

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM
DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN
PROJE VE PERFORMANS GÖREVLERİNİN
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

HAZIRLAYAN

Hikmet ZELYURT

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN
PROJE VE PERFORMANS GÖREVLERİNİN
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

Hikmet ZELYURT

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda
bu doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve
..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

YEMİN METNİ

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum “İlköğretim Okullarında Uygulanan Proje ve Performans Görevlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)” doktora tezinin tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları kaynakçada gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Hikmet ZELYURT

ÖZET**Doktora Tezi****İlköğretim Okullarında Uygulanan Proje ve Performans
Görevlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi
(Malatya İli Örneği)****Hikmet ZELYURT****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****Mayıs 2011; Sayfa XVIII + 258**

Eğitim-öğretimde uzun yıllar boyunca bilgilerin olduğu gibi öğretilmesine ve bu bilgilerin olduğu gibi öğrenilmesine önem verilmiştir. Bu anlayışın kaçınılmaz bir sonucu olarak hem öğretim etkinlikleri hem de ölçme ve değerlendirme etkinlikleri daha çok öğretmenin merkeze alındığı, öğrencinin sadece pasif alıcı rolünde olduğu, hatırlamaya ve ezbere dayandığı bir anlayış olmuştur. Bu durum, bireylerin üst düzey düşünme özelliklerinin (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi) gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir.

Günümüzde kültürel, ekonomik, siyasal, teknolojik vb. alanlarda hızlı ve önemli değişimler olmaktadır. Bilgiler hızla değişmekte, olaylar tek boyutlu değil, birden fazla boyutla açıklanmaktadır. Bilgiyi değişmez olarak kabul edip depolama yollarını öğrenmekten çok, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmek daha önem kazanmıştır. Artık araştıran, eleştirel düşünebilen, yaratıcılık yönü gelişmiş bireylere olan gereksinim arttığından, eğitim sisteminin de var olan koşullarının düzenlenerek yenilenmesi gerekmektedir. Türkiye’de de bu yenilenme sürecine paralel olarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci merkezli eğitimi dikkate alan, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulan programlar uygulanmaya başlamıştır. Uygulanan bu program birçok alanda yenilikler getirmiştir. Bu yenilikler arasında, programın ölçme

III

değerlendirme boyutuna ilişkin olarak “alternatif durum belirleme” yaklaşımları yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulan bu değerlendirme, sonuçtan çok sürece yöneliktir. Bu amaçla, öğrenme sürecinde gösterilecek performansı çok çeşitli yöntemlerle değerlendirme yoluna gidilir. Performansa dayalı durum belirleme içinde yer alan proje ve performans görevleri, ilköğretimde en sık kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Proje ve performans görevlerinin belirlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi aşamalarında öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri açısından olumlu veya olumsuz durumlarla da karşılaşılabilmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan 52 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenleri ve yine bu okulların ikinci kademesinde okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak t-testi, Anova, Bonferroni, LSD, Kruskal-Wallis ve MWU testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin ve öğrencilerin proje ve performans görevlerinin belirlenme süreci, uygulanma süreci, değerlendirilme süreci ve bu görevlerin sonuçlarına ilişkin maddelerde çeşitli değişkenler açısından farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; proje ve performans görevlerini belirlerken kadın öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeylerini, duyuşsal gelişim özelliklerini ve çevre şartlarını dikkate aldıkları, bu görevleri derse hazırlık olarak kabul ettikleri, öğrencilerin kendilerinin yapmalarını, başkasına yaptırmamalarını, internetten veya başka bir kaynaktan aynen aktarmamalarına dikkat ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler proje ve performans görevlerini derse hazırlık amacıyla ve not vermek amacıyla kullandıkları, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgi ve merak duygularını artıracak konuları seçmeye ve kendilerini keşfetmelerine daha fazla önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Küçük ve orta büyüklükteki sınıflardaki öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerinin gelişmesine daha fazla önem verildiği,

sınıf mevcudu az olan sınıflarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmanın orta sınıflara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini çekecek, onların üst düzey gelişmelerini sağlayabilecek, yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilecek konuları bu eğitimi almayan öğretmenlere göre daha fazla seçtikleri, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise, proje ve performans görevlerini öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek ve her dersin sonunda öğrencilerden öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, kız öğrencilerin proje ve performans görevlerine, erkek öğrencilerden daha fazla ilgi duydukları, proje görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve tekniklerden daha çok yararlandıkları, daha fazla poster veya afiş hazırladıkları, erkek öğrencilerin ise proje ve performans görevlerini öğrenme eksikliklerini tamamlama amacıyla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin öğrencilerin belirledikleri proje konularını kabul ettikleri ve onların ilgilerine göre hareket ettikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyeleri arttıkça, proje görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve süreçlerden daha fazla yararlandıkları, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken onlardan daha fazla yardım alabildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok fazla para harcadıklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Durum Değerlendirme, Proje Görevi, Performans Görevi

ABSTRACT**Doctorate Thesis****The Evaluation of Effectiveness of Projects and Performance Tasks Applied in
Primary Schools
(Malatya Sample)****Hikmet ZELYURT****Firat Univercity****Institute of Social Sciences****Division of Curriculum and Instruction****May 2011; Pages XVIII + 258**

Teaching information as it is and learning this information as it is taught have been given great importance through the years in education and instruction. As an inevitable result of this understanding, both the facilities of instruction and testing and evaluation facilities have been teacher centred, and have based on the students who have the role of passive receivers in which they recall and memorise. This situation has prevented individuals' development of higher order thinking features (problem solution, critical thinking, and creativeness).

Recently, there have been rapid and important changes in the fields of culture, economy, politics, technology etc. Information has been changing rapidly; the events are explained with not one dimension, but with multiple dimensions. Learning the ways to reach the information has gained more importance than accepting information as unchangeable and learning the ways to store it. As there has been an increase in the need for individuals who search, think critically, with a developed creativeness, the education system has to be renewed by making arrangements in the direction of existing conditions. In accordance with this renovation process in Turkey, curriculums, which were formed under the frame of constructivism approach, which considers student-centred education, have been applied since 2005-2006 academic year. The curriculum, which is being practiced, has brought innovations in many fields. Among these

innovations, “determination of alternative cases ” approaches which are about the measurement and evaluation dimensions of curriculum take part.

This evaluation, which is based on constructivist approach, is about the process rather than the result. For this purpose, a variety of performance evaluation methods are used to evaluate the performance in the process of instruction. Project and performance tasks based on performance in determination of cases are among the most frequently used techniques in primary education. Moreover, positive or negative situations from the point of their effects on students can be encountered during the stages of determining the project and performance tasks, their implementations, and evaluations.

In this study, determining the opinions of students and teachers about the projects and performance tasks in second grade primary schools was aimed. The study has been carried out on branch teachers serving in the second grade of 52 primary schools in Malatya city centre and on students studying in the second grade of these schools. In the analysis of the data of the study, frequency and percentages values were calculated; in accordance with the sub-objectives of the study, T-test, Anova, Bonferroni, LSD, Kruskal-Wallis and MWU tests were used.

According to the findings obtained at the end of the study, differences were found in relation to a variety of variables related to items about the process of determining project and performance tasks of teachers and students, implementation process, evaluation process and about the results of these tasks.

Examining the opinions of teachers, the results that female teachers consider the students’ levels of development, characteristics of emotional development and environmental conditions; accept these tasks as a preparation for the lesson; pay attention to the preparation of the tasks by students themselves, not prepared by others, and not copied directly from the internet or some other sources were found.

It was found that the teachers, who have 16 or over years of seniority, use the project and performance tasks as a preparation for the course and a means to give marks to students; when the professional seniority of teachers gets higher, while determining the project and performance tasks they pay more attention to choose topics that increase students’ interest and curiosity; and they give more importance to students recognition of themselves. It was understood that the development of students’ higher order thinking abilities was given more importance in small and middle classrooms, in

VII

classrooms with a small population alternative measurement and evaluation methods are used more than middle classrooms.

Moreover, it emerged that the teachers who have taken in-service training about project and performance tasks choose topics that will take students' interests, can ensure their higher order development and develop their creative thinking abilities more than teachers without in-service training. Also, teachers without in-service training use project and performance tasks more for the aim of resolving students' learning deficiencies and consolidating students' learning at the end of each lesson.

When students' opinions are examined, female students show more interest to project and performance tasks, benefit more from the scientific methods and techniques while doing their project tasks and are preparing more posters than male students. However, it was found out that male students do their project and performance tasks for the purpose of learning and resolving their learning deficiencies.

It appeared that when the classroom size decreases, teachers accept the project topics determined by the students and act in accordance with their interests.

It was understood that when students' mothers level of education increase, students benefit more from the scientific methods and processes; students whose fathers are university graduates get more help from their fathers while doing their project and performance tasks. Furthermore, it was found out that students of financially poor families think they spend too much money while doing their project and performance tasks.

Keywords: Alternative Case Evaluation, Project Tasks, Performance Tasks.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVII
ÖNSÖZ	XVIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı	7
2.2. Program Geliştirme	8
2.3. Program Öğeleri	8
2.3.1. Hedef	9
2.3.2. İçerik	9
2.3.3. Eğitim Durumları	10
2.3.4. Ölçme – Değerlendirme	10
2.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	15
2.5. Yapılandırmacılık	15
2.5.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel İlkeleri	16
2.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Günümüzde Niçin İlgi Görmektedir? ...	18
2.5.3. Yapılandırmacı Öğretimin Temel İlkeleri	18
2.6. Yeni Programın Dayandığı Temeller (Üst Düzey Zihinsel Beceriler) ...	20
2.6.1. Yaratıcı Düşünme	21
2.6.2. Eleştirel Düşünme	25
2.6.3. Probleme Çözme	28
2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme Boyutu	31
2.8. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	34
2.8.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	35
2.8.1.1. Sözlü Sınavlar	37
2.8.1.2. Yazılı Sınavlar	38

2.8.1.3. Kısa Cevaplı Sınavlar	39
2.8.1.4. Doğru-Yanlış Testler	40
2.8.1.5. Çoktan Seçmeli Testler	41
2.8.1.6. Eşleştirmeli Testleri	43
2.8.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	44
2.8.2.1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	47
2.8.2.2. Öz Değerlendirme	52
2.8.2.3. Akran Değerlendirme	54
2.8.2.4. Dereceleme Ölçekleri (Rubrikler)	56
2.8.2.4.1. Bütüncül Rubrik (Holistik)	59
2.8.2.4.2. Analitik Rubrik	59
2.8.2.5. Kontrol Listeleri	61
2.8.2.6. Proje Görevi	62
2.8.2.7. Performans Görevi	73
2.9. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	83
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	83
2.9.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	100

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	102
3.2. Evren ve Örneklem	102
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	105
3.4. Verilerin Toplanması	107
3.5. Verilerin Çözümlemesi	107

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	109
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	111
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	114
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	167
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	220
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	220

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	223
5.1.1. Öğretmenlerin Ölçme Aracına Verdikleri Cevaplar Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar	223
5.1.2. Öğrencilerin Ölçme Aracına Verdikleri Cevaplar Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar	228
5.2. Öneriler	233
KAYNAKÇA	236
EKLER	252
ÖZGEÇMİŞ	258

	TABLÖLAR LİSTESİ	Sayfa
Tablo 1.1:	Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklar	35
Tablo 1.2:	Projede Olması ve Olmaması Gereken Özellikler	67
Tablo 3.1:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	103
Tablo 3.2:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	104
Tablo 4.1.1:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular	109
Tablo 4.1.2:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular	110
Tablo 4.1.3:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular	110
Tablo 4.1.4:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular	111
Tablo 4.2.1:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular	111
Tablo 4.2.2:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular	112
Tablo 4.2.3:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular	112
Tablo 4.2.4:	İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular	113
Tablo 4.3.1.1:	Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	114
Tablo 4.3.1.2:	Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	115
Tablo 4.3.1.3:	Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	117
Tablo 4.3.1.4:	Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	118
Tablo 4.3.2.1.1:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	120

Tablo 4.3.2.1.2:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	122
Tablo 4.3.2.2.1:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	123
Tablo 4.3.2.2.2:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	126
Tablo 4.3.2.3.1:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	128
Tablo 4.3.2.3.2:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	129
Tablo 4.3.2.4.1:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	131
Tablo 4.3.2.4.2:	Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	132
Tablo 4.3.3.1.1:	Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	133
Tablo 4.3.3.2.1:	Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	134
Tablo 4.3.3.2.2:	Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	136
Tablo 4.3.3.3.1:	Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	137
Tablo 4.3.3.3.2:	Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	138
Tablo 4.3.3.4.1:	Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	139
Tablo 4.3.3.4.2:	Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	140
Tablo 4.3.4.1.1:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	141

Tablo 4.3.4.1.2:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	143
Tablo 4.3.4.2.1:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	144
Tablo 4.3.4.2.2:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	146
Tablo 4.3.4.3.1:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	148
Tablo 4.3.4.3.2:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	149
Tablo 4.3.4.4.1:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	150
Tablo 4.3.4.4.2:	Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	151
Tablo 4.3.5.1.1:	Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	152
Tablo 4.3.5.2.1:	Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	154
Tablo 4.3.5.2.2:	Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	156
Tablo 4.3.5.3.1:	Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	158
Tablo 4.3.5.3.2:	Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	159
Tablo 4.3.5.4.1:	Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	160
Tablo 4.3.5.4.2:	Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	161
Tablo 4.3.6.1:	Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	162

Tablo 4.3.6.2:	Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	163
Tablo 4.3.6.3:	Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	165
Tablo 4.3.6.4:	Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	166
Tablo 4.4.1:	Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	167
Tablo 4.4.2:	Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	168
Tablo 4.4.3:	Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	170
Tablo 4.4.4:	Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	171
Tablo 4.4.2.1.1:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	172
Tablo 4.4.2.1.2:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	174
Tablo 4.4.2.2.1:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	175
Tablo 4.4.2.2.2:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	177
Tablo 4.4.2.3.1:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	178
Tablo 4.4.2.3.2:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	179
Tablo 4.4.2.4.1:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	181
Tablo 4.4.2.4.2:	Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	182

Tablo 4.4.3.1.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	184
Tablo 4.4.3.1.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	186
Tablo 4.4.3.2.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	187
Tablo 4.4.3.2.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	189
Tablo 4.4.3.3.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	190
Tablo 4.4.3.3.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	191
Tablo 4.4.3.4.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	192
Tablo 4.4.3.4.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	193
Tablo 4.4.4.1.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	194
Tablo 4.4.4.1.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	195
Tablo 4.4.4.2.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	196
Tablo 4.4.4.2.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	198
Tablo 4.4.4.3.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	199
Tablo 4.4.4.3.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	200
Tablo 4.4.4.4.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	201
Tablo 4.4.4.4.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	202

Tablo 4.4.5.1.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	203
Tablo 4.4.5.1.2: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	204
Tablo 4.4.5.2.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	205
Tablo 4.4.5.2.2: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	207
Tablo 4.4.5.3.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	207
Tablo 4.4.5.4.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	209
Tablo 4.4.5.4.2: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	210
Tablo 4.4.6.1.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	211
Tablo 4.4.6.1.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	212
Tablo 4.4.6.2.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	213
Tablo 4.4.6.2.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	215
Tablo 4.4.6.3.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	215
Tablo 4.4.6.3.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	217
Tablo 4.4.6.4.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Betimsel Sonuçlar	217
Tablo 4.4.6.4.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular	219
Tablo. 4.5: Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almak İstemeleri Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular	220

Tablo 4.6.1:	Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklara Ait Bulgular	220
Tablo. 4.6.2:	Öğrencilerin Evlerinde İnternet Olmasına Ait Bulgular	222

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1.1: Örnek Bütüncül Puanlama Anahtarı	59
Şekil 1.2: Örnek Analitik Puanlama Anahtarı	60
Şekil 1.3: Örnek Kontrol Listesi	61

Önsöz

Eğitim sistemimiz, uzun yıllar boyunca öğretmenin merkezde olduğu öğretim etkinliklerinin yer aldığı, öğrencilerin pasif alıcı öğretmenlerin ise aktaran rolünde olduğu, anlatım yönteminin kullanıldığı, öğrencilerin bilgileri sadece alıp kaydettiği, değerlendirmenin süreçten çok sonuca dayalı olarak yapıldığı bir anlayışı içermektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim programları öğrencilerde daha çok üst düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayışa; öğretim yöntem ve teknikleri öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya; ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ise sadece elde edilen ürünü değil bu ürünün elde edilmesinde geçen süreci de dikkate alan, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir yapıya dönüşmüştür.

Bu konuya ilişkin olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları olarak da bilinen öğrencilere güven ve sorumluluk duygusu kazandıran, sürecin değerlendirilmesini önemseyen yeni durum değerlendirme yaklaşımları gündeme gelmiştir. Bu araştırmada “İlköğretim Okullarında Uygulanan Proje ve Performans Görevlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)”ne çalışılmıştır.

Bu konuda araştırma yapmam için beni yönlendiren ve araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK’e teşekkür etmeyi borç bilirim.

Araştırmamda bana destek veren değerli meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA’ya, konuyla ilgili araştırma aşamasında bana yardımcı olan fen bilgisi öğretmeni olan kuzenim Vahap ÇELİK’e, her zaman yanımda olup benden yardımını esirgemeyen arkadaşım Uzm. İsmail HELVACI’ya teşekkür ederim. Araştırma süresince benden desteklerini esirgemeyen, ihmal ettiğim eşime ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin her aşamasında, benden yardımını ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen Arş. Gör. Ezlam SUSAM’a sonsuz teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.2. Problem Durumu

Eğitim kurumları, uzun yıllar öğretim programlarında yer alan bilgilerin olduğu gibi öğretilmesine ve bu bilgilerin olduğu gibi öğrenilip öğrenilmediğine yoğunlaşmışlardır. Okullar eğitim politikalarını daha çok, *bilgileri ver öğrenci öğrensin, yeri geldiğinde kullansın* anlayışına dayandırmışlardır. Bu anlayışın kaçınılmaz bir sonucu olarak hem öğretim etkinlikleri hem de ölçme ve değerlendirme etkinlikleri daha çok hatırlamaya ve ezbere dayandırılmıştır. Bu durum birçok bireyin üst düzey düşünme özelliklerinin (problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcılık gibi) gelişmesine engel olmuştur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 3).

Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin bilgiyi tek bir kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte, aksine bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve karşılaştığı sorunlar karşısında, bilgiyi kullanarak çözüm yöntemleri oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Şahin ve Yıldırım, 1999:1).

Bireyleri gelecekte kendilerine yetecek bilgiyle donatmak bireyin kendisi dışında gelişen bir olgudur. Bu amaçla eğitim-öğretimin yapılması zorunlu olmaktadır. Bu çerçevede belirli disiplinlerde oluşturulan programlarla bireylerin, dış dünyayı yorumlaması, öğrenme yeteneklerini geliştirmesi, eleştirel düşünmesi, yaratıcı olması, problem çözmesi, üst düzey düşünme becerilerine sahip olması ve değişen koşullara uyum sağlaması beklenmektedir. Bilginin değişmekte, gelişmekte ve artmakta olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Yurdakul, 2005).

Çağdaş toplumlarda, bireylerin gelişme ve değişmelerine uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilebilmesi açısından ilköğretim en önemli basamağı oluşturmaktadır. Çocuğun yaşadığı toplumun önemli bir üyesi olduğunu öğrenmesi, ilköğretim sayesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle ilköğretim örgün eğitimin temelini oluşturmaktadır (Çakır, 2007: 1). Dünyada meydana gelen hızlı değişimler, eğitimin de çağa uygun olarak değişmesini gerektirmektedir. Buna bağlı olarak eğitim programlarının da içerik bakımından nitelikli bir şekilde kendini yenilemesi gerekmektedir. Eğitim alanında niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli problemlerinden biri olmuştur.

İlköğretimin en önemli hedefi, çocuğun yaşadığı ortamda doğal ve toplumsal çevresine uyumu sağlayarak onu bir üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretimin bu hedefine ulaşabilmesi için eğitimin niteliğinin sürekli yenilenerek geliştirilmesi gereklidir. Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi temelde eğitim programlarının geliştirilmesiyle ilişkilidir. Ülkenin eğitim amaçlarına uygun olarak hazırlanmış ve sürekli olarak yenilenen bir eğitim programı eğitimin nitelik sorunlarının çözümüne büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Eğitim programları, eğitimin planlı ve programlı bir süreç olmasını sağlar. Eğitim programlarının geliştirilmesi gelişigüzel yapılamaz. Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşmak için programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerinin yapılması gerekmektedir (Uçan, 1989: 59).

Günümüzde güncellenen ve farklı bir yaklaşımla ele alınan eğitim programları, daha çok bilgi ve öğrenmeye dayalı olup öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması olarak tanımlanmıştır. Türkiye’de son yıllarda temelde yapılandırmacı yaklaşım (constructivism) esasına dayalı olarak hazırlanan programlara yönelik çalışmalar yapılmış ve uygulamaya geçilmiştir (Akdağ ve Çoklar, 2009: 1-2).

Genel olarak değerlendirildiğinde bu program öğrenciyi araştırmaya, düşünmeye, analiz edip değerlendirme yapmaya teşvik etmesi bakımından önemlidir. Bu amaçla öğrencilere çeşitli uygulamalar yaptırılmaktadır. Bu uygulamalar içerisinde yer alan proje ve performans görevleri, öğrencilerin neyi, nerede, nasıl bulacağı sorularına cevap aramalarına yardımcı olması açısından önem kazanmaktadır (Akdağ ve Çoklar, 2009: 2).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 19/12/2006 tarihinde yayınlanan genelge ile ölçme araç ve yöntemlerinden olan proje ve performans görevlerinde, projelerin branş ya da sınıf öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirileceği, konuların zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrencilerin de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilecekleri, konuların öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlarla yapılabilecek nitelikte olması ve öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Performans görevlerinin ise kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalar olduğu, öğrencilere derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri, öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olması gerektiği, öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımları gözlemleyebilmesi için ödevin

belirli aşamalarının sınıf ortamında öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşmasının gerektiği belirtilmiştir (Akdağ ve Çoklar, 2009: 2).

Böylece problemlerin üstesinden gelebilecek yeterli sayıda ve kalitede insan gücüne sahip olmanın, bilgiyi çok iyi işleyen, verimli ve çağı yakalayan hatta daha ötesinde düşünen bir birey yetiştirmenin, iyi bir eğitim sistemi ile mümkün olabileceği anlaşılmaktadır (Duru ve Gürdal, 2002: 310). Proje ve performans görevleri yeni eğitim sisteminin yönlendirici öğelerinden birisi olacaktır. Bu sebeple öğretim programlarında yer alan, çağdaş gelişmelere sahip proje ve performans görevlerinin etkili bir şekilde uygulanması gerekir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde uygulanan proje ve performans görevlerinin etkililiğinin değerlendirilmesidir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademe de yer alan proje ve performans görevlerinin belirlenme süreci, uygulama süreci, değerlendirme süreci ve sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim ikinci kademe de yer alan proje ve performans görevlerinin belirlenme süreci, uygulama süreci, değerlendirme süreci ve sonuçlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine, uygulama sürecine, değerlendirme sürecine ve sonuçlarına ilişkin görüşleri;
 - 3.1. Cinsiyete,
 - 3.2. Mesleki kıdeme,
 - 3.3. Çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcuduna,
 - 3.4. Branşa,
 - 3.5. Mezun olunan eğitim kurumuna,
 - 3.6. Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine, uygulama sürecine, değerlendirme sürecine ve sonuçlarına ilişkin görüşleri;

- 4.1. Cinsiyete,
 - 4.2. Okumakta oldukları sınıfa,
 - 4.3. Sınıf mevcuduna,
 - 4.4. Annelerinin eğitim durumuna,
 - 4.5. Babalarının eğitim durumlarına,
 - 4.6. Ailelerinin ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim almak istemeleri konusundaki görüşleri nelerdir?
 6. Öğrencilerin proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla beraber, iletişim imkânlarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna gelmiştir. Çağımızda tartışılmaz üstünlük “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullanan”larıdır. Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir (MEB, 2009-c).

Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program; tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2009-c).

Bu anlayış çerçevesinde eğitim ve öğretimin önemli bir unsuru olan ölçme ve değerlendirme; programda istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, öğrencilerin kendilerinden beklenen becerileri gösterip göstermediklerini belirlemeye çalışmaktadır.

Öğrenci merkezli yeni programlarda ölçme ve değerlendirme sadece elde edilen ürünü değil, bu ürünü meydana getirme sürecini de izlemeyi amaçlamaktadır. Öğrenme ve değerlendirme birlikte yürütülür.

Yeni programlar öğrencilerden gerçek yaşamla ilgili problemleri çözmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini istemektedir. Bu programlardaki ölçme ve değerlendirme boyutu da öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasını belirlemeye çalışmaktadır. Bu amaçla hem süreç hem de ürünü değerlendirmek için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, rubrikler, kontrol listeleri, proje ve performans görevleri vb. alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu alternatif tekniklerin etkili kullanılıp kullanılmaması eğitim ve öğretim süreci açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma; alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden proje ve performans görevlerinin uygulamadaki etkililiğinin ortaya konması ve bu alanla ilgili araştırmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmanın örneklemini evreni yansıtmaktadır.
2. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İlköğretim okulları ikinci kademedede uygulanmakta olan proje ve performans görevlerinin etkililiğine yönelik oluşturulmuş öğretmen görüşleri ölçeği ile,
2. İlköğretim okulları ikinci kademedede uygulanmakta olan proje ve performans görevlerinin etkililiğine yönelik oluşturulmuş öğrenci görüşleri ölçeği ile,
3. İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrenciler ile,

4. İlköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenleme ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Varış, 1996: 13).

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılan çalışmalar bütünüdür (MEB, 2005).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Oluşturma ve bina etmenin bir süreci olarak, bilginin kazanılmasına dayanan bir öğretim anlayışıdır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005: 124).

Geleneksel Değerlendirme: Sürecin sonunda öğrencilerin verilenlerin ne kadarını aldığını belirlemek, onları başarılı ya da başarısız olarak sınıflandırmak için yapılan değerlendirme türüdür (Çiftçi, 2010: 935).

Alternatif Değerlendirme: Öğrenciden öğrendiğini tek tipe indirgenmiş yazılı sınav ve testlerin aksine doğal bir ortamda göstermesinin istendiği, gerçek hayatta gerekli olan becerilerin değerlendirildiği, ürün kadar süreci de dikkate alan değerlendirme türüdür (Smaldino, Russell, Heinich, Molenda, 2005: 69-70).

Proje Görevi: Tamamlanması birkaç hafta ya da birkaç ay alabilen genişletilmiş performans görevleri olarak düşünülebilir ve yalnızca bireysel olarak değil, grup halinde de gerçekleştirilebilir (Alıcı, 2008: 141).

Performans Görevi: Yazılı ya da sözlü cevapların üretilmesiyle öğrencinin başarısını sergilemesine yardımcı olan bir durum belirleme etkinliğidir. Performans görevi, öğrencinin ürünü oluştururken geçirdiği süreci belirlemede kullanılmaktadır (Nitko, 2004: 238).

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma için genel çerçeve oluşturmak amacıyla yeni öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevleri hakkında ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaya ışık tutacak ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı

“Eğitim programı; öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2004: 4).

Eğitim programı, çalışma alanı, öğretilecek üniteler, ders planları ve öğrenme yaşantılarını kapsar. Çalışma alanı ile kastedilen, matematik, fen gibi farklı alanlarda farklı seviyelere göre hazırlanmış içerik ve aktivitelerin yer aldığı alanlardır (McNeil, 1996: 116).

“Öğretim programı, bir dersteki öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, ne için ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Bu derste öğrencilere kazandırılacak davranışların neler olduğu belirlendikten sonra bu davranışlardan birbirine benzer etkinlikler içinde öğretilebilecek olanlarla bir program hazırlanmaktadır” (Özçelik, 1992: 4).

“Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2004: 6).

“Ders programı, bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır” (Demirel, 2004: 7).

“Öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır” (Varış, 1997: 14).

“Program kavramıyla, belli bir amaca ulaşabilmek için, yapılması gereken aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, her bir aktivitenin alacağı zamanı ve nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısı kastedilmektedir” (Tan ve Erdoğan, 200: 10).

2.2. Program Geliştirme

“Program geliştirme; eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır” (Demirel, 2004: 5).

Program geliştirme, öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarının (ve öğrenme yaşantılarının) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirilmesidir. Program geliştirme sürecinde eğitimcilerin yanıt arayacakları sorular ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı, öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Öğrenciler, hedeflenen davranışları kazanmaları için hangi yaşantılardan geçirilmelidir?
3. Öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) nasıl örgütlenirse öğrenci davranışları daha verimli değiştirilebilir?
4. Hedeflerin yerindeliği ve eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?
5. Mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir? (Ertürk, 1997: 13–14).

2.3. Program Öğeleri

Bu tanımda bir eğitim programının dört temel ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler; hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğretme-öğrenme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerinin seçileceği

belirlenmektedir. Ölçme- değerlendirme ögesinde hedef davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Bütün bu veriler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla öğelerin birbirini etkilediği, bu etkileşiminde sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir ögesinde olan değişme, sistemin tümünü etkiler noktasından hareketle eğitim programının bir ögesinde yapılacak değişimin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmıştır (Demirel, 2004: 5–6).

2.3.1. Hedef

Hedefler, eğitimin planlanmasında temel unsur teşkil eder ve program geliştirme sürecinin temel yapısını oluşturur. Program geliştirmenin ana hatları, öğrenme fırsatlarının çeşitliliği, dersler ve programın diğer tüm parçaları, bir okulun belirlenen hedefleri içinde bir araya toplanmıştır (Saylor ve Alexander, 1973: 161–162).

Hedef, bir öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1997: 25). Hedef, genel olarak varılmak istenen nokta olarak tanımlanırken; eğitim de ise hedefi kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele almakta ve bu özellikleri de bilgi, beceri, ilgi, güdülenmişlik, tutum vb. olarak sıralamaktadır (Sönmez, 2004: 21).

2.3.2. İçerik

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi şeklinde ele alınabilir. İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Sönmez, 2007: 59).

İçerik, bir bütünü oluşturan öğelerin tümü olarak tanımlanabilir ve “ne öğretilim?”, “neleri ele alarak hedefleri gerçekleştirelim?” sorularının karşılığı olarak ifade edilebilir. Hedefler; konu, birey, toplum ve doğa alanlarından seçilerek oluşturulduğundan içeriğin belirleyicisi de hedeflerdir denebilir (Güleryüz, 2001: 51).

Programın içerik boyutunda belirtilen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2004: 120).

2.3.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları, belli ünite ya da konunun hedef davranışlarının öğrenciler tarafından kazanılması için, ders işlenişinde dikkat çekme, güdüleme, dönüt, düzeltme, pekiştirme; öğrenme etkinliklerini düzenlemede girdilere uygun strateji, yöntem ve teknikler, sınıf ortamının düzenlenmesi, araç gereçlerin kullanılması ve öğrenme derecesini belirlemek için yapılan çalışmaların tümü olarak açıklanabilir (Güleryüz, 2001: 52).

“Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir” (Sönmez, 2004: 127).

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarından oluşturmaktadır (Demirel, 2004: 135).

“Öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasıdır” (Demirel, 2004: 135).

Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleriyle desteklendiğinde öğrenmenin daha kalıcı olacağı söylenebilir. Öğretim materyalleri görsel, işitsel ya da hem görsel hem de işitsel olabilir. Öğrencilerin çeşitli beceri alanlarına hitap edebilecek nitelikte olan materyaller, öğrencilerin bilgileri daha rahat anlamalarına ve kavramları daha rahat oluşturmalarına yardımcı olur (Dikmen, 2008: 17).

Eğitim durumlarının düzenlenmesinde, öğretim boyutu kadar öğrenme boyutu da büyük önem taşımaktadır. Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri bu aşamada devreye girer. Öğrenme süreci tüm bireyler için farklı olduğu için öğrencilere kendi öğrenme yollarına uygun ortamlar sunmak gerekmektedir. Öğrencinin başarısı, bu yollara uygun olarak hazırlanmış öğrenme yaşantılarına bağlıdır (Dikmen, 2008: 17).

2.3.4. Ölçme – Değerlendirme

“Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecelerinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir” (Tekin, 2004: 31).

Ölçme, herhangi bir şeyin ne kadar çok veya ne kadar az, ne kadar büyük veya ne kadar küçük olduğunu belirtmektir (Micheels ve Karnes, 1968, 11).

Ölçme, temelde bir betimleme, değişkenin çeşitli değerlerine belli kurallara göre, simgeler verme işlemidir (Lin, 1976: 166).

“Ölçme, yani obje ya da bireylerin belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri objeden objeye, bireyden bireye, durumdan duruma aynı birey ya da obje içinde zamandan zamana değişme-değişiklik gösterebilir. İşte ölçme bu farklılık-değişkenlik kavramında odaklaşmaktadır” (Balcı, 2006: 97).

“Ölçme; bir olayın ya da bir özelliğin ne kadar çok, ne kadar sıklıkla ya da ne kadar iyi olduğunun sembollerle, özellikle sayı sembolleri ile betimlenmesidir” (Woolfolk, 2002:514)

Ölçme, herhangi bir durumda var olanı gözleyip sonucu olanaklar ölçüsünde sayısal ya da sembolik bir biçimde ifade etme işlemidir (Özçelik, 2010: 1).

Eğitimde gözlenmeye ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, bilgi, motivasyon, yetenek vb. psikolojik değişkenlerdir. Bu değişkenlerin birçoğunun fiziksel nitelikleri bilinmez. Bu nedenle fiziksel boyutları tanımlanamaz. Bu değişkenleri ölçmek ve tanımlamak için çeşitli ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanılır. Eğitim; literatürde “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişikliği meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Atılğan vd., 2007: 2). Tanımına bakıldığında eğitim, girdi, süreç, çıktı ve geribildirim öğeleri olan bir süreç olarak ele alınabilir. Bu süreç sonunda istendik davranışların ortaya çıkıp çıkmadığını, çıktı ise ne kadarının ortaya çıktığını belirleme, öğrenme güçlüklerini saptama, eğitim programlarının, yöntem ve tekniklerin etkililiğini açıklama, öğrencileri yönlendirme vb. amaçlara dönük yapılan değerlendirmelerin hepsi geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanır (Atılğan, ve diğ., 2007: 2).

Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılır. Eğitimde bilinmek istenen de budur. Eğitim sürecinde, her bir öğrencinin kazandırılmak istenen davranış değişikliğini ne derece gerçekleştirdiği, istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğu belirlenmeye çalışılır. Ölçmenin temel konusu, belli bir özellik ya da niteliktir. Özellik, ölçmeye konu olan her şey olabilir. Belli bir özelliğe sahip oluş derecesi durumdan, zamandan zamana ve bireyden bireye değişebilir. Bir özelliğe sahip olup olmama açısından bireyler arasında bedensel, fiziksel ve zihinsel yetenek ve donanımlarına bağlı olarak farklar

vardır. Ölçme bir yerde bu farkları ortaya çıkarmak, bireylerin veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ortaya çıkmıştır (Atılğan, ve Diğ., 2007: 2).

Öğrenme sonucu beyinde oluşan istendik biyokimyasal değişimleri gözleyip ölçemiyoruz. Bireyin davranışlarına bakarak beyinde istendik biyokimyasal değişimlerin olup olmadığına karar verebiliyoruz. Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan veya dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını; kazandıysa ne ölçüde kazandığını; kazanmadıysa neden kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme değerlendirme durumunun kapsamı içindedir. Çünkü değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Özçelik, 1981: 160).

“Değerlendirme, en genel anlamıyla, ölçümlerden sonuç çıkarma ve ölçülen birey ya da nesneler hakkında bir değer yargısına varmaktır” (Atılğan vd., 2007: 350).

“Öğretimde değerlendirme; öğrenci başarısı hakkında bir yargıda bulunmaktır. Teknik olarak değerlendirme, ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir” (Tan, 2009: 34).

Eğitim sisteminin ürünü davranışsal olduğundan bu sistemde yapılacak değerlendirme çalışmalarında, beklenen davranışların gelişip gelişmediğine ve gelişti ise yeterli olup olmadığına, beklenmeyen davranışların olup olmadığına, bunlardan alınacak bilgilere göre sistemin aksayan yönlerinin neler olduğuna bakılmaktadır (Baykul, 1984: 27; akt. Erginer, 2006: 522).

Değerlendirme bir karar verme işlemidir. Değerlendirmenin ölçme işleminden farkı, ölçme işleminin sonuçları üzerinden yapılmasıdır. Değerlendirmeden önce bir ölçme işlemi yapılmış ya da değerlendirilecek ölçülerin önceden bilinmesi gerekmektedir. Sonra da bu ölçme sonuçları, değerlendirme amacına uygun bir ölçüt ile karşılaştırılır. Bu şekilde, ölçüsü elde edilen nesne, olay veya durumun, belli bir amaçla işe yarayıp yaramayacağına, diğer bir deyişle ölçütte ifadesini bulan koşulu karşılayıp karşılamayacağına ilişkin karara varılır. Değerlendirme bir kararla sonlanır (Özçelik, 2010: 191).

Yapılan değerlendirmenin temel amacı öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmektir. Bu ise genellikle testlerle yapılmaktadır. Öğrenci süreç sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre başarılı ya da başarısız olarak kabul edilmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme

yaklaşımı; öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki bilgi ve becerilerini ölçmesine rağmen daha üst düzey bilgi ve becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır (Brualdi, 1998: 1).

Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (MEB, 2009-a: 106).

Ölçme ve değerlendirme birlikte kullanılmasına karşın birbirinden farklı kavramlardır. Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanabilir (Küçükahmet, 2000: 166–167):

1. Ölçme, ölçülen özelliğin miktarını gösterir, değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığı ya da amaca uygun olup olmadığı konusunda bilgi verir.
2. Değerlendirme ölçmeyi de kapsayan daha geniş bir kavramdır.
3. Değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle ölçme yapılmalıdır.
4. Ölçme daha çok gözlem yoluyla olurken; değerlendirmede karşılaştırma, yorumlama ve yargı esastır.
5. Ölçme genellikle objektif iken, değerlendirme daha çok kişisel kanaatlere dayanır.

Eğitim faaliyetleri, gerçekleşmesi planlanan kazanımlar içermektedir. Bu kazanımların ne derecede gerçekleştiğinin belirlenmesi, eğitim ve öğretim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kazanımların gerçekleşme düzeyinin ve eğitim amaçlarına ne kadar ulaşıldığının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme süreci devreye girmektedir (Pullu, 2008: 9).

Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği açıktır. Öğrenmede yaşanan bu aksaklıklardan haberdar olmak için zaman zaman öğrencileri yazılı olarak sınavının yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır. Bu amaçla kullanılması önerilen araçlar verilen hâliyle veya amaca uygun olarak yeniden düzenlenerek uygun yerlerde ve zamanlarda uygulanmalıdır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerle yapılan değerlendirmeler; öğrenci, öğretmen ve program için dönüt

olarak kullanılabilir. Bu değerlendirmelerin amacı, öğrenci öğrenmelerindeki eksiklikleri tespit edip öğretim-öğrenme sürecine katkıda bulunmaktır. Böylece, değerlendirme öğrenmenin bir parçası haline dönüşür (MEB, 2009-a: 106).

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları bir plan dâhilinde yapılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme planı hazırlanırken aşağıdaki sorular sorulur (MEB, 2009-a: 106):

- ✓ Ölçme ve değerlendirmeyi hangi amaçla yapıyorum?
- ✓ Ölçme ve değerlendirme yapmak için hangi araç amacıma uygun?
- ✓ Bu aracı ne zaman kullanmalıyım?
- ✓ Ölçme ve değerlendirme aracını nasıl uygulamalıyım?
- ✓ Ölçme ve değerlendirme aracından elde ettiğim bilgiyi nasıl değerlendireceğim?

Bir ölçme ve değerlendirme planı uygulanırken (MEB, 2009-a: 106–107);

- ✓ Ölçme ve değerlendirme planı dersin kazanımlarına uygun olarak hazırlanır.
- ✓ Öğrencilerin çalışmaları sistematik olarak değerlendirilir.
- ✓ Öğrencilerin cevapları kadar düşünce yolları da değerlendirilir.
- ✓ Problem çözme başarılarının yanında problem çözmeyle ilgili tutumları da ölçülür.
- ✓ Planda grupta yapılan çalışmaların değerlendirmesine de yer verilir.
- ✓ Her fırsatta öğrencilerin görüşleri alınır.
- ✓ Sınıftaki öğrencilerin aynı zamanda değerlendirilmesi zorunlu değildir.
- ✓ Sınıftaki öğrencilerin problem çözme becerileri bir ya da birkaç problemle değerlendirilebilir. Değerlendirme için tüm problemlerin kullanılması zorunlu değildir.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme planının nasıl ve ne zaman uygulanacağı hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından, öğretmeni merkeze alan, öğrencinin programın başında belirlenen hedeflere “ne kadar” ulaştığının, klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılarak bulunmasına geleneksel değerlendirme yaklaşımı; öğrenciyi merkeze alan, her aşamasında öğrencinin aktif olmasını sağlayan, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılarak,

belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının, ulaşıldıysa ne derece ulaşıldığının bulunmasına ise alternatif değerlendirme yaklaşımı denmektedir.

Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir. Öğrenciyi farklı yönleriyle tanımayı öngören alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine öğrenci ürün dosyası, drama, performans değerlendirme, proje örnek olarak verilebilir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009: 123).

2.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Ölçme ve değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlar (MEB, 2009-a: 106).

Milli Eğitim Bakanlığınca 2003 yılında yayınlanan yönetmelikte ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulanması istenilen araç ve yöntemler yalnızca aktif (öğrenci merkezli) öğrenme yöntemlerinin uygulandığı programlarda değil, diğer yaklaşımlara göre hazırlanmış programlarda da uygulanabilecek niteliktedir. Ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel ölçme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanında proje, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, akran/öz değerlendirme vb. yöntemler de kullanılacaktır (MEB, 2006-a).

Ülkelerin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlık göstergesi mevcut eğitim sistemlerinin çağın değişen koşullarına uyum sağlamasıyla orantılıdır. Çağdaş toplumlarda, bireylerin gelişme ve değişmelere uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirilmesi açısından ilköğretim en önemli basamağı oluşturmaktadır. Hızlı teknolojik değişimler paralelinde toplumsal yaşamda da birçok değişimleri beraberinde getirmiştir.

2.5. Yapılandırmacılık

“Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2001: 133). “Oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve

kavramlarla “yapılandırmacılık” ifade edilmektedir. Bu terim, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2009: 54–55).

Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebeple deneysel, subjektif ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 41).

Yapılandırmacı yaklaşımın kökleri eskilere dayanmaktadır. Felsefeci Giambatista Vico’nun 18.yüzyılda yapmış olduğu “bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir” şeklindeki açıklamaları ile aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır. Daha sonraları Immanuel Kant’ın bu fikri geliştirerek, insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yaptığını savunmuştur. John Dewey, Piaget ve Vygotsky gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesinde önemli katkı sağlamıştır (Özden, 2009: 55–56). Yapılandırmacı görüşün sistemleştirilmesinde Wund, Ausubel ve Titchener gibi eğitimcilerle, Saussure, Jakapson ve Levi-Strauss gibi düşünürlerin adları da geçmektedir (Oğuzkan, 1993: 158).

