *Multiple measures: Accurate ways to assess student achievement*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ay, T., Karadağ, R.,& Çengelci, T. (2008). İlköğretim birinci basamakta gerçekleştirilen performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *VII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildiri kitabı*, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S.,& Bıçak B. (2006). *Geleneksel alternatif ölçme ve değerlendirme el kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Baker, E. (1996). What the research says about student assessment, *Improving America's Schools: A Newsletter on Issues in School Reform*: the U.S. Department of Education.

Bayrak, B. ve Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 137-154.

Bryant, D. D. (2001). The perception of secondary mathematics teachers in Christian schools on the effectiveness of alternative assessment on academic achievement. Unpublished master thesis, University of Memphis, Memphis.

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 934-951.

Darling-Hammond, L. (1990). Achieving our goals: Superficial or structural reforms? *Phi Delta Kappan*, 72(4), 286-295.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.

Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara.

Erdal, H. (2007). 2005 *İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Erdoğan, İ. (1998). Araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri. Ankara: Emel Matbaası.

Gipps, C. (1994) *Beyond Testing*. RoutledgeFalmer, London.

Green, K. & Emerson, A. (2008). Reorganizing freshman business mathematics II: Authentic assessment in mathematics through professional memos. *Teaching Mathematics and its Applications*, 27(2), 66-80.

Herman, J., Aschbacher, P, & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*, association for supervision and curriculum development, California.

Hiebert, J. , Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. Grouws (Ed), *Handbook of Research on Mathematical Teaching and Learning*, (pp.65-100). New York: MacMillan.

Hiebert, J., Carpenter, T., Fennema, E., Fuson, K., Human., Murray, H., Olivier, A., Wearne, D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics. *Educational Researcher*, 25, 12-21.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.

Hodges W.J., Lamb P., Brown M.H. & Foy D.S. (2005), *Assessment For All*, Science Scope, January, 43-44.
Jorgensen, M. (1994). *Assessing habits of mind: performance-based assessment in science and mathematics*. Ohio.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kulm, G. (1990). *Assessing higher order thinking in mathematics*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Lesh, R., & Lamon, R. (1992). *Assessment of authentic performance in school mathematics*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Linn, R., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). *Complex, performance-based assessment: expectations and validation criteria* (CSE Technical Report No. 331). Los Angeles: Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Linn, R. L. (1993). Educational assessment: Expanded expectations and challenges. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20, 53-73.

Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: a critical guide to alternative assessment*: Crowin Press, Inc., California.

MEB, (2006). *Ölçme ve değerlendirme metni*, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>. adresinden 10.03.2008 tarihinde indirilmiştir.

MEB,(2013).Ortaokul Matematik Dersi (5.,6.,7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151> adresinden 18.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* Beverly Hills, CA: Sage.

Pico II, R. A. (1999). *A case study of three Puerto Rico-statewide systemic initiative intermediate science teachers' views on and use of performance assessment*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Malvern.

Resnick, L., & Resnick, D. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (ss. 37-75). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Romberg, T. (1995). *Reform in school mathematics and authentic assessment*. Albany: State University of New York Press.

Smith, M. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-11.

- Stiggins, R. (1997). Student-centered classroom assessment. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Stiggins R. (2004). New Assessment Beliefs For A New School Mission, *Phi Delta Kappan*, September, 22-27.
- Sweeny, B. (1996). The transition to a performance-based classroom [Electronic Version]. <http://www.teachermentors.com/> adresinden 12.04.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Webb, N. (1993). *Assessment in the mathematics classroom*. Reston, VA:National Council of Teachers of Mathematics.
- Wilson, M. (1992). Educational leverage from a political necessity: Implications of new perspectives on students assessment for Chapter 1 evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 123-144.
- Yan, Z. & Lianghuo, F. (2006). The effects of using performance assessment tasks on Singapore students' learning of mathematics. Paper presented American educational research association (AERA). Annual meeting, 7-11 April, San Francisco, California, USA.
- Yıldırım, A. ; Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız İ. & Uyanık N. (2004). Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, 12/1, 97-104.