Yapılandırmacılık, gerçekte bir öğretme kuramı değil, öğrenme kuramıdır (Fosnot ve Perry, 2005: 8; akt. Güvey, 2009: 1). Öğrenen, yapılandırmacı eğitim ortamının temel ögesidir. Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenenler, yaşam boyu kullanacakları bilgileri, demokratik sınıf ortamında karmaşık yaşam problemlerini çözerek, kendi bilgilerini oluştururlar (Erdem ve Demirel, 2002: 84; akt. Güvey, 2009: 1). Yapılandırmacılığın uygulandığı eğitim ortamlarında birey, bilgiyi zihninde oluşturduğu için daha fazla sorumluluk almak ve etkin olmak durumundadır. Bu yönleriyle yapılandırmacı eğitim ortamları, bireyin çevresiyle etkileşimde bulunarak zengin öğrenme yaşantıları geçirmesine yardımcı olmaktadır. Bu ortamlar ile birey, önceden yapılandığı bilgileri sınama ve düzeltme olanağını elde etmektedir (Yaşar, 1998: 70; akt. Güvey, 2009: 1).

2.5.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel İlkeleri

1. *Öğrenme aktif bir süreçtir:* Öğrenme, öğrencinin çevresi ile sürekli meşgul olmasını gerektirir.

2. *İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir:* Öğrenme hem anlam yapılandırmayı, hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir.
3. *Anlam oluşturmaın en önemli eylemi zihinseldir:* Öğrenmede bedensel hareketler, deneyimler gereklidir, ancak yeterli değildir; zihinsel etkinliklere mutlaka ihtiyaç vardır.
4. *Öğrenme ve dil iç içedir:* Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler.
5. *Öğrenme sosyal bir etkinliktir:* Başkaları ile etkileşim öğrenmemizde önemli yer tutar.
6. *Öğrenme yaşantımızla bağlantılıdır:* Bilgilerimiz, inançlarımız, korkularımız, değer yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler.
7. *Öğrenmek için önceki bilgimize ihtiyaç vardır:* Yeni bilgi, önceki bilgilerin üzerine inşa edilerek oluşturulan yapılarla kazanılır, özümserir.
8. *Öğrenme için zamana gerek vardır:* Anlamlı öğrenme için fikirlerin yeniden gözden geçirilmesi, onlarla oynama, kullanma söz konusudur. Bu işlemler de zaman ister (Özden, 2009: 62–63).

Yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili varsayımları şu şekilde özetlenebilir (Şimşek, 2004: 125):

1. Öğrenme ya tamamen ya da sosyal bir ortamda gerçekleşen bireysel bir süreçtir.
2. Öğrenme doğrusal ya da hiyerarşik bir süreç değildir.
3. Bilginin yapılandırılmasında önbilgi, inançlar, önyargılar, dünya görüşü etkili olmaktan öte, belirleyicidir.
4. Sosyal boyutu ile öğrenme, bir uzlaşma sürecidir.
5. Bağlam önemlidir. Öğrenme mutlaka bir bağlam içinde oluşur.
6. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir.
7. Öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir.
8. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir.
9. Öğrenme durumlu bir etkinliktir.
10. Öğrenme, mental biliş haritasının rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır.

2.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Günümüzde Niçin İlgi Görmektedir?

Yapılandırmacı yaklaşımın günümüzde yoğun ilgi görmesinin belli başlı sebepleri, şöyle sıralanabilir:

Yapılandırmacılık;

1. Halen uygulanmakta olan yöntemlerin başarısızlığı karşısında yenilik ihtiyacını karşılamaya taliptir.
2. Öğretmen merkezli bir yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma geçişi savunmaktadır.
3. Öğrenci, öğretmen ve okul yönetimini birçok gereksiz bürokratik işlemden kurtarmaktadır.
4. Bilginin ancak bireylerin kendileri tarafından yapılandırabileceğini savunmaktadır (Özden, 2003: 67; akt., Susam, 2006: 14).

2.5.3. Yapılandırmacı Öğretimin Temel İlkeleri

Konuyla ilgili yazılı kaynaklarda, yapılandırmacı öğretimin beş temel ilkesinden bahsedilmektedir. Yalnız bu ilkeler birbirinden tamamen bağımsız, kesin çizgilerle ayrılmış değildir.

1. *Öğretimde, öğrencinin önceki bilgilerinin harekete geçirilmesi.*
2. *Öğrencilerin yeni bilgiler kazanması için öğrenmenin, temel kavramlar etrafında şekillendirilmesi.* Yani öğrencilerin “bütünü”, “bütünün parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmelerine yardımcı olunmalıdır.
3. *Öğrencinin bakış açısının değerlendirilmesi.* Yani, verilen yeni bilgi önceden var olanlarla çelişmiyorsa, bu konudaki zihinsel yapı güçlendirilir; çelişiyorsa var olan zihinsel yapının değiştirilip, yeni düzenlemeler yapması ve yeni dengeyi kurması için öğrenciye destek olunur.
4. *Bilginin uygulanması.* Bilginin öğrenciler tarafından uygulanmasına yardım edilmelidir. Bu, öğrencilerin önceki bilgi yapılarına uygun etkinlikler hazırlanarak sağlanabilir.
5. *Bilginin farkında olunması.* Kişinin bir bilgiyi kullanarak bir problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne götüren stratejinin ne olduğunu fark etmesi ayrı ayrı şeylerdir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir.

Bu etkinlikler daha çok öğrencilerin geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkân veren etkinlikler olmalıdır. Örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışmaları, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya geçirme çalışmaları gibi etkinlikler bilginin farkında olunmasını sağlayıcı etkinlikler olarak sıralanabilir (Özden, 2009: 69–70).

Toplumsal süreklilik; bilgiyi üreten, paylaşan, rekabet edebilen, demokratik değerleri içselleştirmiş nitelikli insan gücünü zorunlu kılmıştır. Eğitim anlayışının değiştiği günümüzde, eğitim sisteminde de değişim kaçınılmaz olmuştur. Türkiye’de 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulanan, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı farklı bir içerik ve uygulamayla ülke genelinde öğretim sürecine başlamıştır. Ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışının yerine; bilgiyi araştıran ve üreten, sürekli gelişimin aracı olarak gören öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu yeni programın vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir. Bağcı ve arkadaşlarına göre (2005, 12), öğrencilerin kendileri ile ders arasında bir bağ kurabilmesini, problem çözme becerileri kazanmasını, pozitif düşünceye sahip olmasını, yaparak-yaşayarak öğrenmesini amaçlamaktadır. Çünkü öğrencilerin soyut düşünmenin yanı sıra kavramlar arasındaki bağlantıyı kurma ve yorumlama gücüne sahip olmaları gerekir. Bunu da ancak yaparak yaşayarak öğrenebilirler.

Yurdakul’a (2005) göre bireye ulaşan her türlü uyarıcı, bireyin düşünme sürecinden geçerek onun bir parçası olmakta ve bu uyarılar, bireyin dış dünyayı anlamasına ya da bilinmeyeni açıklamasına katkı getirdiği ölçüde “anamlılık” niteliği kazanmaktadır. Öğrenenleri gelecekte kendilerine yetecek bilgiyle donatmak, bilginin durağan ve bireyin dışında gelişen bir olgu olduğunu kabul etmektir. Bu anlayış, belirli disiplinlerin temele alınıp öğretimin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrenenlerin dış dünyayı yorumlayan, öğrenme yeteneklerini geliştiren, eleştirel düşünen, yaratıcı olan, problem çözen, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve değişen koşullara uyum sağlayabilen özelliklerle donanık bireyler olarak yetişmesi bekleniyorsa; bilginin dinamik olduğunu, her geçen gün bir kat daha arttığını ve en önemlisi, bilginin etkileşim

ortamında ve bireyin biliş sisteminin bütününde oluştuğunu kabul etmek gerekmektedir (akt. Tabak, 2007; 17).

2.6. Yeni Programın Dayandığı Temeller (Üst Düzey Zihinsel Beceriler)

Düşünme; genel olarak bilgi, beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Gibson, 1998: 308–309).

“Düşünme, bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür” (Kazancı, 1989: 12).

“Üst düzey zihinsel beceriler, bireyin yeteneğini sergilerken kullandığı bilişsel, duyuşsal ve devimsel özelliklerin bütünü olarak adlandırılabilir. Bireyin birden fazla beceriyi, kendi bireysel özellikleriyle ilişkilendirerek kullanması “üst düzey zihinsel beceri” olarak adlandırılmıştır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 13).

Üst düzey düşünceler, alt düzey düşüncelerden farklılıklar gösterir. Alt düzey düşünceler genellikle şu özelliklere sahiptir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 13).

- Daha çok hatırlama ya da ezberleme gerektiren davranışları içerir.
- Öğrenciden öğrenciye değişmeyen doğru yanıtlara sahiptir.
- Klasik ölçme araçlarıyla ölçülür (çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, eşleştirmeli, doğru-yanlış testleri vb.).
- Soruyu hazırlayan ve puanlama yapan kişinin uzman olmasını gerektirmez.
- Kısa zaman diliminde gelişebilen davranışlarla ilişkilidir.
- Sonuç, sürece göre daha önemlidir.

Üst düzey zihinsel beceriler ise farklı özelliklere sahiptir. Bireylerin gerçek yaşamda başarılı olmasına etkili olan yetenek düzeyindeki davranışlar pek çok bilgi ve becerinin birleşimini içerdiğinden, bu birleşimi oluşturan parçaların her birinin tek tek tanımlanması mümkün değildir. Çünkü beceriler birden çok bilgidir, yetenekler ise birden çok bilgi ve beceriden oluşan farklı ve yeni yapılardır. Bu yapıların oluşması, iki hidrojenle oksijenin birleşerek suyu; tuzun, yağın, suyun ve sebzelerin birleşerek yemeği; notaların birleşerek müziği oluşturmaya vb. benzetilebilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 13).

Öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin sağlanabilmesi, onlara potansiyellerini geliştirme fırsatının verilmesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmeleri için öğretimin içerik ve yöntemleri; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Özden, 2009: 138).

2.6.1. Yaratıcı Düşünme

“Yaratıcılık; işte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vd. ortaya koymayı göze almaktır” (Üstündağ, 2003: 5).

“Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcı yeti insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. “ana yoldan ayrılma, deneye açık olma ve kalıplardan kurtulma” yaratıcılığı tanımlamada kullanılan anahtar kavramlardır”(Özden, 2009: 174).

“Yaratıcı düşünme; gözlem, bilgi, deneyim veya düşüncelerimizi yeni düşünce kavramları üretecek şekilde ilişkilendirmektir” (Yıldırım, 2002: 38).

Yaratıcılıkta, eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Verileri akıllıca düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma, yaratıcılıktır. Genel olarak yaratıcılık; “sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm arama ve kestirimde bulunma” (Torrance, 1966; akt. Özden, 2009: 174) olarak tanımlanmaktadır.

Yaratıcı düşünme yeni veya özgün bir şeyin ortaya çıkarılmasını (yaratılmasını) içerir. Yaratıcı düşünme; esneklik, özgünlük, olayları farklı yönleriyle algılama, farklı olayların farkına varma, çoklu seçenekler üretme gibi becerileri içerisinde barındıran üst düzey zihinsel bir süreçtir. Bireylerin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir. Bu nedenle öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı düşünmesini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirebilmeleri için uygun yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmaları yerinde olacaktır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 23).

Yaratıcı insan, çevre ve dünyasını biçim ve mekan ilişkileri ve çok yönlü etkileşimler içerisinde algılayabilendir. Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, yeni şemalar oluşturma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katmadır. Yaratıcı olabilmek için, her şeyden önce, kişinin kendine güven duyması, bağımsız düşünebilmesi, yeti ve yeteneklerini sonuna dek kullanabilmesi için uygun ortamı ve özgürlüğü kendisine sağlamış olması gerekmektedir. Yaratıcılığı ortaya çıkaran etmenler; psikolojik, toplumsal, çevresel ve eğitseldir (Kazancı, 1989: 32-33).

Yaratıcı düşünme, sadece sanat ve edebiyat alanlarına özgü bir düşünme biçimi değildir. İnsan yaşamının her alanında yaratıcı düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Kendisine ve topluma faydalı, farklı çözüm yolları üretebilen, kendisine güvenen ve iç dünyasıyla barışık olan bireyler yetiştirebilmek için yaratıcı düşünmeye eğitim sistemimizde önem vermemiz gerekmektedir.

Okul ortamında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesi ve bu gelişim düzeyinin belirlenmesi kolay değildir. Öğrencilerden, yukarıda verilen örnekler düzeyinde ürünler ortaya koymaları hemen gerçekleşecek bir iş değildir. Yaratıcı düşünme uzun zaman diliminde gelişen bir yetenektir ve bu yeteneğin gelişiminin izlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda derslerde, öğrencilerin sınıf ve yaş düzeylerine göre özgün düşünceler üretmeleri ve yeni ürünler ortaya koymaları sağlanmalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 24).

Wilson'un (1997) yaratıcı birey özellikleri ile ilgili görüşleri yaratıcı bireyleri tanımayı sağlayabilecek özelliklerin topluca bir ifadesidir diyebiliriz (akt, Kaloç, 2005: 44-45):

1. Her şey hakkında sürekli soru sorar, birbirinden ilgisiz pek çok alanla ilgilenir ve buluşlarını alışılmamış nedenlere dayar,
2. Problemlere ve sorulara karşı çok fazla, özgün, zeki çözümler ve düşünceler önerir,
3. Kimi zaman vazgeçilmez nitelikte kararlı, kimi zaman da değişkenlik gösteren düşüncelerini engel tanımadan açıklar,
4. Risk almaya isteklidir,

5. "... nasıl olduğunu öyle merak ediyorum ki,... değiştiresek ne olur?" düşüncesinden hareketle, entelektüel, eğlenceli, fanteziler peşinde olup sürekli hayaller kurar,
6. Kimilerine görünmeyen mizahı, görür ve algılar. Kimileri de ondaki bu mizah yeteneğini, acayip, ilgisiz ve saçma olarak yorumlar,
7. Cinsler arasındaki fark kızlardan yanadır. Kızlar, erkeklere göre daha yaratıcıdır,
8. Yalnızca güzel olana değil, estetik olana da duygusal bir duyarlık sergiler,
9. Genellikle ayrıntılarla ilgilenmez, bireysel olarak kendi tanımlarına girer ve farklılıkları sınıflamaktan kaçınır.
10. Yüksek düzeyde eleştiri yapar.

Wilson'a (1997) göre, yaratıcılığın gelişmesine yardımcı olacak bazı düşünme yolları şunlardır (akt, Kaloç, 2005: 46–47):

1. Yeni fikirler oluşturmak ve öğrenmek için düşüncelerde esnek olmak,
2. Kavram haritaları yaratmayı ve fikirleri bir taslak olarak çizebilmeyi öğrenerek görselliği vurgulamak,
3. Yeni düşünceler ve kuramlar ararken, diğer alanları keşfetmek,
4. Keşfettiklerinin kayıtlarını tutmak,
5. Pek çok düşünceyi toplayıp, onları birer süzgeçten geçirme yoluyla geniş düşünmek,
6. Büyük resmi ya da tümüyle evreni görmeye çalışmak,
7. Bir problemin parçaları üzerinde odaklanmayı öğrenmek ve yeniden büyük resme geri dönmek,
8. Tekdüze olmamak ve kalıplaşmamak için, yeni şeyler düşünmeye çalışarak, kendine güç vermek ve yeni yaklaşımlarla fikirler üzerinde deneyler yapmak,
9. Kendini bir düşünce sanatçısı olarak görmek, fikirleri toplamak, bütünleştirmek ve onları bir süre bekletmek ve sonra yeniden üzerinde düşünmek,
10. Hayaller kurarak, olasılıkları ve yeni fikirleri oluşturmanın zaman alacağını bilerek beklemek,

11. “Esin’in” gelmesini beklemek ve yeni fikirleri sıradan yerlerde aramak.
Bunun için kitaplara, dergilere, makalelere, reklamlar, fotoğraflara,... bakmak,
12. Yeni bakış açıları edinmek için aile üyelerine, arkadaşlara, iş arkadaşlarına, tanıdıklara ve yabancılara sorular sormak,
13. Beyin fırtınasını sık sık ve özgürce uygulamak.

Eğitim kurumları, eksik olduğu herkesçe kabul edilen bilgi birikiminin getirdiği sınırlamalar ile bireylerdeki yaratıcı potansiyeli köreltmek yerine ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye çalışmalıdır. Bunun için üstün zeka ve yaratıcılık potansiyeline sahip olanların bulunduğu okul ve sınıflardan her seviyedeki öğrencilerin bulunduğu sınıf ve okullara kadar tüm okullardaki eğitim, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik programlar içermelidir (Özden, 2009: 189).

Eğitim ortamı öğrencinin kendini özgür hissedeceği bir ortam olmalıdır. Öğrenciler en olmadık düşüncelerini ifade edebilmeli, saçma olabilecek bazı düşüncelerini açıklamaktan çekinmemelidir. Öğretmen, kendi mantığına ters düşse de sınıfında değişik fikirler geliştirilmesinin teşvikçisi olmalıdır. Eğitim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınamasına, denenceler kurmasına fırsat verecek şekilde düzenlendiğinde yaratıcı tutum ve davranışlar daha kolay ortaya çıkabilecektir (Özden, 2009: 189).

Hayal gücü yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir ve ilköğretimin ilk basamaklarında öğrencilerde geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak daha ileri aşamalarda öğrenciler hayal ettikleri olguları yavaş yavaş bilimsel gerçeklerle ilişkilendirmesi gerekmektedir. Yeterli bilgi ve beceri donanımı olmadan üretilen yaratıcı düşüncelerin yaşama aktarılması oldukça zordur. Bu nedenle okullarda hem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici etkinliklere yer verilmelidir hem de öğrencilerin bu düşüncelerini yaşama geçirmelerinde etkili olacak bilimsel bilgiler kazandırılmalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 24). Bu amaçla okullarda aktif öğrenme ve alternatif ölçme, değerlendirme (proje ve performans görevleri vb.) yöntemlerinden yararlanılmaktadır.

2.6.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel (critic) kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türemiş, Latince'ye "critius" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Kaya, 1997: 8).

Eleştiri; bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit; özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

Eleştirel; eleştiri niteliği taşıyan, eleştirisel, tenkidî (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

Eleştirel düşünme denildiğinde ilk olarak akla olay ve olgular üzerine olumsuz yorumlarda bulunma gelse de eleştirel düşünmeyle kastedilen bu değildir. Bilindiği gibi “eleştiri” kavramı tek başına alındığında bile olumsuzluğu belirtmez. Eleştirel düşünmeye insanların bakış açıları değişiktir. Herkesin bakış açısını belirleyen kendine has olumlu-olumsuz şartları vardır. Eleştirel düşünüş bakış açısını, seçici olma, her şeyin yanlışını ya da kötü yanını arama, her şeye karşı çıkma ve şüpheci olma gibi karamsarlık delili olarak görenler vardır. Aynı zamanda eleştirel düşünüşü iyiye, güzele ulaşma gayreti, doğruyu arama, hakikati arama, akli işe koşma ve kullanma bu bağlamda insan olmanın gereğini yerine getirme, propagandalara karşı koyma, her türlü sömürüye karşı çıkma, objektif kararlar verebilme gibi iyimserlik içeren bakış açıları da vardır (Tokyürek, 2001).

“Eleştirel düşünme, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreçtir” (Cüceloğlu, 1999: 255).

Eleştirel düşünme başkalarının sonuçlarını kabul etmeden önce onlardan kanıt isteme ve birinin sonuçlarını desteklemede kanıt sağlama durumudur (Hudgins & Edelman, 1986: 333).

“Eleştirel düşünme, bilgi edinme sürecinde irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren, düşünme süreçlerini etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir” (Akınoğlu, 2001: 20).

Watson ve Glasser'e göre eleştirel düşünme; geçerli çıkarsamaları yapabilme, t  ndengelimli muhakeme ve değerlendirme yapabilme becerilerinin bir bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Onlara göre eleştirel düşünme; problem   zme, sorgulama ve araştırma davranışlarını kapsayan bir süreçtir ve bu süreç hem beceri hem de tutum olarak ifade edilmektedir (Beckett, 1996).

Eleştirel düşünme aynı zamanda problem   zme ve karar verme süreçlerinin daha iyi gerçekleşmesini kolaylaştırır. Öğrencilerin hayatlarının tüm yönlerinde problem   zerken ve karar verirken neye inanmaları ve ne yapmaları gerektiği konusunda akılcı kararlar alabilmeleri için eleştirel düşünmeye ihtiyaçları vardır (Akar, 2007: 11).

Eleştirel düşünmenin özellikleri ş  nlardır (McKnown, 1997:8; akt. Vural ve Kutlu, 2005: 191):

- ❖ Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişigüzel olmaması gereklidir.
- ❖ Eleştirel düşünme derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.
- ❖ Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir.

Genellikle iyi düşünenlerin iyi vatandaş oldukları, eleştirel düşünme eğitiminin iyi düşünen insanlar yetiştirdiğine inanılır. Eleştirel düşünmenin öğrencilerde geliştirilmesi konusunda genelde bir söz birliği olmasına karşın bunun nasıl yapılacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde çok sayıda tanımın yapıldığı, özelliğin sıralandığı ve çok değişik eğitim programlarının önerildiği görülmektedir (Fung, 2005: 1; akt. Akar, 2007: 19).

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirebilmeleri için üç temel adımı atması gerekmektedir. Bunlar (Cüceloğlu, 1999: 226):

- ❖ **Birey düşünce sürecinin bilincine varmalı.** Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir.
- ❖ **Birey başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli.** Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırabilir.
- ❖ **Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanmalı.** Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez.

Eleştirel düşünme yeteneğinin adımları şunlardır (Argüden, 2005):

- ❖ Bir problemle karşılaşıldığında o problemi oluşturan farklı unsurları belirleyebilmek, bunlara farklı ağırlıklar verebilmek, bu unsurlardan çözüme etkisi olabilecek ve olamayacak olanları ayırt edebilmek ve sonuca etkisi belirlenemeyenler için belirsizliği kabul etmek eleştirel düşüncenin ilk adımıdır.
- ❖ İkinci adım, problemin çözümü için yeterli bilgiye sahip olunup olunmadığını anlamak, bu eksikliğin nasıl giderilebileceğine ilişkin çıkarımlar yapabilmek ve bilgi eksikliğini gidermek için sorgulamaktır.
- ❖ Üçüncü adım ise sunulan bilgiyi anlamak için teorik modeller hakkında bilgi sahibi olmak ve sunulan bilginin varsayılan modelle uyumlu ve uyumsuz kısımlarını değerlendirmektir.
- ❖ Dördüncü adım sunulan bilginin ve teorik modeli oluşturan kavramların açık tanımlarının tüm bireyler tarafından paylaşıldığından emin olmaktır. Aksi takdirde, aynı kelimeler kullanılmasına rağmen, bireyler arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Kavramların açıklanmasını istemek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından biridir.
- ❖ Beşinci adım, sunulan bilgiden çıkarımlar yapabilme yeteneğidir. Bu beceri sunulanın ötesinde bilgiye ulaşabilmeyi ve tutarlılık testlerinin gerçekleştirilmesini de sağlar.
- ❖ Altıncı adım, sunulan bilginin değerlendirilmesinde farklı alternatifleri tartma ve değerlendirme sürecinde akılcı kıstaslar kullanmaktır. Değerlendirme kriterleri konusunda fikir birliği yaratılmadan ortak bir karar almak mümkün olamaz.
- ❖ Yedinci adım ise kararı oluşturan gerekçelerin ne kadar güçlü olduklarını değerlendirebilmektir. Varsayımlardan, gerekçelerden ve çıkarımlardan elde

edilenlerin karar için yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından birisidir.

2.6.3. Probleme Çözme

“Problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir. Bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel bir problemdir. Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak ifade edilmektedir” (Güçlü, 2003:1).

Problem, “bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum” şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2005: 55).

Problem, mevcut durumla istenilen durum arasındaki farklılık ya da aykırılık, çelişki, tutarsızlık olarak tanımlanmaktadır. Bireyin, problem çözme yetisini doğru kullanabilmesi için, nerede olması gerektiğiyle ilgili bir düşünceye ve şu an nerede olduğuyla ilgili geçerli bir bilgiye sahip olması gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1994; akt. Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008: 14). Problem çözme, bir hedefin gerçekleşmesi veya bir sorunun açılması için gerekli olan zihinsel basamaklar olarak da tanımlanabilir (Haladyna, 1997; akt. Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008: 14). Kısaca problem çözme, var olan durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Öğülmüş, 2004; akt. Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008: 14). Bazı durumlarda problem çözme, hatırlama, anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi diğer zihinsel süreçleri de içerebilir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008: 14).

Problem, belirlediğimiz hedeflere ulaşma yolunda karşılaştığımız çatışma durumlarıdır. Bu durumda yapmamız gereken en iyi çözüm yolunu aramaktır. İlk olarak bireyin problemi doğru bir şekilde algılaması gerekmektedir. Birey tarafından içselleştirilen problem, bilimsel süreç basamaklarından yararlanılarak çözüme ulaştırılmalıdır.

Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden, ona çözüm bulana kadar problemle ilgili geçirdiği düşünsel zamandır. Problem çözmenin “belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermekte olduğu belirtilmektedir.” Aynı zamanda, içinde bulunulan şartlara uymak,

engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye ulaştırmak gibi etkinliklerin hepsinin bu sürecin kapsamında olduğunu ileri sürmektedir (Gelbal,1991: 167).

Problem çözme yıllardır birçok araştırmanın odak noktası olarak görülmektedir. Problem çözme süreci hakkındaki görüşler ikiye ayrılmaktadır. Birinci görüşe göre problem çözmede kişinin geçmişi, ikinci görüşe göre ise problem çözmede kişinin olayı ne oranda algıladığı önemlidir (Çilingir, 2006: 27).

Problem çözmeyle etkileyen faktörleri araştırmacılar farklı şekillerde ele almışlardır. Fakat bunları genel olarak şöyle sıralayabiliriz (Saygılı, 2000; akt. Saygılı, 2006: 27):

1. Bireysel Faktörler

- a) Zeka
- b) Güdülenme
- c) Kurulum (Ön bilgi)
- d) İşleve takılma

2. Toplumsal Faktörler

- a) Sosyo-ekonomik durum ve çocuğun toplumsal gelişimi
- b) Ailelerin çocuk yetiştirme uygulama ve tutumları
- c) Okulun fiziki koşulları ve sınıfların kalabalıklığı

Problem çözme; farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında, bir güçlüğü üstesinden gelme ya da tek bir açıdan duruma bakmaktan kaçınma, mantık, analiz, yapı, boşluğu kapatma, ihtiyacı karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme olarak tanımlanabilir. Bilim adamlarına göre problem çözme; sorulara cevap verme, belirsizlikleri silme, önceden anlaşılmayan şeyleri açıklama ve olan ile olması istenen arasındaki boşluğu kapama olarak algılanır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, problem çözme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Ülger, 2003: 42).

Problem çözmenin zamana ve duruma göre değişeceğini belirten Bingham (1998), Dewey'den etkilenecek problem çözme aşamalarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Özer, 2010: 29):

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacını duymak. Bazı problemlerin doğal olaylar bazılarının ise şaşırtıcı, belirsiz duygular sonucunu ortaya çıktığını belirtmektedir. Çocuklar herkesin günlük yaşamda bazı problemlerle karşı karşıya kaldığını bilmelidirler.
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak. Problemin niçin var olduğu açıklanmalıdır.
3. Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak. Nasıl bir yardıma ihtiyaç vardır? Bu problemle ilgili yardım nereden sağlanır? soruları üzerinde odaklanmalıdır.
4. Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek. Verileri düzene sokma işi fikirler arasında ilişki kurmak açısından büyük önem taşımaktadır. Fikirler incelenmeli, tartışılmalı, yaratıcı bir şekilde yorumlanmalı ve birbirleriyle kaynaştırılmalıdır.
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek. Bütün çözüm yollarının tek tek ele alınması gerekmektedir.
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek. Bu seçimin yapılabilmesi için de eleştirci çözümleme, nesnel düşünme ve geç hüküm verme gibi yeteneklere sahip olunması gerekmektedir.
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak (denemek).
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek. Çocukların uyguladıkları yönteme göre karar vermeleri beklenmektedir. Bir problemin çözümünde en iyi düşünce, fikir ve sınamaların bir araya getirilmesi ve mevcut durum bakımından en çok kullanışlı, tatmin edici ve uygulama sonucuna bakarak karar verilmesi gerekmektedir. Başarısızlıkla sonuçlanan uygulama için tekrar çözüm yolları önerilmelidir.

Tokyürek'in (2001) Windey ve Lochheed'den (1985) aktardığına göre iyi bir problem çözücünde bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Kaloç, 2005: 29):

1. Olumlu Tutum: İyi problem çözücüler dikkatli ve sürekli analizle problemi iyi çözebileceklerine inanırlar.
2. Doğruluğa İlgi: İyi problem çözücüler gerçekleri ve problemin ilişkilerini kavramada gayretlidirler.
3. Problemi Parçalara Ayırma Alışkanlığı: İyi problem çözücüler sürekli problemi parçalara ayırmayı dener, her bir parçayı analiz eder ve çözüme ulaşmakta parçaları bütünlemeye kalkışır.
4. Tahminden Kaçınmak: Zayıf problem çözücüler, akıllarına ilk cevaba yönelme eğilimindedirler.
5. Aktif Problem Çözme: İyi problem çözücüler, çözümün araştırılmasında zayıf olanlara oranla daha çok uğraş verirler.

Eğitim-öğretimde öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan proje, performans görevleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yararlanılmaktadır. Öğrencilerden bu görevleri yerine getirirken bilimsel süreçlerden yararlanarak problemin çözüm yollarına ulaşmaları beklenmektedir.

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme Boyutu

Yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınırsa, değerlendirme ile ilgili yaklaşımında bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir (MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, sonuçtan çok sürece yöneliktir. Bu amaçla, öğrenme sürecinde gösterilecek performansı çok çeşitli yöntemlerle değerlendirme yoluna gidilir (Susam, 2006: 19).

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ayrı bir test, kalem, kâğıt vb. araçlar kullanarak değil de günlük sınıf etkinliği bağlamında değerlendirir. Öğrenciler değişik yollarla günlük bilgilerini gösterirler. Yani yapılandırmacı bir değerlendirme anlayışında öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, gerçek durumlara dayalı problem çözme becerileri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları (kavram haritaları), ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri; öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme, günlük yazma, performans

değerlendirme, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin yaptıkları tüm ürünlerin değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır (Koç ve Demirel, 2004: 178).

Öğretimde olduğu gibi, ölçme ve değerlendirme yapısı da çok büyük oranda eğitim sisteminin felsefesi tarafından belirlenmektedir. 1998 programının (ondan önceki programlarında) temel felsefesi olan davranışçı yaklaşımın temelini, öğrencilerin edindikleri bilgileri davranışa dönüştürmeleri oluşturmaktadır. Basit bir açıklamayla, öğretmenin gerçekleştirdiği bilgi aktarımının tüm öğrenciler tarafından aynı biçimde alınacağı ve davranışa dönüştürüleceği varsayılmaktadır. Bu çerçevede öğretmen ve ders kitaplarının sunduğu bilgi, kesin, gerçek ve mutlaktır. 1998 öğretim programında, öğrencilerin büyük bir bölümü aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmekteydi. Önceki deneyimleri ve öğrenme stillerindeki farklılıklar çok fazla dikkate alınmamaktadır. Buna karşılık 2004 yılı öğretim programları ise büyük oranda yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefeye göre, öğrenen bilgiyi zihninde önceki deneyimlerinden yararlanarak yeniden yapılandırır. Dolayısıyla öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimlerine göre farklı şekilde algılamaları olağandır (Bencze, 2005; akt. Kabapınar ve Ataman, 2010: 777). Bilginin bireysel bir ürün olarak kabul edildiği bu anlayışta, öğrencilerin tek tip bir öğretim ve öğretimin sonucunda da ölçme ve değerlendirme yöntemiyle değerlendirilmesi yanlış ya da eksik olacaktır. Ayrıca bilginin öğrenilip öğrenilmediğinin yanında bu öğrenme sürecinde öğrencinin neler yaşadığı, nasıl gelişme gösterdiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Oysa 1998 programında öğrenciler sınavlarla ve sadece sonuca ya da etkinlik sonunda ortaya çıkan ürüne bakılarak değerlendirilmekteydi (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004b, 104; ; Baykul, 2000; İsmail, 2001; akt. Kabapınar ve Ataman, 2010: 777-778).

2004 programında bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir. 2004 yılı öğretim programlarında değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencinin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf içi etkinlikler değiştirilir. Bu amaçlar doğrultusunda program değişimiyle eğitim hayatına alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri girmiştir. Sözelimi proje, yeni öğretim programının ölçme ve değerlendirme çeşitlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Proje, önceden belirlenmiş bir süreç içerisinde, bir konuda derinlemesine araştırma yapılmasını gerektiren, uygulaması

sonucunda çeşitli ürünlerin elde edildiği bir çalışmadır. Proje bireysel olabileceği gibi, birden çok öğrencinin birlikte yapacakları bir çalışma da olabilir. Öğrencilerin bir konuyu kendi başlarına inceleyip sonuçlarını rapor etmesi, bir problemi kendi başına çözmesi, bir araç geliştirmesi gibi üst düzey beceriler gerektirmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi ve yoklanması çoğu zaman ders saatleri içinde olanaklı olamaz. Çünkü öğrencinin sınıf dışında çalışması ve okul dışındaki kaynaklardan yararlanması gerekir. Projeler bu tür çalışmalar için elverişlidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001: 78–79)

1998 programında (ve önceki programlarda) kullanılmakta olan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde öğrenci değerlendirme sürecinin belirlenmesine katılamamaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde, genellikle öğretimin sonunda değerlendirme yapılması nedeniyle yanlış öğrenmelerin düzeltilemediği durumlar da olabilmekteydi. Oysa süreç değerlendirmede geri bildirim ile hatalar anında düzeltilebilmektedir (Berberoğlu, 2006; Ocak, 2006; akt, Kabapınar, ve Ataman, 2010: 778).

Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı ve sistematik bir süreçtir (MEB, 2005).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan bu programda bazı değişikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu değişikliklerden en önemlisinin ölçme-değerlendirme alanında olduğu görülmektedir. Program özellikle klasik değerlendirmeden farklı olarak öğrenci farklılıklarını dikkate alan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması üzerinde durmaktadır (Kutlu, 2005; Güven, 2008. akt: Çoruhlu, Nas, Çepni, 2009: 122). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinin dışında kalan değerlendirme şekli olarak bilinmektedir (Çepni vd., 2007, akt: Çoruhlu, Nas, Çepni, 2009: 122). Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir. Öğrenciyi farklı yönleriyle tanımayı öngören alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine öğrenci ürün dosyası, drama, performans değerlendirme, proje örnek olarak verilebilir (Çoruhlu, Nas, Çepni, 2009: 122).

2.8. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin ve program geliştirme çalışmalarının en önemli unsurlarından biridir. Değerlendirmenin pek çok yolu olmasına rağmen eğitim sistemimizde 2005–2006 öğretim yılına kadar hakim olan geleneksel diye adlandırılan ve davranışçı ekolün etkisinde olan eğitim anlayışı nedeniyle daha çok kağıt kalem testleri olarak adlandırılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin başarıları değerlendirilmeye çalışılmıştır (Baki ve Birgin, 2004; Çiftçi, 2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006; akt. Çiftçi, 2010: 935).

Okullar zorunlu eğitim sürecinde, geliştirilmiş olan öğretim programlarına dayalı olarak öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandırmalı, bunları gerçek yaşam durumlarında kullanabilecekleri ortamları oluşturmalıdır. Öğrencilerin hayatta başarılı olabilmeleri, okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanabilme düzeylerine bağlıdır. Bu da öğrencilerin okul hayatları boyunca pasif bir durumda olmalarıyla değil, eğitim ortamında aktif hale getirilmeleriyle mümkündür. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenci her aşamada aktif kılınmaktadır. Bu yaklaşımlara baktığımızda değerlendirme sadece sürecin sonunda değil, süreç boyunca devam etmektedir.

Türkiye’de uygulanmaya başlayan öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, programda hem klasik ölçme ve değerlendirme anlayışı hem de yeni ölçme ve değerlendirme anlayışı diğer adıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ortamlarında kullanılmasıyla, öğrencilerin bireysel gelişimlerine daha fazla önem verilmekte, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarından çok özel ilgi ve yeteneklerinin olduğu alanların ortaya çıkarılması amaçlanmakta, ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınmakta ve gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme gibi hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2005).

Öğretmeni merkeze alan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile öğrenciyi merkeze alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklar şunlardır:

Tablo 1.1: Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Uygulamalı görevler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler	Açık ve belirli kriterler
Öğretimden sonra	Öğretim sırasında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler

(Karahana, 2007: 2)

2.8.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Geleneksel ölçme ve değerlendirme; okullarda, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin ya da öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde kullanılan, öğrenme sürecine değil de sadece öğrenme sonunda elde edilen ürüne bakılarak yapılan değerlendirme türlerinden oluşmaktadır. Bu değerlendirmede öğretmen aktif durumdadır.

Geleneksel değerlendirmenin etkili olabilmesi için öğretmenler testleri hazırlarken, testlerin geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin sağlanmış olmasını göz önünde bulundururlarsa, değerlendirmenin daha etkili olmasını sağlayabilirler (Eggen ve Kauchak, 2004: 535).

Geleneksel ölçmede temel amaç öğrenme süreci sonunda oluşan ürün hakkında karar vermektir. Cronbach, (1963, 539'dan aktaran Turgut, 1997, 220), Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki işlevlerini şu şekilde ifade eder (Akarsu, 2008: 13):

- Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği hakkında bilgi verir.
- Yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler.

- Öğretmenin, kendi öğretiminin de ne kadar ve ne derece etkili olduğunu kestirmesine yardımcı olur.
- Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
- Yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmenin Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin güçlü yönleri aşağıdaki gibi açıklanabilir (Mehmet ve dig., 2006: 28–48):

- ✓ Derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenmesinde kolaylıkla kullanılır.
- ✓ Rutin problemleri çözme becerilerin geliştirilmesine uygundur.
- ✓ Bilişsel düzeydeki davranışların değerlendirilmesinde kolaylıkla uygulanır.
- ✓ Bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgileri ölçmede güvenilir olmasıdır.
- ✓ Her türlü sınıf ortamlarında (kalabalık sınıflar dâhil) kolaylıkla uygulanır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin sınırlı yönleri şunlardır (Fer ve Cırık, 2007: 170–175):

- ✓ Yeni program anlayışları için yeterli değildir.
- ✓ Değerlendirme işini sadece öğretmenin yapmasıdır.
- ✓ Öğretmen öğrencinin eğitim sonundaki durumunu değerlendirmesidir.
- ✓ Öğretmenin öğrencinin eğitim süresince davranışlarını göz ardı etmesi ve ürün odaklı değerlendirme anlayışının hâkim olmasıdır.
- ✓ Sadece öğrencinin ne öğrendiğini anlamak yerine öğrencinin neyi bilmediğini ortaya çıkarmaya odaklanmasıdır.
- ✓ Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey davranışların değerlendirilmesinin zor olmasıdır.

Geleneksel olarak nitelendirilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin; sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler olduğu bilinmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin her birine ilişkin tanım ve özellikler bu başlık altında yer almaktadır.

2.8.1.1. Sözlü Sınavlar

Soruların genellikle sözlü olarak sorulduğu ve cevapların da sözlü olarak alındığı sınavda kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu araçlar sözlü sınav denilen ortamı oluştururlar. Bu testlere yazının icadından önce de başvurulduğu zannedilmektedir (Öncü, 1994: 81). Öğretmenlerin sözel olarak yönelttiği sorulara sözel olarak cevap vermesi istenen öğrencilerin bu sınav türünde, bilgisinin yanında, ifade kabiliyeti, dış görünüşü ve vücut dili de değerlendirilir (Küçükahmet, 2000: 183).

Bazı eğitimciler, sözlü sınavların daha çok öğrencilerin sözlü anlatım yeteneğini ölçtüğünü ve bu nedenle öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılmaması gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak bu konudaki genel görüş, sözlü sınavların yazılı sınavların yanında tamamlayıcı rol üstlenmesi gerektiği yönündedir. Öyle ki, özellikle de dil eğitiminde doğru telaffuz ve ifade yeteneğini ölçmek amacıyla sözlü sınavlardan yararlanılmaktadır (Yılmaz, 2007: 119).

Sözlü sınavların özellikleri (Atılgan, 2007: 172-175):

- ✓ Sorular yazılı olarak verilmesi gerekirken genellikle sözlü olarak verilir.
- ✓ Cevaplayıcı cevabını kısa bir zaman içerisinde düşünüp bulmak zorundadır.
- ✓ Cevaplayıcının cevabında belirsiz kalan noktaların irdelenerek bilginin derinlemesine ve genişlemesine ölçülmesi mümkündür.
- ✓ Soruların hazırlanması diğer sınavlara göre daha kolaydır ve daha az zaman alır.
- ✓ Sınav yapan ve cevaplayıcı arasında diğer sınavlara göre daha fazla etkileşim vardır.
- ✓ Sınavlar bireysel yapıldığında uygulanması çok zaman alır.
- ✓ Bir soru birden fazla öğrenciye sorulduğunda ipucu niteliği taşımaktadır.
- ✓ Cevaplama sorudan hemen sonra olduğu için cevaplayıcının cevabı düşünme ve gözden geçirme şansı çoğunlukla yoktur.
- ✓ Uygulanması zaman aldığından her bireye çok az sayıda soru sorulabilir.
- ✓ Soru soran ile cevaplayıcı yüz yüze bir iletişim içerisinde olduğu için subjektif bir puanlama olabilmektedir.
- ✓ Yazılı yoklamalarda görülen cevabı şişirme, soruyu başka yana çekme gibi olumsuz özelliklerin önüne geçilebilir.
- ✓ Şans başarısı olmaması güvenilirliği artırır.

- ✓ Puanlamada genel izlenimle puanlama yöntemi kullanıldığı için objektif sonuçlar alınamayabilir.

Sözlü sınavların kullanıldığı alanlar (Atılğan, 2007: 177-178):

- ✓ Okul öncesi ve ilköğretimin ilk yılları
- ✓ Anadili doğru kullanma, konuşma becerileri ve sözlü anlatım gücü gibi becerilerinin ölçülmesi
- ✓ İletişim becerilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi
- ✓ Yabancı dil konuşma becerisini belirleme

Sözlü sınavların daha etkili kullanılmasına yönelik dikkat edilmesi gereken durumlar şu şekilde sıralamıştır (Tan, 2005: 330):

- ✓ Sorular önceden hazırlanmalıdır.
- ✓ Cevaplar fazla uzun olmamalıdır.
- ✓ Öğretmen soru sormadan önce öğrenciyi rahatlatmalıdır.
- ✓ Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır.
- ✓ Önceden puanlama anahtarı hazırlanmalıdır.

2.8.1.2. Yazılı Sınavlar

Yazılı sorulara yazılı cevapların verildiği sınav türüdür. Ülkemizde, yazılı yoklama, klasik yazılı yoklama, kompozisyon veya essey tip sınavlar olarak adlandırılan ölçme araçlarıdır. Bu sınavda kullanılan yazılı soruları, uzun cevaplı az sorulu yazılı sınavlar ve kısa cevaplı çok sorulu sınavlar olmak üzere iki gruba ayırabiliriz (Öncü, 1994: 85).

Yazılı yoklama sınavları; öğrencilere birkaç soru yazdırılıp veya yazılı verilip bunları belirli bir zaman dilimi içinde yazılı cevap istenmesi suretiyle yapılan bir sınav türüdür (Tan, 2009: 242).

Yazılı sınavlar hazırlanması kolay olduğu için öğretmenlerin en çok başvurduğu sınav türüdür. Öğrencilerin üst düzey bilişsel alan basamaklarına çıkıp çıkmadıklarını anlamak için kullanılabilecek en uygun sınavlardan biridir.

Yazılı sınavların sahip olduğu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Doğan, 2006: 209-211):

- Yazılı sınavlarda cevaplar yazılı olarak ifade edildiğinden, yazı güzelliği, yazma hızı, kağıt düzeni gibi unsurlar da puanlamada etkili olabilmektedir.
- Soruların belirli bir süre içerisinde cevaplanmasını gerektirdiğinden çok sayıda soru sorulmaz.
- Soruların hazırlanması ve sınavın uygulanması diğer sınavlara göre daha az çaba gerektirmektedir.
- Yazılı yoklamalarda sorulacak sorular kısa sürede belirlenebilir. Ancak cevapları okumak ve değerlendirmek zaman alıcıdır.
- Bazı sorularda “kesin doğru” ya da “kesin yanlış” ayrımının zor olması cevapların değerlendirmesini zor ve zaman alıcı hale getirmektedir.
- Bilişsel alanının analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey basamaklarındaki davranışların ölçülmesine uygundur.
- Bu tür sınavlarda şans başarısı yoktur. Öğrenci yanıtları düşünüp hatırlayarak yazar.
- Yazılı sınavlar öğrencilerin konunun bütününe öğrenmesini ve konular arasında ilişki kurmasını sağlar. Böylece öğrencileri okumaya, çalışmaya ve kavrayarak öğrenmeye yöneltmektedir.

2.8.1.3. Kısa Cevaplı Sınavlar

Kısa cevaplı sınavlar, yazılı yoklamalara alternatif olan sınav türlerinden biridir. Adından da anlaşılacağı gibi kısa cevaplı testlerde, sorulan bir sorunun cevabı yazılı yoklamalarda olduğu gibi uzun olmayıp kısadır. Kısa cevaplı testlerin cevabı; bir kelime, bir rakam veya en çok bir cümle ile verilebilecek türdendir. Kısa cevaplı bir test maddesi direkt olarak sorulabileceği gibi eksik cümle yapısında da sorulabilir. Bu sınavlar daha çok bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları ölçmeye uygundur. Yani yazılı yoklamaya kıyasla daha alt düzeydeki zihinsel etkinlikleri ölçmeye uygundurlar (Tan, 2009: 264).

Kısa cevaplı sınavların özellikleri şunlardır (Gürol, 2004: 214):

- ❖ Cevaplar öğrenci tarafından yazılır ve kısadır. Bu nedenle yazı güzelliği, kağıt düzeni gibi değişkenler ölçmede daha az etkili olacaktır.

- ❖ Cevaplar kısa olduğundan daha fazla soru sorma olanağı sağlar.
- ❖ Cevaplar kısa da olsa öğrencilerin soruyu yanlış anlama olasılığı vardır. Bu durumda puanlamada takdir hakkı ön plana çıkar.
- ❖ Kısa cevaplı sınavlar her eğitim düzeyinde kullanılabilen bir sınav türüdür.
- ❖ Kısa cevaplı sınavlarda soruların hazırlanması ve puanlanması diğer sınav türlerine göre daha kolaydır.

2.8.1.4. Doğru-Yanlış Testler

Doğru-yanlış testleri bazıları doğru, bazıları yanlış olarak verilen önermelerden oluşmaktadır. Testi cevaplayan kişiden, her maddeyi okuyarak, o maddeyi doğru veya yanlış olarak sınıflaması istenir (Turgut, 1997: 75).

Doğru yanlış testlerinin genel özellikleri şöyledir:

- Cevaplar yalnız bir harf veya işaret ile belirtildiğinden cevaplama işlemi kolay ve fazla zaman almamaktadır. Böylelikle, bir sınav süresi içinde, diğer sınav türlerine göre daha geniş bir bilgi alanı yoklanabilir.
- Cevapların puanlanması kolay, objektif ve hızlıdır.
- Cevaplama işlemi kolay olduğundan doğru-yanlış testleri eğitimin alt kademelerinde de uygulanabilir.
- Sadece iki cevap seçeneği bulunduğu için, şans başarısı yüksektir. Doğru cevabı bulma şansı yüzde 50'dir.

Doğru yanlış tipi testlerle ilgili olarak kısaca şunlar söylenebilir (Yurdabakan, 1998: 32):

- ◆ Doğru yanlış tipi testlerde, doğru cevabın şansla bulunabilme olasılığı çoktan seçmeli maddelere oranla daha yüksektir ancak, nitelikli madde yazarak, öğrenciler teste karşı güdülenerek veya toplam puandan şans başarısını arındırarak bu olasılık azaltılabilir.
- ◆ Ölçülecek davranışlar somut bir biçimde belirlenir, maddeler bu davranışları ölçmeye yönelik olarak yazılırsa, doğru yanlış tipi testler güvenilirliği yüksek sonuçlar verebilir.
- ◆ Doğru yanlış tipi test maddeleri iyi yazılırsa, daha karmaşık zihin becerilerini ölçmeye hizmet edebilir.

- ◆ Doğru yanlış tipi testlerde yanlış maddeler daha zor ve ayırıcı görünmektedir. Oluşturulacak bir testin güçlüğü ve ayırıcılığı buna göre ayarlanabilir.

2.8.1.5. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, sorulan bir sorunun cevabını, verilen cevaplar arasından seçtiren maddelerden oluşmuş testlerdir. Çoktan seçmeli bir madde, bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç veya daha çok sayıdaki seçeneklerden oluşur. Seçeneklerden biri maddenin doğru cevabı diğerleri ise çeldiricileridir (Turgut, 1997, 86; Tekin, 2004, 147; akt. Dikmen,).

Çoktan seçmeli testler objektif testler arasında en çok kullanılanıdır. Diğer testlerle ölçülebilen tüm davranışların çoktan seçmeli testlerle daha iyi bir şekilde ölçülmesi olasıdır. Çoktan seçmeli testler bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların ölçümünde iyi bir şekilde kullanılır.

Öğrencilerin problemi çözerken bilgiyi nasıl organize ettiği görülemez. Ayrıca her zaman çözümün nasıl olacağı bilinmediği halde doğru cevabı tahmin ederek bulma olasılığı vardır. Buna karşın çoktan seçmeli testlerin puanlaması hem kolay hem de nesneldir (MEB, 2005).

Çoktan seçmeli maddelerin özellikleri şunlardır (Doğan, 2006: 293-296):

- * Sorunun doğru cevabı kendi içinde verilmiştir. Cevaplayıcı, cevabını, verilen seçenekler arasından seçmek zorundadır.
- * Çoktan seçmeli testlerde sınav süresinin çoğu maddeleri okumaya ve doğru cevabı bulmaya ayrılır. Cevapların işaretlenmesi az zaman alacağından yazılı sınavlara kıyasla daha fazla soru sorulabilir.
- * Çoktan seçmeli testlerde yazı güzelliği, kompozisyon yazma becerisi gibi değişkenler puanlamaya karışmamaktadır.
- * Çoktan seçmeli sınavlarda puanlama objektif ve kolaydır.
- * Çoktan seçmeli testlerde şans başarısı oldukça yüksektir.
- * Çoktan seçmeli testlerin uygulanışı kolay olduğundan eğitim basamaklarının çoğunda kullanılabilir.
- * Çoktan seçmeli testlerde maddelerin hazırlanması uzmanlık gerektirir.

- * Çoktan seçmeli testlerde çok sayıda madde formu kullanılarak birçok bilgi beceri ve yetenek ölçülebilir. Bu durum çoktan seçmeli testlerin hemen hemen her alanda kullanabilmesini sağlar.
- * Çoktan seçmeli testlerde maddeler yazılırken test güçlüğü ayarlamak veya test denendikten sonra istenilen güçlükte madde seçmek mümkündür.

Çoktan seçmeli testlerin kullanılmasında hatalardan sakınmak ve maddenin etkinliğini arttırmak bakımından şu noktaların göz önünde tutulması gerekir (Yıldırım, 1999: 23):

- Madde kökü soru ya da problemi açık, kesin ve basit bir biçimde ifade etmeli, anlam belirsizliğine veya birden fazla yoruma yol açmamalıdır
- Madde kökünün soru biçiminde yazılması Türkçenin gramer yapısına daha uygun düştüğünden, eksik tümce biçimindeki madde kökü, yalın ve ekonomik olmadıkça, tercih edilmemelidir.
- Madde kökü, maddenin mümkün olan en fazla bölümünü içine almalı, fakat gereğinden fazla bilgilerle şişirilmemelidir.
- Cevap seçenekleri konu, gramer ve ifade yönlerinden madde köküne uygun olmalı, uzunluk ve biçim bakımından birbirlerine benzemelidir.
- Seçenek sayısı öğrencinin bulunduğu öğrenim seviyesine uygun olarak belirlenmelidir (Bir testte yer alan maddelerin cevap seçeneklerinin aynı olması test analizinde kolaylık sağlar).
- Çeldiriciler, çekici güce sahip olmalı, ilk bakışta akla yakın görünmeli, bilgisiz ya da yanlış bilgili kimse için doğru yanıtı farksız görünmelidir (çeldiricilerin doğru cevaba yakınlık derecesi arttıkça maddenin güçlüğü artar, bu ise testin kullanış biçimine göre ayarlanır).
- Gerek madde kökünde, gerek yanıt seçeneklerinde doğru yanıtı ele verici ipuçlarından sakınmalıdır.
- Şıkların sonuncusu “yukarıdakilerin hepsi”, “yukarıdakilerin hiçbiri” diye ifade edilebilir. Böyle ifade eden seçenek, çeldiricilerden biri olabileceği gibi doğru yanıt da olabilir.
- Maddede, sayısal sıra gibi belli bir sıra izleyen seçeneklerin ya büyükten küçüğe, ya da tam tersine sıralanması, maddenin kolay anlaşılması yönünden gözden kaçırılmamalıdır.

- Maddenin yazılmasında basma-kalıp ifadelerden, ders kitaplarından olduğu gibi aktarılmış tümce ya da deyimlerin kullanılmasından sakınılmalıdır.
- Test maddelerinin dil yönünden güçlük derecesi yanıtlayıcıların ortalama düzeyinde, belki bu düzeyin bile biraz altında tutulmalıdır.
- Testin tümü içinde herhangi bir soru diğer bir sorunun yanıtını açıklayıcı olmamalı, maddeler birbirinden bağımsız olarak yanıtlandırılabilmelidir.

2.8.1.6. Eşleştirmeli Testleri

Eşleştirmeli testlerde temel ilke, birbirleri ile ilgili bilgiler, karışık halde iki liste haline getirildikten sonra, öğrenciden, bunların birbirleri ile ilgili olanlarının işaretlenmesini istemektedir. Bu hazırlanması oldukça kolay bir testtir (Binbaşıoğlu, 1978: 49-50).

Eşleştirmeli testlerle, kısa sürede çok sayıda davranışı ölçmek mümkün olabilir. Soruların hazırlanma aşaması kolay da olsa nitelikli sorular hazırlanması gerekmektedir. Örneğin sorulan sorunun doğru cevabı diğer sorular için uygun bir çeldirici olmalıdır. Genelde bilgi düzeyindeki ya da alt düzeydeki zihinsel davranışların ölçülmesinde kullanılan eşleştirmeli sorular, karma bir testin alt kısmı olarak da kullanılabilir. Bu tür testlerin etkili olması için; cevap seçenekleri soru sayısından fazla olmalı, sorular ve seçenekler iki kolonda sunulmalı, seçenekler belli bir sıraya veya düzene göre verilmelidir (Tan, 2009: 295-296).

Eşleştirmeli testlerin hazırlanması ile ilgili esaslar ise şunlardır (Binbaşıoğlu, 1978: 50):

- ❖ Eşleştirmeli testlerde, birinci sütuna yazılanlarla ikinci sütuna yazılanlar arasında, konu ve anlatım bakımlarından bir benzerlik bulunmalıdır. Bu benzerlik olmazsa test amacından uzaklaşır.
- ❖ Eşleştirmeli testlerin yararlı olabilmesi için, eşleştirilecek maddelerin sayısı çok fazla olmamalıdır. Bu normal olarak altı-sekiz kadar olmalıdır. Bundan fazlası, zaman kaybına yol açar. Azı da soruyu yalın hale getirir.
- ❖ Puanlamada her doğru işaretleme için bir puan verilir.
- ❖ Eşleştirmeli testler hazırlanırken birinci listedeki maddelerin sayısı, ikinci listedekilerle eş olmamalıdır. Eşit olursa bazı maddelerin doğru yanıtını tahmin etmek kolaylaşır. Genel olarak, birinci listedeki maddeler, ikinci listedekilerin sayısından dört-beş madde fazla olur.

- ❖ Konular birbirine benzer olmalı. Yanıtlar düşünmeyi gerektirmeli.
- ❖ Yanıtlar, sayı ve tarih biçiminde olursa, bunlar, küçükten büyüğe doğru sıraya konmalıdır.
- ❖ Yanıtların hepsi sayfanın bir yüzüne sığacak biçimde düzenlenmelidir.
- ❖ Eşleştirmeli testler, anlaşıldığı gibi, oldukça yalın ve belirli bilgilerin yoklanmasında işe yaramaktadır. Az yerde çok soru sorulabilir. Ekonomik olmasının yanında hazırlanması ve puanlanması da kolaydır. Oldukça nesneldir ve her düzeyde sorulabilir. Ancak eşleştirmeli testler öğrencileri ezberciliğe teşvik eder. Küçük sınıflar için anlaşılması güçtür ve soru sayısı az olursa yanıt kolayca bulunacaktır.

2.8.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Geleneksel ölçme yaklaşımları ile yapılan ölçmelerde, öğrencilerden, belirli bir zaman içinde, hiç kimsenin yardımına başvurmadan, kimseye danışmadan ya da belli kaynaklara başvurmadan belli problemleri çözmeleri istenmektedir. Oysaki gerçek hayatta, öğrenciler karşılaştıkları problemleri aşabilmek için çoğu zaman bir zaman sınırlaması dışında ve yakın çevresindeki arkadaşlarının desteğini ve fikirlerini alarak ve birçok inceleme ve araştırma sonucunda bu problemlerin çözümüne ulaşırlar. Görüldüğü gibi geleneksel ölçme araçları kullanarak öğrencilerden çözmeleri istenilen problemler hem gerçek hayatla uyumlu değil, hem de gerçek hayatın şartları ile uyumlu değildir (Woolfolk, 2002: 538).

Günümüzde öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek; birkaç sınavla öğrencilerin sınıflarını geçip-kaldıkları hakkındaki kararları veren geleneksel anlayış dışına taşımak durumundadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, okul programlarında yer alan davranışların öğrenilememesine ya da eksik öğrenilmesine neden olan, dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına engel olan sistemdeki olumsuzlukları saptamada kullanılan bir araç ve bu olumsuzluklara dayanarak kararlar almaya yardımcı olan bir alan olarak görülmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin okul hedeflerinde yer alan davranışları ne derece kazandıklarını ortaya koyan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yanında, öğrencilerin kazandıkları bu davranışları ne derece kullandıklarını gösterecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine gereksinim vardır (Kutlu, 2002; akt. Aslanoğlu ve Kutlu, 2003: 26).

Bilgi ve beceri düzeyindeki davranışlar, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri ile ölçülebilirken yetenek düzeyindeki davranışların ölçülmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden yararlanılmaktadır (Kutlu, Dogan ve Karakaya, 2008: 7).

Alternatif değerlendirme, öğrencinin, bilgiyi nasıl anladığı ve kullandığı hakkında bilgi veren, var olan bilgilerini bir ürüne veya aktiviteye dönüştürmesini, günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini, problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını inceleyen süreç değerlendirmesidir.

Alternatif değerlendirme, genellikle performansa dayalı olup öğrenciden öğrendiğini, tek tipe indirgenmiş yazılı sınav ve testlerin aksine, doğal bir ortamda göstermesi istenir. Eğitim ortamında değerlendirme genellikle, öğrenmenin ölçülmesi, öğrencinin kendisinin ve ailesinin, öğrencinin gelişimi hakkında bilgilendirilmesi amacıyla kullanılır. Fakat alternatif değerlendirme, gerçek hayatta gerekli olan becerilerin değerlendirilmesidir. Bu nedenle bu tür değerlendirmeler, yeni kazanılan bilgilerin yeni durumlara uygulanmasındaki ustalığın ve yeteneğin değerlendirilmesine odaklanmaktadır (Smaldino, Russell, Heinich, Molenda, 2005: 69-70).

Alternatif değerlendirmeyi kısaca özetlersek (MEB, 2005);

- Alternatif ölçme ve değerlendirme gerçek yaşamla ilişkili ve öğrenci merkezlidir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme; sınırlandırılmış, tek yanıtlı, çoktan seçmeli testler dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı biçimde okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak, öğrencilere kendine dönük düşünmeyi, kendini değerlendirmeyi ve sorumluluk almayı öğretir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede kısmi bilginin değerlendirilmesini sağlar.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler; kendi kendini değerlendirme, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın daha geniş bir zaman

diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma imkanlarına sahip olurlar.

- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğretmen elde ettiği ölçüm sonuçlarını yorumlayarak yalnızca öğrencilerini değil, kendi öğretimini değerlendirir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin avantajlarını şu şekilde sıralanmaktadır (Gardner, 1992; Herman, 1997; akt. Adanalı, 2008: 50-51);

- Alternatif değerlendirme içinde yer alan değerlendirme metotlarını değiştirmek farklı bilgi stilleriyle uygun olmaktadır ve belirli bir bağlamda uzmanlaşmış ya da önceden öğrenilmiş şeyler, farklı bağlamlar içinde, onların ne bildikleri, nasıl öğrendikleri ve nasıl kullanabildiklerini göstermek için seçenekleri öğrencilere sağlamaktadır.
- Değerlendirmeler eğitimsel amaçlar ve deneyimlerin yegane bir düzenine sahip olan öğrenciler için yönetilebilir olmaktadır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme kullanımı bütün öğrencilere bilgi çevrelerini bireyleştirmede yardım eder.
- Öğretmenler cevapları sağlamak, problemleri çözmek, uyarıcıdan tepkiye karşılık vermek için onların yetenekleri içinde çok farklı olan bir öğrenci nüfusu ile alternatif değerlendirmeden yararlanabilir.
- Eğer uygun bir şekilde yapılır ve yönetilirse, alternatif değerlendirmeler çeşitli öğrenci bilgi stilleri, kültürel çevreleri ve ustalık seviyelerinin ihtiyaçlarıyla karşılaşabilir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrenci performansının güçlü ve güçsüz yanlarının kullanılabilir ve teşhis edilebilir geribildirimini sağlayabilir. Bir alternatif değerlendirme metodu kullanımının değerlendirilmiş olmasından elde edilen öğrenci yararlarının, en avantajlı olanlarından biri yararlı ve devamlı geribildirim sağlamasıdır.
- Genellikle alternatif görevler içinde meşgul iken, öğrenciler kendi kendilerini izleme sürecini kullanmak için teşvik edilirler.
- Değerlendirme yalnızca performans denetimi için tasarlanmamıştır, bununla birlikte öğrencilerin gelecekteki başarılarını da geliştirir.

- Alternatif ölçme ve değerlendirmeler öğretmene, öğrenci yetenekleri ve ilerlemelerindeki girdileri sağlar. Ayrıca, öğrenci anlamalarında onların disiplin araçları kullanımında ve onların var olan yetenek seviyelerinde öğretmene zengin bilgi sağlar. Değerlendirmeler, uzun zamandır toplanmış çalışmaların gösterimleri için basit yanıtlardan öğrenci davranış çemberini gözlemek için öğretmene fırsat sağlar.
- Öğretmenler daha yüksek seviyedeki yeteneklerin geniş alanındaki öğrenci ilerlemeleri ve zorluklarının daha çok farkında olurlar. Alternatif değerlendirmeler kullanımda zorunlu olan öğretim tarzları ve içerik hakkında daha iyi kararlar vermek için ortaya çıkmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin; portfolyo (öğrenci ürün dosyası), öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceleme ölçekleri (rubrikler), kontrol listeleri, proje görevleri ve performans görevleri olduğu bilinmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin her birine ilişkin tanım ve özellikler bu başlık altında yer almaktadır.

2.8.2.1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)

Öğrenci çalışmalarının bir koleksiyonudur. Genellikle bir dosyadan oluşur. Dosya çok iyi hazırlanmış, öğrencinin en iyi çalışmalarını yansıtmak için toplanmış anlamlı ödevleri içerir (Haladyna, 1997; Aktaran: Ulutaş, 2006: 25).

Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir.

Bir gelişim dosyası, öğrencinin gelişen becerilerinin aşama aşama görülmesini sağlayan bir kanıt niteliği taşır ve onun ortaya koyduğu gerçek ürünlerin bir birleşimidir (Henson, 2004: 140).

Gelişim dosyasını diğer değerlendirme yöntemlerinden ayıran iki önemli özellik bulunmaktadır. Birincisi; öğrencinin kaydettiği gelişmeyi gözler önüne seren uzun bir sürede birikmiş çalışma örneklerinin toplanmış olması; ikincisi ise öğrencilerin, dosyanın planlanması, dosyanın içeriğinin seçimi ve değerlendirilmesi aşamalarına dahil ediliyor olmasıdır. Öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımı onun öğrenmesinin gelişimi ve motivasyonunun artması için oldukça önemlidir (Eggen ve Kauchak, 2004: 514).

Öğrenciler bu dosyalara sistematik bir şekilde öğretim süresinde yaptıkları çalışmaları koyarlar. Öğrencilerin yaptıkları bu çalışmalar, bir koleksiyon gibi toplanır. Öğrenciler portfolyolarına en çok beğendikleri çalışmaları koyabilecekleri gibi bütün çalışmalarını da koyabilmektedirler. Çünkü portfolyo sadece en iyi çalışmaların koyulduğu bir dosya değildir.

Ürün dosyası ile temel amaç; öğrencinin yaptığı işin zaman içinde niteliğinin ve kapsamının ne şekilde geliştiğini izlemek, geleneksel öğretim ve değerlendirme yaklaşımının dışına çıkarak öğrenmede bütünleştiricilik, çoklu zeka kuramı, proje tabanlı öğretim ve bilimsel süreç becerileri gibi yaklaşımlara paralel yeni bir değerlendirme yaklaşımı geliştirmektir.

Portfolyonun amaçlarını şu şekilde özetleyebiliriz (İnci, 2002):

- ❖ Öğrenci gelişimini izleyebilmek,
- ❖ Öğrencideki öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak,
- ❖ Öğrencinin gerçekte ve öğrendiğinin açık resmini çizebilmek,
- ❖ Müfredata bağlı olarak yapılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkıp, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri geliştirmek,
- ❖ Gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunmak,
- ❖ Öğrencinin gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek,
- ❖ Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek,
- ❖ Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak,
- ❖ Öğrencilerin diğer arkadaşlarının yaptığı portfolyoları izleyip, yardımcı olarak gelecekteki takım çalışmasına zemin hazırlamaktır.

Portfolyo kullanmanın avantajları farklı araştırmacıların görüşleri ile aşağıda belirtilmiştir (McEachron, 2001; Farr, 2001; Ogan Bekiroğlu, 2004; Pratt, 2005; Elharrar, 2006; Erkuş, 2006; Bahar vd., 2006; Çepni, 2007; Zimbicki, 2007; akt, Adanalı, 2008: 78-80):

- ✓ Ürün dosyaları bir öğrencinin zaman içindeki gelişimi ile ilgili olan bilginin biriktirilmesi için izin verir.
- ✓ Öğrenci gelişiminin nispeten tamamının kaydı için öğretmenlere ve diğer eğitimcilere imkan verir.

- ✓ Portfolyo değerlendirme öğrencinin gelişimine dair genel resmi ortaya çıkarır.
- ✓ Ürün dosyası öğrenciye, yeteneklerin çeşidinden daha fazla beceriyi açıklar. Öğrenciler nasıl puan kazanmış olacağına ilişkin ölçütler ve ürün dosyasının içermiş olduğu çalışmanın seçiminde gerekli öz becerileri doğrudan öğrenir. Bu da öğrencilerin, bireysel amaçları belirlemek ve elde etmede plan geliştirmek için öğrencilere fırsatlar sağlar.
- ✓ Ürün dosyası zaman içindeki bilginin ilerleyişini kaydeder. Bu teknik öğrenme yolları, amaçları, öğrenci hünerlerini, öğrencinin yaşı ve sınıfı konusundaki beklentilere bağlı olarak öğrencideki ilerlemeyi gösterir.
- ✓ Öğrenci kendi gelişimini kendi görür. Bu yüzden motivasyon artırıcıdır.
- ✓ Öğrenmeye yapıcı ve pozitif bir etki sağlamaktadır.
- ✓ Öğrencinin günlük davranışlarını örneklerle açıklar.
- ✓ Öğrencinin zaman içindeki gelişim ve öğrenimlerini örneklerle açıklar.
- ✓ Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi büyük ölçüde kuvvetlendirir.
- ✓ Öğrenci düşüncesi ve kişisel değerlendirmesini iletir.
- ✓ Ürün dosyasının gelişimi ve yapısı ile ilgili kararların oluşturulması hakkında öğrenciye olanak sağlar.
- ✓ Öğrencilerin, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder.
- ✓ Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını performans ile daha iyi ilişkilendirebilmelerini ve amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır.
- ✓ Hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verir, böylece öğrenme ve değerlendirmenin uyumu sağlanır.
- ✓ Öğrenciye öğrendiğinden sorumlu olma konusunda cesaretlendirir, böylece öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme sürecinde daha fazla rol aldıkları hissini kuvvetlendirir; hayat boyu gerekli becerilerin gelişimine yardımcı olur.
- ✓ Öğretmenlerin günlük test sonuçları ile boğuşma yükünü azaltır.
- ✓ Değerlendirmenin çok yönlü formları ile düşünme becerisi ve bütüncül anlamayı ölçmeyi olası kılmaktadır.
- ✓ Öğrencileri bağımsız birer düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirme yolunda kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.

- ✓ Öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtır.
- ✓ Öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasını sağlar.
- ✓ Öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişimini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif rol alarak, kendi değerlendirmelerinde sorumluluk almalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilere bir işi tamamlamada farklı yöntemler kazandırır (ön yazı yazma, gözden geçirme, son raporu hazırlayıp sunma vb.).
- ✓ Süreç değerlendirmesi yapıldığı için, öğrenci ile öğretmen birlikte çalışarak hem dersin hedeflerinin gerçekleşme durumunu hem de dersin işlenme şeklini sürekli gözden geçirme şansı bulurlar.
- ✓ Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer kişilerin öğrencilerin öğrenmesi hakkında fikirleri paylaşmaları için ortam oluşturur.
- ✓ Öğrenciye planlı ve titiz çalışma alışkanlığı kazandırır.
- ✓ Özellikle öğrenci tarafından beğenilip seçilen çalışmaları içerdiğinden, olumsuzdan çok olumluya vurgu yaparak, öğrencinin benlik saygısının gelişmesine katkıda bulunur.
- ✓ Öğrencinin kendi gelişimini, veli ve öğretmenin ise öğrenci gelişimini izlemesine olanak sağlar.
- ✓ Öğrencinin önüne koyduğu hedefleri denetlettirerek, kendilik algısının olumlu yönde gelişmesine ve öğrencinin iç görü kazanmasına katkıda bulunur.
- ✓ Öğrencinin ilgi ve yeteneklerine yönelik olarak güçlü yanlarının ortaya çıkmasını sağlayarak, sonraki eğitim yaşantısına yön verir.
- ✓ Özellikle ailelerin de sürece ve değerlendirmeye katılması sağlanarak, onların çocuklarına sağlıklı bir bakış açısı geliştirmelerine hizmet eder.
- ✓ Öğrencinin sorumluluk bilincini geliştirir.
- ✓ Öğrencinin yarattığı ürünlerden doğan ve öğrenmede çok önemli olan içsel pekiştirmeyi sağlar.
- ✓ Öğrencinin gelişim sürecini izleyip değerlendirmenin yanında, bitmiş ürünlerin de değerlendirilmesiyle öğrenci hakkında karar verilmesini sağlar.

Portfolyo değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Korkmaz ve Kaptan, 2003: 27-28):

- ◆ Portfolyo çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Örneğin bir deney ya da proje çalışmasında rapor yeterli olmayabilir. O zaman öğrenci eğer isterse çalışmasını resimle belgeleyebilir. Ölçek listesinin (öğretmenler tarafından oluşturulan değerlendirme kriterleri) öğrenci tarafından çok iyi kavranması öğrenci çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.
- ◆ Portfolyonun içeriğine öğrenci karar verecektir. Portfolyo kapsamına alınacak belgeler ünite sonu, yarıyıl sonu ve öğrenim yılı sonunda seçilebilir.
- ◆ Seçilen belgeler kağıt kalem testlerinin ortaya çıkaramadığı gelişimin farklı boyutlarını ortaya çıkaracak nitelikte olmalıdır.
- ◆ Portfolyo öğrencinin en iyi yaptığı çalışmaları değil, öğrencilerin gelişimini gösteren tüm çalışmaları içermelidir. Bu çalışmalar kronolojik bir sıra ile yerleştirilmelidir.
- ◆ Portfolyodaki her örneğin üstünde yansıtıcı bir ifade formu olmalıdır. Bu formda isme bu çalışmanın kimin ürünü olduğunu tanımlamak için ihtiyaç duyulur. Tarih, öğrencilerin zaman içerisinde kendi büyümelerindeki değişikliklerin farkında olmalarını sağlar. Yansıtıcı ifade ya da başlık ürünün niçin seçildiğini, önceki öğrenmeyle bağlantılı olarak ne anlam taşıdığını tanımlar. Manşeti olmayan ifadeler zaman içerisinde daha az önem taşır. Geriye dönülüp bakıldığında; ebeveyn, öğretmen hatta öğrencinin kendisi için bile manşetsiz çalışma örneklerini anlamak ve onlara değer biçmek zor olur.

Öğrenci gelişim dosyasında şu ürünler bulunmalıdır (MEB, 2006-a: 28):

- ◆ Öğretmen tarafından hazırlanan rehber (öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu anlamalarına, kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını kavrar.)
- ◆ Öğrencilerin yazılmış ödevleri(taslak ya da bitmiş parçaları)
- ◆ Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- ◆ Diyagramlar, fotoğraflar, resimler

- ◆ Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
- ◆ Grup ödevleri ve projeler
- ◆ Öğretmen anekdotları
- ◆ Öğrencilerin mektupları
- ◆ Öğretmen kontrol listeleri
- ◆ Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler
- ◆ Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- ◆ Değerlendirme kağıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimlerin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağını gösteren kağıtlar).

2.8.2.2. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir (MEB, 2006-b: 26).

Öz değerlendirme, bireylerin yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Öz değerlendirme öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB, 2004-a: 77).

Öğrencilerin yapmış oldukları öz değerlendirmeler, öğrencilerin bireysel gelişim dosyalarında saklanır (Woolfolk, 2002: 556). Öz değerlendirme, öğrenci gelişim dosyalarıyla ilgili en önemli boyutlardan biridir. Öğrenci kendi gelişim dosyasıyla ilgilenerek kendi yetenek ve başarılarının farkına varabilir. Böylelikle kendi zayıf ve güçlü yönlerini görebilecektir. Kendi başarısının farkında olan bir öğrenci, daha büyük başarıları elde edecek hale gelebilir (Stiggins, 1997: 459).

Öz değerlendirmenin amacını kısaca tanımlayacak olursak (MEB, 2006-b: 26);

- Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.

- Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
- Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir.

Öz-değerlendirme yapmanın yararları şu şekildedir (MEB, 2006; Lambert ve Lines, 2000; akt. Adanalı, 2008: 105):

- ✓ Öğrencilerin; ilgileri, özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi toplamasına yardım ederek güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardım eder.
- ✓ Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsatlar sunar.
- ✓ Kendini değerlendirmesiyle öğrencinin motivasyonunun yükselmesini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- ✓ Kendine dışarıdan bakma yetisi gelişir.
- ✓ Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
- ✓ Öz değerlendirme, doğru bir şekilde yapıldığı zaman, çalışmalarında öğrencilere güven verir, bilgi süreci içinde öğrencileri derecelendirir ve çalışmaları hakkında öğrencileri çok bilinçli yapar.
- ✓ Öz değerlendirme yansıma gerektirme, mukayese etme, bilgi sürecini analiz etme ve yeni bilgileri birleştirir ki bunlar Bloom'un Taksonomisi'ne göre yüksek düzeyde düşünmenin bütün elemanlarıdır.

Öz değerlendirmenin bu olumlu yanlarının yanı sıra birtakım olumsuzlukları da vardır. Bunlar (Andrade, 2005; MEB, 2006; akt. Adanalı, 2008: 105-106):

- ✓ Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı söz konusu olabilir.

- ✓ Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizlikleri nedeniyle yanılgılara neden olabilir.
- ✓ Öz değerlendirmeler öğrencilerin yanlış yola sapmalarına ve aldanmalarına neden olabilir.

2.8.2.3. Akran Değerlendirme

Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma, proje, rapor vb. çalışmaları değerlendirmesidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar. Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur (MEB, 2006-b: 26).

Akran değerlendirmede, öğrencilerin belirli ölçütler doğrultusunda arkadaşlarını değerlendirmeleri istenmektedir. Değerlendirmenin daha geçerli ve güvenilir olması için ölçütlerin önceden verilmesi daha yararlı olacaktır. Bu değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin birbirlerine bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin arasındaki ilişkileri ortaya çıkardığından dolayı öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Bu değerlendirme sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma yetenekleri de geliştirilmiş olmaktadır.

Akran değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.
- Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.
- Öğrencilerin, öğretmenin dışında başka kişiler tarafından da dönüt almasını sağlar.
- Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.
- Becerileri vurgular, katılımı teşvik eder, alınacak not üzerinde değil öğrenme üzerinde yoğunlaşılmasını sağlar, geri bildirim sağlar, sorumluluğu öğretir, eleştirel yetenekleri geliştirir, rekabete karşı işbirliğine dayanan öğrenmeyi teşvik eder, öğrenciler arasındaki etkileşimin önemini kavratır.

Akran değerlendirmesinin yararları şunlardır (Yılmaz ve diğerleri, 2007; akt. Adanalı, 2008: 107-108):

- Öğrenciler arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken, kendileri de eleştirel düşünme becerileri kazanırlar.
- Öğretmene, öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.
- Akran değerlendirmede öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur.
- Okul ve iş yaşamı boyunca bireyler diğerlerinin başarımlarını değerlendirme gereksinimi duyabilirler. Akran değerlendirme, bireylerin bu tür özelliklerini geliştirirken, kendilerine güvenlerinin artmasını da sağlayabilir.
- Diğer öğrencilerin değerlendirme sonuçları öz değerlendirmenin bir parçası gibi düşünülebilir ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine birincil dereceden katkı sağlar.
- Akran gruplarıyla diyalog içsel konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar.
- Akran değerlendirmesi, kişinin öğretmenin dışında başka birilerinden de dönüt almasına yardımcı olur.
- Akran değerlendirme, değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.

Akran değerlendirmesinin sınırlıkları şunlardır (Yurdabakan, 2004; Andrade, 2005; Yılmaz ve diğerleri, 2007; akt. Adanalı, 2008: 109):

- Akranların değerlendirmelerinin adil olup olmayacağı sorunu, bu tür çalışmaların yapıldığı gruplarda akranlar tarafından dile getirilen düşünceler arasında yer alır.
- *Arkadaşlık puanlaması*, akranlar arasında arkadaşlık durumu arkadaşların birbirlerine yüksek puan vermelerine neden olabilir.
- *Danışıklı / hileli puanlama*, akranların aralarında anlaşmaları mümkün olabilir, değerlendirmenin ayırıcılığını azaltır.
- *Güç puanlaması*, gruba hakim olan bireylerin olduğundan yüksek puan almasına neden olabilir.
- *Parazit puanlama*, grup çalışmalarına katkısı olmadığı halde kimi akranlar diğerlerinin puanlarından yararlanabilir.
- Bu konuda akranın bir öğretmen kadar yetkin olamayacağı endişesi vardır.

- En önemlisi öğretmen anlayışının değişmesidir. Öğretmenlerin akranların birbirlerini değerlendirmede yetkin olup olamayacakları konusuna değil, bu konuda becerilerin nasıl geliştireceği üzerine yoğunlaşması gerekir.
- Akran değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda akranların beceri kazanmasına bağlıdır.
- Daha da önemlisi öğrenme süreci boyunca, öz, akran ve grup değerlendirmenin birlikte kullanılmasıdır.
- Akran değerlendirmeler eleştirilerde acımasız olabilir ya da öğrencilerin zihinlerini karıştırabilir.

2.8.2.4. Dereceleme Ölçekleri (Rubrikler)

Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En faydalı dereceli puanlama anahtarı, kendi yaptıklarınızdır (MEB, 2006-b: 26).

Derecelendirme ölçekleri aracılığıyla öğrenciler hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirdikleri için objektiflik ve sorumluluk bilinçleri gelişmektedir. Derecelendirme ölçeklerinin öğretmenlere sağladığı yararlar arasında değerlendirme sırasında zamanı ekonomik kullanmalarını sağlaması vardır. Belli kriterlere göre puan vermeleri öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Bu puanların ne anlama geldiği ölçek üzerinde yer aldığından dolayı ayrıca öğrencilere bir açıklama yapılmasına gerek kalmamaktadır. Dereceli puanlama anahtarı aynı zamanda öğrencilerin geri bildirim eksikliklerini de gidermektedir. Hatalarının nereden kaynaklandığını gören öğrenciler bunları zamanında düzelterek başarılarını yükseltebilmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler bu ölçekler sayesinde kendi güçlü ve zayıf yönlerini görebilmektedirler.

Dereceli puanlama anahtarı kullanmanın amaçları şunlardır (MEB, 2006-b: 26):

Dereceli puanlama anahtarı,

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.

- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve kriterler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar.

Dereceleme ölçekleri geliştirme aşamaları;

- ◆ Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleme.
- ◆ Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleme.
- ◆ Yeterlik düzeylerine karar verme.
- ◆ Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürün ya da her bir becerinin anahtarlarını oluşturma.
- ◆ Davranışlar, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazma. Burada önemli olan düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmektir. Hangi becerinin alt ya da üst düzeyde olduğunu belirleme önemlidir.
- ◆ Kullanılacak ölçeğin taslağını hazırlama (MEB, 2004-a: 82).

Değerlendirmede derecelendirme ölçeği kullanmanın yararları aşağıda belirtilmiştir (Welton ve Mallan, 1999; Shepard, 2000; Ogan Bekiroğlu, 2004; Andrade, 2005; Karagöz ve diğ., 2006; Erkuş, 2006; Çepni, 2007; Yılmaz ve diğerleri, 2007; Zimbicki, 2007; Bıçak, 2008; akt, Adanalı, 2008: 67-69):

- ✓ Öğretmene analiz ederek, her bir öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını saptama imkanı verir.
- ✓ Öğrencilere önceden bir rubrik verilmesi ve daha sonra öğretmen-öğrenci görüşmesi için temel olarak kullanılması, öğrencilerin nerelerde problemlerle karşılaştığını ve ek eğitim için temel olarak nerelerde yardım edilebileceğine hizmet eder.
- ✓ Rubrik ile öğrencilerin, değerlendirmeyi ödül veya ceza olarak değil, anlama ve kavrama kaynağı olarak görmesi sağlanmaktadır.
- ✓ Öğrenci performansını, kontrol listesi ya da oranlama ölçeğinden daha hızlı puanlandırma imkanı verir ve hazırlanması daha kısa bir zaman alır.
- ✓ Hedefin değerlendirilmesinde ve performansın önemli noktalarında dikkatlerin toplanmasına yardımcı olur.

- ✓ Performansın düzeyi hakkında öğrenciye özel geribildirimler verir.
- ✓ Her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemeye yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilerin ve ödevin amacını anlamada ve çalışmalarını onun üzerine odaklamalarına yardımcı olur.
- ✓ Öğrenciler, rubrikteki bilgileri kullanarak yapılan çalışmaları daha iyi anlayabilmekte ve ne yapmaları gerektiğini daha iyi bilmekteler.
- ✓ Öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmel ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar.
- ✓ Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- ✓ Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- ✓ Öğretmenin, öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- ✓ Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olmaları için velilere kolaylık sağlar.
- ✓ Daha objektif ve tutarlı ölçmeye izin verir.
- ✓ Gelişmeyi ölçmek ve belgelemek için ölçütler sağlar.

Dereceleme ölçekleri yukarıda sıralanan yararlarının yanında birtakım sınırlılıklara da sahiptirler. Bunlar:

- Rubrikleri anlamak ve kullanmak için öğrenciler yardıma ihtiyaç duyarlar..
- Rubriklerin etkili kullanımı için planlamaya, zamana ve yeterli bir uygulamaya ihtiyaç vardır.
- Öğrenciler başlangıçta rubrikleri kullanmakta zorlanabilirler. Kullanmaya alışmaları zaman alabilir.
- Rubrikler tek başına bir dersin notunu vermekte kullanılmamalıdır.

Dereceleme ölçeklerinin (rubrikler) iki türü vardır. Bunlar bütüncül (holistik) rubrik ve analitik rubriktir.

2.8.2.4.1. Bütüncül Rubrik (Holistik)

Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır (MEB, 2006-b: 27).

Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, öğretmenin öğrencinin cevabını toplam olarak değerlendirmek istediğinde kullandığı bir ölçektir (Kaptan ve Önal, 2006: 13).

Bütüncül rubrikte öğrencinin gösterdiği performansın bütününe tek bir puan verilmektedir. Her düzeyde performansın kalitesini belirleyen tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tip puanlama anahtarları öğrenci performansındaki bazı küçük hataların göz ardı edilebileceği ve performansın bütününe odaklanıldığı durumlarda kullanılmaktadır. bu anahtarı kullanan bir öğretmen, öğrenci çalışmasını bir bütün olarak değerlendirip, o çalışmanın hangi başarı düzeyine girdiğine karar vermesi gerekmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 51-52).

Örnek bir bütüncül puanlama anahtarı aşağıda gösterilmiştir (MEB, 2006-b: 27):

Şekil 1.1: Örnek Bütüncül Puanlama Anahtarı

Puan	Ölçütler
4	Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmiştir. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapılmadı.
3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmişti fakat yeterli değildi. Yazılı açıklamalar yeterliydi.
2	Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler desteklenmişti fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler var.

Yukarıdaki bütüncül puanlama anahtarında; “4” düzeyi öğrencinin konuyu çok iyi anladığını gösterir. 1’e doğru gittikçe, öğrencinin belirlenen ölçütler bakımından yeteri kadar performans sergileyemediğini gösterir.

2.8.2.4.2. Analitik Rubrik

Analitik rubrik önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (MEB, 2006-b: 27).

Analitik dereceli puanlama anahtarı, bir değerlendirmenin farklı bölümlerindeki çok belirli cevapları puanlamada kullanılır. Değerlendirmenin her bölümünden bütün puanlar öğrencinin performansının seviyesini ve toplam alacağı puanını belirlemek için toplanır (Erdal, 2007: 21).

Analitik puanlama anahtarı, öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren bir puanlama aracıdır. Böylece öğrencilerin belli bir alandaki güçlü ve zayıf yönleri hakkında bir görüş sunabilmektedir. Analitik puanlama anahtarları bütüncül puanlama anahtarlarına oranla daha özeldir ve tanı amaçlı kullanılabilir. Bu tip puanlama anahtarı ile daha zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 56).

Aşağıda Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili örnek bir analitik puanlama anahtarı gösterilmiştir (MEB, 2009-c):

Şekil 1.2: Örnek Analitik Puanlama Anahtarı

PUAN	İÇERİK
4	Haritadaki bütün işaretler doğru ve dikkatli bir şekilde yerleştirilmiştir. Sınır çizgileri doğru ve özenle çizilmiştir.
3	Bütün işaretler haritada var. Bunların çoğu da haritaya doğru yerleştirilmiştir.
2	İşaretlerden bir kaç haritada yok. Haritada olanların da bir kaç doğru yerleştirilmemiş.
1	İşaretlerin çoğu haritada yok. Haritada olanların da çoğu doğru yerleştirilmemiş.
PUAN	GÖRÜNÜMÜN YETERLİĞİ
4	Haritanın görüntüsü temiz ve çok renkli. Haritadaki işaretler çok kolay okunuyor.
3	Haritada birkaç renk var. Bazı işaretler kolay okunmuyor.
2	Sınırlı sayıda renk kullanılmıştır. İşaretlerin ne olduğu haritadan zor okunuyor.
1	Renkler ya hiç yok ya da çok az kullanılmış. İşaretler çok az kullanılmış.
PUAN	HARİTA ELEMANLARI
4	Haritanın başlığı, yön oku, ölçeği, anahtar bölümü (lejant), kaynağı, enlem ve boylamları haritada bulunmaktadır.
3	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu var. Bunların çoğu da doğru ve kolay anlaşılmaktadır.
2	Standart bir haritada olması gerekenlerin yarısı yok.
1	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu yok.

Yukarıdaki analitik rubrikte içerik, görünüm yeterliği ve harita elemanları ayrı ayrı boyutlar olarak ele alınmıştır. Her bir boyutta “4” düzeyi en iyi performansın

gösterildiğini belirtmektedir. 1'e doğru gittikçe, öğrencinin belirlenen ölçütler bakımından yeteri kadar performans sergileyemediğini gösterir.

2.8.2.5. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri öğrencilerden sergilemesi istenilen performans ve/veya davranışların madde madde listelenerek, öğrencilerin bu maddelere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için kullanılan bir şablondur. Genelde her bir öğrenci için ayrı bir kontrol listesi kullanılır ama sınıfın çoğunluğunun durumu ölçülecek ise tüm bir sınıf için tek bir kontrol listesi de hazırlanabilir. Her bir maddeye puan verip, bunların toplanmasıyla bir not edinilebilir. Verilen bir görev için belirlenen beceri ve davranışlar için yalnızca iki seçenek varsa (evet-hayır gibi) en uygunu kontrol listesi kullanmaktır (Bekiroğlu, 2004: 81-82).

Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan parçaların ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir. Performansın düzeyleri ya da kriterlerin ne dereceye kadar karşılandığı hakkında bilgi vermezler (Moskal, 2004; akt. Atılgan, Kan ve Doğan, 2007: 278).

Kontrol listelerinde sergilenen performanstaki kritik durumlar belirlenir ve bu durumlar öğrencilerle paylaşılır. Gözlemdeki gibi notlar almaktansa, yazılı olarak ifade edilmiş davranışların yanına işaretler konur. Ama kontrol listeleri doldurulurken, maddelerin yanına kısa notlar eklenebilir. Kontrol listelerinin gözlem yapmaktan daha üstte bir aşama olduğu bilinmektedir (Eggen ve Kauchak, 2004: 513-514).

Aşağıda Beden Eğitimi dersinde kullanılabilecek örnek bir kontrol listesi gösterilmektedir:

Şekil 1.3: Örnek Kontrol Listesi

HEDEFE UYGUN TAKLA ATAR		
DAVRANIŞLAR	VAR	YOK
Isınma		
Duruş		
Ellerini mindere uygun bir şekilde yerleştirme		
Taklayı atma		
Selam verme		

Yukarıdaki kontrol listesinde her bir davranışın uygulanma derecesine bakılmaksızın sadece gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği belirlenmeye çalışılmaktadır.

Eğer davranış gerçekleştirildiyse “VAR”, gerçekleştirilmediyse “YOK” seçeneği işaretlenmelidir.

2.8.2.6. Proje Görevi

Proje metodu, J. Dewey’in öğrencisi olan W. Kilpatrick tarafından ortaya atılmıştır (Aytaç, 1976: 100; akt, Coşkun, 2004). Katz ve Chard’a (1989: 2–3) göre proje, özel bir konuda derin ve kapsamlı şekilde çalışmaktır. Öğrenciler etkileşimli, informal yolla ilgilerini çeken konularda çalışma fırsatı bulduklarında en iyi şekilde öğrenmektedirler. Proje yaklaşımında öğrenciler birbirleriyle, çevreleriyle ve materyallerle etkileşim halindedirler. Bu etkileşimle öğrenciler kavramları daha derin anlayabileceklerdir (Baki, A. ve Bütünler, S. Ö., 2009: 147).

Proje tasarısı ya da tasarısı geliştirme anlamına gelen bir kavramdır. Öğrenmenin transferi ve tekil öğrenmelerden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeye işaret etmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Projeler, öğrencilerin kendini tanımasına ve keşfetmesine yardımcı olan, bilimsel süreç becerilerini kazandıran ve geliştiren öğrencilerin ilgi alanına giren konulardan tercih edilen ve bundan dolayı istediği ders ya da derslerden seçilen çalışmalardır (MEB, 2009-b).

Projeler verilen kavramları derinlemesine kapsadığı ve öğrencinin pek çok becerisini bir arada kullanmasını gerektirdiği için, öğrenci hakkında kapsamlı bilgi veren bir ölçme yöntemidir. Eğer proje gruba verilmişse, her bir bireyin katılımını ölçmek zor olabilir. Bu durumda grup üyelerinin birbirleriyle iletişimi gözlemlenerek kaydedilmelidir. Ayrıca öğrencinin kendini ve arkadaşını değerlendirmesi de istenebilir (Bekiroğlu, 2004: 6).

Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak, istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalara proje denilmektedir (MEB., 2009-a: 107).

Projeler, tamamlanması birkaç hafta ya da birkaç ay alabilen genişletilmiş performans görevleri olarak düşünülebilir ve yalnızca bireysel olarak değil, grup halinde de gerçekleştirilebilir (Alıcı, 2008: 141).

Bir uzmanlık alanında, sık sık disiplinler arası araştırma planlayarak, tasarlayarak ve bir öğrenci ya da bir grup öğrenci tarafından üstlenilen projeler kişiye yeni bilgiler, özel beceriler ve alışkanlıklar kazandırır (MEB., 2009-a: 107).

Proje hazırlamanın amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Proje öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.
- Bir derste öğrenilenlerle diğer derslerde öğrenilenler ve gerçek yaşam arasında bağlantılar kurulmasını sağlar.
- Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
- Çalışmaları bir plan içinde yürütmeyi kazandırır.
- Sorumluluk alma ve verilen görevi zamanında yerine getirme becerilerini kazandırır.

Projeler öğrencide değişim yaratmayı hedefleyen, uygulama sonucunda onlardan çeşitli ürünler elde etmelerini isteyen çalışmalardır. Projelerde, bilimsel süreç basamakları izlenerek, bilgilerin toplanması, düzenlenmesi, neden sonuç ilişkilerine bakılarak değerlendirmeler yapılması ve elde edilen sonuçların gelecek nesillere aktarılması söz konusudur.

Proje hazırlarken izlenmesi gereken bilimsel basamaklar şunlardır:

- ❖ Probleme yönelik sorular sorarak rahatsızlık duyulan durumla ilgili proje konusunu belirleme
- ❖ Denenceler ileri sürme
- ❖ Denencelere uygun tahminlerde bulunma
- ❖ Değerlendirme ölçütlerini öğrenciye verme
- ❖ Projenin tamamlanma sürecini planlama
- ❖ Verileri toplama
- ❖ Verileri çözümleme
- ❖ Raporu yazma
- ❖ Raporu sunma

Projeler, sınıf içindeki etkinlikler kadar sınıfın dışındaki olaylarla ve problemlerle de ilgilenerek, gerçek yaşamdan örnekleri içerir. Bu problemler, öğrencilerin daha önceden karşılaştıkları fakat çözemedikleri problemler olabileceği gibi daha önceden hiç karşılaşmadıkları problemler de olabilir. Problemleri çözmek için öğrencilerin bir proje üzerinde çalışması sağlanarak, problemin ortadan kaldırılması ve yeni bilgilerin kazanımı amaçlanmaktadır. Proje çalışmalarındaki en önemli özellik, ortada bir problemin olmasıdır (Dede ve Yaman, 2003: 118).

Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu görevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim, problem çözme, ilişkilendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Projeler, yönergeler ve puanlama standartları gerektirir. Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler. Proje konuları bir tek alanla ilgili olabileceği gibi disiplinler arası da olabilir. Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlarla yapılabilecek nitelikte olmalıdır. Grup halinde yapılacak projelerde, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen gruplar oluşmasına dikkat edilmelidir. Her grup kendine bir çalışma takvimi oluşturmalıdır. Grup üyelerinin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalıdır. Görev dağılımı grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayı alınır. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır. Aileler sadece yer, zaman, malzeme, kaynak sağlanması konusunda öğrencilere destek olmalıdır. Gerekli görüldüğünde aileler yönlendirme yapabilirler ancak esas olan, projelerin öğrencilerce hazırlanmasıdır. Öğrencilerin matematik performanslarını ölçmek için araştırma ödevi ya da projeler verilir. Öğrencilerin çalışmaları için iş takvimi hazırlanır. Bu takvime göre gözlem ve görüşmeler yapılarak ve hazırlanan ürüne bakılarak bu süreçteki çalışmalar değerlendirilir. Öğrencilere çalışmaları ile ilgili geri bildirim verilir (MEB., 2009-a: 107-108).

Geleneksel öğretim yaklaşımları ile proje ile öğretim yaklaşımının farklılıkları şunlardır (Dede ve Yaman, 2003: 119–121):

Geleneksel öğretimde;

- a) Öğrencinin öğrenmesi önemli değildir. Önemli olan konunun öğretimidir.
- b) Çoğu öğrencinin kazandığı bilgi ve beceriler süreklilik göstermez ve yeni bilgilerin kazanımına yönelik bir zemin hazırlamazlar.
- c) Öğrenciler, farklı örnek veya problemlerin çözümü için yeteneklerini kullanamazlar.
- d) Öğrenciler, özellikle de az yetenekli olanlar, yeni bir şey keşfetme imkanına erişemezler.
- e) Öğrenciler, plan yapma, strateji geliştirme, bağımsız olarak çalışabilme veya davranabilme yeteneklerine sahip olamazlar.
- f) Öğrenciler, yaratıcı, esnek ve eleştirel düşünebilme ile mantıksal çıkarımlar yapabilme yeteneklerinden yoksundurlar. İşlemsel süreçleri ve çok yönlü ilişkileri anlamakta zorlanırlar.
- g) Öğrenciler, önlerine çıkan engelleri aşma noktasında özgüven ve kendi kendine düşünebilme yeteneklerinden noksandırırlar.
- h) Öğrencilerin, grup halinde çalışabilme ve çalışmalarının sonuçları üzerinde ortak bir iletişim kurabilme yetenekleri zayıftır.

Proje ile öğretimde öğrenciler;

- a) Özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik aktiviteleri yapma şansına sahip olurlar.
- b) Araştırmaları ve birikimleri yardımıyla dünyayla doğrudan ilişki kurarak, bilgiyi kendileri inşa edebilirler.
- c) Soyut bilgiyi çeşitli işlem basamakları ile tam olarak öğrenemezler. Fakat bilgiyi inşa edebilirler ve çeşitli içeriklerde kullanabilme becerisini kazanabilirler. Bu nedenle, proje çalışmaları sırasında aşağıdaki isteklerin dikkate alınması önemlidir.

Bunlar:

- Her bir proje, konuyla ilgili bir gerçek problemi yansıtmalı,
- Öğrencilerin yaratıcılığını zorlamalı,
- Problemin anlaşılması ve çözümü için öğrencilerin kişisel stratejilerini ortaya koymalarına imkan vermeli,
- Öğrencilerin yalnızca pedagojik yönünü değil özellikle de bilişsel yönünü geliştirici olmalıdır.

- Öğrencilerin, kendi pratik çalışmaları ve uygulamaları sayesinde bilişsel yetenekleri gelişir. Bu yaklaşım ise öğrencilerin herhangi bir beceriyi kazanmasından çok daha önemlidir.
- d) Proje çalışmaları boyunca özgürce davranabilir, kararlar alabilirler. Bu durum ise öğrencilerin çalışmaya karşı motivasyonlarını artırır.
- e) Bireysel istek ve ihtiyaçlarının ötesindeki farklı aktivitelerle uğraşmazlar.
- f) Stratejik düşünme ve tahmin etme yetenekleri gelişir.
- g) Geliştirilmemiş becerilerini yaptıkları pratikler ile pekiştirirler.
- h) Değişik ve farklı birçok konu ile bağlantılı olabilecek bir öğrenme sağlayabilir.
- i) Öğrencilerin, problem çözme ve kritik düşünme becerilerini oluşturma ve arttırmada yardımcı olabilir.
- j) Okul, toplum ve aile arasında güçlü bir bağ kurar (Shanley, 1999; akt. Dede ve Yaman, 2003: 121).
- k) Öğrenciler, çalıştıkları bir projeyi başarılı bir şekilde sonlandırıp ortaya bir ürün ortaya koyarlar. Bu durum da öğrenmenin özünü teşkil eder (Bickel, 1994; akt. Dede ve Yaman, 2003: 121).

Proje temelli öğretimin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek, üst düzey düşünme becerileri edinmelerini sağlamak, motivasyon düzeylerini arttırmak ve özgüvenlerini yükseltmekte okul öncesi eğitiminden yüksek öğretime kadar her kademedede etkili bir yöntem olduğuna ilişkin bulgular vardır. Proje temelli öğretimin ilköğretim derslerinde de başarıyla uygulandığını gösteren örneklerle rastlanmaktadır (Stepien ve Gallagher, 1993: 25–28).

Proje konularının seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Konu, öğrencinin günlük hayatıyla ilişkili olmalıdır.
- Problem çözme, karar verme, yazma, çizim yapma, bilgisayar kullanma, boyama, modeller oluşturma, işbirliği içinde çalışma için fırsatlar yaratılmalıdır.
- Soyut kavramlardan ziyade somut objelerle çalışmaya sevk etmelidir.
- Fen, sosyal çalışmalar, matematik, müzik, sanat gibi disiplinlerin birbirleriyle ilişkilendirilerek çalışılması sağlanmalıdır.

- Aileleri de sürece katacak nitelikte olmalıdır.
- Bir hafta veya daha uzun sürede araştırma yapmaya fırsat tanınmalıdır (Katz, 1994).

Proje çalışmalarının önemli bir yönü, öğrenci ve proje konusunun seçimidir. Proje fikirleri, öğretmenler ya da öğrenciler tarafından takım halinde ya da bireysel olarak da belirlenebilmektedir. Öğretmenler, olası proje konularının bir listesini öğrencilere verirler ve öğrencilerden karar verdikleri konuyu kendilerine bildirmelerini isterler. Projeye başlamadan önce öğrencilerden taslak, tasarı özeti ya da öneri yapmalarını isteyen öğretmenler, öğrencilerin çabalarına rehberlik ederler (Fleming, 2000: akt. Atılgan, 2007: 274).

Proje konusu verirken, öğretmenin dikkate alması gerekenler aşağıdaki şekilde verilmiştir:

- Konu öğrencinin ilgisini çekecek mi?
- Konu pratik mi?
- Birkaç araştırmayı tasarlamak için yeteri kadar geniş midir?
- Konunun araştırılmasında öğrencinin deneyimlerini kullanmasına uygun mudur? (Jones, 2007: 8).

Projede bulunması gereken ve bulunmaması gereken özellikleri aşağıdaki gibidir (Gündüz, 2004).

Tablo 1.2: Projede Olması ve Olmaması Gereken Özellikler

Olması Gerekenler	Olmaması Gerekenler
1. Disiplinler arası bir çalışmayı gerektirmeli.	1. Önceden değerlendirilmiş herhangi bir proje veya çalışmayı içermemeli.
2. Öğrenciye kişisel düşüncelerini anlatma olanağı tanımalı.	2. Kaynağı belirtilmemiş alıntılar ya da bölümler içermemeli.
3. Öğrencinin girişim ve yaratıcılığının ürünü olmalı.	3. Hazırlanışı uzun sürse ve zor olsa da öğrencinin sosyal yaşamını ve günlük derslerini etkilememeli.
4. Hem ana konu hem de konunun ilişkilendirildiği alanlarla ilgili bilgi ve görüşleri yansıtmalı.	4. Tek bir konu ile sınırlı olmamalı.
	5. Konu çok genel olmamalı.
	6. Kitap, ansiklopedi, vb. gibi kaynaklardan özetlenebilecek ya da aktarılabilecek bir konu olmamalı.

Milli Eğitim Bakanlığının 2006/95 sayılı genelgesinde yer alan proje görevi kapsamı şu şekildedir:

- a) İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. maddesinde, "Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlar." denilmektedir. Öğrenciler istedikleri takdirde farklı derslerde ya da aynı derste birden fazla proje hazırlayabilir. Projeler teslim edildikleri yarıyıl da değerlendirilir.
- b) Not çizelgesinde projeye ait sütun sayıları üç olarak belirtilmesine rağmen, öğrenciler bir yıl içerisinde istedikleri sayıda proje alabilirler. Aynı dersten birden fazla proje alan öğrencilerin proje notu, projelerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması alınarak belirlenir.
- c) Öğrenciler farklı derslerden proje almışlarsa, aldıkları puanlar o derslerin projeyi teslim ettikleri yarıyıl notuna dahil edilir.
- d) Öğrencinin proje çalışmasını hangi dersten alacağı, 1–5. sınıflarda sınıf öğretmenin, 6–8. sınıflarda şube rehber öğretmenin gözetiminde belirlenir. Projeler ilgili branş ya da sınıf öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirilir.
- e) Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler.
- f) Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkanlara göre yapılabilecek nitelikte olmalıdır.
- g) Grup halinde yapılacak projelerde grupların, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir.
- h) Grup çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalıdır. Görev dağılımı grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayı alınır.
- i) Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı, aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır.

Projelerin Değerlendirilmesi

Proje değerlendirmede dereceleme ölçekleri (rubrikler) ve kontrol listeleri kullanılır. Bu değerlendirme araçlarında ölçütler önceden belirlenir. Öğretmenler ölçütleri belirlerken öğrencilerin fikirlerini de alabilirler.

Proje çalışmalarında öğrencilerden beklenenler ve ölçme-değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmeli ve öğrencilere açıklanmalıdır. Proje değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur (MEB, TTKB, 2006-a):

- Bağımsız çalışma yeteneği
- Grupla iş birliği
- Değişen durumlara uyum sağlama
- Problemlerle başa çıkma, çözme ya da kaçınma becerisi
- Gösteri tasarımı ve sunumu
- Konuya yaklaşımın orijinallliği
- Teorik beceriler / psikomotor beceriler
- Hedef belirleme
- Zamanı etkili ve verimli kullanma

Bir proje çalışmasını değerlendirirken genel olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranır (Çepni, 2005: 235; akt. Akarsu, 2008: 20):

- ✓ Verilen veya seçilen alanda araştırılabilir bir konu tespit edilebilmiş midir?
- ✓ Tespit edilen bir konu araştırılabilir hale dönüştürülmüş müdür?
- ✓ Araştırılabilir hale getirilen konunun amaç cümlesi yazılmış mıdır?
- ✓ Amaca uygun proje metodunun genel olarak oluşturulması ve verilerin toplanmasında takip edilecek işlem yolları belirlenmiş midir?
- ✓ Toplanan veriler sistemli hale dönüştürülmüş müdür? (Tablolaştırılması, kategorileştirilmesi veya grafiğe dönüştürülmesi vb.)
- ✓ Verilerden hareketle, sonuç ve öneriler yazılmış mıdır?

Örnek Projeler ve Proje Değerlendirme Ölçeği

PROJE (ÖRNEK I)

Ders: Matematik

Sınıf: 3

Projenin Adı: Maket Yapalım

Projenin Amacı: Çeşitli yapılarda yer alan düzlem, doğru, nokta, açı, üçgen, kare, dikdörtgen, çember, simetri ve süslemeleri görebilmek. Bunlara uygun modeller tasarlayabilmek.

Proje Sorusu: Mimar olduğunuzu düşünün. Mimarlar Odası, bir tasarım yarışması düzenlemiştir. Bu yarışmaya en fazla geometrik şekil kullanarak en özgün tasarımı yapan mimar yarışmayı kazanacaktır.

Yarışmayı kazanmak için yaşadığınız çevreyi düşünerek nasıl bir yapı modeli (bina, köprü, park vb.) tasarlıyorsunuz? Hangi geometrik şekilleri kullanırsınız?

Projenin Tasarlanması

- Çevrenizdeki tarihi veya mimari yapıları gezip fotoğraflarını çekiniz.
- Tarihi filmler ve belgeseller izleyiniz.
- Bu yapılarda kullanılan geometrik şekilleri belirleyip bir kartona çizin.
- Tasarınızı bir kartona çizip istediğiniz gibi süsleyerek boyayınız.

Başvuru Kaynakları

- Ansiklopediler, internet, tarihi ve çağdaş yapıların fotoğrafları
- Konuyla ilgili kişiler (Sanat Tarihçileri, Resim Öğretmenleri, Arkeologlar vb.)

Araç–Gereçler

Karton, makas, maket bıçağı, yapıştırıcı, renkli kağıtlar, renkli kalemler, cetvel

Projenin Değerlendirilmesi

1. Projenin içeriği
2. Kaynak ve araç-gereç kullanımı
3. Sunum

PROJE (ÖRNEK II)

Ders: Matematik

Sınıf: 5

Projenin Adı: Meslek Gruplarını Tanıyalım

Projenin Amacı: Bu projede, değişik meslek gruplarından kişilere anket uygulayacak ve sonuçları değerlendireceksiniz.

Projenin Aşamaları: Karar Aşaması

1. 3 değişik meslek grubunun belirlenmesi (doktor, öğretmen, mimar, çiftçi vb.).
2. En az 5 adet anket sorularının belirlenmesi. (Mesleğinizi severek mi yapıyorsunuz? Küçükken ne olmak istiyordunuz? vb.).
3. İş bölümünün yapılması.

Uygulama Aşaması

1. Anketin hazırlanması ve çoğaltılması.
2. Anketin uygulanması.

Değerlendirme ve Yorumlama Aşaması

1. Anket sonuçlarının değerlendirilmesi. (Her meslek grubu için önce ayrı ayrı her soruya verilen cevaplar incelenip daha sonra tümü arasında genelleme yapılabilir.).
2. Anket sonuçlarının yüzde olarak hesaplanması.
3. Anket sonuçlarının tablo halinde düzenlenmesi.
4. Sonuçların yorumlanması. (Anket yaptığımız 3 meslek grubundaki çalışanların %40'ı yaptığı işi severken %60'ı işinden memnun değil vb.).

Sunum Aşaması

Grup arkadaşlarınız ile anketi uyguladığınız kişilerin fotoğraflarını çekebilirsiniz. Bu fotoğrafları sunumunuzda arkadaşlarınıza gösterebilirsiniz.

Projenin Değerlendirilmesi

1. Projenin hazırlanma süreci
2. Projenin içeriği
3. Projenin sunumu
4. Projede kullanılan materyal ve kaynak çeşitliliği

PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Projenin Adı:
Öğrencinin;
Adı ve soyadı:
Sınıfı:
No:

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Zayıf	Kabul Edilebilir	Orta	İyi	Çok İyi
	1	2	3	4	5
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçeyi doğru ve düzgün yazma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenlenme					
Kritik düşünme becerisini gösterme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma					
Severek sunu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Öğretmenin yorumu:

.....

Proje yaklaşımı, son yıllarda oldukça ilgi çeken bir öğretim yaklaşımıdır. Proje çalışmalarına dayalı bir öğretim, öğrencilere bir disiplinin bütün yönlerini ve başka disiplinlerle olan ilişkilerini gösterebilir. Projeler, özellikleri gereği öğrencilerin günlük işleri içinde de yer bulabilirler. Öğrenciler daha aktif ve verimli bir çalışma içerisinde olmaktadır (Hamilton ve Hamilton, 1997; akt. Dede ve Yaman, 2003: 121).

Proje yaklaşımıyla ilgili yapılan değerlendirmeler, proje ile öğretimin, öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Öğrenciler, bu tür çalışmalardan, kendi ilgilerini çeken konularda araştırma yaptıklarından dolayı, daha çok zevk aldıklarından ve yaşayarak öğrenme imkanına sahip olduklarından konuları daha iyi anlamaktadırlar (Winn, 1997; akt. Dede ve Yaman, 2003: 121). Projeler, öğrencileri ilginç ve farklı etkinliklere katma, onların yeteneklerini açığa çıkarma uğraşısı içerisindeyler. Öğrenciler, ürünler oluşturarak veya tartışmalar düzenleyerek başkalarına fikirlerini anlatma, sonuçları düzenleme, verileri grafik haline getirme, tahmin yapma, soruları inceleme ve cevaplandırmaya yönlendirilirler (Blumenfeld ve diğerleri, 1991; akt. Dede ve Yaman, 2003: 121).

2.8.2.7. Performans Görevi

Performans, bir bireyin elde edindiği bilgi ve becerileri kullanarak yeni bir ürün ortaya koyarken gösterdiği çabadır. Performans görevleri; öğretim programında öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (MEB, 2009-a: 110).

Performans görevi, yazılı ya da sözlü cevapların üretilmesiyle öğrencinin başarısını sergilemesine yardımcı olan bir durum belirleme etkinliğidir. Performans görevi, öğrencinin ürünü oluştururken geçirdiği süreci belirlemede kullanılmaktadır. Performans görevinde, öğrencilerin doğrudan bir öğrenme amacına yönelik bir başarıyı sergilemeleri gerekmektedir (Nitko, 2004: 238).

Performans görevleri, cevabını öğrencilerin yapılandığı bir görev, bir problem ya da açık uçlu bir soru olabilir. Bu görevi öğrenciler yapılandırırken nasıl planladığını, hangi stratejileri kullandığını, verileri nasıl topladığını ve organize ettiğini, nasıl örneklediğini, genellemelere nasıl ulaştığını, kısmi ve geçici çözümleri nasıl değerlendirdiğini ve cevaplarını nasıl savunduğunu da gösterir (MEB., 2009-a: 110).

Performans görevleri 2004-2005 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanmaya başlamasıyla birlikte ülkemizde ilk olarak performans ödevi olarak kullanılmaya başlanmış ve programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma, gibi öğrencinin bilişsel duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Daha sonra yapılan değişikliklerle performans ödevleri, performans görevleri olarak adlandırılmış ve tanımı; “programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri” olarak değiştirilmiştir (Çiftçi, 2010: 937).

Bu tür görevlerle, öğrencilerden derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir. Performans görevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi zorunlu değildir. Performans görevleri öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır. Performans görevleri yapılırken öğrenciler öğretmen tarafından gözlemlenerek gereken yerlerde rehberlik edilerek yönlendirilir. Bu görevler disiplinler arası bilgi alış verişinin sağlanması ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için de yarar sağlar. Bu görevler gruplar halinde yaptırılarak öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi sağlanmış olur (MEB., 2009-a: 110).

Performans görevi, farklı derslerde değişik uygulamalarla olabilir. Performans görevleri sınırlı cevap performansları veya kapsamlı cevap performansları şeklinde olabilir. Sınırlı cevap performans görevleri, bir işe başvurmak için bir mektup yazma, bir hikâyenin bir bölümünü sesli bir şekilde okuma veya boş olan Türkiye haritasında uygun yerleri işaretleyerek illerin ismini yazması gibi görevler olabilir. Kapsamlı performans görevinde ise öğrencinin, verilen çalışmayla ilgili verilen bilgilerin ötesinde farklı kaynaklardan bilgi toplaması gerekebilir (Linn, Gronlund, 2000: 242).

Performans görevleri, yakın çevre ve okul kütüphanesinden yararlanmayı gerektirecek, aile bireylerinden ya da uzman kişilerden bilgi almayı gerektiren araştırmalar olmalıdır. Performans görevlerinin bu yönü, araştırılan konuyu ve elde

edilen sonucun, öğrenci tarafından benimsenmesini sağlayacaktır. Araştırma yapan öğrenciler bilgiyi birçok kaynaktan araştırdıklarından dolayı araştırmacı kişilikleri gelişecektir. Performans görevlerinde, öğrencilerin derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir (Bayrakçı, 2007: 26).

Milli Eğitim Bakanlığının 2006/95 sayılı genelgesinde yer alan performans görevi kapsamı şu şekildedir:

- a) Performans ödevleri, kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür ödevlerle öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir.
- b) Not çizelgesinde performans ödevlerine ait sütun sayısı üç olarak belirtilmesine rağmen, üçten fazla ya da daha az sayıda performans ödevi verilebilir. Ödev puanlarının aritmetik ortalamaları alınarak ilgili dersin yarıyıl notunun belirlenmesi için ortalamaya dahil edilir.
- c) Performans ödevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi zorunlu değildir.
- d) Performans ödevleri öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır.
- e) Performans ödevleri, öğrencilerin yarıyıl notunu etkilediğinden öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için ödevin belirli aşamaları sınıf ortamında gerçekleştirilir ya da yapmış olduğu çalışmayı öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

Bir performans görevi dört bölümden oluşmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 31-32):

- ❖ **Tanımlama:** Hangi derse, hangi konuya ve sınıf düzeyine ilişkin bir performans görevi olduğunu belirten ve beklenen öğrenme çıktılarının neler olduğunu gösteren bölümdür.
- ❖ **Görev:** Öğrenciye yapması gereken görev ya da çözüm bulması gereken bir problem durumunun sunulduğu bölümdür.
- ❖ **Yönerge:** Öğrencinin çalışmaya başlamadan önce, çalışma sırasında ve çalışma sonrasında dikkat etmesi gereken durumların belirtildiği durumdur.

- ❖ **Puanlama Yöntemi:** Öğrencinin yaptığı çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak olan dereceli puanlama anahtarı ve formların yer aldığı bölümdür.

İyi bir performans görevi hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 40-44):

- ❖ Performans görevleri öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ortaya koyabilecek yapıda olmalıdır.
- ❖ Performans görevi anlaşılır, ilgi çekici ve sınıf düzeyine uygun olmalıdır.
- ❖ Performans görevlerinin yönergesi açık ve net olmalı, öğrenciye çalışma hakkında rehberlik edecek nitelikte olmalıdır.

Performans görevlerinin avantajları şu şekilde sıralanabilir (Bahar vd., 2006; akt. Çiftçi, 2010: 938):

- ✓ Performans değerlendirmede ödevi veya işi ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize imkân verir.
- ✓ Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilbileceğini görmemizi sağlar.
- ✓ Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliğindedir.

Performans görevlerinin sınırlılıkları şunlardır (Bahar vd., 2006; akt. Adanalı, 2008: 93-94):

- Bazı öğrencilere ilk uygulamada zor hatta korkutucu gelebilir.
- Gösterilmesi gereken performansın karmaşık olduğu durumlarda değerlendirme ölçütlerinin açık ve net ifade edilmesinde güçlükler yaşanabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerden yapmalarını istediği performans görevleri şunlar olabilir:

- ❖ Bir gazeteye makale yazma,
- ❖ Bir oyun düzenleme / planlama
- ❖ Bir tiyatro oyununa eleştiri yazma,

- ❖ Bir oyun için sahne ve kostüm hazırlama,
- ❖ Bir ev planı çizme,
- ❖ Bir müzik parçası çalma,
- ❖ Bir dans sergileme,
- ❖ Yörelerini tanıtan bir turistik broşür hazırlama,
- ❖ Mahallelerinin bir haritasını, krokisini çizme vb

Performans görevlerinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumlulukları olduğu kadar ailelerin de üzerlerine düşen görevler vardır. Çocukları yardım istediğinde veliler ev ödevlerine yardımcı olmaya çalışmalıdırlar. Bu yardım, çocuğun ödevini tamamen yapmak şeklinde değil de onu yönlendirmeye yönelik olmalıdır. Ebeveynlerin çocuklarının tüm sorularını cevaplaması mümkün olmayabilir. Bu durumda anne babalar çocuklarının sorularına ilgisiz kalmamalı, başvuru kaynaklarını göstererek uygun rehberlikte bulunmaları gerekmektedir. Öğrencilerin performans görevleri ile bazı becerilerinin geliştirilebilmesi için velilerin sınırlı şekilde yardım etmesi gerekmektedir (Cooper, 1989; Miller & Kelley, 1992; akt. Tüysüz, Karakuyu, Tatar, 2010: 113).

Performans görevlerinde tek bir cevap yoktur. Çünkü öğrenci ödevi tamamlamak için tek bir yol kullanmamaktadır. Bu nedenle de öğrencilerin performans görevleri puanlanırken değişik ölçme araçları (rubrikler, kontrol listeleri, vb.) kullanılabilir. Puanlamadan önce öğrencilere hangi ölçütlere göre değerlendirilecekleri hakkında bilgi verilmelidir. Böylece öğrenciler çalışmalarını bu ölçütlere göre yaparlar. Performans görevleri tamamladıktan ve teslim edildikten sonra öğretmen belirlediği standartlar çerçevesinde öğrenci ödevlerini puan vererek değerlendirilir. Kısaca performans görevinin geliştirilmesi sırasında, öğrenciye verilecek görev belirlendikten sonra, öğrenciye verilecek yönergelerle; ne yapılacağının, hangi malzemelerin kullanılacağının belirtilmesi; değerlendirme bölümünde ise, öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin belirtilmesi gerekir (Karagöz ve diğ., 2006; akt. Adanalı, 2008: 92-93).

Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve görevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin

günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanır. Bu tip değerlendirmede öğrenci cevabı verilenler arasından seçmez, kendisi yapılandırarak bir ürün meydana getirir (MEB., 2009-a: 107).

Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayan durum ve ödevler olarak tanımlanabilir (Ünal, 2009: 151).

Performans değerlendirme, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanlarındaki tüm becerilerini kullanmasını gerektirdiğinden öğrenmeyi kolaylaştırır (Anderson, 1998: 9; Palm, 2008: 3; akt. Anılan, 2010: 875). Ayrıca performans değerlendirme, öğretmenlere öğrencinin nasıl öğrendiğini ve öğrendiği bilgileri nasıl kullandığına ilişkin dönütler de verir (Brualdi, 1998; Arter, 1999: 32; akt. Anılan, 2010: 875).

Performans değerlendirme, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip o görevde etkililiğini geçerliği ve güvenilirliği sağlamış ölçüm araçları kullanarak tespit etmektir. Performans değerlendirmelerinde üst düzeyde düşünme, problem çözme becerileri geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol etme oldukça önemlidir (Çepni ve dig., 2007: 195).

Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı Kitabı'nda performans değerlendirme ile ilgili şunlar yer almaktadır (MEB, 2004-b: 111):

- Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir.
- Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister.
- Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir.
- Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.
- Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçülere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar.

- Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir.
- Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirmelidir.
- Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceleme ölçeği (rubrik) ile eşleştirilmelidir.
- Öğrenciler performans ödeviyle dereceleme ölçeğinin bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Rubrik, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.

Performans değerlendirmenin belli aşamaları vardır. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır (Pullu, 2008: 26):

- ◆ **Amacın belirlenmesi:** Performans değerlendirmede sürecin mi, sonucun mu yoksa her ikisinin birlikte mi değerlendirileceğine karar verilmelidir.
- ◆ **Performans ölçütlerinin belirlenmesi:** Performansın ölçütleri, öğrencinin bir etkinliği tam ve doğru bir şekilde yapması için göstermesi gereken belli davranışları tanımlar. Bu ölçütler, gözlenebilir davranış veya ortaya çıkacak ürün şeklinde açık ifadelerle belirtilmelidir.
- ◆ **Performansın ya da ürünün gözlemlenebileceği ortam oluşturma:** Birden fazla gözlem yapılarak öğrenci performansının daha doğru ve güvenilir biçimde değerlendirmesi sağlanır.
- ◆ **Performansın puanlanması:** Performansın değerlendirilmesi, dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi ile yapılır. Performans ölçütlerine göre yapılan puanlama işlemi performans değerlendirmede son adımdır. Puanlama yapılırken performans değerlendirmenin amacı önemli rol oynar.

Örnek Performans Görevleri ve Performans Değerlendirme Ölçeği

PERFORMANS GÖREVİ (ÖRNEK I)

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 2

Süre: 1 saat

Araç ve gereç: Çalışma kâğıtları, makas, yapıştırıcı.

Görev: Size bazı canlıların resimleri ile bunların yuvalarının resimleri verilmiştir. Bu canlılarla yuvalarını eşleştirin.

Yapacaklarınızı;

- Birinci çalışma kâğıdındaki canlı ve canlı yuvalarının resimlerini kesin.
- İkinci çalışma kâğıdındaki kutucukların her birine bir canlı ile yuvasının resmini yapıştırın.

Aşağıdaki boşluğa canlıların neden yuvaya ihtiyaçları olduğunu yazın.

.....

.....

.....

.....

Canlıların yuvaları olmasaydı neler olurdu? Açıklayın.

.....

.....

.....

.....

DERCELELİ PUANLAMA ANAHTARI

Canlılarla Yuvalarını Eşleştirme	Puan	Ölçütler
	4	Resimleri verilen tüm canlılarla yuvalarını doğru olarak eşleştirmiş, eşleştirdiklerini istenilen yere yapıştırmıştır.
	3	Resimleri verilen canlıların yarısından fazlasının yuvalarını doğru olarak eşleştirmiş, eşleştirdiklerini istenilen yere yapıştırmıştır.
	2	Resimleri verilen tüm canlıların yarısından azının yuvalarını doğru olarak eşleştirmiş, eşleştirdiklerini istenilen yere yapıştırmıştır.
	1	Resimleri verilen canlılardan birisinin yuvasını doğru olarak eşleştirmiş. Diğerlerini yanlış eşleştirmiştir.
Yuva İhtiyacını Açıklama	Puan	Ölçütler
	4	Canlıların yuvalarının olmasının gerekçelerini doğru olarak açıklamış ve yuvaları olmaması durumunda olabilecekleri örneklerle doğru olarak belirtmiştir.
	3	Canlıların yuvasının olmasının gerekçelerini açıklamış ve yuvaları olmaması durumunda olabilecekleri belirtmiş fakat her ikisinde de çelişkili açıklamalar yapmıştır.
	2	Canlıların yuvasının olmasının gerekçelerini ya da yuvaları olmaması durumunda olabileceklerden birisini açıklamıştır.
	1	Canlıların yuvasının olmasının gerekçelerini ve yuvaları olmaması durumunda olabileceklerle ilgisiz açıklamalar yapmıştır.

Değerlendirme:

Öğrenci bu etkinlikten en fazla 8 puan alabilir. Öğrencinin düzeyi yüzde olarak bulunabilir. Örneğin, öğrenci 6 almışsa puanı 75 olur $[(6/8) \times 100 = 75]$.

PERFORMANS GÖREVİ (ÖRNEK II)

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Kazanım: 20. yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I.Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.

Beceriler: Araştırma, eleştirel düşünme, karar verme

Çanakkale Barış Parkı'na, Çanakkale Savaşlarını öğrenmek isteyen ziyaretçilerin gezebileceği bir müze inşa edilecektir. Bu müzenin amacı ziyaretçilerin Çanakkale Savaşlarının neden başladığını, nasıl geliştiğini ve sonuçlarını öğrenmelerini sağlamaktır. Müze 3 katlı olacaktır. Müze için bir sergi tasarımcısı (kürator) aranıyor. Bir yarışma açıldı. Yarışmaya siz de katılacaksınız. Aşağıdaki ipuçlarından yararlanarak 1. 2. ve 3. katlardaki sergileri yansıtan bir proje tasarlayınız.

Dikkat:

1. Serginizde fotoğraflar, yağlı boya resimler, Atatürk'ten sözler ve anılar, filmler, kitaplar, nesneler, türküler, maketler, haritalar, askerlerin ve subayların anıları, sözlü tarih arşivini kullanabilirsiniz.
2. Projenizi değişik şekilde (resim, maket, dosya vb.) sunabilirsiniz.
3. Topladığınız görsel ve yazılı materyalleri tematik ve kronolojik olarak gruplayabilirsiniz.

Performans değerlendirilmesinde uyulması gereken temel ilkeler şunlardır (Akarsu, 2008: 27):

- ✓ Değerlendirme uzun süreli olmalıdır.
- ✓ Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalıdır.
- ✓ Hem bireysel hem de grup değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- ✓ Değerlendirme hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır.
- ✓ Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır (Çepni vd., 2007: 197b).
- ✓ Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile eşleştirilmelidir (MEB, 2006-b: 30).
- ✓ Öğrenciler performans görevleriyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler (MEB, 2006-b: 30).

Performans değerlendirmeler günümüzde çok fazla kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan yeni yaklaşımlar, eğitim kurumlarını ve öğretmenleri değerlendirme boyutunda da öğrenciyi merkeze alan yeni değerlendirme yaklaşımlarına yönlendirmiştir. Bu tür değerlendirmeler aracılığıyla öğrencilerin araştırmacı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirilmektedir.

2.9.Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Dede ve Yaman (2003) “Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında, fen ve matematik öğretiminde proje çalışmalarının önemi tartışılmış, proje çalışmasının nasıl planlanması ve uygulanması gerektiği sunulmuştur. Gerek fen ve matematik alanlarında yapılan çalışmalardan gerekse de gözlem ve deneyimlerinden projelerle desteklenen fen ve matematik derslerinde öğrencilerin konuları eğlenceli bir ortamda etkili bir biçimde öğrendikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucunda proje çalışmaları sayesinde yaratıcı

bir sınıf ortamı oluşturularak, öğrencilerin matematik ve fen derslerine ilgilerinin arttırılabileceği belirtilmiştir.

Kabapınar ve Ataman (2010) “İlköğretim Sosyal Bilgiler (4–5. Sınıf) Programları’ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde olumlu gördükleri yönler ve bu yöntemleri kullanırken yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşlerini almışlardır. Bu çerçevede 78’i kadın ve 51’i erkek toplam 129 öğretmenle açık uçlu anket çalışması, 28 (17 kadın ve 11 erkek) öğretmenle ise yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutlu veriler içerik analizine tabi tutularak belirli kategoriler altında sayısallaştırılmıştır. Öğretmenler tarafından yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin olumlu görülen önemli yanlarından bazıları “öğrencinin her yönüyle değerlendirilmesi, farklı zeka türlerindeki öğrencilere hitap edilebilmesi, öğrencilerin derse olan ilgi ve başarılarını artırması, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunması olarak bulunmuştur. Sınıf mevcutlarının fazla oluşu, zaman yetersizliği, fiziki koşullardaki yetersizlikler yeni ölçme ve değerlendirme sistemini uygulamada karşılaştıkları sorunlardan bazıları olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonucu olarak yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan problemlerin çözümü konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anlıak, Yılmaz ve Beyazkürk (2008) “Okulöncesinde ve İlköğretimde Proje Yaklaşımı ve Uygulama Aşamaları” adlı çalışmalarında, proje yaklaşımının aşamalarını tanıtmışlardır. Proje çalışmalarının tamamlayıcı ve zenginleştirici niteliğinden yararlanarak hem öğrenci hem de öğretmen için okul deneyimlerini ilgi çekici hale getirmenin mümkün olabileceğini, ancak bu koşullar altında gerçekleştirilen proje çalışmalarının, yaklaşımın temel amaçları doğrultusunda bir öğrenme sürecinin yaşanmasının söz konusu olabileceğini, özellikle okulöncesi dönem eğitiminde ve ilköğretimin birinci kademesinde bütünleştirici bir bakış açısıyla yürütülen proje çalışmalarıyla, günümüzde erken çocukluk eğitime önemli katkılar sağlanacağı belirtilmiştir.

Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği” adlı çalışmalarında, fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmada karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmışlardır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde çalışan 40 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; yarı yapılandırılmış mülakat soruları ve durum tespiti ihtiyaç belirleme anketi kullanılmıştır. Mülakatların analizinde betimsel ve içerik analizi yapılmış, kodlamalardan yararlanılarak matrisler oluşturulmuştur. Anket verilerinin analizinde frekans ve yüzde değerlerinin bulunduğu tablolardan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan programı uygulamaya başladıkları, öğrenci ürün dosyasının tutturulması ve değerlendirilmesi gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olmadıklarından problemlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamasından dolayı, daha çok bildikleri teknikleri yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, proje gibi alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenler için pratik ve uygulamalar içeren hizmet içi eğitim kurs programları düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Coşkun, Gelen ve Kan (2009), “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, ilköğretim 6.-8. sınıf Türkçe derslerindeki performans ödevleri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemişlerdir. Bu araştırmanın evrenini, Hatay il merkezinde, ilköğretim okullarındaki 6.-8. sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmuştur. Ayrıca araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu; tabakalı tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 276 öğrenci ile likert tipi anket uygulaması yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz ve tümevarımsal analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci anketinden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre performans ödevlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilmediği, ayrıca öğretmenlerin performans ödevlerinin öğrencilerin gelişimine katkısı olduğu görüşleri

belirtilmiştir. Öğrencilerin performans ödevlerinin kendilerine yararlı olduğunu düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Performans ödevleriyle ilgili yaşanan zorlukların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği olduğu vurgulanmıştır.

Çiftçi (2010), “İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında, Konya ilinde görev yapan 20 ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenin, 2005-2006 öğretim yılıyla birlikte ülkemizde uygulanan yeni eğitim programının içerisinde yer alan öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada veriler tarama yoluyla 5 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin performans görevlerinin yararına inandıkları ve bu nedenle performans görevlerini öğrenci değerlendirmesinde kullandıkları belirtilmiştir. Fakat yapılan değişikliklere rağmen öğrenci performans görevlerinin uygulanması ve değerlendirilmesinde birçok sorunla karşılaşıldığı vurgulanmıştır.

Adanalı (2008) “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri ve bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu ile öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları etkinlikleri belirlemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksiklikleri ve bu eksiklikleri gidermek için yaptıkları çalışmaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için öğretmen ve öğrencilere anket ile görüşme uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde daha çok olumlu etkiler yaptığı; öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yöntemleri ile geleneksel yöntemleri birlikte kullandıkları, geleneksel değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldikleri; Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken hem öğretmenler hem de öğrenciler birçok güçlüklerle karşılaştıkları; sosyal bilgiler dersinin

amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeyeyle ilgili olarak, öğretmenlerimizin çoğunun şu anki uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans ödevi, sınıf içi performansa dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Aydın (2005) “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları” adlı çalışmada, öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki düşüncelerini belirlemeyi, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma ya da kullanmama nedenlerini, ne sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmayı ve öğretmenlerin varsa kendilerinin geliştirerek kullandığı farklı teknikleri nedenleri ile belirleyerek alternatif ölçme değerlendirme açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ve Denizli merkezde ve Ankara’nın Haymana ilçesinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlere yedi açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeyi tam olarak ifade edemedikleri, fakat açıklamalarında bu konuya ilişkin çabalarının olduğu görüldüğü ve öğretmenlerdeki bu eksikliklerin kendilerindeki bu çabayı yersiz kıldığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca, uygulamada eksiklikler yaşandığı, yani öğretmenlerin düşünceleri ile uygulamalarının tam anlamıyla örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar ve diğerleri (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni program hakkındaki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın örneklemini 2005 yılında Ağrı ilinde görev yapan rastgele seçilmiş 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilere göre yeni programların önündeki en önemli engelin okullardaki altyapı eksiklikleri olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada, öğretim programı ile ilgili olarak; eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiği, derslerin birbirleriyle ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün

açıkça belirtildiği, öğretim faaliyetlerinin yeterince planlandığı, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıkça belirtildiği, programın yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı, bununla beraber yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceği, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okullardaki gerekli alt yapı ve olanakların yetersiz olduğu, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım eksikliği bulunduğu belirlenmiştir.

Batdal (2006) “Ölçme ve Değerlendirme Konusunda İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programa Bakış Açıları” adlı araştırmasında, eğitim ve öğretimde yapılan değişikliklerin yeni programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı, eski programa göre iyi yanları ve eksikliklerinin neler olduğu ve hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde çalışan 100 ilköğretim dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket hazırlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13,0 paket programı kullanılarak Ki-Kare testi yapılmış ve bütün soruların frekans, yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yeni programı bazı eksiklikleri olmasına karşın daha iyi buldukları belirlenmiştir.

Tuncel ve Öztürk (2006) “Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı” adlı çalışmalarında, rubriklerin bir değerlendirme aracı olarak nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve rubriklerin kullanımının öğrenci performans ve ürünlerinin gelişmesi üzerindeki etkilerini belirlemişlerdir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre tasarlanan bir sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin proje hazırlama sürecinin ve proje ürününün rubriklerle değerlendirilmesinin, öğretimsel yarar yönünden ne kadar etkili olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili, Kadıköy ilçesi, İhsan Sungu İlköğretim Okulu’nda biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki 6. sınıf şubesi oluşturmaktadır. Verilen proje ödevleri rubriklerle değerlendirilmiş, ancak deney grubuna projelerin değerlendirileceği ölçütleri içeren rubrik verilirken, kontrol grubu bu kriterlerden habersiz çalışmışlardır. Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada genel olarak öğrencilerin başarılarına bakıldığında deney grubunu kontrol grubundan daha başarılı olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, rubrik kullanmanın öğretimsel yararları arasında öğrencinin hem süreç hem de ürün açısından başarılarını yükseltmenin de yer aldığı saptanmıştır.

Büyüköztürk, Koç ve Doğan (2006) “Okulda Performansa Dayalı Değerlendirme: Kavram ve Uygulama” adlı çalışmalarında, devinişsel öğrenmelerin ve duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinde, geliştirilmesinde etkili olan performansa dayalı değerlendirme konusuna ilişkin temel kavramları ve Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilen performans değerlendirme çalışmalarını model, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalar bağlamında bütünsel bir süreçte tanıtmışlardır. Araştırmanın örneklemini Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla İlköğretim Okulu’nda 1–5 düzeylerinde 23 sınıf oluşturmaktadır. Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen, veli ve öğrenci anketleri uygulanmış; öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yapılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretim yılı başında performans değerlendirmeye ilişkin öğretim programının yetiştirilemeyeceği kaygısıyla olumlu tutum sergilemeyen velilerin bu tutumlarının dönem içinde olumlu yönde değiştiği ve öğretim yılının sonunda ise velilerin büyük çoğunluğunun desteğinin sağlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin deneyim ve bilgi eksikliği başlangıçta yeterince başarılı olunamayacağı yönündeki kuşku, süreç içinde tümüyle yok olduğu ve öğretim yılı sonuna doğru öğretmenlerin büyük bir heyecan duyarak performans değerlendirme uygulamalarını sürdürdükleri ve bütünüyle sahiplendikleri vurgulanmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmalarında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1–6 sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket hazırlanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ve bu yöntemlerde kendilerini daha yeterli gördükleri, hiç kullanmadıkları yöntemler arasında öncelikle öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin, ölçme aracını

kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşunun ve zaman yetersizliğinin geldiğine dikkat çekilmiştir.

Erdemir (2007) “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması” adlı araştırmasında, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda görev yapan 568 branş öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 31 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve ölçme-değerlendirme teknikleri uygulamalarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenciler için portfolyo oluşturulmasına ve öğrenci başarılarını değerlendirirken performans değerlendirme formlarından yararlanılmasına olumlu yaklaşım içinde oldukları vurgulanmıştır.

Şeker (2009) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları İle Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. İlköğretim 5. sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyinin; sosyo-ekonomik düzey, yaş, cinsiyet, meslek, çocuğa yakınlık, eğitim durumu açılarından farklılaşıp farklılaşmadığı ve ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevi başarı puanları ile velilerinin katılım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Ayrıca ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin aile katılımı, aile katılım sürecinde yaşananlar, performans görevleri, performans görevlerini yapma sürecine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Mersin ili Tarsus ilçesinde alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden 6 okulda çocukları 5. sınıfta okuyan 297 veli ile çalışılmış

ve bu velilerin katılım düzeyleri “Aile Katılım Ölçeği” ile sosyo-ekonomik düzeyleri ise “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” ile belirlenmiştir. Nitel boyutta “Aile Katılım Ölçeği” uygulanan sınıfları okutan öğretmenlerden gönüllü olan sekizi ve “Aile Katılım Ölçeği”nden alınan puanlar temel alınarak belirlenen 8’i düşük, 8’i yüksek katılım düzeyine sahip gönüllü olan toplam 16 veli ile görüşme yapılmıştır. Görüşme verilerinin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “Aile Katılım Ölçeği” puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu ancak, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve yakınlık düzeyi ile anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür. Nitel veriler analiz edildiğinde öğretmenler, velilerin kendileri ile iletişimlerini iyi bulurken evdeki ve okuldaki etkinliklere katılımlarını yetersiz buldukları, aile katılımının öğrenci başarısını arttırdığını ve okul-aile işbirliğinin gerekli olduğunu düşündükleri; ayrıca öğretmenlerin, aile yardımı gerektirecek ödev vermedikleri, performans görevinin başarısında velinin, öğretmenin ve öğrencinin birtakım sorumlulukları olduğu, performans görevinin öğrencinin başarısında katkısı olduğu, performans görevinin çoğunlukla olumlu yanları olduğu, performans görevini değerlendirmede ölçek kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin ise çocuklarının öğretmeni ile ara sıra görüştükleri, öğretmenle iletişimde daha çok yüz yüze görüşme, veli toplantısına katılma ve telefonla görüşme tekniklerini kullandıkları, okul etkinliklerine katıldıkları ve çocuklarının okul yaşamını takip ettikleri, okul-aile işbirliğinin gerekli olduğunu düşündükleri ve veli olarak çocuklarının okul yaşamında etkili oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Karaman’ın (2007) “2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulamalarında Okul-Aile İşbirliği Düzeyi (Tokat Örneği)” adlı araştırmasında, Tokat ilinde İlköğretim 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulamalarında okul-aile işbirliğinin gerçekleştirilme düzeyini belirlemeye ve yaşanan sorunları incelemeye çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak 54 maddelik anket uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat ili merkez ilçede yaşayan ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 230 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulamalarında okul aile işbirliği ve veli desteğinin kısmen gerçekleştirildiği, öğretmenlerin velilere öğrenci ürün dosyasını gösterme, ürün sergisine davet etme düzeylerinde yetersizlikler olduğu ve çocuklarının gelişimini izleme fırsatının gereken düzeyde tanınmadığı; velilerin ise çocuklarına bireysel yeteneklerini geliştirme olanağı

tanıma, fikir tartışmalarının yapıldığı sohbetlere katma, ürün sergisine gitme, sosyal etkinliklere götürme, önceki ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurma, olayları sorgulamaya ve problem çözmeye yönelik becerilerini destekleme düzeylerinde yetersizlikler olduğu belirlenmiştir.

Bayrakçı (2007) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı” adlı araştırmasında, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde yer alan araştırma ödevlerinin (etkinlik, proje ve performans) öğrencilerin sosyalleşmelerine katkısını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006–2007 eğitim öğretim yılında Sakarya il merkezi Serdivan bölgesinde bulunan Mehmet Zorlu İlköğretim ve Zübeyde Hanım İlköğretim okulları öğrencileri ve Sakarya il merkezi genelinde 15 okulda görevli Sosyal Bilgiler ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilere anket uygulanmış, öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonunda ödevlerini yapan öğrencilerin, anne, baba, ağabey ve ablalarından daha çok yardım almak ve ailelerinin dışındaki kurum, kuruluş ve kişilerle görüşmek zorunda kaldıkları ortaya çıkarılmıştır. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin çevresiyle iletişim kurdukları ve sosyalleştikleri vurgulanmıştır.

Yücel (2008) “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen–Veli–Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)” adlı araştırmasında, İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen–Veli–Öğrenci Görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 70 Sosyal Bilgiler (7. sınıf) öğretmeni, 7. sınıfta okuyan 70 öğrenci ve 70 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda uygulanan yeni sistem ve yeni sistemin bir parçası olan performans görevleri hakkında veliler ve özellikle öğretmenler, tam anlamıyla bilinç yönünden zayıf oldukları, internette yer alan bilgilerin kaynağının tam belli olmadığı ve kontrol mekanizmasının tam çalışmadığı için veliler ve öğretmenler, bu sanal ortama güven duymadıkları, ödevin kazanımları hakkında tam bilinç sahibi olmayan öğrenciler için öğretmenlerin rehberlik ve gözetime muhtaç oldukları, öğrenciler başta olmak üzere veliler ve öğretmenlerin, denetlenmeyen internet salonlarına, öğrencilerinin ödev nedeniyle bağımlı hale geldiklerini kabul

ettikleri, öğretmenlerin ödevleri tam anlamıyla değerlendirip not veremediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Oğuz (2008) “Matematik Dersi Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında, ilköğretim matematik öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri ile bu görüşlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan kurum ve performans görevleriyle ilgili eğitim alma durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 66 Matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Matematik Dersinde Performans Görevleri” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan kurum ve performans görevleri ile ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu bulunmuştur.

Yapıcı (1995) “İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ev Ödevi Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi “ adlı araştırmasında, öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerini belirlemek istemiştir. Araştırmanın örneklemini Bolu ili Düzce ilçesinde bulunan on ilkokuldan 40 sınıf öğretmeni (4. ve 5. sınıf okutan), 400 4. ve 5. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci, öğretmen ve veli anket formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, ödev verilirken açıklamalar için yeterince zaman ayrıldığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığı ve öğretmenlerin ödevleri sadece yapıp yapılmadığı açısından kontrol ettikleri, içerik olarak değerlendirmedikleri, ödev notlarının karne notlarına eklendiği ve velilerin ödevlerini yaparken öğrencilere yardım ettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007) yaptıkları “İlköğretim Öğretmenlerin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler” adlı araştırmalarında, öğretmenlerin yaklaşık % 70’i performans görevlerini, öğrencilerin derse ilişkin öğrenmelerini yaşamla ilişkilendirmeleri için verdiklerini belirlemişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerin performans görevi hazırlarken daha çok, ders kitaplarından, internetten ve farklı kaynak kitaplardan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hizmetçi (2007) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda ayrıca ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarı düzeyleri, kendi algıları doğrultusunda belirlenen ödev başarıları ve ödevlere karşı tutumları ile ödev stillerinin sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Ceyhan ilçesindeki 15 okul ve bu okulların 5. sınıflarına devam eden 719 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin ödev stilleri Hong ve Milgram tarafından geliştirilen “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği”, algılanmış başarı ve tutumları bu ölçeğe eklenen 8 madde (Hong ve Milgram, 1996) ile sosyo-ekonomik düzeyleri ise Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen “Sosyo- Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi, ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı ve ödev yapma ortamında fazla ışığı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çoğu öğrencinin çalışırken yanlarında otorite figürünün olmasını, yapılandırılmış ödevleri ve akranlarıyla çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki; motivasyon, atıştırma, görsel ve yapılandırma alt faktörleri açısından anlamlı bulunmuştur. Bununla beraber ödev stilleri ile algılanmış ödev başarısı ve tutumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasında motivasyon, dokunsal, yapılandırma, görsel ve otorite figürü alt faktörlerinde istatistiksel olarak farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parlak (2010) “Öğrenci Performansının Belirlenmesinde Puanlama Anahtarı ve Dereceli Puanlama Anahtarının Karşılaştırılması” adlı araştırmasında, mesleki bilgi gerektiren bir derste yapılan uygulamanın, puanlama anahtarı ve dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonunda elde edilen puanlar karşılaştırılarak, iki farklı ölçme yöntemiyle verilen puanların uyum düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini bir meslek lisesinin elektrik-elektronik bölümündeki okuyan 70 öğrenci ve bu lisede çalışan 6 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğrencilere verilen performans görevi 2 öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Bir öğretmen puanlama anahtarı ile diğer öğretmen dereceli puanlama anahtarı ile puanlama yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre, puanlar arasında yüksek bir uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca dereceli puanlama anahtarı ile verilen puanların daha yüksek çıktığı görülmüştür. Regresyon analizi sonucunda, dereceli puanlama anahtarı ile verilen puanların okul notlarını yordama düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Dereceli puanlama anahtarıyla ilgili öğretmen görüşleriyle ilgili bir anket uygulanmış ve dereceli puanlama anahtarı ile puanlamanın daha objektif ve öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şenel ve diğerleri (2007) “Süreç Odaklı Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Analitik Rubriğin Geliştirilmesi: Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Örneği” çalışmalarında, fen ve teknoloji laboratuvarlarında öğrenci performanslarını gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla bir analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirmiş ve bir örnek üzerinde uygulamışlardır. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının uygulanması için, fen ve teknoloji dersinde “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi seçilmiştir. Bu ünite içerisinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin, süreç odaklı değerlendirilmesine imkân sağlayan analitik dereceli puanlama anahtarı için “Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının, devredeki iletkenin uzunluğu, kesiti ve cinsinin değiştirilmesiyle değişebileceğini deneyerek fark eder” kazanımı seçilmiştir. Hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarında öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için 3’lü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada, fen ve teknoloji dersinde analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlamanın ve kullanmanın öğretmenlere kolaylık sağlayacağı, bilgi ve deneyim kazandıracağı düşünülmüştür.

Kasap (2008) “Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması” araştırmasında, puanlama anahtarı ile son yıllarda yaygın olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarını karşılaştırmaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada geleneksel değerlendirme yaklaşımı olarak puanlama anahtarı, yeni değerlendirme yaklaşımı olarak da dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme, akran değerlendirme yöntemlerini kullanmıştır. Öğrencilerin başarılarını, dereceli puanlama anahtarıyla ve puanlama anahtarıyla değerlendirip

karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada öğrencilerin akademik başarılarını dikkate almıştır. Ayrıca, anket sorularıyla öğrencilerden öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesiyle ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Sonuç olarak, puanlama anahtarıyla elde edilen değerlendirme sonuçlarıyla, dereceli puanlama anahtarından elde edilen değerlendirme sonuçları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Puanlama anahtarı ve dereceli puanlama anahtarıyla elde edilen puanların ortalamalarıyla, diğer puanlama tekniklerinden elde edilen puanların ortalamalarının korelasyonlarının hesaplanması sonucunda dereceli puanlama anahtarından elde edilen korelasyon yüksek çıkmıştır. Öğrencilere uygulanan anketler sonucunda, kullanılan dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlerin öğrenciler tarafından bilinmesinin, sorulan soruları daha doğru algılamalarına ve cevaplamalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Secer (2010) “İlköğretim Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Performans Görevleri ve Bu Görevlerde İnternet Kullanımı Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasını, 2008–2009 öğretim yılında Mersin ili Gülnar ilçesinde öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri ve branş öğretmenlerinin performans görevleri ve bu görevlerde internet kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2008–2009 eğitim-öğretim yılında 70 branş öğretmeni ve 299 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Var olan bir durumun ortaya konması nedeni ile çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak hazırlanan anket formları öğrenci ve öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin performans görevleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, bazı aksaklıkların bu görevlerden yeterli verim elde edilmesini engellediği, performans görevlerinde internet kullanımının ise bilgiye erişim konusunda öğrenciler arasındaki fırsat eşitliği sağlamaya yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pullu (2008) “Sınıf Öğretmenliğinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği)” adlı araştırmasını, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamalarını saptamak amacıyla yapmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket

geliştirilmiştir. Anket, Elazığ il merkezindeki 158 ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 47 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 590 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersi ile hizmet içi eğitimlerinin kendilerine katkısının olduğu, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok Türkçe dersinde zorlandıkları, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve tekniklerini daha fazla bildikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin en az bildikleri ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin yapılandırılmış grid olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinin etkili biçimde uygulanması için de daha fazla araç-gereç temin edilmesini önermişlerdir.

Gömleksiz ve Kan (2007) “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma Düzeylerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında, öğretmen adaylarının performans ve portfolyo değerlendirmenin içeriği ile ilgili bilgi sahibi oldukları, ancak bu değerlendirme yöntemlerini kullanarak elde edecekleri verileri değerlendirmeye nasıl katacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Acat ve Demir’in (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında, öğretmenler, sınıfların kalabalık olması nedeniyle zamanın yetiştirilemediğini ve yine bu nedenle değerlendirme faaliyetlerinin yeterli düzeyde yapılamadığını, ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılırken öğrencilerin objektif olamadıklarını belirtmişlerdir.

Ay, Karadağ ve Çengelci’nin (2008) “İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı

araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin, performans görevlerine velilerin müdahalesinin azaltılması gerektiğini, performans görevlerinin öğrenci gelişimi açısından yararlı olduğunu, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirdiğini, ancak performans görevini öğrencinin kendisinin yapması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin bu görevleri belirlerken kılavuz kitaplarda yer alan örnekleri uyguladıkları ve performans görevlerini değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Belet ve Girmen (2007) “Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği” adlı çalışmasında, Türkçe dersinde değerlendirmeye yönelik olarak kullanılan performans ödevlerinin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada Eskişehir ilinde bulunan on eğitim bölgesinden ikişer ilköğretim okulundan elde edilen farklı sınıflardaki Türkçe dersi performans ödevleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, performans ödevleri etkili bulunmakla birlikte, ödevlerin bir kısmının internet kaynakları ya da basılı materyallerden aynen alındığı ve yaratıcılığın ödevlere yansımadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüysüz, Karakuyu ve Tatar (2010) “Fen ve Teknoloji Dersindeki Performans Görevlerine Yönelik Veli Tutumlarının Belirlenmesi” adlı çalışmalarında, Fen ve Teknoloji dersinde yer alan performans görevlerinin öğrenci velileri açısından nasıl karşılandığı ve karşılaştıkları problemleri tespit etmişlerdir. Çalışma, Hatay il merkezindeki iki farklı ilköğretim okulunda Fen ve Teknoloji derslerinde verilen performans görevlerine yönelik velilerin tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, velilerin performans görevlerine karşı büyük oranda olumlu bir tutum içerisinde oldukları anlaşılmıştır.

Arslan, Kaymakçı ve Arslan (2009) “Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği” adlı araştırmalarında, yenilenen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının önerdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından ne derece kullanıldığını ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları problemleri tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2008 yılında Trabzon ilinde altı farklı

ilköğretim okulunda görev yapan toplam on Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Mülakat verileri, öğretmenlerin ilgili yöntemleri seçme, kullanma ve notlandırma konularında problemlerinin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca okul imkanlarının yetersizliği yanında öğretmenlerin bu yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları da belirlenmiştir.

Güvey (2009) “İlköğretim 1–5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)” adlı araştırmasında, ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 57 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel ve nitel yöntemin birarada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiş; nicel veriler hazırlanan ölçme araçları ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak t-testi, varyans analizi ve ki-kare testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel çözümleme tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini yararlı buldukları; ancak uygulanması sırasında süre sıkıntısı yaşadıkları, öğrencilerin başarısızlık korkusu taşıdıkları, değerlendirilmesinin zaman aldığını düşündükleri ve nesnel davranmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın velilere yönelik sonuçlarına bakıldığında ise velilerin proje ve performans görevlerini çocuklarının kişisel gelişimleri açısından yararlı buldukları; ancak sınav sistemiyle uyumsuz olduğunu düşündükleri ve verilen görevlerde çocuklarına yardım etme sürecinin oldukça zaman aldığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenleri ve velilerin proje ve performans görevlerini yararlı bulmaları, verilen görevlerin zaman alması ve sınav sistemi ile proje ve performans görevlerinin uyumlu olmaması konularında ortak görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Birgin’in (2007) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, sınıf

öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 80 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda proje ve performans belirlemenin öğretmen adayları tarafından geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarına göre daha az bilindiği ve bu konularda eğitime gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır.

Güven ve Eskiürk'ün (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ne derece uyum sağlayabildikleri ve hangi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları arasından proje ve performans görevlerini daha sık kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

2.9.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Smith-Hill (2007) “A Profound Partnersip:Parents And Schools Improving Outcomes For Students” adlı araştırmasında, velilerin çocuklarının eğitime katılımlarına ilişkin tutum ve inançları ile öğretmenlerin aile katılımında farklı etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 822 veli ile 153 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ilköğretim-orta öğretim ve lise düzeylerinde ayrı ayrı geliştirilen öğretmen ve veli anketleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda velilerin okulda etkinliklere katılım düzeyinin evde katılım düzeyinden yüksek olduğu, öğretmenlerin, velilerin lise ve yüksek eğitim kurumlarına göre ilköğretimde daha yüksek katılım gösterdikleri ve aile katılımının öğrencinin başarısını arttırmada etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Oehm (2009) “The Use of Varied Homework Assignments to Motivate Ninth Grade Algebra Students to Complete Homework” adlı çalışmasında, bir lisede 23 öğrenci ile yürüttüğü etkinliklerle 5 hafta süreyle verilen çeşitli ev ödevlerini gözlemleyip, tamamlama ödevlerinin öğrenci başarısını arttırıp arttırmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun tamamlama ödevlerini

yapmaktan hoşlandığını ve Matematik dersi konularını anlamalarında ev ödevlerinin etkili olduğu bulunmuştur.

Stout (2009) “Comparing Rural Parent and Teacher Perspectives of Parental Involvement: A Mixed Methods Study” adlı çalışmasında, velilerin ve öğretmenlerin aile katılımı konusunda bakış açıları araştırılmıştır. 3 kırsal bölge okulundan 122 veli ve 21 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sonuç olarak, velilerin öğretmenle iletişimi uygun zamanlarda kurmak istedikleri, öğretmenlerin de velilerin ev ödevlerinde öğrencilere yardım etmelerini istedikleri bulunmuştur.

Moon ve Callahan (2001) tarafından yapılan “Classroom Performance Assessment: What Should It Look Like in a Standards-Based Classroom?” isimli araştırmalarında, gerekli standartlara dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıfta performans değerlendirmenin nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılmışlardır. Bu araştırmada performans değerlendirmenin eğitimdeki kaliteyi artırıcı yanı vurgulanmıştır. Sonuç olarak, eğitimciler aldıklarından daha fazlasını farklı bakış açılarıyla öğrencilerine aktarabilirse daha yararlı sonuçların elde edileceği anlaşılmıştır.

Linn, Baker ve Dunbar’ın (1991) “Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria” isimli çalışmalarında, alternatif değerlendirmelerin kurallara uygun olarak, performans derecelerinin belirlenmesine önem verilerek yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada, değerlendirmenin her çeşidinde geçerliliğe öncelik verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Shephard ve Bliem’in (1995) “Parents’ Thinking About Standardized Tests and Performance Assessments” adlı araştırmalarında, ailelerin standart testlerle performansa dayalı durum belirlemeye ilişkin tutum ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda ailelerin performansa dayalı durum belirlemeyi bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında, ailelerin eğitimde yapılacak yenilikleri önemli gördükleri anlaşılmıştır. Ancak performans değerlendirme ile ilgili olarak ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasında yararlanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim ikinci kademe öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, var olan durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Var olan durumu değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip, mevcut durumu belirleyebilmektir (Karasar, 2005: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Malatya ili Belediye sınırları içerisinde yer alan 76 devlet ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan 11.737 kız ve 12.536 erkek olmak üzere toplam 24.273 öğrenci ile bu ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan 1667 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Malatya ili Belediye sınırları içerisinde il merkezinde ve merkeze bağlı bölgelerde yer alan random olarak seçilmiş 52 devlet ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan 2104 kız ve 1980 erkek olmak üzere toplam 4084 öğrenci ile bu ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan 802 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcudu, branş, mezun olunan eğitim kurumuna ilişkin bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	374	46,6
Erkek	428	53,4
Toplam	802	100,0
Kıdem		
1-5 yıl	88	11,0
6-10 yıl	240	29,9
11-15 yıl	200	24,9
16 yıl ve üzeri yıl	274	34,2
Toplam	802	100,0
Görev Yaptıkları Okullardaki Ortalama Sınıf Mevcudu		
Küçük (30'un altı)	322	40,1
Orta (31-40)	420	52,4
Kalabalık (41 ve üzeri)	60	7,5
Toplam	802	100,0
Branş		
Fen Bilgisi	102	12,7
Matematik	112	14,0
Sosyal Bilgiler	104	13,0
Türkçe	128	16,0
Beden Eğitimi	52	6,5
Resim-İş	42	5,2
Müzik	46	5,7
Din Kültürü	62	7,7
İngilizce	88	11,0
Bilgisayar Teknolojileri	66	8,2
Toplam	802	100,0
Mezun Oldukları Eğitim Kurumu		
Eğitim Fakültesi	452	56,4
Eğitim Enstitüsü	92	11,5
Fen Edebiyat Fakültesi	154	19,2
Eğitim Yüksek Okulu	30	3,7
Diğer	74	9,2
Toplam	802	100,0

Tablo 3.1'de cinsiyet değişkenine bakıldığında, araştırmaya katılanların % 46,6'sının kadın öğretmenlerden, % 53,4'ünün ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.1'de öğretmenlerin kıdemlerini incelediğimizde, 1-5 yıl kıdemi olan % 11,0, 6-10 yıl kıdemi olan % 29,9, 11-15 yıl kıdemi olan % 24,9, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan % 34,2 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1'de öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki ortalama sınıf mevcutlarına bakıldığında, % 40,1'inin küçük sınıf, % 52,4'ünün orta sınıf, % 7,5'inin ise kalabalık sınıf olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 12,7'si fen ve teknoloji, % 14,0'ı matematik, % 13,0 sosyal bilgiler, % 16,0'ı Türkçe, % 6,5'i beden eğitimi, % 5,2 resim-iş, % 5,7'si müzik, % 7,7 din kültürü ve ahlak bilgisi, % 11,0'ı İngilizce ve % 8,2'si bilişim teknolojileri öğretmenidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 56,4'ü eğitim fakültesi, % 11,5'i eğitim enstitüsü, % 19,2'si fen-edebiyat fakültesi, % 3,7'si eğitim yüksekokulu ve %9,2'si diğer fakülte mezunlarıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okudukları sınıf seviyesi, okudukları sınıfların mevcudu, annelerinin ve babalarının eğitim seviyeleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kız	2104	51,5
Erkek	1960	48,5
Toplam	4084	100,0
Okudukları Sınıf Seviyesi		
6. Sınıf	1550	38,0
7. Sınıf	1348	33,0
8. Sınıf	1186	29,0
Toplam	4084	100,0
Okudukları Sınıfların Mevcudu		
Küçük (30'un altı)	1468	35,9
Orta (31-40)	2416	59,2
Kalabalık (41 ve üzeri)	200	4,9
Toplam	4084	100,0
Annenin Eğitim Durumu		
Okur-Yazar Değil	320	7,8
İlkokul	1810	44,4
Ortaokul	786	19,2
Lise	750	18,4
Üniversite	418	10,2
Toplam	4084	100,0
Babanın Eğitim Durumu		
Okur-Yazar Değil	82	2,0
İlkokul	954	23,4
Ortaokul	1038	25,4
Lise	1182	28,9
Üniversite	828	20,3
Toplam	4084	100,0
Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu		
Düşük Gelirli	632	15,5
Orta Gelirli	3134	76,7
Yüksek Gelirli	318	7,8
Toplam	4084	100,0

Tablo 3.2'ye bakıldığında, araştırmaya katılanların % 51,5'i kız, % 48,5'i erkek öğrencidir.

Tablo 3.2'de öğrencilerin okumakta oldukları sınıf düzeylerine bakıldığında, % 38,0'ını 6. sınıf, % 33,0'ını 7. sınıf, % 29,0'ını ise 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumakta oldukları sınıfların mevcudunu incelediğimizde, % 35,9'unun küçük sınıf, % 59,2'sinin orta sınıf, % 4,9'unun ise kalabalık sınıf olduğu anlaşılmaktadır.

Yine tablo 3.2'ye bakıldığında, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında, % 7,8'inin okur-yazar olmadığı, % 44,4 'ünün ilkökul, % 19,2'sinin ortaokul, % 18,4'ünün lise ve % 10,2'sinin üniversite mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında, % 2,0'ının okur-yazar olmadığı, % 23,4'ünün ilkökul, % 25,4'ünün ortaokul, % 28,9'unun lise ve % 20,3'ünün ise üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2'de öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumları incelendiğinde, % 15,5'inin düşük gelirli, % 76,7'sinin orta gelirli ve % 7,8'inin yüksek gelirli olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim 2. Kademe Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” ile “İlköğretim 2. Kademe Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” konulu ölçme araçları kullanılmıştır.

Ölçme araçları için alan yazın taraması yapılmış, ilköğretim 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerle ve bu konuda uzman kişilerle görüşülmüştür. Bu çalışmaların sonucunda ölçme araçları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ölçme araçları geçerlik çalışması için ilköğretim 2. kademedeki görev yapan 182 branş öğretmeni ile ilköğretim 2. kademedeki okuyan 328 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda öğretmen ölçeğinin KMO değeri .90, öğrenci ölçeğinin KMO değeri .86 olarak hesaplanmıştır ve Barlett testi öğretmen ölçeği için ($X^2=11209,830$ $p<.05$) ve öğrenci ölçeği için ($X^2=26836,167$ $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymuştur. Ayrıca faktör yükleri .45'in altında olan maddeler ölçeklerden çıkarılarak ölçme

araçları uygulanabilir hale getirilmiştir. Öğretmen görüşlerine yönelik ölçme aracında 42 madde, öğrenci görüşlerine yönelik ölçme aracında ise 38 madde yer almaktadır.

Bu ölçme araçlarının birinci bölümlerinde öğretmen ve öğrencilere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümlerinde ise proje ve performans görevlerine yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan maddeler “her zaman”, “genellikle”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

Öğretmen ve öğrenci ölçeklerinde proje ve performans görevlerine yönelik maddeler 4 başlık altında oluşturulmuştur. Bu başlıklar:

1. Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Maddeler
2. Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Maddeler
3. Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler
4. Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Maddeler

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik ölçeklerde her bir başlık altında yer alan maddeler şu şekildedir:

Öğretmen ölçeği:

1. Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Maddeler
1, 2, 3, 5, 8, 11, 17, 18, 19, 23, 30, 42
2. Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Maddeler
6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 26, 27, 29, 37
3. Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler
4, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 41
4. Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Maddeler
16, 21, 22, 24, 35, 36, 40

Öğrenci ölçeği:

1. Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Maddeler
1, 2, 4, 10, 18, 19, 20, 24, 35
2. Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Maddeler
6, 7, 12, 14, 15, 17, 21, 26, 28, 29, 30, 33, 34

3. Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler
5, 8, 13, 27, 31, 36, 37, 38

4. Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Maddeler
3, 9, 11, 16, 22, 23, 25, 32

Ölçme araçlarının güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha değeri ile maddelerin iç tutarlıkları hesaplanmıştır. Öğretmenlere yönelik ölçme aracının Cronbach Alpha değeri ,87; öğrencilere yönelik ölçme aracının Cronbach Alpha değeri ,75 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim 2. Kademe Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” ile “İlköğretim 2. Kademe Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı ölçme araçları Malatya İl Merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7. ve 8. sınıf branş öğretmenleri ile bu okullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Yapılan uygulama neticesinde elde edilen veriler, kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 17.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde öğretmen ve öğrencilere yönelik kişisel bilgilere ve maddelere ait veriler frekans ve yüzde gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada maddelerin çözümünde varyans analizi, t-testi, Bonferroni, LSD, Kruskal Wallis ve MWU testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır.

Hiçbir Zaman	1.00 – 1.80
Nadiren	1.81 – 2.60
Bazen	2.61 – 3.40
Genellikle	3.41 – 4.20

Her Zaman 4.21 – 5.00

“İlköğretim 2. Kademe Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” ölçeğinde bazı maddeler uygulamalardaki gerekliliği bakımından yukarıda verilen aralıklardan farklı olarak tersten puanlanmıştır. 2., 18., 19., 24., 33. ve 40. maddeler aşağıdaki puan aralıklarıyla eşleştirilmişlerdir.

Her Zaman	1.00 – 1.80
Genellikle	1.81 – 2.60
Bazen	2.61 – 3.40
Nadiren	3.41 – 4.20
Hiçbir Zaman	4.21 – 5.00

“İlköğretim 2. Kademe Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” ölçeğinde de 3., 4., 6., 18., 19., 24., 25., 26., 29., 30. ve 38. maddeler yukarıdaki gibi tersten puanlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilgili literatürün taranması ve uzman görüşlerinin alınması sonucunda, ilköğretim ikinci kademe branş öğretmenleri ile ikinci kademe öğrencilerinin, ilköğretim ikinci kademe öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçekler ile elde edilen verilere dayalı olan bulgular ve bulguların yorumlanması yer almaktadır.

4.1. İlköğretim İkinci Kademe Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.1.1: İlköğretim İkinci Kademe Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular

	N	$\bar{X}$	SS
Belirlenme Sürecine İlişkin Maddeler	802	3,75	,31

Tablo 4.1.1'e bakıldığında, proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine ilişkin maddelerin *genellikle* gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin belirlenmesi aşamasında bu konu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen yönetmelik ve yönergelerde yer alan etkinlikleri *genellikle* gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin proje ve performans görevlerini belirlerken genellikle öğrencilerin ilgilerini çekecek, onlarda merak uyandıracak, üst düzey gelişimlerini sağlayacak, yaratıcı düşüncelerini artıracak konuları seçtikleri, her zaman aynı konuyu değil de farklı konulardan görev vermeye dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun proje ve performans görevlerinin etkililiği açısından iyi bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.1.2: İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular

	N	$\bar{X}$	SS
Uygulama Sürecine İlişkin Maddeler	802	4,06	,43

Tablo 4.1.2'ye bakıldığında, proje ve performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin maddelerin *genellikle* gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin uygulanma aşamasında yer alan etkinlikleri her zaman olmasa da *genellikle* gerçekleştirdikleri, bu durumda öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerinin amacına ulaşmasına büyük katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin proje ve performans görevlerini uygularken genellikle süreci yakından takip ettikleri, öğrencilerin kendi çabalarıyla ürün elde etmelerine dikkat ettikleri, onların bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanmalarını ve işbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirmelerini önemsedikleri, bu süreçte velilerinde çocuklarına rehberlik etmelerini sağladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.3: İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular

	N	$\bar{X}$	SS
Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler	802	3,94	,48

Tablo 4.1.3'e bakıldığında, proje ve performans görevlerinin değerlendirme sürecine ilişkin maddelerinde *genellikle* düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini genellikle kullandıkları, bu yöntemlerden olan proje ve performans görevlerini ise değerlendirirken genellikle ürün kadar sürecinde değerlendirilmesine önem verdikleri ve kullandıkları dereceleme ölçeklerini öğrencilerle paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Değerlendirme boyutunun öneminin öğretmenler tarafından iyi anlaşıldığı ve bu sürecin proje ve performans görevlerinin önemli bir aşaması olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.4: İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular

Sonuçlarına İlişkin Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
	802	3,60	,58

Tablo 4.1.4'e bakıldığında, proje ve performans görevlerinin sonucuna ilişkin maddelerde *genellikle* seçeneğinin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin proje ve performans görevlerini genellikle öğrenciler için yararlı buldukları ve başarılı buldukları projeleri sergilemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler tarafından proje ve performans görevlerinin sonuçlarının öneminin doğru anlaşıldığı düşünülmektedir.

4.2. İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Etkililiğine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.2.1: İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular

Belirlenme Sürecine İlişkin Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
	4084	3,20	,46

Tablo 4.2.1'e bakıldığında, proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine ilişkin maddelerde *bazen* seçeneğinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecinde yapılması gerekenleri, öğretmenlerinin *bazen* gerçekleştirdiklerini ve bu aşamada çok verimli olunamadığını düşündükleri anlaşılmıştır.

Proje ve performans görevleri belirlenirken, öğretmenlerin öğrencilerin ilgilerini bazen dikkate aldıkları ve bazen de çok fazla performans görevi verdikleri

anlaşılmaktadır. Proje ve performans görevlerinin amacının öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamak olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin bakış açılarıyla, öğretmenlerin bu konuda çok da yeterli olmadıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.2.2: İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular

	N	$\bar{X}$	SS
Uygulama Sürecine İlişkin Maddeler	4084	3,34	,51

Tablo 4.2.2'ye bakıldığında, proje ve performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin maddelerde *bazen* seçeneğinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun proje ve performans görevlerinin uygulanması aşamasında, öğretmenlerin yeterince etkinlikleri gerçekleştirmediklerinin öğrenciler tarafından düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Proje ve performans görevleri uygulanırken öğrencilerin bazen çok para harcadıklarını, öğretmenlerinin kendileriyle az ilgilendiğini düşündükleri, proje görevlerinde ise arkadaşlarıyla bazen işbirliği yaptıkları, bazen de bu performans görevlerini kitaplardan veya ansiklopedilerden aynen alıp hazırladıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bu görevlerin uygulanmasında eksiklikler görmelerinin onların bu görevlere bakış açılarını olumsuz etkileyebileceği ve istenilen hedeflere ulaşılmayacağı düşünülmektedir.

Tablo 4.2.3: İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular

	N	$\bar{X}$	SS
Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler	4084	3,49	,58

Tablo 4.2.3'e bakıldığında, proje ve performans görevlerinin değerlendirme sürecine ilişkin maddelerin *genellikle* düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesi süreci ile ilgili olarak,

öğretmenlerinin süreci genellikle değerlendirdiklerini, bu görevleri not almak için yapmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaptıkları proje ve performans görevlerini öğretmenlerinin yeterli düzeyde değerlendirdiklerini, değerlendirme aşamasıyla ilgili yapılması gerekenlerin gerçekleştirdiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Birçok öğretmenin değerlendirme sürecinde alternatif ölçme yöntemlerini kullandıkları, ürün ile birlikte süreç değerlendirmeye de önem verdikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.2.4: İlköğretim İkinci Kademedeki Yer Alan Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular

Sonuçlarına İlişkin Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
	4084	4,23	,65

Tablo 4.2.4'e bakıldığında, proje ve performans görevlerinin sonucuna ilişkin maddelerde *her zaman* seçeneğinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Proje ve performans görevlerinin her zaman öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırdığı, onları her yönden geliştirdiği ve projelerinin sergilenmesinin onları yeni projeler yapmaya teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Proje ve performans görevlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine bakıldığında, öğrencilerin olumlu bir bakış açısı sergiledikleri ve istenilen sonuçlara *hemen hemen* ulaşıldığı düşünülmektedir. Böylece proje ve performans görevlerinin yönetmeliklerde yer alan amaçlarından bir çoğuna ulaşmayı başardığı görülmektedir.

4.3. Bazı Değişkenlerin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

4.3.1. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.3.1.1: Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene		t	p	MR	FARK
					F	p				
Madde1	Kadın	374	4,28	,64	,57	,45	,25	,79		
	Erkek	428	4,27	,71						
Madde2	Kadın	374	1,69	,67	,26	,61	-1,67	,09		
	Erkek	428	1,77	,68						
Madde3	Kadın	374	4,09	,95	,35	,55	-,24	,80		
	Erkek	428	4,10	,95						
Madde5	Kadın	374	4,43	,67	,13	,72	,74	,45		
	Erkek	428	4,40	,71						
Madde8	Kadın	374	3,94	,76	,00	,99	-1,06	,28		
	Erkek	428	4,00	,77						
Madde11	Kadın	374	4,20	,74	2,87	,09	1,48	,13		
	Erkek	428	4,12	,72						
Madde17	Kadın	374	4,23	,63	1,37	,24	1,28	,19		
	Erkek	428	4,17	,63						
Madde18	Kadın	374	2,71	1,08	5,27	,02*	,84	,39	406,90	
	Erkek	428	2,64	,98						
Madde19	Kadın	374	2,82	1,13	6,16	,01*	2,24	,02	419,66	Kadın-Erkek
	Erkek	428	2,65	1,00						
Madde23	Kadın	374	4,27	,73	,38	,54	2,23	,02*		
	Erkek	428	4,15	,77						
Madde30	Kadın	374	4,32	,63	,16	,69	1,37	,17		
	Erkek	428	4,26	,68						
Madde42	Kadın	374	4,30	,64	,89	,35	3,10	,00*		
	Erkek	428	4,15	,71						

Tablo 4.3.1.1'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine ilişkin görüşlerinde 18., 19., 23. ve 42. maddelerin ortalamalarında cinsiyetleri açısından farklar görülmüştür. “Her dersin sonunda öğrencilerden konuyu daha iyi pekiştirmeleri için performans ödevi hazırlamalarını

isterim” (MR_{Kadın} = 406,90, MR_{Erkek} = 396,78) “Öğrencilerden gelecek derse hazırlık yapmaları için konuyla ilgili performans görevi hazırlamalarını isterim” (MR_{Kadın} = 419,66, MR_{Erkek} = 385,63, t=,02, p<0.05) maddesinde farkların anlamlı olduğu MWU testi ile, “Performans görevlerinin sayısını öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri ve çevre şartlarına göre belirlerim” ($\bar{X}_{Kadın} = 4,27$, $\bar{X}_{Erkek} = 4,15$, t=2,23, p<0.05) ve “Proje, performans konularının öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat ederim” ($\bar{X}_{Kadın} = 4,30$, $\bar{X}_{Erkek} = 4,15$, t=3,10, p<0.05) maddelerinde ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Buna göre kadın öğretmenlerin proje ve performans görevlerini derse hazırlık olarak kabul ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine kadın öğretmenlerin proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini, duyuşsal gelişim özelliklerini ve çevre şartlarını dikkate aldıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin proje ve performans görevlerini amacından farklı olarak algılayıp, derse hazırlık olarak kabul etmelerinin bu görevlerle ilgili olarak MEB tarafından yayınlanan yönetmeliklere uygun olmadığı, ancak yine kadın öğretmenlerin bu görevlerle ilgili uygulamalarda yönetmeliklere uygun olarak, öğrencilerin özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmelerini istedikleri, ayrıca öğrencilerinin kişisel gelişimlerine cinsiyetlerinin verdiği farklı bakış açısıyla daha fazla önem verdikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.3.1.2: Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene		t	p	MR	FARK
					F	p				
Madde6	Kadın	374	4,01	,84	,54	,46	-,28	,77		
	Erkek	428	4,03	,81						
Madde7	Kadın	374	4,07	,69	,04	,85	,28	,77		
	Erkek	428	4,06	,70						
Madde9	Kadın	374	4,28	,73	6,36	,01*	4,22	,00*	$\frac{437,24}{370,27}$	Kadın-Erkek
	Erkek	428	4,06	,75						
Madde10	Kadın	374	4,13	,70	,56	,45	1,43	,15		
	Erkek	428	4,06	,73						

Tablo 4.3.1.2.'nin devamı

Madde12	Kadın	374	4,01	,91	6,46	,01*	-,43	,66	388,61
	Erkek	428	4,04	1,05					412,76
Madde13	Kadın	374	4,33	,73	,09	,77	3,91	,00*	
	Erkek	428	4,11	,83					
Madde14	Kadın	374	4,07	,90	,51	,47	2,08	,03*	
	Erkek	428	3,94	,87					
Madde15	Kadın	374	3,97	,84	,53	,47	,95	,33	
	Erkek	428	3,92	,86					
Madde20	Kadın	374	3,64	1,01	8,16	,00*	-,99	,31	393,85
	Erkek	428	3,71	,92					408,19
Madde26	Kadın	374	4,59	,58	1,43	,23	,76	,44	
	Erkek	428	4,56	,62					
Madde27	Kadın	374	4,50	,74	1,60	,21	2,17	,03	
	Erkek	428	4,38	,81					
Madde29	Kadın	374	3,68	,96	1,91	,17	,81	,41	
	Erkek	428	3,63	,90					
Madde37	Kadın	374	3,96	,98	,00	,95	1,02	,30	
	Erkek	428	3,89	,94					

Tablo 4.3.1.2'ye bakıldığında, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinde 9., 12., 13, 14., 20. ve 27. maddelerin ortalamalarında cinsiyetleri açısından farklar görülmüştür. “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken bir başkasından yardım almadan, kendi çabaları ile ürün elde etmelerine dikkat ederim” (MR Kadın = 437,24, MR Erkek = 370,27), “Proje, performans görevlerini öğrenciye sadece not vermek amacıyla kullanmam” (MR Kadın = 388,61, MR Erkek = 412,76) ve “Öğrencilerin performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta yaparak, benimle ve arkadaşlarıyla paylaşımlarını sağlarım” (MR Kadın = 393,85, MR Erkek = 408,19) maddelerinde MWU ile, “Proje çalışmalarında öğrencilerin içerik kadar görsellik ve estetiğe önem vermelerini sağlarım” ($\bar{X}$ Kadın = 4,33, $\bar{X}$ Erkek = 4,11, $t=3,91$, $p<0.05$), “Proje görevlerinde öğrencilerden konu ile ilgili poster, afiş hazırlamalarını isterim” ($\bar{X}$ Kadın = 4,07, $\bar{X}$ Erkek = 3,94, $t=2,08$, $p<0.05$) ve “Performans görevlerinde öğrencilerin bilgiyi internetten veya başka bir kaynaktan aynen aktarmamasına dikkat ederim”

Tablo 4.3.1.4.'ün devamı

Madde35	Kadın	374	3,74	1,15	14,67	,00*	-1,95	,05	390,04
	Erkek	428	3,89	1,00					411,51
Madde36	Kadın	374	3,77	1,14	4,25	,04*	-1,01	,30	393,53
	Erkek	428	3,85	1,09					408,46
Madde40	Kadın	374	2,36	1,17	4,86	,03*	1,72	,08	415,08
	Erkek	428	2,22	1,10					389,64

Tablo 4.3.1.4'e bakıldığında, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin sonuçlarına ilişkin görüşlerinde 21., 22., 24., 35., 36. ve 40. maddelerin ortalamalarında cinsiyetleri açısından farklar görülmüştür. *“Proje ve performans görevleri yapmak öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirir”* (MR Kadın = 401,26, MR Erkek = 401,75), *“Veliler çocuklarına verilen proje ve performans görevlerini gereksiz bulmaktadır”* (MR Kadın = 367,38, MR Erkek = 431,31), *“Proje görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır”* (MR Kadın = 390,04, MR Erkek = 411,51), *“Performans görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır”* (MR Kadın = 393,53, MR Erkek = 408,46), *“Öğretim programında yer alan, bir yıl içerisinde yapılan performans görevleri sayısı öğrenciler için fazla olmaktadır”* (MR Kadın = 415,08, MR Erkek = 389,64) maddelerinde MWU ile, *“Öğrencilerin hazırladıkları projelerin sergilenmesi onları motive eder”* ($\bar{X}$ Kadın = 4,47, $\bar{X}$ Erkek = 4,35, $t=2,30$, $p<0.05$) maddesinde ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Kadın öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin sergilenmesinin öğrencileri motive ettiğini düşündükleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, proje görevlerini öğrenciler için yararlı bulduklarını ancak velilerin kendileriyle aynı fikirde olmadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerin velilerle daha iyi iletişim kurdukları ve onlara proje, performans görevlerinin önemini velilere daha iyi açıklamış olabilecekleri söylenebilir. Diğer maddelerde de görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin proje ve performans görevlerinde öğrencilerin gelişimlerine, üst düzey düşünmelerine, kişisel farklılıklarına erkek öğretmenlere göre daha fazla önem verdikleri bunun nedeninin de cinsiyetlerinden kaynaklanan faktörler olduğu düşünülmektedir.

4.3.Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.3.2.1.1: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	7,89	3	2,63					
	Gruplar İçi	364,65	798	,45	5,75	,00*		5,24	,00*
	Toplam	372,54	801						
Madde2	Gruplar Arası	2,38	3	,79					
	Gruplar İçi	368,62	798	,46	1,72	,16		5,02	,00*
	Toplam	371,01	801						
Madde3	Gruplar Arası	5,75	3	1,92					
	Gruplar İçi	726,26	798	,91	2,10	,09		1,43	,23
	Toplam	732,02	801						
Madde5	Gruplar Arası	1,79	3	,59					
	Gruplar İçi	389,43	798	,48	1,22	,29		1,76	,15
	Toplam	391,23	801						
Madde8	Gruplar Arası	1,32	3	,44					
	Gruplar İçi	476,27	798	,59	,73	,52		5,12	,00*
	Toplam	477,59	801						
Madde11	Gruplar Arası	2,52	3	,84					
	Gruplar İçi	430,39	798	,53	1,56	,19		1,45	,22
	Toplam	432,92	801						
Madde17	Gruplar Arası	1,32	3	,44					
	Gruplar İçi	321,14	798	,40	1,09	,35		3,33	,01*
	Toplam	322,46	801						
Madde18	Gruplar Arası	4,45	3	1,48					
	Gruplar İçi	850,54	798	1,06	1,39	,24		5,53	,00*
	Toplam	855,00	801						

Tablo 4.3.2.1.'in devamı

Madde19	Gruplar Arası	31,09	3	10,36	9,37	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri 6-10 ile 16 ve üzeri 11-15 ile 16 ve üzeri	1,25	,28
	Gruplar İçi	881,80	798	1,10					
	Toplam	912,89	801						
Madde23	Gruplar Arası	1,09	3	,36	,63	,59		8,90	,00*
	Gruplar İçi	458,02	798	,57					
	Toplam	459,11	801						
Madde30	Gruplar Arası	1,44	3	,48	1,09	,35		5,91	,00*
	Gruplar İçi	352,28	798	,44					
	Toplam	353,72	801						
Madde42	Gruplar Arası	4,71	3	1,57	3,34	,01*	6-10 ile 11-15	1,74	,15
	Gruplar İçi	374,88	798	,47					
	Toplam	379,60	801						

Yukarıdaki tabloda tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin kıdemleri açısından 1., 2., 8., 17., 18., 19., 23., 30. ve 42. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgilerini çekecek, onlarda merak uyandıracak konuları seçerim”, “Performans konularını öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermesini sağlayacak şekilde seçerim”, “Proje, performans görevlerini belirlerken öğrencilerin üst düzey gelişmelerini sağlayabilecek konuları seçerim”, “Proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilecek konuları seçerim”, “Her dersin sonunda öğrencilerden konuyu daha iyi pekiştirmeleri için performans ödevi hazırlamalarını isterim”, “Öğrencilerden gelecek derse hazırlık yapmaları için konuyla ilgili performans görevi hazırlamalarını isterim” ($F=9,37$, $p<0.05$), “Performans görevlerinin sayısını öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri ve çevre şartlarına göre belirlerim”, “Proje, performans konularının öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun olmasına dikkat ederim” ve “Proje, performans konularının öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat ederim” ($F=3,34$, $p<0.05$) maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamalı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojen olan maddelerde 19. ve 42. maddede Bonferroni ($p>0,05$), homojen olmayan 1., 2., 8., 17., 18. 23. ve 30. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 19. maddede 1- 5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlarla 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça proje ve performans görevlerine bakış açıları değişmektedir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler proje ve performans görevlerini derse hazırlık amacıyla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça derse karşı öğrencilerinin daha disiplinli olmalarını ve daha fazla çaba sarf etmelerini istedikleri, bu amaçla bu görevleri öğrencilerin hazırlık yapmalarına yardımcı bir araç olarak gördükleri düşünülmektedir. 42. maddede ise 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine önem vermektedirler. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öğrencilerin kişisel gelişimlerini daha fazla dikkate aldıkları, mesleklerinde deneyim kazanmalarının bakış açılarını olumlu bir yönde geliştirdiği düşünülmektedir.

Tablo 4.3.2.1.2: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KHW		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde1	16,25	,00	7600,00	,04*	1-5 ile 11-15
			9340,00	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri
			28240,00	,00*	6-10 ile 16 ve üzeri
Madde 2	7,05	,07			
Madde 8	1,61	,65			

Tablo 4.3.2.1.2.'nin devamı

Madde 17	2,82	,42
Madde 18	3,90	,27
Madde23	2,55	,47
Madde30	2,14	,54

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, “*Proje performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgilerini çekecek, onlarda merak uyandıracak konuları seçerim*” maddesinde ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmıştır ($\chi^2=16,25$, $p<0.05$) ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgi ve merak duygularını artıracak konuları seçmeye önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Yine burada da öğretmenlerin kıdemlerinin artmasının onların öğrenci özelliklerini dikkate almalarını olumlu yönde değiştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.2.2.1: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	8,65	3	2,88	4,27	,00*		8,86	,00*
	Gruplar İçi	538,85	798	,67					
	Toplam	547,50	801						

Tablo 4.3.2.2.1.'in devamı

Madde7	Gruplar Arası	11,92	3	3,97	8,29	,00*	1-5 ile 11-15 1-5 ile 16 ve üzeri 6-10 ile 11-15 6-10 ile 16 ve üzeri	2,06	,10
	Gruplar İçi	382,43	798	,47					
	Toplam	394,36	801						
Madde9	Gruplar Arası	6,59	3	2,19	3,91	,00*		5,44	,00*
	Gruplar İçi	447,68	798	,56					
	Toplam	454,27	801						
Madde10	Gruplar Arası	2,60	3	,86	1,67	,17		1,94	,12
	Gruplar İçi	414,19	798	,51					
	Toplam	416,79	801						
Madde12	Gruplar Arası	9,39	3	3,13	3,22	,02*	6-10 ile 16 ve üzeri	1,44	,22
	Gruplar İçi	775,76	798	,97					
	Toplam	785,15	801						
Madde13	Gruplar Arası	1,47	3	,49	,76	,51		,73	,53
	Gruplar İçi	511,89	798	,64					
	Toplam	513,37	801						
Madde14	Gruplar Arası	4,32	3	1,44	1,82	,14		4,71	,00*
	Gruplar İçi	631,65	798	,79					
	Toplam	635,98	801						
Madde15	Gruplar Arası	,55	3	,18	,24	,86		4,87	,00*
	Gruplar İçi	587,25	798	,73					
	Toplam	587,80	801						
Madde20	Gruplar Arası	20,33	3	6,77	7,36	,00*		4,86	,00*
	Gruplar İçi	734,66	798	,92					
	Toplam	755,00	801						
Madde26	Gruplar Arası	,76	3	,25	,68	,55		1,67	,17
	Gruplar İçi	295,09	798	,37					
	Toplam	295,86	801						

Tablo 4.3.2.2.1.'in devamı

Madde27	Gruplar Arası	5,74	3	1,91				
	Gruplar İçi	484,22	798	,60	3,15	,02*	4,05	,00*
	Toplam	489,97	801					
Madde29	Gruplar Arası	33,91	3	11,30				
	Gruplar İçi	667,09	798	,83	13,52	,00*	18,87	,00*
	Toplam	701,01	801					
Madde37	Gruplar Arası	9,31	3	3,10				
	Gruplar İçi	738,19	798	,92	3,35	,01*	11,71	,00*
	Toplam	747,51	801					

Yukarıdaki tabloda tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından 6., 7., 9., 12., 14., 15., 20., 27., 29. ve 37. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrenciler proje, performans görevlerini yaparken, sürecin nasıl ilerlediğini gözlemlerim”, “Öğrencilerin proje, performans görevlerini yaparken kendilerini tanımlarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlarım” ($F=8,29$, $p<0.05$), “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken bir başkasından yardım almadan, kendi çabaları ile ürün elde etmelerine dikkat ederim”, “Proje, performans görevlerini öğrenciye sadece not vermek amacıyla kullanmam” ($F=3,22$, $p<0.05$), “Proje görevlerinde öğrencilerden konu ile ilgili poster, afiş hazırlamalarını isterim”, “Proje veya performans etkinliklerinde öğrencilerin grupta çalışma alışkanlığı kazanmalarına önem veririm”, “Öğrencilerin performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta yaparak, benimle ve arkadaşlarıyla paylaşımlarını sağlarım”, “Performans görevlerinde öğrencilerin bilgiyi internetten veya başka bir kaynaktan aynen aktarmamasına dikkat ederim”, “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken velilerin onlara rehberlik etmelerini sağlarım” ve “Proje ve performans görevleriyle ilgili yayınlanan öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanırım” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 7. ve 12. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$), 6., 9., 14., 15., 20., 27., 29. ve 37. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 7. maddede

11-15 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ile 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar arasında ve 11-15 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerde kıdem arttıkça öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine daha fazla önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. 12. maddede ise 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin proje ve performans görevlerini not vermek amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin uygulanmasında öğrencilerin özelliklerini dikkate alma düzeyleri artarken aynı zamanda bu görevlere bakış açılarının geleneksel öğretmenlik anlayışına paralellik gösterdiği ve yapılan her çalışmayı not verme aracı olarak görmeye devam ettikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.3.2.2.2: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KHW		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde6	5,46	,12			
Madde9	13,11	,00	9022,00	,03*	1-5 ile 6-10
			7304,00	,01*	1-5 ile 11-15
			9184,00	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri
Madde14	5,07	,16			
Madde15	1,55	0,67			

Tablo 4.3.2.2.2.'nin devamı

			8784,00	,02*	1-5 ile 6-10
Madde20	19,45	,00	6338,00	,00*	1-5 ile 11-15
			8822,00	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri
Madde27	6,24	,10			
			9028,00	,04*	1-5 ile 6-10
Madde29	34,69	,00	6276,00	,00*	1-5 ile 11-15
			7728,00	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri
Madde37	5,34	,14			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 9., 20. ve 29. maddelerde; “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken bir başkasından yardım almadan, kendi çabaları ile ürün elde etmelerine dikkat ederim” ($\chi^2=13,11$, $p<0.05$), “Öğrencilerin performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta yaparak, benimle ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım” ($\chi^2=19,45$, $p<0.05$) ve “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken velilerin onlara rehberlik etmelerini sağlarım” ($\chi^2=34,69$, $p<0.05$) ortalamalar arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır.

9. madde de kıdem azaldıkça öğretmenlerin öğrencilerden proje ve performans görevlerini kendilerinin yapmalarını istedikleri; 20. maddede kıdem arttıkça öğretmenlerin proje ve performans görevlerini öğrencilerin sınıfta yapmalarını istedikleri, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre bu istekte daha az bulundukları; 29. madde de ise kıdem arttıkça öğretmenlerin velilerden

öğrencilere rehberlik etmelerini istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça öğrencilerle daha fazla ilgilendikleri, bu nedenle de velilerin onlara yardım etmelerini çok önemsemedikleri, ancak kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleki doygunluklarının fazla olması nedeniyle öğrencilerle daha ayrıntılı ilgilenmedikleri, bu görevi velilere bırakmayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.3.2.3.1: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde4	Gruplar Arası	5,21	3	1,73	1,57	,19		2,28	,06
	Gruplar İçi	882,35	798	1,10					
	Toplam	887,56	801						
Madde25	Gruplar Arası	33,22	3	11,07	12,20	,00*		16,51	,00*
	Gruplar İçi	724,36	798	,90					
	Toplam	757,58	801						
Madde28	Gruplar Arası	9,70	3	3,23	3,70	,01*		3,32	,01*
	Gruplar İçi	696,32	798	,87					
	Toplam	706,03	801						
Madde31	Gruplar Arası	5,73	3	1,91	3,64	,01*		3,46	,01*
	Gruplar İçi	418,34	798	,52					
	Toplam	424,08	801						
Madde32	Gruplar Arası	25,15	3	8,38	10,01	,00*		3,75	,01*
	Gruplar İçi	667,87	798	,83					
	Toplam	693,02	801						
Madde33	Gruplar Arası	3,24	3	1,08	1,17	,10		,77	,51
	Gruplar İçi	1326,56	798	1,66					
	Toplam	1332,80	801						
Madde34	Gruplar Arası	15,34	3	5,11	5,49	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri 6-10 ile 16 ve üzeri	2,57	,05
	Gruplar İçi	742,42	798	,93					
	Toplam	757,77	801						
Madde38	Gruplar Arası	4,42	3	1,47	1,47	,22		3,45	,01*
	Gruplar İçi	797,52	798	,99					
	Toplam	801,95	801						
Madde39	Gruplar Arası	3,08	3	1,02	2,13	,09		,99	,39
	Gruplar İçi	385,35	798	,48					
	Toplam	388,43	801						
Madde41	Gruplar Arası	3,17	3	1,05	1,44	,23		8,96	,00*
	Gruplar İçi	586,70	798	,73					
	Toplam	589,87	801						

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından 25., 28., 31., 32., 34., 38. ve 41. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeklerini öğrencilerle paylaşıyorum”, “Proje ve performans görevlerini değerlendirdikten sonra öğrencilere tekrar iade eder, ders yılı sonuna kadar saklamalarını isterim”, “Proje, performans görevlerini değerlendirirken elde edilen ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini sağlarım”, “Proje ve performans görevlerini değerlendirirken puanlama anahtarı (rubrikler) kullanırım”, “Öğrencilerimi değerlendirirken portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb. alternatif ölçme yöntemlerini kullanırım” ($F=5,49$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeklerini bir yıl saklarım” ve “Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeğinin ölçütlerini kitaplardan aynen almayıp, öğrencilerin seviyesine göre yeniden düzenlerim” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 34. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 25., 28., 31., 32., 38. ve 41. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 34. maddede 1-5 yıl ve 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma oranı artmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça daha çok öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsedikleri, ancak geleneksel anlayışlardan tamamen vazgeçmedikleri, kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde not vermeyi ön planda tuttıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.3.2.3.2: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde25	25,256	,00	7456,00	,00*	1-5 ile 6-10
			6086,00	,00*	1-5 ile 11-15
			8416,00	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri

Tablo 4.3.2.3.2.'nin devamı

Madde28			9848,00*	,03	1-5 ile 6-10
	8,248	,04	7504,00*	,03	1-5 ile 11-15
			10328,00*	,03	1-5 ile 16 ve üzeri
Madde31	7,029	,07			
			8074,00*	,00	1-5 ile 6-10
Madde32	26,738	,00	6020,00*	,00	1-5 ile 11-15
			8138,00*	,00	1-5 ile 16 ve üzeri
Madde38	3,45	,33			
Madde41	3,52	,32			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 25., 28., 32., 38. ve 41. maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ve bu farkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu maddelere bakıldığında, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin proje ve performans görevlerini değerlendirirken diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre dereceleme ölçeklerini daha az kullandıkları, bu ölçekleri hazırlarken öğrencilerle birlikte daha az çalıştıkları ve hazırlanan ödevleri öğrencilere geri iade edip saklamalarını daha az istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine bu maddelerde de mesleki deneyimin fazla olmasının öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesini artırdığı düşünülmektedir.

Tablo 4.3.2.4.1: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde16	Gruplar Arası	1,80	3	,60					
	Gruplar İçi	618,28	798	,77	,77	,50		,78	,50
	Toplam	620,09	801						
Madde21	Gruplar Arası	,29	3	,09					
	Gruplar İçi	406,27	798	,50	,19	,90		,55	,64
	Toplam	406,56	801						
Madde22	Gruplar Arası	1,74	3	,58					
	Gruplar İçi	546,36	798	,68	,71	,60		1,46	,22
	Toplam	548,11	801						
Madde24	Gruplar Arası	10,05	3	3,35					
	Gruplar İçi	890,00	798	1,11	3,00	,03*		3,32	,01*
	Toplam	900,05	801						
Madde35	Gruplar Arası	,22	3	,07					
	Gruplar İçi	926,03	798	1,16	,06	,97		1,03	,37
	Toplam	926,25	801						
Madde36	Gruplar Arası	1,31	3	,43					
	Gruplar İçi	996,62	798	1,24	,35	,78		,82	,48
	Toplam	997,94	801						
Madde40	Gruplar Arası	15,36	3	5,12					
	Gruplar İçi	1029,52	798	1,29	3,96	,00*		3,70	,01*
	Toplam	1044,88	801						

Yukarıdaki tabloda tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin kıdemleri açısından 24. ve 40. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için bu maddelerde Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.3.2.4.2: Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KHW		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde24	8,90	,03			
Madde40	11,25	,01	8390,00	,00*	1-5 ile 6-10
			7002,00	,00*	1-5 ile 11-15
			9453,00	,00*	1-5 ile 16 ve üzeri

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 24. ve 40. maddelerde; “*Veliler çocuklarına verilen proje ve performans görevlerini gereksiz bulmaktadır*” ($\chi^2=8,90$, $p<0.05$) ve “*Öğretim programında yer alan, bir yıl içerisinde yapılan performans görevleri sayısı öğrenciler için fazla olmaktadır*” ($\chi^2=11,25$, $p<0.05$) ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. MWU sonucuna göre 40. maddede farklılık bulunmuştur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin sayısını fazla buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem azaldıkça öğretmenlerin proje ve performans görevlerini uygulamakta zorlandıkları, bu nedenle de bu görevleri fazla ve gereksiz buldukları düşünülmektedir.

4.3.3. Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.3.3.1.1: Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	2,34	2	1,17	2,53	,08		,97	,38
	Gruplar İçi	370,20	799	,46					
	Toplam	372,54	801						
Madde2	Gruplar Arası	3,09	2	1,54	2,56	,06		,99	,36
	Gruplar İçi	367,91	799	,46					
	Toplam	371,01	801						
Madde3	Gruplar Arası	4,33	2	2,16	2,38	,09		2,45	,08
	Gruplar İçi	727,68	799	,91					
	Toplam	732,02	801						
Madde5	Gruplar Arası	1,04	2	,52	1,06	,34		1,13	,32
	Gruplar İçi	390,19	799	,48					
	Toplam	391,23	801						
Madde8	Gruplar Arası	3,71	2	1,86	1,13	,19		1,50	,22
	Gruplar İçi	473,87	799	,59					
	Toplam	477,59	801						
Madde11	Gruplar Arası	,09	2	,04	,08	,91		2,23	,05
	Gruplar İçi	432,83	799	,54					
	Toplam	432,92	801						
Madde17	Gruplar Arası	4,50	2	2,25	5,66	,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	,70	,49
	Gruplar İçi	317,95	799	,39					
	Toplam	322,46	801						
Madde18	Gruplar Arası	3,92	2	1,96	1,84	,15		1,51	,22
	Gruplar İçi	851,07	799	1,06					
	Toplam	855,00	801						
Madde19	Gruplar Arası	,68	2	,34	,30	,74		1,29	,26
	Gruplar İçi	912,21	799	1,14					
	Toplam	912,89	801						
Madde23	Gruplar Arası	,93	2	,47	,81	,44		1,55	,21
	Gruplar İçi	458,17	799	,57					
	Toplam	459,11	801						
Madde30	Gruplar Arası	2,92	2	1,46	3,33	,03*	Küçük ile Kalabalık	,74	,47
	Gruplar İçi	350,80	799	,43					
	Toplam	353,72	801						

Tablo 4.3.3.1.'in devamı

	Gruplar Arası	2,44	2	1,22		
Madde42	Gruplar İçi	377,15	799	,47	2,59 ,07	1,66 ,18
	Toplam	379,60	801			

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, öğretmenlerin çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcudu değişkeni açısından 17. ve 30. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilecek konuları seçerim” ($F=5,66$, $p<0.05$) ve “Proje, performans konularının öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun olmasına dikkat ederim” ($F=3,33$, $p<0.05$) maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 17. ve 30. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$) testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 17. maddede küçük ve orta sınıflarda, kalabalık sınıflara göre öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerinin gelişmesine daha fazla önem verildiği; 30. madde de ise küçük sınıflarda verilen görevlerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olup olmadığına kalabalık sınıflara göre daha fazla dikkat edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu küçük veya orta olan sınıflarda proje ve performans görevleri belirlenirken öğrencilerin yetenekleri ve gelişimleri göz önünde bulunduruluyor, bunun nedeninin ise bu sınıflarda öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışının uygulanabilmesinden ve öğretmenlerin her öğrencisiyle ilgilenebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 4.3.3.2.1: Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene F	p
	Gruplar Arası	,72	2	,36					
Madde6	Gruplar İçi	546,77	799	,68	,52	,59		,40	,66
	Toplam	547,50	801						
	Gruplar Arası	3,72	2	1,86					
Madde7	Gruplar İçi	390,63	799	,48	1,81	,22		3,31	,03*
	Toplam	394,36	801						

Tablo 4.3.3.2.1.'in devamı

Madde9	Gruplar Arası	2,14	2	1,07				
	Gruplar İçi	452,13	799	,56	1,89	,15	2,11	,12
	Toplam	454,27	801					
Madde10	Gruplar Arası	,45	2	,22				
	Gruplar İçi	416,34	799	,52	,43	,65	1,10	,33
	Toplam	416,79	801					
Madde12	Gruplar Arası	2,84	2	1,42				
	Gruplar İçi	782,31	799	,97	1,45	,23	1,45	,23
	Toplam	785,15	801					
Madde13	Gruplar Arası	5,40	2	2,70				
	Gruplar İçi	507,97	799	,63	4,24	,01*	4,13	,01*
	Toplam	513,37	801					
Madde14	Gruplar Arası	1,06	2	,53				
	Gruplar İçi	634,91	799	,79	,67	,51	,82	,44
	Toplam	635,98	801					
Madde15	Gruplar Arası	,74	2	,37				
	Gruplar İçi	587,06	799	,73	,50	,60	2,16	,11
	Toplam	587,80	801					
Madde20	Gruplar Arası	1,59	2	,79				
	Gruplar İçi	753,41	799	,94	,84	,43	,82	,44
	Toplam	755,00	801					
Madde26	Gruplar Arası	2,96	2	1,48				
	Gruplar İçi	292,89	799	,36	4,04	,01*	12,93	,00*
	Toplam	295,86	801					
Madde27	Gruplar Arası	,41	2	,20				
	Gruplar İçi	489,56	799	,61	,33	,71	,99	,37
	Toplam	489,97	801					
Madde29	Gruplar Arası	1,37	2	,68				
	Gruplar İçi	699,64	799	,87	,78	,45	3,72	,02*
	Toplam	701,01	801					
Madde37	Gruplar Arası	7,51	2	3,75				
	Gruplar İçi	739,99	799	,92	1,05	,35	5,10	,00*
	Toplam	747,51	801					

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, öğretmenlerin çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcudu değişkeni açısından 7., 13., 26., 29. ve 37. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrencilerin proje, performans görevlerini yaparken kendilerini tanımlarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlarım”, “Proje çalışmalarında öğrencilerin içerik kadar görsellik ve estetiğe önem vermelerini sağlarım”, “Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğrencilere nasıl hazırlayacakları konusunda gerekli açıklamaları yaparım”, “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken

velilerin onlara rehberlik etmelerini sağlarım” ve “Proje ve performans görevleriyle ilgili yayınlanan öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanırım” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 7., 13., 26., 29. ve 37 maddelerde Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.3.3.2.2: Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde7	1,06	,58			
Madde13	6,52	,03	62130,00	,04*	Küçük ile Orta
Madde26	7,19	,02	64832,00	,03*	Küçük ile Orta
			7888,00	,01*	Küçük ile Kalabalık
Madde29	,48	,79			
Madde37	2,76	,13			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 13. ve 26. maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 13. maddeye ($\chi^2 = 6,52$) bakıldığında, orta büyüklükteki sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerden içeriğin yanı sıra estetiğe küçük sınıflardan daha fazla önem vermelerini istedikleri; 26. madde de ($\chi^2 = 7,19$) ise öğretmenlerin proje ve performans görevlerini dağıtırken öğrencilere bu görevleri nasıl hazırlayacakları hakkında kalabalık ve orta sınıflarda küçük sınıflara göre daha fazla açıklamalarda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcudun az olduğu sınıflarda öğretmenlerin her

öğrenciye daha fazla zaman ayırabildiği için detaya önem verdiği, kalabalık sınıflarda ise bu durumun söz konusu olmadığı düşünülmektedir. Kalabalık sınıflarda sadece açıklamalarda bulundukları, öğrencilerle bireysel ilgilenmelerinin çok zor olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.3.3.1: Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde4	Gruplar Arası	2,61	2	1,30	1,17	,30		6,23	,00*
	Gruplar İçi	884,95	799	1,10					
	Toplam	887,56	801						
Madde25	Gruplar Arası	2,07	2	1,03	1,09	,33		1,48	,22
	Gruplar İçi	755,51	799	,94					
	Toplam	757,58	801						
Madde28	Gruplar Arası	1,81	2	,90	1,02	,35		,12	,88
	Gruplar İçi	704,22	799	,88					
	Toplam	706,03	801						
Madde31	Gruplar Arası	1,72	2	,86	1,63	,19		,33	,71
	Gruplar İçi	422,35	799	,52					
	Toplam	424,08	801						
Madde32	Gruplar Arası	,79	2	,39	,45	,63		,51	,60
	Gruplar İçi	692,23	799	,86					
	Toplam	693,02	801						
Madde33	Gruplar Arası	1,64	2	,82	,49	,61		,09	,90
	Gruplar İçi	1331,16	799	1,66					
	Toplam	1332,80	801						
Madde34	Gruplar Arası	7,77	2	3,88	4,14	,01*	Küçük ile Orta	,47	,62
	Gruplar İçi	750,00	799	,93					
	Toplam	757,77	801						
Madde38	Gruplar Arası	,80	2	,40	,40	,66		1,48	,22
	Gruplar İçi	801,14	799	1,00					
	Toplam	801,95	801						
Madde39	Gruplar Arası	1,93	2	,96	2,00	,13		5,76	,00*
	Gruplar İçi	386,50	799	,48					
	Toplam	388,43	801						
Madde41	Gruplar Arası	1,94	2	,97	1,32	,26		,81	,44
	Gruplar İçi	587,92	799	,73					
	Toplam	589,87	801						

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcudu değişkeni açısından 4., 34. ve 39. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. “Proje, performans değerlendirme sonuçlarını en fazla 10 gün içerisinde açıklarım”, “Öğrencilerimi değerlendirirken portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb. alternatif ölçme yöntemlerini kullanırım” ($F=4,14$, $p<0.05$) ve “Bir projeyi verildiği dönem içerisinde değerlendiririm” maddesinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 34. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 4. ve 39. maddelerde Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 34. maddede sınıf mevcudu az olan sınıflarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmanın orta sınıflara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak zaman aldığı için orta büyüklükteki sınıflarda bu yöntemlerden yararlanmanın zor olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.3.3.3.2: Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde4	2,41	,29			
Madde39	2,14	,34			

Kruskal-Wallis testi sonucuna göre 4. ve 39. maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.3.3.4.1: Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde16	Gruplar Arası	5,87	2	2,93	3,82	,02*		8,01	,00*
	Gruplar İçi	614,21	799	,76					
	Toplam	620,09	801						
Madde21	Gruplar Arası	2,44	2	1,22	2,42	,08		10,71	,00*
	Gruplar İçi	404,11	799	,50					
	Toplam	406,56	801						
Madde22	Gruplar Arası	,95	2	,47	,69	,49		,00	,99
	Gruplar İçi	547,15	799	,68					
	Toplam	548,11	801						
Madde24	Gruplar Arası	3,41	2	1,70	1,52	,21		2,02	,13
	Gruplar İçi	896,63	799	1,12					
	Toplam	900,05	801						
Madde35	Gruplar Arası	14,63	2	7,31	6,41	,00*		4,71	,00*
	Gruplar İçi	911,62	799	1,14					
	Toplam	926,25	801						
Madde36	Gruplar Arası	9,27	2	4,63	3,74	,02*	Küçük ile Kalabalık	,51	,59
	Gruplar İçi	988,66	799	1,23					
	Toplam	997,94	801						
Madde40	Gruplar Arası	5,79	2	2,89	2,22	,10		1,10	,33
	Gruplar İçi	1039,09	799	1,30					
	Toplam	1044,88	801						

Tabloyu incelediğimizde, öğretmenlerin çalıştıkları okulların ortalama sınıf mevcudu açısından 16., 21., 35. ve 36. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrencilerin hazırladıkları projelerden başarılı bulduklarımın sergilenmesini sağlarım”, “Öğrencilerin hazırladıkları projelerin sergilenmesi onları motive eder”, “Proje görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır” ve “Performans görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır” ($F=3,74$, $p<0.05$) maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 36. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 16., 21. ve 35. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 36. maddede, öğretmenler kalabalık sınıflarda, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflara göre performans görevlerini daha

yararlı bulmaktadırlar. Kalabalık sınıflarda öğretmenler, öğrencilerine ayrı ayrı zaman ayıramadıkları için, performans görevi aracılığıyla öğrencilerinin başarılarının arttığını düşünmektedirler.

Tablo 4.3.3.4.2: Çalıştıkları Okulların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde16	3,72	,15			
Madde21	2,89	,23			
Madde35	12,40	,00	7260,00	,00*	Küçük ile Kalabalık
			9258,00	,00*	Orta ile Kalabalık

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre 35. maddede anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu maddeye bakıldığında, öğretmenler kalabalık sınıflarda, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflara göre proje görevlerini daha yararlı bulmaktadırlar. Kalabalık sınıflarda öğretmenler, öğrencilerine bireysel zaman ayıramadığından, proje görevleri sayesinde öğrencilerinin üst düzey becerilerinin gelişeceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

4.3.4. Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

4.3.4.1.1: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	7,60	9	,84	1,83	,05		1,25	,25
	Gruplar İçi	364,93	792	,46					
	Toplam	372,54	801						
Madde2	Gruplar Arası	10,22	9	1,13	2,49	,00*	Sosyal Bilgiler ile Türkçe Sosyal Bilgiler ile Resim-İş Sosyal Bilgiler ile Müzik Sosyal Bilgiler ile İngilizce Din Kültürü ile Türkçe Din Kültürü ile Resim Din Kültürü ile Müzik Din Kültürü ile İngilizce	1,16	,31
	Gruplar İçi	360,79	792	,45					
	Toplam	371,01	801						
Madde3	Gruplar Arası	17,89	9	1,98	2,20	,02*		2,36	,01*
	Gruplar İçi	714,12	792	,90					
	Toplam	732,02	801						
Madde5	Gruplar Arası	12,30	9	1,36	2,85	,00*		1,96	,04*
	Gruplar İçi	378,92	792	,47					
	Toplam	391,23	801						
Madde8	Gruplar Arası	14,55	9	1,61	2,76	,00*		5,15	,00*
	Gruplar İçi	463,04	792	,58					
	Toplam	477,59	801						
Madde11	Gruplar Arası	6,22	9	,69	1,28	,24		1,23	,09
	Gruplar İçi	426,70	792	,53					
	Toplam	432,92	801						
Madde17	Gruplar Arası	5,11	9	,56	1,41	,17		,98	,45
	Gruplar İçi	317,34	792	,40					
	Toplam	322,46	801						
Madde18	Gruplar Arası	20,58	9	2,28	2,17	,02*	Fen Bilgisi ile Matematik	1,10	,35
	Gruplar İçi	834,41	792	1,05					
	Toplam	855,00	801						
Madde19	Gruplar Arası	15,79	9	1,75	1,54	,12		1,26	,25
	Gruplar İçi	897,10	792	1,13					
	Toplam	912,89	801						
Madde23	Gruplar Arası	13,10	9	1,45	1,58	,09		1,43	,16
	Gruplar İçi	446,00	792	,56					
	Toplam	459,11	801						
Madde30	Gruplar Arası	7,41	9	,82	1,88	,05		1,42	,16
	Gruplar İçi	346,31	792	,43					
	Toplam	353,72	801						

Tablo 4.3.4.1.1.'in devamı

	Gruplar Arası	9,54	9	1,06			
Madde42	Gruplar İçi	370,06	792	,46	2,26 ,01*	Sosyal Bilgiler ile İngilizce	1,71 ,08
	Toplam	379,60	801				

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin branşları açısından 2., 3., 5., 8., 18. ve 42. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “*Performans konularını öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermesini sağlayacak şekilde seçerim*” ($F=2,49$, $p<0.05$), “*Proje, performans konularını öğrencilere dağıtırken hep aynı konuları vermemeye dikkat ederim*”, “*Proje, performans araştırmalarının öğrenciye maddi olarak bir yük getirmemesine dikkat ederim*”, “*Proje, performans görevlerini belirlerken öğrencilerin üst düzey gelişmelerini sağlayabilecek konuları seçerim*”, “*Her dersin sonunda öğrencilerden konuyu daha iyi pekiştirmeleri için performans ödevi hazırlamalarını isterim*” ($F=2,17$, $p<0.05$) ve “*Proje, performans konularının öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat ederim*” ($F=1,71$, $p<0.05$) maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 2., 18. ve 42. maddelerde Bonferroni ve LSD ($p>0,05$), 3., 5. ve 8. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. LSD testinin sonucuna göre 2. maddede, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Türkçe, Resim-İş, Müzik ve İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin performans görevlerini öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla kullandıkları; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile Türkçe, Resim-İş, Müzik ve İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı farklar bulunmuş ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin performans görevlerini öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, derslerinin belirli bilgilerden oluştuğunu ve öğrenciler tarafından bu derslere orijinal katkıların sağlanamayacağını düşünmelerinden dolayı performans görevlerini sadece bu bilgilerin öğretilmesi amacıyla kullanabilecekleri düşünülmektedir. Madde 18’e bakıldığında, fen bilgisi öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Matematik öğretmenlerinin fen bilgisi öğretmenlerinden farklı olarak performans görevlerini işlenen konuları pekiştirmek amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmenlerinin derslerinde

daha çok uygulama basamağında etkinlikler yapmalarının, öğrencilerinden sentez basamağında davranış beklememelerinden dolayı bu görevleri sadece öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla kullanmalarında etkili olduğu, fen bilgisi öğretmenlerinin ise öğrencilerinin yeni buluşlar yapabilmelerine fırsat sağlamalarının ve derslerinin içeriğinin de bu duruma uygun olmasından dolayı bu farklılığın ortaya çıktığı düşünülmektedir. Madde 42’de ise, sosyal bilgiler ile İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İngilizce öğretmenleri proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerini sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla önem vermektedirler. İngilizce derslerinde bireyselleştirilmiş öğretimden daha fazla yararlandığı için, öğretmenler öğrencilerle daha fazla iletişim kurduğu için, onların duyuşsal gelişimlerine önem verdikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.3.4.1.2: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde3	16,98	,04	3498,00	,00*	İngilizce ile Fen Bilgisi
			3850,00	,00*	İngilizce ile Matematik
			3877,00	,04*	İngilizce ile Sosyal Bilgiler
			4799,00	,04*	İngilizce ile Türkçe
			2906,00	,02*	İngilizce ile Beden Eğitimi
			1468,00	,04*	İngilizce ile Resim-İş
			1737,00	,04*	İngilizce ile Müzik
			2000,00	,00*	İngilizce ile Din Kültürü
			2106,00	,00*	İngilizce ile Bilişim Teknolojileri

Tablo 4.3.4.1.2.'nin devamı

Madde5	12,57	,10
Madde8	14,47	,08

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre 3. maddede anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu maddeye bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre proje ve performans konularını dağıtırken hep aynı konuları vermemeye özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Derslerin içeriklerinin çeşitliliğinin bu farklılığın çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.3.4.2.1: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	5,81	9	,65	,94	,48		1,75	,07
	Gruplar İçi	541,68	792	,68					
	Toplam	547,50	801						
Madde7	Gruplar Arası	6,89	9	,77	1,56	,12		2,17	,02*
	Gruplar İçi	387,46	792	,49					
	Toplam	394,36	801						
Madde9	Gruplar Arası	12,73	9	1,42	2,53	,00*		2,73	,00*
	Gruplar İçi	441,54	792	,56					
	Toplam	454,27	801						
Madde10	Gruplar Arası	5,79	9	,64	1,24	,26		,84	,57
	Gruplar İçi	411,00	792	,52					
	Toplam	416,79	801						
Madde12	Gruplar Arası	19,84	9	2,20	2,28	,01*	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Matematik	,99	,44
	Gruplar İçi	765,31	792	,97					
	Toplam	785,15	801						
Madde13	Gruplar Arası	7,96	9	,89	1,38	,19		,78	,63
	Gruplar İçi	505,41	792	,64					
	Toplam	513,37	801						

Tablo 4.3.4.2.1.'in devamı

Madde14	Gruplar Arası	31,56	9	3,51	4,59 ,00*	2,78 ,00*
	Gruplar İçi	604,41	792	,76		
	Toplam	635,98	801			
Madde15	Gruplar Arası	8,62	9	,96	1,31 ,22	2,08 ,02*
	Gruplar İçi	579,17	792	,73		
	Toplam	587,80	801			
Madde20	Gruplar Arası	56,33	9	6,26	7,09 ,00*	2,25 ,01*
	Gruplar İçi	698,67	792	,88		
	Toplam	755,00	801			
Madde26	Gruplar Arası	8,52	9	,95	2,60 ,00*	5,13 ,00*
	Gruplar İçi	287,34	792	,36		
	Toplam	295,86	801			
Madde27	Gruplar Arası	15,13	9	1,68	2,80 ,00*	1,82 ,06
	Gruplar İçi	474,84	792	,60		
	Toplam	489,98	801			
Madde29	Gruplar Arası	16,87	9	1,88	2,17 ,02*	5,15 ,00*
	Gruplar İçi	684,15	792	,86		
	Toplam	701,02	801			
Madde37	Gruplar Arası	36,96	9	4,11	4,57 ,00*	3,76 ,00*
	Gruplar İçi	710,55	792	,90		
	Toplam	747,51	801			

Tabloya bakıldığında, Anova testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin branşları açısından 7., 9., 12., 14., 15., 20., 26., 27., 29. ve 37. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrencilerin proje, performans görevlerini yaparken kendilerini tanımalarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlarım”, “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken bir başkasından yardım almadan, kendi çabaları ile ürün elde etmelerine dikkat ederim”, “Proje, performans görevlerini öğrenciye sadece not vermek amacıyla kullanmam” ($F=2,28$, $p<0.05$), “Proje görevlerinde öğrencilerden konu ile ilgili poster, afiş hazırlamalarını isterim”, “Proje veya performans etkinliklerinde öğrencilerin grupta çalışma alışkanlığı kazanmalarına önem veririm”, “Öğrencilerin performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta yaparak, benimle ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım”, “Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğrencilere nasıl hazırlayacakları konusunda gerekli açıklamaları yaparım”, “Performans görevlerinde öğrencilerin bilgiyi internetten veya

başka bir kaynaktan aynen aktarmamasına dikkat ederim” ($F=2,80$, $p<0.05$), *“Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken velilerin onlara rehberlik etmelerini sağlarım”* ($F=5,15$, $p<0.05$) ve *“Proje ve performans görevleriyle ilgili yayınlanan öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanırım”* ($F=3,76$, $p<0.05$) maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 12. madde de Bonferroni ($p>0,05$) ve 27. madde de LSD ($p>0,05$), 9., 14., 20., 26., 29. ve 37. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 12. maddede, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre proje ve performans görevlerini sadece öğrencilere not vermek amacıyla kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Daha önceki maddelerde görüldüğü gibi din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin bu görevleri tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme amacıyla derse hazırlık olarak gördüklerinden dolayı not vermek için kullanmadıkları düşünülmektedir. 27. madde de ise, fen bilgisi ile Türkçe, müzik ve İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmenleri Türkçe, müzik ve İngilizce öğretmenlerine göre, performans görevlerinin internetten veya başka kaynaklardan aynen aktarılmasına daha az dikkat etmektedirler. Fen bilgisi öğretmenleri, öğrencilerin farklı uygulamalar gerçekleştirdiklerinde onlar için tehlike teşkil edebilecek durumların ortaya çıkmasından endişe ettikleri ya da öğrencilerin üst düzey etkinlikler yapmalarının onların seviyelerinin üzerinde olduğunu düşünmelerinin bu durumda etkili olduğu düşünülebilir. Yine aynı madde de Türkçe öğretmenleri ile sosyal bilgiler, beden eğitimi ve resim öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Türkçe öğretmenlerinin performans görevlerinin internet veya başka kaynaklardan aynen aktarılmasına daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan Türkçe öğretmenlerinin diğer branşlara göre, öğrencilerinden daha orijinal performans görevleri üretmeleri beklentisi içerisinde oldukları düşünülmektedir.

Tablo 4.3.4.2.2: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde7	15,64	,08			
Madde9	25,76	,00	3290,00	,00*	İngilizce ile Fen Bilgisi
			3510,00	,00*	İngilizce ile Matematik
			3060,00	,00*	İngilizce ile Sosyal Bilgiler
			3987,00	,00*	İngilizce ile Türkçe
			1734,00	,01*	İngilizce ile Beden Eğitimi
			1220,00	,00*	İngilizce ile Resim-İş
			1486,00	,01*	İngilizce ile Müzik
			2266,00	,04*	İngilizce ile Din Kültürü
			2376,00	,03*	İngilizce ile Bilişim Teknolojileri
Madde14	44,29	,00			
Madde15	16,43	,06			
Madde20	62,87	,00			
Madde26	19,32	,02			
Madde29	14,89	,09			
Madde37	35,78	,00			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre madde 9., 14., 20., 26. ve 37. maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Sadece 9. maddede, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken kendi çabalarıyla ürün elde etmelerine diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla dikkat ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Dil öğreniminin bireyin kendi çabasıyla mümkün olabileceği, başkalarının yaptığı proje ve performans görevlerinin öğrencilere katkı sağlamayacağı için yardım almamaları gerektiği anlayışla bakıldığı düşünülmektedir.

Tablo 4.3.4.3.1: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde4	Gruplar Arası	8,83	9	,98	,88	,54		1,96	,06
	Gruplar İçi	878,74	792	1,11					
	Toplam	887,56	801						
Madde25	Gruplar Arası	12,48	9	1,39	1,47	,15		1,72	,08
	Gruplar İçi	745,11	792	,94					
	Toplam	757,59	801						
Madde28	Gruplar Arası	16,82	9	1,87	1,65	,11		,94	,48
	Gruplar İçi	689,21	792	,87					
	Toplam	706,04	801						
Madde31	Gruplar Arası	9,12	9	1,01	1,93	,04*	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Bilişim Teknolojileri	1,84	,05
	Gruplar İçi	414,96	792	,52					
	Toplam	424,08	801						
Madde32	Gruplar Arası	16,60	9	1,85	1,69	,10		,89	,53
	Gruplar İçi	676,43	792	,85					
	Toplam	693,03	801						
Madde33	Gruplar Arası	56,59	9	6,29	3,90	,00*		1,92	,04*
	Gruplar İçi	1276,22	792	1,61					
	Toplam	1332,81	801						
Madde34	Gruplar Arası	15,03	9	1,67	1,78	,07		1,43	,05
	Gruplar İçi	742,74	792	,94					
	Toplam	757,78	801						
Madde38	Gruplar Arası	27,90	9	3,10	3,17	,00*	Türkçe ile Beden Eğitimi Türkçe ile Resim-İş	1,40	,18
	Gruplar İçi	774,06	792	,98					
	Toplam	801,96	801						
Madde39	Gruplar Arası	12,33	9	1,37	2,88	,00*		2,93	,00*
	Gruplar İçi	376,11	792	,48					
	Toplam	388,44	801						
Madde41	Gruplar Arası	12,95	9	1,44	1,98	,04*		2,01	,03*
	Gruplar İçi	576,92	792	,73					
	Toplam	589,88	801						

Tabloya bakıldığında, Anova testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin branşları açısından 31., 33., 38., 39. ve 41. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje, performans görevlerini değerlendirirken elde edilen ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini sağlarım” ($F=1,93$, $p<0.05$), “Öğrencilerimi değerlendirirken sadece yazılı yoklama, çoktan seçmeli vb. gibi geleneksel ölçme araçları kullanırım”, “Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeklerini

bir yıl saklarım” ($F=3,17$, $p<0.05$), “*Bir projeyi verildiği dönem içerisinde değerlendiririm*” ve “*Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeğinin ölçütlerini kitaplardan aynen almayıp, öğrencilerin seviyesine göre yeniden düzenlerim*” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 31. ve 38. maddeler de Bonferroni ($p>0,05$), 33., 39. ve 41. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 31. maddede, bilişim teknolojileri öğretmenleri ile din kültürü öğretmenleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, din kültürü öğretmenlerinden daha fazla olarak, süreci ürünle birlikte değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilişim teknolojileri dersinde uygulamalı eğitim yapıldığından ürün kadar süreç de değerlendirilmektedir. Ancak din kültürü derslerinde daha çok teorik eğitim verildiğinden bu durumun ortaya çıktığı düşünülmektedir. 38. madde de ise, Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandıkları dereceleme ölçeklerini resim-iş ve beden eğitimi öğretmenlerinden daha uzun süre sakladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerinin teorik bir ders olması nedeniyle, bu derslerde daha çok dereceleme ölçeklerinden yararlanıldığı, resim-iş ve beden eğitimi derslerinin ise uygulamalı olarak işlenmesinden dolayı bu branş öğretmenlerinin daha çok gözleme dayalı değerlendirme yaptıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.3.4.3.2: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde33	14,06	,10			
Madde39	28,29	,00	3454,50	,00*	İngilizce ile Fen Bilgisi
			4460,50	,04*	İngilizce ile Matematik
			3998,00	,03*	İngilizce ile Sosyal Bilgiler
			4270,00	,04*	İngilizce ile Türkçe
			1519,00	,00*	İngilizce ile Beden Eğitimi
			1400,00	,01*	İngilizce ile Resim-İş
			1581,00	,01*	İngilizce ile Müzik

Tablo 4.3.4.3.2.'in devamı

			2195,00	,02*	İngilizce ile Din Kültürü
			2701,00	,04*	İngilizce ile Bilişim Teknolojileri
Madde41	22,38	,00	2325,00	,04*	Fen bilgisi ile Müzik
			2466,00	,04*	Türkçe ile Müzik

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre madde 39. ve 41. maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 39. maddede, İngilizce öğretmenlerinin verilen projeleri verildiği dönem içerisinde değerlendirmeyi diğer branşlara göre daha fazla önemseydiği düşünülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin dönem içerisinde diğer branşlara göre daha fazla değerlendirme (quizler) yaptıkları ve öğrencilerine hemen dönüt verdikleri için, aynı uygulamayı proje görevlerinde de sürdürdükleri düşünülmektedir. 41. madde de ise, müzik öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandıkları dereceleme ölçeklerini hazırlarken fen bilgisi ve Türkçe öğretmenlerine göre daha fazla dikkat ettikleri, kitaplardan aynen almadıkları, öğrencilerinin yetenekleri doğrultusunda değiştirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.3.4.4.1: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde16	Gruplar Arası	20,85	9	2,32	3,06	,00*		3,10	,00*
	Gruplar İçi	599,24	792	,76					
	Toplam	620,09	801						
Madde21	Gruplar Arası	16,46	9	1,83	3,71	,00*		3,30	,00*
	Gruplar İçi	390,11	792	,49					
	Toplam	406,56	801						
Madde22	Gruplar Arası	11,12	9	1,24	1,82	,06		1,25	,25
	Gruplar İçi	536,99	792	,68					
	Toplam	548,11	801						
Madde24	Gruplar Arası	12,30	9	1,37	1,22	,28		,78	,63
	Gruplar İçi	887,75	792	1,12					
	Toplam	900,05	801						

Tablo 4.3.4.4.1.'in devamı

Madde35	Gruplar Arası	16,38	9	1,82	1,59	,12	1,10	,35
	Gruplar İçi	909,87	792	1,15				
	Toplam	926,25	801					
Madde36	Gruplar Arası	13,34	9	1,48	1,19	,30	,74	,66
	Gruplar İçi	984,61	792	1,24				
	Toplam	997,95	801					
Madde40	Gruplar Arası	11,90	9	1,32	1,01	,43	2,16	,02*
	Gruplar İçi	1032,99	792	1,30				
	Toplam	1044,89	801					

Tabloyu incelediğimizde, Anova testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin branşları açısından 16., 21. ve 40. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrencilerin hazırladıkları projelerden başarılı bulduklarımın sergilenmesini sağlarım”, “Öğrencilerin hazırladıkları projelerin sergilenmesi onları motive eder” ve “Öğretim programında yer alan, bir yıl içerisinde yapılan performans görevleri sayısı öğrenciler için fazla olmaktadır” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 16., 21. ve 40. maddelerde Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.3.4.4.2: Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde16	25,10	,00	1579,00	,00*	Müzik ile Fen Bilgisi
			1880,00	,01*	Müzik ile Matematik
			1676,00	,00*	Müzik ile Sosyal Bilgiler
			2083,00	,00*	Müzik ile Türkçe
			824,00	,00*	Müzik ile Beden Eğitimi
			820,00	,00*	Müzik ile Resim-İş
			988,00	,00*	Müzik ile Din Kültürü
			1668,00	,04*	Müzik ile İngilizce
			1468,00	,04*	Müzik ile Bilişim Teknolojileri

			2792,00	,03*	Bilişim Teknolojileri ile Fen Bilgisi
			2976,00	,01*	Bilişim Teknolojileri ile Matematik
			2470,00	,00*	Bilişim Teknolojileri ile Sosyal Bilgiler
			3380,00	,01*	Bilişim Teknolojileri ile Türkçe
Madde21	31,36	,00	1408,00	,04*	Bilişim Teknolojileri ile Beden Eğitimi
			1494,00	,04*	Bilişim Teknolojileri ile Resim-İş
			1582,00	,03*	Bilişim Teknolojileri ile Müzik
			1158,00	,00*	Bilişim Teknolojileri ile Din Kültürü
			2542,00	,02*	Bilişim Teknolojileri ile İngilizce
Madde40	9,44	,40			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre madde 16. ve 21. maddelerde farklılıklar ortaya çıkmış ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için bu maddelere MWU testi uygulanmıştır. 16. maddede, müzik öğretmenlerinin, öğrencilerin projelerinden başarılı bulduklarının sergilenmesine diğer branşlardan daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin öğrencilerinin projelerini sergilemek için teorikten çok farklı pratik etkinliklerden yararlandıkları, bu etkinlikleri yaparken başka öğrencilerin ya da bütün okulun duyuşsal olarak motive edilmelerine katkı sağladıklarını düşündükleri için bu maddeyi gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. 21. madde de ise, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre proje görevlerinin sergilenmesinin öğrencileri motive edeceğini daha fazla düşündükleri görülmektedir. Pratik olarak işlenen bu derste ürün elde etmenin ve bunları sergilemenin daha kolay olduğu düşünülmektedir.

4.3.5. Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.3.5.1.1: Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Maddel	Gruplar Arası	11,60	4	2,90	6,41	,00*	Eğitim Fakültesi ile Eğitim Enstitüsü Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu	1,52	,19
	Gruplar İçi	360,95	797	,45					
	Toplam	372,55	801						

Tablo 4.3.5.1.1.'in devamı

Madde2	Gruplar Arası	3,68	4	,92	2,00	,09			
	Gruplar İçi	367,33	797	,46					
	Toplam	371,01	801						
Madde3	Gruplar Arası	4,39	4	1,10	1,20	,31		1,62	,16
	Gruplar İçi	727,63	797	,91					
	Toplam	732,02	801						
Madde5	Gruplar Arası	4,94	4	1,23	2,35	,05		2,31	,05
	Gruplar İçi	386,30	797	,49					
	Toplam	391,23	801						
Madde8	Gruplar Arası	2,48	4	,62	1,04	,39		1,59	,19
	Gruplar İçi	475,12	797	,60					
	Toplam	477,60	801						
Madde11	Gruplar Arası	11,65	4	2,91	2,01	,08		,60	,65
	Gruplar İçi	421,28	797	,53					
	Toplam	432,93	801						
Madde17	Gruplar Arası	3,13	4	,78	1,95	,10		,60	,66
	Gruplar İçi	319,34	797	,40					
	Toplam	322,46	801						
Madde18	Gruplar Arası	7,35	4	1,84	1,73	,14		,77	,54
	Gruplar İçi	847,65	797	1,06					
	Toplam	855,00	801						
Madde19	Gruplar Arası	14,07	4	3,52	3,12	,02*	Eğitim Enstitüsü ile Diğer	1,53	,19
	Gruplar İçi	898,83	797	1,13					
	Toplam	912,90	801						
Madde23	Gruplar Arası	5,25	4	1,31	2,30	,06		,94	,43
	Gruplar İçi	453,86	797	,57					
	Toplam	459,11	801						
Madde30	Gruplar Arası	1,24	4	,31	0,70	,59		1,25	,28
	Gruplar İçi	352,49	797	,44					
	Toplam	353,73	801						
Madde42	Gruplar Arası	2,76	4	,69	1,46	,21		1,34	,25
	Gruplar İçi	376,84	797	,47					
	Toplam	379,60	801						

Tabloya bakıldığında, Anova testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları açısından 1. ve 19. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “*Proje performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgilerini çekecek, onlarda merak uyandıracak konuları seçerim*” ($F=6,41$, $p<0.05$), “*Öğrencilerden gelecek derse hazırlık yapmaları için konuyla ilgili performans görevi hazırlamalarını isterim*” ($F=3,12$, $p<0.05$) maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 1. ve 19. maddeler de Bonferroni ($p>0,05$) testinden yararlanılmıştır. 1. maddede, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulundan mezun olan öğretmenlere göre, proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgilerini ve merak duygularını göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 1982 yılında eğitim enstitülerinin eğitim yüksek okullarına, 1992 yılında ise eğitim yüksek okullarının eğitim fakültelerine dönüştürüldüğü dikkate alındığında (Akyüz, 2005: 412-413), bu okullardan mezun olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sonucu olarak deneyimli öğretmenlerin proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin özelliklerini daha çok dikkate aldıkları düşünülmektedir. Madde 19. da ise, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere göre, proje ve performans görevlerinin anlamını daha az kavradıkları, bu görevleri derse hazırlık olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.3.5.2.1: Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	1,95	4	,49	,71	,59		,84	,49
	Gruplar İçi	545,56	797	,69					
	Toplam	547,50	801						
Madde7	Gruplar Arası	5,85	4	1,46	3,00	,02*	Eğitim Fakültesi ile Eğitim Enstitüsü	2,31	,05
	Gruplar İçi	388,52	797	,49			Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu		
	Toplam	394,36	801				Eğitim Enstitüsü ile Diğer Eğitim Yüksek Okulu ile Diğer		

Tablo 4.3.5.2.1.'in devamı

Madde9	Gruplar Arası	4,65	4	1,16	2,06 ,08	2,04 ,12
	Gruplar İçi	449,63	797	,56		
	Toplam	454,27	801			
Madde10	Gruplar Arası	2,02	4	,50	,97 ,42	,68 ,60
	Gruplar İçi	414,78	797	,52		
	Toplam	416,80	801			
Madde12	Gruplar Arası	14,25	4	3,56	3,68 ,01*	3,93 ,00*
	Gruplar İçi	770,91	797	,97		
	Toplam	785,16	801			
Madde13	Gruplar Arası	9,11	4	2,28	1,59 ,16	1,42 ,22
	Gruplar İçi	504,27	797	,63		
	Toplam	513,38	801			
Madde14	Gruplar Arası	4,66	4	1,16	1,47 ,21	,25 ,90
	Gruplar İçi	631,32	797	,79		
	Toplam	635,98	801			
Madde15	Gruplar Arası	15,07	4	3,77	5,24 ,00*	4,97 ,00*
	Gruplar İçi	572,74	797	,72		
	Toplam	587,80	801			
Madde20	Gruplar Arası	11,95	4	2,99	3,21 ,01*	3,34 ,01*
	Gruplar İçi	743,05	797	,93		
	Toplam	755,00	801			
Madde26	Gruplar Arası	2,90	4	,73	1,97 ,10	1,94 ,15
	Gruplar İçi	292,96	797	,37		
	Toplam	295,86	801			
Madde27	Gruplar Arası	7,08	4	1,77	2,92 ,02*	4,51 ,00*
	Gruplar İçi	482,90	797	,61		
	Toplam	489,98	801			
Madde29	Gruplar Arası	10,23	4	2,56	2,95 ,02*	2,86 ,02*
	Gruplar İçi	690,79	797	,87		
	Toplam	701,02	801			
Madde37	Gruplar Arası	16,87	4	4,22	4,60 ,00*	2,64 ,03*
	Gruplar İçi	730,64	797	,92		
	Toplam	747,51	801			

Tabloya bakıldığında, Anova testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları açısından 7., 12., 15., 20., 27., 29. ve 37. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrencilerin proje, performans görevlerini yaparken kendilerini tanımalarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlarım” ($F=3,00$, $p<0.05$), “Proje, performans görevlerini öğrenciye sadece not vermek amacıyla kullanmam”, “Proje veya performans etkinliklerinde öğrencilerin grupta çalışma alışkanlığı kazanmalarına önem veririm”, “Öğrencilerin performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta yaparak, benimle ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım”, “Performans görevlerinde öğrencilerin bilgiyi internetten veya başka bir kaynaktan aynen aktarmamasına dikkat ederim”, “Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken velilerin onlara rehberlik etmelerini sağlarım” ve “Proje ve performans görevleriyle ilgili yayınlanan öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanırım” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 7. maddede LSD ($p>0,05$), 12., 15., 20., 27., 29. ve 37. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 7. maddede, eğitim fakültesi mezunu ile eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu mezunları; diğer fakülte mezunları ile eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu mezunları arasında anlamlı farklar çıkmıştır. Öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken kendilerini tanımalarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim enstitülerinde ve eğitim yüksek okullarında, bireylerin yetenekleri doğrultusunda eğitilmeleri gerektiğinin ve öğrenci merkezli eğitimin önemi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.5.2.2: Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	P	
Madde12	7,77	,10			

Tablo 4.3.5.2.2.'nin devamı

Madde15			13480,00	,01*	Eğitim Fakültesi ile Diğer
	19,29	,00	2588,00	,01*	Eğitim Enstitüsü ile Diğer
			4026,00	,00*	Fen Edebiyat ile Diğer
			686,00	,00*	Eğitim Yüksek Okulu ile Diğer
			5108,00	,01*	Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu
Madde20	13,06	,01	1616,00	,01*	Fen Edebiyat ile Eğitim Yüksek Okulu
			732,00	,01*	Diğer ile Eğitim Yüksek Okulu
Madde27	8,85	,08			
Madde29	11,53	,02	5336,00	,04*	Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu
			28310,00	,00*	Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat
Madde37	16,40	,00	5704,00	,01*	Eğitim Enstitüsü ile Fen Edebiyat
			4384,00	,00*	Diğer ile Fen Edebiyat

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre madde 15., 20., 29. ve 37. maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 15., 20. ve 29. maddelerine eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. 15. maddede eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasına daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin bu konunun önemini diğer eğitim kurumu mezunu öğretmenlere göre daha az kavradıkları düşünülmektedir. 20. maddede, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin performans görevlerinin bazı aşamalarını öğrencilerin

sınıfta arkadaşlarıyla paylaşarak yapmalarını eğitim fakültesi, fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine burada da deneyimli öğretmenlerin proje ve performans görevleriyle ilgili uygulamalarda yapılması gerekenleri yerine getirdikleri düşünülmektedir. 29. madde de eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin velilerin proje konusunda öğrencilere rehberlik etmelerini eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin önemini çok iyi kavradıkları düşünülmektedir. Madde 37’de ise proje ve performans görevleri ile ilgili yayınlanan kılavuz kitaplarından fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi vb. kurumlardan mezun olan öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan çeşitli uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarından, fen-edebiyat fakültesi mezunu olanların ise bu uygulamalar hakkında daha az bilgi sahibi olmalarından dolayı kılavuz kitaplardan yararlanma gereği duydukları düşünülmektedir.

Tablo 4.3.5.3.1: Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde4	Gruplar Arası	11,39	4	2,85	2,59	,04*		5,49	,00*
	Gruplar İçi	876,17	797	1,10					
	Toplam	887,56	801						
Madde25	Gruplar Arası	4,47	4	1,12	1,18	,32		1,14	,33
	Gruplar İçi	753,11	797	,95					
	Toplam	757,59	801						
Madde28	Gruplar Arası	6,43	4	1,61	1,83	,12		2,10	,07
	Gruplar İçi	699,60	797	,88					
	Toplam	706,04	801						
Madde31	Gruplar Arası	3,57	4	,89	1,69	,15		1,15	,33
	Gruplar İçi	420,51	797	,53					
	Toplam	424,08	801						
Madde32	Gruplar Arası	18,35	4	4,59	5,42	,00*		6,70	,00*
	Gruplar İçi	674,68	797	,85					
	Toplam	693,03	801						
Madde33	Gruplar Arası	37,55	4	9,39	5,78	,00*		5,14	,00*
	Gruplar İçi	1295,26	797	1,63					
	Toplam	1332,81	801						

Tablo 4.3.5.3.1.'in devamı

Madde34	Gruplar Arası	20,36	4	5,09	5,50	,00*	Eğitim Yüksek Okulu ile Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksek Okulu ile Diğer	1,83	,12
	Gruplar İçi	737,42	797	,93					
	Toplam	757,78	801						
Madde38	Gruplar Arası	4,21	4	1,05	1,05	,38		,57	,68
	Gruplar İçi	797,75	797	1,00					
	Toplam	801,96	801						
Madde39	Gruplar Arası	4,80	4	1,20	2,49	,04*		4,53	,00*
	Gruplar İçi	383,64	797	,48					
	Toplam	388,44	801						
Madde41	Gruplar Arası	4,80	4	1,20	1,64	,16		1,33	,25
	Gruplar İçi	585,08	797	,73					
	Toplam	589,88	801						

Tablo incelendiğinde, Anova testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları açısından 4., 32., 33., 34. ve 39. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje, performans değerlendirme sonuçlarını en fazla 10 gün içerisinde açıklarım”, “Proje ve performans görevlerini değerlendirirken puanlama anahtarı (rubrikler) kullanırım”, “Öğrencilerimi değerlendirirken sadece yazılı yoklama, çoktan seçmeli vb. gibi geleneksel ölçme araçları kullanırım”, “Öğrencilerimi değerlendirirken portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb. alternatif ölçme yöntemlerini kullanırım” ($F=5,50$, $p<0.05$) ve “Bir projeyi verildiği dönem içerisinde değerlendiririm” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 34. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 4., 32., 33. ve 39. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 34. maddede, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında anlamlı farklar çıkmıştır. Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim yüksek okullarında daha çok öğrenci merkezli eğitimin önemsendiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.5.3.2: Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		MWU
	χ^2	p	MR	p	
Madde4	10,66	,03	4698,00	,00*	Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu
			930,00	,01*	Eğitim Enstitüsü ile Eğitim Yüksek Okulu
			1494,00	,00*	Fen Edebiyat ile Eğitim Yüksek Okulu
Madde32	6,24	,08			
Madde33	7,92	,05			
Madde39	8,27	,06			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre 4. maddede anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu anlamak için MWU testi uygulanmıştır. 4. maddede, proje ve performans değerlendirme sonuçlarını eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha çabuk, 10 gün içerisinde açıkladıkları, yönetmeliğe uygun davranarak zamanında açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.5.4.1: Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde16	Gruplar Arası	5,23	4	1,31	1,70	,15		1,94	,24
	Gruplar İçi	614,86	797	,77					
	Toplam	620,09	801						
Madde21	Gruplar Arası	1,86	4	,47	0,92	,45		1,12	,34
	Gruplar İçi	404,70	797	,51					
	Toplam	406,56	801						
Madde22	Gruplar Arası	4,64	4	1,16	1,70	,15		,10	,98
	Gruplar İçi	543,47	797	,68					
	Toplam	548,11	801						
Madde24	Gruplar Arası	23,70	4	5,93	5,39	,00	Eğitim Yüksek Okulu ile Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksek Okulu ile Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Yüksek Okulu ile Diğer	1,25	,28
	Gruplar İçi	876,35	797	1,10					
	Toplam	900,05	801						

Tablo 4.3.5.4.1.'in devamı

Madde35	Gruplar Arası	11,96	4	2,99	2,61	,04*	7,81	,00*
	Gruplar İçi	914,30	797	1,15				
	Toplam	926,25	801					
Madde36	Gruplar Arası	16,27	4	4,07	3,30	,01*	4,71	,00*
	Gruplar İçi	981,67	797	1,23				
	Toplam	997,95	801					
Madde40	Gruplar Arası	9,26	4	2,32	1,78	,13	,83	,50
	Gruplar İçi	1035,62	797	1,30				
	Toplam	1044,89	801					

Tabloya bakıldığında, Anova testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları açısından 24., 35. ve 36. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “*Veliler çocuklarına verilen proje ve performans görevlerini gereksiz bulmaktadır*” ($F=5,39$, $p<0.05$), “*Proje görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır*” ve “*Performans görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır*” maddelerinde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 24. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 35. ve 36. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 24. maddede, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin, eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ailelerin proje ve performans görevlerini gereksiz buldukları görüşünü, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin, diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla paylaştıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin diğer maddelerden de anlaşıldığı üzere proje ve performans görevlerini yeterince önemsedikleri, ancak öğrenci velilerinin kendileriyle aynı doğrultuda düşünmemelerinden şikâyetçi oldukları, çocuklarıyla ve onların eğitimleriyle velilerin yeterince ilgilenmediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.5.4.2: Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		MWU
	χ^2	p	MR	p	
Madde35	6,02	,20			
Madde36	9,85	,04	5370,00	,04*	Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu

Tablodaki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine ilişkin görüşlerinde 1., 2., 8., 17. ve 18. maddelerin ortalamalarında hizmet içi eğitim alma durumları açısından anlamlı farklar görülmüştür. “Proje performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgilerini çekecek, onlarda merak uyandıracak konuları seçerim” ($MR_{Evet} = 434,40$, $MR_{Hayır} = 380,33$, $t=3,53$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilecek konuları seçerim” ($MR_{Evet} = 420,04$, $MR_{Hayır} = 389,57$, $t=2,03$, $p<0.05$) maddelerinde MWU ile, “Performans konularını öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermesini sağlayacak şekilde seçerim” ($\bar{X}_{Evet} = 1,68$, $\bar{X}_{Hayır} = 1,78$, $t=-2,11$, $p<0.05$), “Proje, performans görevlerini belirlerken öğrencilerin üst düzey gelişmelerini sağlayabilecek konuları seçerim” ($\bar{X}_{Evet} = 4,05$, $\bar{X}_{Hayır} = 3,93$, $t=2,16$, $p<0.05$) ve “Her dersin sonunda öğrencilerden konuyu daha iyi pekiştirmeleri için performans ödevi hazırlamalarını isterim” ($\bar{X}_{Evet} = 2,55$, $\bar{X}_{Hayır} = 2,76$, $t=-2,74$, $p<0.05$) maddelerinde ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini çekecek, onların üst düzey gelişmelerini sağlayabilecek, yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilecek konuları bu eğitimi almayan öğretmenlere göre daha fazla seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise, proje ve performans görevlerini öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek ve her dersin sonunda öğrencilerden öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla, hizmet içi eğitim alan öğretmenlere göre daha fazla, kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buradan hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin, bu eğitimi alan öğretmenlere göre, proje ve performans görevleri ile ilgili yönetmeliği daha az uyguladıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.3.6.2: Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Levene F	p	t	MR	FARK
Madde6	Evet	314	4,10	,86	2,07	,15	2,12		,03*
	Hayır	488	3,98	,80					
Madde7	Evet	314	4,13	,66	,18	,66	1,95		,05
	Hayır	488	4,03	,73					

Tablo 4.3.6.2.'nin devamı

Madde9	Evet	314	4,16	,76	,02	,87	,16	,87
	Hayır	488	4,17	,75				
Madde10	Evet	314	4,19	,71	2,61	,10	3,05	,00*
	Hayır	488	4,03	,72				
Madde12	Evet	314	4,07	1,02	1,69	,19	,86	,39
	Hayır	488	4,01	,97				
Madde13	Evet	314	4,27	,76	,14	,70	1,37	,17
	Hayır	488	4,19	,82				
Madde14	Evet	314	4,03	,86	2,57	,10	,52	,60
	Hayır	488	3,99	,91				
Madde15	Evet	314	4,03	,85	,58	,44	2,24	,03*
	Hayır	488	3,89	,86				
Madde20	Evet	314	3,77	,97	,22	,63	2,17	,03*
	Hayır	488	3,62	,97				
Madde26	Evet	314	4,62	,61	2,91	,08	1,56	,12
	Hayır	488	4,55	,60				
Madde27	Evet	314	4,41	,75	,82	,36	,87	,39
	Hayır	488	4,46	,80				
Madde29	Evet	314	3,68	,97	2,86	,09	,62	,53
	Hayır	488	3,64	,92				
Madde37	Evet	314	4,03	,96	1,03	,31	2,37	,02*
	Hayır	488	3,86	,97				

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinde 6., 10., 15., 20. ve 37. maddelerin ortalamalarında hizmet içi eğitim alma durumları açısından anlamlı farklar görülmüştür. “Öğrenciler proje, performans görevlerini yaparken, sürecin nasıl ilerlediğini gözlemlerim” ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 4,10$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,98$, $t=2,12$, $p<0.05$), “Öğrencilerin proje hazırlarken bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanmalarını sağlarım” ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 4,19$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 4,03$, $t=3,05$, $p<0.05$), “Proje veya performans etkinliklerinde öğrencilerin grupla çalışma alışkanlığı kazanmalarına önem veririm” ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 4,03$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,89$, $t=2,24$, $p<0.05$), “Öğrencilerin performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta yaparak, benimle ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım” ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,77$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,62$, $t=2,17$, $p<0.05$) ve “Proje ve performans görevleriyle ilgili yayınlanan öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanırım” ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 4,03$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,86$, $t=2,37$, $p<0.05$) maddelerinde ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, öğrencileri bu görevleri yaparken sürecin nasıl ilerlediğini gözlemlemeyi, onların bilimsel yöntem ve teknik kullanmalarına ve grupla çalışma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmayı, bu görevlerin belirli aşamalarını öğrencilere sınıfta yaptırmayı, kendileri için bu konu ile ilgili hazırlanan kılavuz kitaplarından yararlanmayı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin uygulama aşamasında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha dikkatli ve istenilen doğrultuda davrandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.3.6.3: Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeninin Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Levene		t	p	MR	FARK
					F	p				
Madde4	Evet	314	3,98	,94	27,64	,00*	3,38	,00*	388,36	Evet ile Hayır
	Hayır	488	3,73	1,11					412,98	
Madde25	Evet	314	4,17	,92	1,12	,29	2,75	,01*		
	Hayır	488	3,98	1,00						
Madde28	Evet	314	4,29	,87	1,22	,26	1,30	,20		
	Hayır	488	4,20	,98						
Madde31	Evet	314	4,20	,75	,88	,34	,14	,89		
	Hayır	488	4,20	,72						
Madde32	Evet	314	4,18	,87	,40	,52	1,41	,16		
	Hayır	488	4,09	,96						
Madde33	Evet	314	2,90	1,35	4,77	,02*	2,01	,05	428,98	
	Hayır	488	2,72	1,25					377,49	
Madde34	Evet	314	3,82	,93	4,86	,02*	3,61	,00*	408,40	Evet ile Hayır
	Hayır	488	3,57	,99					395,47	
Madde38	Evet	314	4,09	,91	3,29	,07	2,20	,03*		
	Hayır	488	3,93	1,05						
Madde39	Evet	314	4,50	,70	,06	,79	,39	,70		
	Hayır	488	4,52	,69						
Madde41	Evet	314	3,95	,94	8,85	,00*	-1,68	,09	416,40	
	Hayır	488	4,05	,80					388,48	

	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Levene		t	p	MR	FARK
					F	P				
Madde16	Evet	314	4,07	,86	,55	,45	,01	1,00		
	Hayır	488	4,07	,89						
Madde21	Evet	314	4,42	,74	1,00	,31	,20	,84		
	Hayır	488	4,41	,69						
Madde22	Evet	314	4,28	,85	2,60	,10	,71	,48		
	Hayır	488	4,24	,81						

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene F	p	t	p	MR	FARK
Madde6	Kız	2102	2,56	1,28	4,24	,04*	-3,10	,00*	$\frac{1983,17}{2105,42}$	Kız ile Erkek
	Erkek	1982	2,68	1,25						
Madde7	Kız	2102	3,30	1,37	2,76	,09	,07	,95		
	Erkek	1982	3,30	1,34						

Tablo 4.4.2.'nin devamı

Madde12	Kız	2102	3,84	1,19	3,30	,06	3,59	,00*	
	Erkek	1982	3,71	1,23					
Madde14	Kız	2102	3,55	1,16	10,64	,00*	5,11	,00*	$\frac{2120,75}{1959,51}$ Kız ile Erkek
	Erkek	1982	3,35	1,27					
Madde15	Kız	2102	3,49	1,15	,39	,52	1,69	,09	
	Erkek	1982	3,43	1,17					
Madde17	Kız	2102	3,71	1,33	,21	,64	2,98	,00*	
	Erkek	1982	3,58	1,31					
Madde21	Kız	2102	3,14	1,32	3,39	,06	,22	,83	
	Erkek	1982	3,13	1,35					
Madde26	Kız	2102	3,61	1,36	1,55	,21	6,64	,00*	
	Erkek	1982	3,33	1,39					
Madde28	Kız	2102	4,14	1,19	5,88	,01*	5,61	,00*	$\frac{2146,90}{1931,78}$ Kız ile Erkek
	Erkek	1982	3,92	1,26					
Madde29	Kız	2102	3,50	1,37	,04	,84	1,08	,28	
	Erkek	1982	3,24	1,39					
Madde30	Kız	2102	3,10	1,36	,37	,53	1,05	,29	
	Erkek	1982	2,93	1,36					
Madde33	Kız	2102	3,11	1,42	,06	,80	1,03	,31	
	Erkek	1982	3,06	1,43					
Madde34	Kız	2102	2,96	1,47	6,31	,01*	-1,29	,20	
	Erkek	1982	3,02	1,45					

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin proje ve performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinde cinsiyetleri açısından 6., 12., 14., 17., 26. ve 28. maddelerde anlamlı farklar görülmüştür. “Proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok para harcarım” ($MR_{Kız} = 1983,17$, $MR_{Erkek} = 2105,42$), “Proje çalışmalarımnda bazen poster veya afiş hazırlarım” ($MR_{Kız} = 2120,55$, $MR_{Erkek} = 1959,51$), “Proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerim bana yeterli bilgiyi verirler” ($MR_{Kız} = 2146,90$, $MR_{Erkek} = 1931,78$) maddelerinde MWU ile, “Proje görevimi yaparken bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanırım” ($\bar{X}_{Kız} = 3,84$, $\bar{X}_{Erkek} = 3,71$, $t=3,59$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaparken hayal dünyam gelişir” ($\bar{X}_{Kız} = 3,71$, $\bar{X}_{Erkek} = 3,58$, $t=2,98$, $p<0.05$) ve “Proje ve performans görevlerini yaparken kaynak bulmakta zorlanırım” ($\bar{X}_{Kız} = 3,61$, $\bar{X}_{Erkek} = 3,33$, $t=6,64$, $p<0.05$) maddelerinde ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, proje görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve tekniklerden daha çok yararlandıkları, daha fazla poster veya afiş hazırladıkları, hayal dünyalarının geliştiğini düşündükleri, öğretmenlerinin kendilerine bu konularla ilgili yeterli bilgiyi verdiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak kız öğrenciler aynı zamanda erkek öğrencilere göre kaynak bulmakta daha çok zorlandıklarını düşünmektedirler. Proje ve performans görevlerinin masraflı olduğunu erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok düşünmektedirler.

Kız öğrencilerin proje ve performans görevlerini uygularken daha özenle çalıştıkları, erkek öğrencilere göre kaynak bulmakta zorlanmalarının nedeni ise kız öğrencilere ailelerinin kısıtlama getirmesinden kaynaklanabildiği düşünülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre internet merkezlerine daha rahat gidebilmektedirler. Bunun sonucu olarak da, proje ve performans görevlerini masraflı bulmaktadırlar.

Tablo 4.4.3: Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene		t	p	MR	FARK
					F	p				
Madde5	Kız	2102	2,63	1,33	,00	,97	1,56	,12		
	Erkek	1982	2,57	1,35						
Madde8	Kız	2102	4,16	1,17	1,31	,25	2,80	,01*		
	Erkek	1982	4,06	1,16						
Madde13	Kız	2102	3,77	1,52	4,18	,20	,80	,42		
	Erkek	1982	3,73	1,42						
Madde27	Kız	2102	2,56	1,38	,07	,79	-1,16	,25		
	Erkek	1982	2,61	1,39						
Madde31	Kız	2102	3,47	1,37	,13	,71	,54	,59		
	Erkek	1982	3,45	1,39						
Madde36	Kız	2102	3,91	1,31	19,40	,00*	3,26	,00*	2094,00	Kız ile Erkek
	Erkek	1982	3,78	1,37						
Madde37	Kız	2102	1,94	1,35	95,64	,00*	-9,34	,00*	1886,34	Kız ile Erkek
	Erkek	1982	2,36	1,50						
Madde38	Kız	2102	3,11	1,37	1,65	,15	1,23	,08		
	Erkek	1982	2,86	1,28						

Tablodaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin proje ve performans görevlerinin değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinde 8., 36. ve 37. maddelerde cinsiyet açısından anlamlı farklar görülmüştür. “Öğretmenlerim proje ve performans görevlerimi

değerlendirirken sadece bitirdiğim çalışmaya bakıp not vermez, görevi yaparken nasıl yaptığımı da not verir” ($MR_{Kız} = 2094,00$, $MR_{Erkek} = 1987,89$) ve “Öğretmenlerim hazırladığım proje ve performans görevlerine bakarken ne yaptığımı sormadan sadece dış görünüşüne puan verirler” ($MR_{Kız} = 1886,34$, $MR_{Erkek} = 2208,11$) maddelerinde MWU ile, “Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim iyi ya da eksik yanlarımı görüp çalışmalarımı değerlendirirler” ($\bar{X}_{Kız} = 4,16$, $\bar{X}_{Erkek} = 4,06$, $t=2,80$ $p<0.05$) maddesinde ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Kız öğrenciler, proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerinin sadece ürüne bakarak değil, süreci de değerlendirdiklerini, erkek öğrencilere göre daha fazla düşünmektedirler. Erkek öğrenciler ise, bunun tam tersini, öğretmenlerin süreçten çok ürünün dış görünüşüne puan verdiklerini düşünmektedirler. Kız öğrencilerin bu görevleri yaparken öğretmenlerinden daha çok yararlandıkları, onlarla daha iyi diyalog kurdukları, erkek öğrencilerin ise bu konuda daha az aktif oldukları, öğretmenlerine yeteri kadar görevlerle ilgili sorular sormadıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.4: Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene		t	p	MR	FARK
					F	p				
Madde3	Kız	2102	1,92	1,20	4,23	,04*	-2,32	,02*	1984,83	Kız ile Erkek
	Erkek	1982	2,01	1,17					2103,66	
Madde9	Kız	2102	4,02	1,16	1,93	,16	3,27	,00*		
	Erkek	1982	3,90	1,16						
Madde11	Kız	2102	3,94	1,26	,17	,67	2,39	,02*		
	Erkek	1982	3,85	1,23						
Madde16	Kız	2102	2,74	1,43	,93	,33	1,33	,15		
	Erkek	1982	2,89	1,45						
Madde22	Kız	2102	3,70	1,42	3,34	,06	1,20	,23		
	Erkek	1982	3,65	1,38						
Madde23	Kız	2102	4,03	1,24	3,91	,04*	2,11	,04*	2098,57	Kız ile Erkek
	Erkek	1982	3,95	1,20					1983,03	
Madde25	Kız	2102	4,08	1,35	93,31	,00*	7,51	,00*	2158,79	Kız ile Erkek
	Erkek	1982	3,74	1,50					1919,17	
Madde32	Kız	2102	3,66	1,47	,38	,53	1,87	,06		
	Erkek	1982	3,58	1,44						

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin sonuçlarına ilişkin görüşlerinde 3., 9., 11., 23. ve 25. maddelerin ortalamalarında cinsiyetleri açısından anlamlı farklar görülmüştür. “Proje ve performans görevleri bazı derslerde öğrenemediğim yerleri öğrenmemi sağlar” ($MR_{Kız} = 1984,83$, $MR_{Erkek} = 2103,66$), “Proje ve performans görevlerini yaptığım zaman kendime olan güvenim artmaktadır” ($MR_{Kız} = 2098,57$, $MR_{Erkek} = 1983,03$) ve “Annem, babam proje ve performans görevlerinin gereksiz olduğunu düşünürler” ($MR_{Kız} = 2158,79$, $MR_{Erkek} = 1919,17$) maddelerinde MWU ile, “Proje ve performans görevlerimi yaparken yeteneklerimi keşfederim” ($\bar{X}_{Kız} = 4,02$, $\bar{X}_{Erkek} = 3,90$, $t=3,27$, $p<0.05$) ve “Proje ve performans çalışmalarının beni her yönden geliştirdiğini düşünürüm” ($\bar{X}_{Kız} = 3,94$, $\bar{X}_{Erkek} = 3,85$, $t=2,39$, $p<0.05$) maddelerinde ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Kız öğrenciler proje ve performans görevlerinin yeteneklerini keşfetmelerini, kendilerini geliştirdiğini, kendilerine olan güvenlerini artırdığını, ailelerinin ise bu görevleri gereksiz bulduğunu, erkek öğrencilere göre daha fazla düşünmektedirler. Ailelerinin bu görevlere bakış açıları olumsuz olmasına rağmen, kız öğrencilerin sorumluluk duygularının fazla geliştiği için yine de bu görevleri erkek öğrencilere göre daha fazla önemsedikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre, proje ve performans görevlerini öğrenme eksikliklerini tamamlama amacıyla yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu görevlerinin amacının erkek öğrenciler tarafından çok iyi anlaşılmadığı düşünülmektedir.

4.4.2. Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.4.2.1.1: Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	68,61	2	34,31	19,18	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf 6. sınıf ile 8. sınıf	1,07	,34
	Gruplar İçi	7299,79	4081	1,79					
	Toplam	7368,40	4083						
Madde2	Gruplar Arası	125,89	2	62,95	33,48	,00*		12,63	,00*
	Gruplar İçi	7673,67	4081	1,88					
	Toplam	7799,56	4083						

Tablo 4.4.2.1.1.'in devamı

Madde4	Gruplar Arası	15,57	2	7,79	4,88 ,01*	24,05 ,00*
	Gruplar İçi	6515,59	4081	1,60		
	Toplam	6531,16	4083			
Madde10	Gruplar Arası	150,18	2	75,09	38,56 ,00*	6. sınıf ile 7. sınıf 6. sınıf ile 8. sınıf 7. sınıf ile 8. sınıf ,49 ,61
	Gruplar İçi	7946,56	4081	1,95		
	Toplam	8096,74	4083			
Madde18	Gruplar Arası	102,50	2	51,25	25,45 ,00*	3,41 ,03*
	Gruplar İçi	8218,75	4081	2,01		
	Toplam	8321,24	4083			
Madde19	Gruplar Arası	64,32	2	32,16	17,95 ,00*	4,78 ,00*
	Gruplar İçi	7312,98	4081	1,79		
	Toplam	7377,30	4083			
Madde20	Gruplar Arası	13,04	2	6,52	3,52 ,03*	6,02 ,00*
	Gruplar İçi	7571,90	4081	1,86		
	Toplam	7584,94	4083			
Madde24	Gruplar Arası	16,59	2	8,29	4,32 ,01*	5,19 ,00*
	Gruplar İçi	7841,21	4081	1,92		
	Toplam	7857,79	4083			
Madde35	Gruplar Arası	9,25	2	4,62	1,96 ,14	1,90 ,15
	Gruplar İçi	9630,85	4081	2,36		
	Toplam	9640,10	4083			

Yukarıdaki tablolarda tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin okumakta oldukları sınıfları açısından 1., 2., 4., 10., 18., 19., 20. ve 24. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans konularını öğretmenlerim benim ilgilerime göre belirlerler” (F=19,18, $p<0.05$), “Öğretmenlerim benim belirlediğim proje konularını kabul ederler”, “Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğretmenlerim hep aynı konudan görev verirler”, “Proje ve performans konularımı belirlerken, araştırma yaparken zorlanmamam için öğretmenlerim okul, aile ve çevre şartlarımı dikkate alırlar” (F=38,56, $p<0.05$), “Her dersin sonunda öğretmenlerim konuları daha iyi anlamam için performans görevi verirler”, “Öğretmenlerim bir sonraki dersin konusu ile ilgili performans görevi hazırlamamı isterler”, “Proje görevlerimi istediğim konudan seçebilirim” ve “Öğretmenlerim çok fazla performans görevi verirler” maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 1. ve 10. maddelerinde Bonferroni ($p>0,05$), 2., 4., 18., 19., 20. ve 24. maddelerinde ise

Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 1. maddede, 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. 6. sınıf öğrencileri proje ve performans konularının öğretmenlerin kendilerinin ilgilerine göre belirlediklerini düşünmektedirler. 10. madde de ise, 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıf arasında, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında anlamlı farklar bulunmuştur. 6. sınıf öğrencileri, 7. ve 8. sınıfa göre öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini belirlerken okul, aile ve çevre şartlarını göz önünde bulundurdıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerinde öğretmenlerinin kendilerini dikkate aldıklarını düşünmektedirler. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sınav kaygılarının başlaması nedeniyle proje ve performans görevlerine bakış açılarının değiştiği, bu görevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görmeye başladıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.2.1.2: Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde2	69,75	,00	873506,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			796510,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
Madde4	5,61	,06			
Madde18	47,31	,00	946948,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			786298,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
Madde19	31,28	,00	956426,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			813794,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
Madde20	7,64	,02	989810,00	,01	6. sınıf ile 7. sınıf
			875310,00	,03*	6. sınıf ile 8. sınıf
Madde24	3,42	,08			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre 2., 18., 19. ve 20. maddelerde anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu anlamak için MWU testi uygulanmıştır. 2. ve 20. maddelerde, 6. sınıf öğrencilerinin, diğer sınıflara göre, kendileri tarafından belirlenen proje konularını öğretmenlerin kabul ettiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. 18. ve 19. maddelerde ise 6. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerine bakış açılarının 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha farklı olduğu, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin davranışlarına daha eleştirel bir gözle baktıkları ve bu görevlerin 6. sınıflarda amacına daha uygun olarak gerçekleştirildiği düşünülmektedir.

Tablo 4.4.2.2.1: Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	9,49	2	4,74	2,97	,05		1,31	,21
	Gruplar İçi	6528,72	4081	1,60					
	Toplam	6538,21	4083						
Madde7	Gruplar Arası	53,61	2	26,81	14,69	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf 6. sınıf ile 8. sınıf	1,18	,30
	Gruplar İçi	7445,11	4081	1,82					
	Toplam	7498,72	4083						
Madde12	Gruplar Arası	8,90	2	4,45	2,74	,06		1,96	,10
	Gruplar İçi	5956,55	4081	1,45					
	Toplam	5965,45	4083						
Madde14	Gruplar Arası	46,31	2	23,15	15,77	,00*		,05	,94
	Gruplar İçi	5992,90	4081	1,47					
	Toplam	6039,21	4083						
Madde15	Gruplar Arası	61,11	2	30,56	22,94	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf 6. sınıf ile 8. sınıf 7. sınıf ile 8. sınıf	,36	,69
	Gruplar İçi	5436,47	4081	1,33					
	Toplam	5497,59	4083						
Madde17	Gruplar Arası	183,43	2	91,72	54,06	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf 7. sınıf ile 8. sınıf	23,95	,00*
	Gruplar İçi	6923,18	4081	1,70					
	Toplam	7106,61	4083						
Madde21	Gruplar Arası	49,16	2	24,58	13,86	,00*		1,60	,20
	Gruplar İçi	7239,02	4081	1,77					
	Toplam	7288,18	4083						
Madde26	Gruplar Arası	25,84	2	12,92	6,78	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf 6. sınıf ile 8. sınıf 7. sınıf ile 8. sınıf	10,69	,00*
	Gruplar İçi	7780,20	4081	1,91					
	Toplam	7806,04	4083						

Tablo 4.4.2.2.1.'in devamı

Madde28	Gruplar Arası	76,31	2	38,15	25,69 ,00*	16,55 ,00*
	Gruplar İçi	6061,30	4081	1,49		
	Toplam	6137,60	4083			
Madde29	Gruplar Arası	12,23	2	6,12	2,19 ,08	1,11 ,30
	Gruplar İçi	7815,07	4081	1,92		
	Toplam	7827,30	4083			
Madde30	Gruplar Arası	22,19	2	11,10	5,98 ,00*	3,53 ,02*
	Gruplar İçi	7570,32	4081	1,86		
	Toplam	7592,51	4083			
Madde33	Gruplar Arası	121,97	2	60,98	30,43 ,00*	,67 ,51
	Gruplar İçi	8178,30	4081	2,00		
	Toplam	8300,27	4083			
Madde34	Gruplar Arası	105,16	2	52,58	24,94 ,00*	6. sınıf ile 7. sınıf 6. sınıf ile 8. sınıf 7. sınıf ile 8. sınıf 1,53 ,21
	Gruplar İçi	8604,13	4081	2,11		
	Toplam	8709,29	4083			

Yukarıdaki tabloda tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğrencilerin okudukları sınıf açısından 7., 14., 15., 17., 21., 26., 28., 30., 33. ve 34. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “*Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim benimle ilgilenirler*” ($F=14,69$, $p<0.05$), “*Proje çalışmalarında bazen poster veya afiş hazırlarım*” ($F=15,77$, $p<0.05$), “*Bazı proje görevlerinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım*” ($F=22,94$, $p<0.05$), “*Proje ve performans görevlerini yaparken hayal dünyam gelişir*” ($F=54,06$, $p<0.05$), “*Bazı performans görevlerimin belirli aşamalarını sınıfta arkadaşlarıma göstererek yaparım*” ($F=13,86$, $p<0.05$), “*Proje ve performans görevlerini yaparken kaynak bulmakta zorlanırım*”, “*Proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerim bana yeterli bilgiyi verirler*” ($F=25,69$, $p<0.05$), “*Bazen performans görevimi kitaptan veya ansiklopediden aynen alıp hazırlarım*” ($F=5,98$, $p<0.05$), “*Proje ve performans görevlerimi yaparken annem bana yardım eder*” ($F=30,43$, $p<0.05$) ve “*Proje ve performans görevlerimi yaparken babam bana yardım eder*” ($F=24,94$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 7., 14., 15., 21., 33. ve 34. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$), 17., 26., 28. ve 30. maddelerinde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 7.

maddede 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 6. sınıf öğrencileri proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiğini 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla düşündüğü ortaya çıkmıştır. 14., 21. 33. ve 34. maddelerde ise 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıf arasında, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre, proje çalışmalarında daha çok poster veya afiş hazırladıkları, performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta arkadaşlarına göstererek yaptıkları ve proje ve performans görevlerini yaparken anne ve babalarından daha fazla yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin ise bu maddeleri 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla gerçekleştirdikleri sonucuna da ulaşılmıştır. 15. madde de 8. sınıf ile 6. ve 7. sınıf arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre proje görevlerinde arkadaşlarıyla birlikte daha az çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bütün bu maddelerden 6. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerinin uygulanması aşamasını, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla önemsedikleri ve istenilen etkinlikleri uygun olarak yaptıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.2.2.2: Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde17	109,50	,00	904362,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			716800,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
Madde26	10,45	,01	1001400,00	,04*	6. sınıf ile 7. sınıf
			856854,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
Madde28	53,56	,00	921284,00	,04*	6. sınıf ile 7. sınıf
			786546,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
Madde30	12,34	,00	991166,00	,02*	6. sınıf ile 7. sınıf
			851486,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre 17., 26., 28. ve 30. maddelerde ortalamalar arasındaki anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 17. ve 28. maddelerde, 6. sınıf öğrencilerinin, proje ve performans görevlerinin kendilerinin hayal dünyalarını geliştirdiğini ve bu görevlerin yapımı hakkında öğretmenlerinin yeterli açıklamalarda bulunduğunu diğer sınıftaki öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerine bakış açılarının daha olumlu olduğu, öğretmenlerinin açıklamalarından daha çok tatmin oldukları düşünülmektedir. 26. ve 30. maddelerde ise, 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre, proje ve performans görevlerini yaparken kaynak bulmakta çok zorlanmadıkları ve bu görevleri kitaplardan aynen alıp yapmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin proje ve performans görevlerine karşı ilgilerinin azaldığı, bu nedenle kaynak araştırmada yetersiz kaldıkları, buldukları hazır bilgileri aynen alıp aktardıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.2.3.1:Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde5	Gruplar Arası	53,79	2	26,90	2,20	,08		,65	,51
	Gruplar İçi	7276,83	4081	1,78					
	Toplam	7330,63	4083						
Madde8	Gruplar Arası	107,33	2	53,66	40,07	,00*		21,31	,00*
	Gruplar İçi	5465,97	4081	1,34					
	Toplam	5573,29	4083						
Madde13	Gruplar Arası	174,91	2	87,45	41,04	,00*		25,15	,00*
	Gruplar İçi	8697,31	4081	2,13					
	Toplam	8872,22	4083						
Madde27	Gruplar Arası	41,28	2	20,64	3,09	,06		3,02	,05
	Gruplar İçi	7757,73	4081	1,90					
	Toplam	7799,01	4083						
Madde31	Gruplar Arası	42,99	2	21,49	11,35	,00*		5,15	,00*
	Gruplar İçi	7726,43	4081	1,89					
	Toplam	7769,42	4083						

Tablo 4.4.2.3.1.'in devamı

Madde36	Gruplar Arası	31,49	2	15,74	8,81	,00*	4,05	,01*
	Gruplar İçi	7290,39	4081	1,79				
	Toplam	7321,88	4083					
Madde37	Gruplar Arası	21,47	2	10,74	5,18	,01*	24,95	,00*
	Gruplar İçi	8454,73	4081	2,07				
	Toplam	8476,20	4083					
Madde38	Gruplar Arası	35,31	2	17,66	7,52	,00*	4,96	,00*
	Gruplar İçi	9586,41	4081	2,35				
	Toplam	9621,72	4083					

Yukarıdaki tabloda tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğrencilerin okudukları açısından 8., 13., 31., 36., 37. ve 38. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim iyi ya da eksik yanlarımı görüp çalışmalarımı değerlendirirler” (F=40,07, p<0.05), “Proje ve performans görevlerini sadece not alabilmek için yapmam” (F=41,04, p<0.05), “Not verilen proje ve performans çalışmalarımı öğretmenlerim bana geri verir” (F=11,35, p<0.05), “Öğretmenlerim proje ve performans görevlerimi değerlendirirken sadece bitirdiğim çalışmaya bakıp not vermez, görevi yaparken nasıl yaptığıma da not verir” (F=8,81, p<0.05), “Öğretmenlerim hazırladığım proje ve performans görevlerine bakarken ne yaptığımı sormadan sadece dış görünüşüne puan verirler” (F=5,18, p<0.05) ve “Öğretmenlerimiz bizi değerlendirirken sadece yazılı, test vb. gibi sınavlar yaparlar” (F=7,52 p<0.05), maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 8., 13., 31., 36., 37. ve 38. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.4.2.3.2: Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde8	84,01	,00	932046,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			750108,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			738232,00	,00*	7. sınıf ile 8. sınıf

Tablo 4.4.2.3.2.'nin devamı

			909952,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
Madde13	110,26	,00	718412,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			733166,00	,00*	7. sınıf ile 8. sınıf
			986460,00	,01*	6. sınıf ile 7. sınıf
Madde31	22,89	,00	823790,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			763938,00	,04*	7. sınıf ile 8. sınıf
			1002290,00	,04*	6. sınıf ile 7. sınıf
Madde36	22,34	,00	828366,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			751708,00	,01*	7. sınıf ile 8. sınıf
Madde37	8,17	,02	756218,00	,01*	7. sınıf ile 8. sınıf
			1002368,00	,04*	6. sınıf ile 7. sınıf
Madde38	15,23	,00	763812,00	,04*	7. sınıf ile 8. sınıf

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre 8., 13., 31., 36., 37. ve 38. maddelerde ortalamalar arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 8., 13., 31. ve 36. maddelerde, 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere göre, 7. sınıf öğrencilerinin ise 8. sınıf öğrencilerine göre, proje ve performans görevlerini yaparken çalışmalarının iyi ve eksik yanlarının öğretmenleri tarafından değerlendirildiğini, bu görevleri sadece not almak için yapmadıklarını, değerlendirilen projelerin öğretmenleri tarafından kendilerine tekrar iade edildiğini, öğretmenlerinin süreci de değerlendirdiklerini, diğer sınıf öğrencilerine göre daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin, diğer sınıf öğrencilerine göre proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesini daha fazla önemsedikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin de 6. sınıflarda proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesine daha çok dikkat etikleri anlaşılmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin ise 8. sınıf öğrencilerine göre bu görevlerin değerlendirilmesini daha çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. 37. maddede 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden daha fazla olarak öğretmenlerinin proje ve performans görevlerinde sadece dış görünüşe puan verdiklerini düşündükleri, 38. maddede ise, sınıf düzeyi

arttıkça öğrencilerin öğretmenlerin kendilerini değerlendirirken geleneksel ölçme araçlarından yararlandıklarını daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenim seviyesi arttıkça daha eleştirel gözle bakabildikleri ve öğretmenlerinde yine sınıf seviyesi arttıkça proje ve performans görevlerine daha az önem verdikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.4.2.4.1:Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde3	Gruplar Arası	131,14	2	65,57	47,79	,00*		18,92	,00*
	Gruplar İçi	5599,20	4081	1,37					
	Toplam	5730,34	4083						
Madde9	Gruplar Arası	161,44	2	80,72	61,70	,00*		27,40	,00*
	Gruplar İçi	5339,05	4081	1,31					
	Toplam	5500,49	4083						
Madde11	Gruplar Arası	113,00	2	56,50	37,12	,00*		24,76	,00*
	Gruplar İçi	6211,84	4081	1,52					
	Toplam	6324,84	4083						
Madde16	Gruplar Arası	119,11	2	59,56	29,11	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf 6. sınıf ile 8. sınıf	,65	,52
	Gruplar İçi	8348,94	4081	2,05					
	Toplam	8468,06	4083						
Madde22	Gruplar Arası	204,23	2	102,12	53,51	,00*		46,52	,00*
	Gruplar İçi	7787,94	4081	1,91					
	Toplam	7992,17	4083						
Madde23	Gruplar Arası	141,56	2	70,78	48,71	,00*		40,08	,00*
	Gruplar İçi	5930,34	4081	1,45					
	Toplam	6071,90	4083						
Madde25	Gruplar Arası	43,37	2	21,69	10,63	,00*		7,49	,00*
	Gruplar İçi	8322,98	4081	2,04					
	Toplam	8366,35	4083						
Madde32	Gruplar Arası	44,41	2	22,20	2,35	,09		45,99	,00*
	Gruplar İçi	8507,87	4081	2,08					
	Toplam	8652,27	4083						

Yukarıdaki tabloda tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğrencilerin okudukları sınıf açısından 3., 9., 11., 16., 22., 23., 25. ve 32. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevleri bazı derslerde öğrenemediğim yerleri öğrenmemi sağlar” (F=18,92, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerimi yaparken yeteneklerimi keşfederim” (F=27,90, $p<0.05$), “Proje

ve performans çalışmalarının beni her yönden geliştirdiğini düşünürüm” ($F=37,12$, $p<0.05$), “Başarılı olan bazı projelerim sergilenir” ($F=29,11$, $p<0.05$), “Bazı projelerimin sergilenmesi yeni projeler yapmam için beni cesaretlendirir” ($F=46,52$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaptığım zaman kendime olan güvenim artmaktadır” ($F=40,08$, $p<0.05$) ve “Annem, babam proje ve performans görevlerinin gereksiz olduğunu düşünürler” ($F=7,49$, $p<0.05$) ve “Bana geri verilen proje ve performans çalışmalarımı yılsonuna kadar saklarım” maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 16. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 3., 9., 11., 22., 23., 25. ve 32. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 16. maddede, 6. sınıf öğrencilerinin, başarılı olan bazı projelerinin sergilendiğini diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin proje ve performans görevlerinin gereklerini gerçekleştirme seviyelerinin 6. sınıflarda daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.4.2.4.2: Okumakta Oldukları Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde3	104,00	,00	918104,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			726304,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			728914,00	,00*	7. sınıf ile 8. sınıf
Madde9	126,31	,00	867416,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			716976,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			756764,00	,02*	7. sınıf ile 8. sınıf
Madde11	78,04	,00	927610,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			752312,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			741222,00	,00*	7. sınıf ile 8. sınıf
Madde22	104,96	,00	887586,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			729488,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			752182,00	,01*	7. sınıf ile 8. sınıf

Tablo 4.4.2.4.2.'nin devamı

Madde23	94,73	,00	916322,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			735938,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			743622,00	,00*	7. sınıf ile 8. sınıf
Madde25	29,86	,00	928818,00	,01*	6. sınıf ile 7. sınıf
			825066,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			726324,00	,00*	7. sınıf ile 8. sınıf
Madde32	134,16	,00	894942,00	,00*	6. sınıf ile 7. sınıf
			696982,00	,00*	6. sınıf ile 8. sınıf
			718692,00	,00*	7. sınıf ile 8. sınıf

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 3., 9., 11., 22., 23., 25.ve 32. maddelerde ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 3. maddede, 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla olarak, proje ve performans görevlerinin öğrenme eksikliğini gidermek amacıyla kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci seviyesi yükseldikçe, öğrencilerin ilgilerinin başka alanlara ve sınavlara yöneldiği düşünülmektedir. Diğer maddelerde ise, 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan, 7. sınıf öğrencilerinin ise 8. sınıflardan, proje ve performans görevlerinin onların yeteneklerini keşfetmelerini, kendilerini her yönden geliştirdiğini, proje görevlerini yaparken ve bu projeler sergilendiğinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını, anne ve babalarının ise bu görevleri gereksiz bulduğunu, diğer sınıflara göre daha fazla düşündükleri, verilen proje ve performans çalışmalarını yılsonuna kadar saklamaya özen gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Proje ve performans görevlerinin 6. sınıf öğrencilerini diğer sınıflara göre daha olumlu etkilediği, onların gelişimlerine daha fazla katkı sağladığı düşünülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça bu görevlere daha az önem verildiği anlaşılmaktadır.

4.4.3. Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.4.3.1.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	20,07	2	10,04	5,57	,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	2,00	,13
	Gruplar İçi	7348,33	4081	1,80					
	Toplam	7368,40	4083						
Madde2	Gruplar Arası	25,20	2	12,60	6,61	,00*		6,61	,00*
	Gruplar İçi	7774,36	4081	1,91					
	Toplam	7799,56	4083						
Madde4	Gruplar Arası	36,52	2	18,26	11,47	,00*		16,89	,00*
	Gruplar İçi	6494,65	4081	1,59					
	Toplam	6531,16	4083						
Madde10	Gruplar Arası	36,98	2	18,49	9,36	,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	2,74	,06
	Gruplar İçi	8059,76	4081	1,98					
	Toplam	8096,74	4083						
Madde18	Gruplar Arası	18,06	2	9,03	2,44	,06		,23	,79
	Gruplar İçi	8303,18	4081	2,04					
	Toplam	8321,24	4083						
Madde19	Gruplar Arası	13,16	2	6,58	3,65	,03*		4,41	,01*
	Gruplar İçi	7364,15	4081	1,80					
	Toplam	7377,30	4083						
Madde20	Gruplar Arası	42,20	2	21,10	11,42	,00*		22,72	,00*
	Gruplar İçi	7542,74	4081	1,85					
	Toplam	7584,94	4083						
Madde24	Gruplar Arası	18,69	2	9,35	4,87	,01*	Küçük ile Orta	,76	,46
	Gruplar İçi	7839,10	4081	1,92					
	Toplam	7857,79	4083						
Madde35	Gruplar Arası	31,61	2	15,81	6,71	,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	,29	,74
	Gruplar İçi	9608,49	4081	2,35					
	Toplam	9640,10	4083						

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin okudukları sınıfların mevcudu açısından 1., 2., 4., 10., 19., 20., 24. ve 35. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans konularını öğretmenlerim benim ilgilerime göre belirlerler” ($F=5,57$, $p<0.05$), “Öğretmenlerim benim belirlediğim proje konularını kabul ederler” ($F=6,61$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğretmenlerim hep aynı konudan görev verirler” ($F=16,89$, $p<0.05$), “Proje ve performans konularımı belirlerken, araştırma yaparken zorlanmamam için öğretmenlerim okul, aile ve çevre şartlarımı dikkate alırlar” ($F=9,36$, $p<0.05$), “Öğretmenlerim bir sonraki dersin konusu ile ilgili performans görevi hazırlamamı isterler” ($F=4,41$, $p<0.05$), “Proje görevlerimi istediğim konudan seçebilirim” ($F=22,72$, $p<0.05$), ve “Öğretmenlerim çok fazla performans görevi verirler” ($F=4,87$, $p<0.05$) ve “Öğretmenlerim bana yapamayacağım proje ve performans görevleri vermezler” ($F=6,71$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 1., 10., 24. ve 35. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$), 2., 4., 19., ve 20. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 1., 10. ve 35. maddelerde kalabalık sınıflar ile küçük ve orta büyüklükteki sınıflar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Kalabalık sınıflardaki öğrenciler diğer büyüklükteki sınıflara göre, proje ve performans görevlerinin kendi ilgilerine göre daha az belirlendiğini, öğretmenlerinin bu görevleri belirlerken aile, okul ve çevre şartlarını daha az dikkate aldığını ve öğretmenlerinin kendilerine yapamayacakları proje ve performans görevlerini verebileceklerini daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin diğer büyüklükteki sınıflara göre ihmal edildiği, ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiği düşünülmektedir. 24. madde de ise küçük sınıflar ile orta büyüklükteki sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Küçük sınıflardaki öğrencilerin orta sınıflardaki öğrencilere göre, öğretmenlerinin kendilerine çok fazla performans görevi verdiklerini daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu azaldıkça, öğretmenlerin her bir öğrenciye daha çok zaman ayırabilmelerinden dolayı, onlardan her konu ile ilgili olarak proje ve performans görevi istedikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.4.3.1.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde2	14,84	,00	123432,00	,00*	Küçük ile Kalabalık
			207094,00	,00*	Orta ile Kalabalık
Madde4	18,94	,00	1645828,00	,00*	Küçük ile Orta
			230344,00	,04*	Orta ile Kalabalık
Madde19	6,26	,04	133660,00	,04*	Küçük ile Kalabalık
Madde20	22,75	,00	123416,00	,00*	Küçük ile Kalabalık
			219274,00	,03*	Orta ile Kalabalık

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 2., 4., 19. ve 20. maddelerde ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 2. ve 20. maddelerde, sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin öğrencilerin belirledikleri proje konularını kabul ettikleri ve onların ilgilerine göre hareket ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci mevcudu azaldıkça bireyselleştirilmiş öğretim daha fazla gerçekleştirilebilmektedir. 4. ve 19. maddelerde, sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin proje ve performans görevlerini dağıtırken hep aynı konuları verdikleri ve bu görevleri bir sonraki derse hazırlık olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Mevcut arttıkça, proje ve performans görevlerinin amacından farklı bir şekilde, öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla kullanılmaya başlandığı ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz ardı edildiği düşünülmektedir.

Tablo 4.4.3.2.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	1,37	2	,68	2,61	,10			
	Gruplar İçi	6536,84	4081	1,60					
	Toplam	6538,21	4083						
Madde7	Gruplar Arası	65,07	2	32,54	17,86	,00*	Küçük ile Orta Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	2,83	,05
	Gruplar İçi	7433,65	4081	1,82					
	Toplam	7498,72	4083						
Madde12	Gruplar Arası	4,81	2	2,40	2,70	,08		2,41	,09
	Gruplar İçi	5960,64	4081	1,46					
	Toplam	5965,45	4083						
Madde14	Gruplar Arası	20,67	2	10,34	7,01	,00*	Küçük ile Orta	,21	,80
	Gruplar İçi	6018,53	4081	1,48					
	Toplam	6039,21	4083						
Madde15	Gruplar Arası	34,51	2	17,25	12,89	,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	,49	,61
	Gruplar İçi	5463,08	4081	1,34					
	Toplam	5497,59	4083						
Madde17	Gruplar Arası	25,58	2	12,79	7,37	,00*	Küçük ile Orta Küçük ile Kalabalık	1,95	,14
	Gruplar İçi	7081,02	4081	1,74					
	Toplam	7106,61	4083						
Madde21	Gruplar Arası	33,81	2	16,90	9,51	,00*	Küçük ile Orta Küçük ile Kalabalık	1,83	,16
	Gruplar İçi	7254,37	4081	1,78					
	Toplam	7288,18	4083						
Madde26	Gruplar Arası	41,83	2	20,92	10,99	,00*		10,29	,00*
	Gruplar İçi	7764,20	4081	1,90					
	Toplam	7806,04	4083						
Madde28	Gruplar Arası	5,89	2	2,95	2,30	,16		6,25	,00*
	Gruplar İçi	6131,71	4081	1,50					
	Toplam	6137,60	4083						
Madde29	Gruplar Arası	5,66	2	2,83	2,09	,23		1,77	,16
	Gruplar İçi	7821,64	4081	1,91					
	Toplam	7827,30	4083						

Tablo 4.4.3.2.1.'in devamı

Madde30	Gruplar Arası	1,36	2	0,68	0,36 ,70				
	Gruplar İçi	7591,16	4081	1,86					
	Toplam	7592,51	4083						
Madde33	Gruplar Arası	56,02	2	28,01	13,86 ,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık		1,56	,21
	Gruplar İçi	8244,25	4081	2,02					
	Toplam	8300,27	4083						
Madde34	Gruplar Arası	41,17	2	20,58	9,69 ,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık		,32	,72
	Gruplar İçi	8668,12	4081	2,12					
	Toplam	8709,29	4083						

Yukarıdaki tabloda tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğrencilerin okudukları sınıfların mevcudu açısından 7., 14., 15., 17., 21., 26., 28., 33. ve 34. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim benimle ilgilenirler” ($F=17,86$, $p<0.05$), “Proje çalışmalarında bazen poster veya afiş hazırlarım” ($F=7,01$, $p<0.05$), “Bazı proje görevlerinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım” ($F=12,89$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaparken hayal dünyam gelişir” ($F=7,37$, $p<0.05$), “Bazı performans görevlerimin belirli aşamalarını sınıfta arkadaşlarıma göstererek yaparım” ($F=9,51$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaparken kaynak bulmakta zorlanırım” ($F=10,29$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerim bana yeterli bilgiyi verirler”, “Proje ve performans görevlerimi yaparken annem bana yardım eder” ($F=13,86$, $p<0.05$) ve “Proje ve performans görevlerimi yaparken babam bana yardım eder” ($F=9,69$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 7., 14., 15., 17., 21., 33. ve 24. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$), 26. ve 28. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 7. madde de küçük sınıflar ile orta büyüklükteki ve kalabalık sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf mevcudu az olan sınıflardaki öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiğini orta büyüklükteki ve kalabalık sınıflardaki öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. 14. maddede, küçük sınıflar ile orta sınıflar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Küçük sınıflardaki öğrencilerin proje çalışmalarında orta büyüklükteki

sınıflarda okuyan öğrencilerden daha fazla poster veya afiş hazırladıkları bulunmuştur. Öğrenci sayısı azaldıkça proje ve performans görevlerindeki uygulamaların istenilen düzeyde gerçekleştirildiği düşünülmektedir. 15., 33. ve 34. maddelerde kalabalık sınıflar ile küçük ve orta sınıflar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalışma imkanının azaldığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilerin velilerinin de kendilerine daha az yardımda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut arttıkça proje ve performans görevlerinin önemli unsurlarında biri olan işbirlikli öğrenmenin uygulanmasının zorlaştığı ve ayrıca kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her veli ile iletişime geçip bu görevlerini önemini onlara yeterince benimsetemedikleri düşünülmektedir. 17. ve 21. maddelerde ise, küçük sınıflar ile orta büyüklükteki ve kalabalık sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Küçük sınıflarda okuyan öğrencilerin, proje ve performans görevlerinin hayal dünyalarını geliştirmesi ve yaptıkları çalışmalarını sınıfta arkadaşlarına göstererek yapabildikleri düşüncelerine, daha kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Mevcut azaldıkça, proje ve performans görevlerinin uygulamalarındaki etkinliklerin öğrencilerin gelişmelerine ve onların daha aktif olmalarına imkan verdiği düşünülmektedir.

Tablo 4.4.3.2.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde26	20,47	,00	1702412,00	,03*	Küçük ile Orta
			119636,00	,00*	Küçük ile Kalabalık
			205866,00	,00*	Orta ile Kalabalık
Madde28	1,86	,12			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 26. maddede ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmıştır ve bu farkları belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 26. maddede, kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilerin proje ve performans görevlerini

yaparken mevcudu az olan sınıflarda okuyan öğrencilere göre kaynak bulmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu çok olan sınıflarda öğretmenlerin öğrencileriyle daha az ilgilenmelerinden ve genelde kalabalık sınıfların şehir merkezine uzak okullarda olmasından dolayı, buradaki öğrencilerin yeteri kadar kaynağa ulaşamayabilecekleri düşünülmektedir.

Tablo 4.4.3.3.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde5	Gruplar Arası	5,68	2	2,84	2,80	,06		2,21	,11
	Gruplar İçi	7324,94	4081	,79					
	Toplam	7330,63	4083						
Madde8	Gruplar Arası	14,20	2	7,10	5,21	,01*		3,08	,04*
	Gruplar İçi	5559,10	4081	1,36					
	Toplam	5573,29	4083						
Madde13	Gruplar Arası	11,31	2	5,65	2,60	,07		4,33	,01*
	Gruplar İçi	8860,91	4081	2,17					
	Toplam	8872,22	4083						
Madde27	Gruplar Arası	2,77	2	1,39	1,89	,10		1,32	,26
	Gruplar İçi	7796,23	4081	,89					
	Toplam	7799,01	4083						
Madde31	Gruplar Arası	68,81	2	34,40	18,23	,00*	Küçük ile Orta Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	,05	,95
	Gruplar İçi	7700,61	4081	1,89					
	Toplam	7769,42	4083						
Madde36	Gruplar Arası	25,50	2	12,75	7,13	,00*	Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	1,51	,22
	Gruplar İçi	7296,37	4081	1,79					
	Toplam	7321,88	4083						
Madde37	Gruplar Arası	13,55	2	6,78	3,27	,04*		9,43	,00*
	Gruplar İçi	8462,64	4081	2,07					
	Toplam	8476,20	4083						
Madde38	Gruplar Arası	1,87	2	,93	0,40	,67		2,31	,09
	Gruplar İçi	9619,85	4081	2,36					
	Toplam	9621,72	4083						

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin okudukları sınıfların mevcudu açısından 8., 13., 31., 36. ve 37. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim iyi ya da eksik yanlarımı görüp çalışmalarımı

değerlendirirler” (F=3,08, p<0.05), “Proje ve performans görevlerini sadece not alabilmek için yapmam”, “Not verilen proje ve performans çalışmalarımı öğretmenlerim bana geri verirler” (F=18,23, p<0.05), “Öğretmenlerim proje ve performans görevlerimi değerlendirirken sadece bitirdiğim çalışmaya bakıp not vermez, görevi yaparken nasıl yaptığıma da not verir” (F=7,13, p<0.05), “Öğretmenlerim hazırladığım proje ve performans görevlerine bakarken ne yaptığımı sormadan sadece dış görünüşüne puan verirler” (F=9,43, p<0.05), maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 31. ve 36. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$), 8. ve 37. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 31. maddede, küçük sınıflar ile orta büyüklükteki sınıflar ve kalabalık sınıflar arasında, orta büyüklükteki sınıf ile kalabalık sınıflar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin not verilen proje ve performans görevlerini öğrencilere iade etmelerinin azaldığı ortaya sonucu çıkmıştır. Mevcut arttıkça, öğretmenlerin bu görevleri değerlendirmekte zorlandıkları düşünülmektedir. 36. madde de ise küçük sınıflar ile orta büyüklükteki sınıflar ve kalabalık sınıflar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin proje ve performans görevleri hazırlanırken süreci de takip ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci sayısının az olması öğretmenlerin öğrencileriyle yakından ilgilenmesine imkan tanımaktadır.

Tablo 4.4.3.3.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde8	9,29	,01	130068,00	,00*	Küçük ile Kalabalık
			221416,00	,03*	Orta ile Kalabalık
Madde13	5,19	,07			
Madde37	5,92	,05			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre 8. maddede ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu maddede sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin proje ve performans görevlerini yaparken öğrencilerin iyi ve eksik yanlarını daha çok değerlendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Mevcudun az olması öğretmenlere öğrencilerini bu görevlerin her aşamasında değerlendirme fırsatı vermektedir.

Tablo 4.4.3.4.1: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde3	Gruplar Arası	1,48	2	0,74	,53	,59		2,04	,13
	Gruplar İçi	5728,86	4081	1,40					
	Toplam	5730,34	4083						
Madde9	Gruplar Arası	5,22	2	2,61	1,94	,14		2,90	,05
	Gruplar İçi	5495,27	4081	1,35					
	Toplam	5500,49	4083						
Madde11	Gruplar Arası	2,58	2	1,29	,83	,43		1,46	,23
	Gruplar İçi	6322,26	4081	1,55					
	Toplam	6324,84	4083						
Madde16	Gruplar Arası	5,33	2	2,66	1,28	,28		1,47	,22
	Gruplar İçi	8462,73	4081	2,07					
	Toplam	8468,06	4083						
Madde22	Gruplar Arası	29,32	2	14,66	7,51	,00*	Küçük ile Orta Küçük ile Kalabalık Orta ile Kalabalık	,89	,40
	Gruplar İçi	7962,85	4081	1,95					
	Toplam	7992,17	4083						
Madde23	Gruplar Arası	37,22	2	18,61	12,59	,00*		5,74	,00*
	Gruplar İçi	6034,68	4081	1,48					
	Toplam	6071,90	4083						
Madde25	Gruplar Arası	6,05	2	3,03	1,48	,23		4,23	,01*
	Gruplar İçi	8360,30	4081	2,05					
	Toplam	8366,35	4083						
Madde32	Gruplar Arası	71,26	2	35,63	16,94	,00*		10,42	,00*
	Gruplar İçi	8581,02	4081	2,10					
	Toplam	8652,27	4083						

Anova testinin tablosunda görüldüğü gibi öğrencilerin okudukları sınıfların mevcudu açısından 22., 23., 25. ve 32. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Bazı projelerimin sergilenmesi yeni projeler yapmam için beni cesaretlendirir” (F=7,51, p<0.05), “Proje ve performans görevlerini yaptığım zaman kendime olan güvenim

artmaktadır” ($F=5,74$, $p<0.05$), “Annem, babam proje ve performans görevlerinin gereksiz olduğunu düşünürler” ve “Bana geri verilen proje ve performans çalışmalarımı yılsonuna kadar saklarım” ($F=10,42$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 22. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 23., 25. ve 32. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 22. maddede, sınıf mevcudu azaldıkça, projelerin sergilenmesinin öğrencilerin yeni projeler üretmesini cesaretlendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Mevcudun az olduğu sınıflarda öğrencilerin projelerinin sergilenme şansının yüksek olmasının, bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Tablo 4.4.3.4.2: Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde23	27,70	,00	1681126,00	,00*	Küçük ile Orta
			117098,00	,00*	Küçük ile Kalabalık
			204748,00	,00*	Orta ile Kalabalık
Madde25	2,29	,32			
Madde32	30,50	,00	1657682,00	,00*	Küçük ile Orta
			116618,00	,00*	Küçük ile Kalabalık
			206188,00	,00*	Orta ile Kalabalık

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 23., 25. ve 32. maddelerde ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu maddelerde, sınıf mevcudu azaldıkça, proje ve performans görevlerinin öğrencilerin kendilerine olan güvenini daha çok artırdığı ve yaptıkları çalışmaları da yılsonuna kadar sakladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Mevcudun azalmasının, proje ve performans görevlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini olumlu yönde değiştirdiği, onların bu görevler aracılığıyla kazanmaları gereken kendilerine olan güven duygularını artırdığı, ayrıca yaptıkları

çalışmaları önemsemelerini ve saklama imkanlarının artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

4.4.4. Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.4.4.1.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	11,02	4	2,76	1,53	,19		,76	,54
	Gruplar İçi	7357,38	4079	1,80					
	Toplam	7368,40	4083						
Madde2	Gruplar Arası	28,16	4	7,04	3,70	,01*	Üniversite ile İlkokul Üniversite ile Ortaokul Üniversite ile Lise	2,20	,06
	Gruplar İçi	7771,40	4079	1,91					
	Toplam	7799,56	4083						
Madde4	Gruplar Arası	5,70	4	1,43	,89	,47		1,64	,50
	Gruplar İçi	6525,46	4079	1,60					
	Toplam	6531,16	4083						
Madde10	Gruplar Arası	2,68	4	,67	,34	,85		1,89	,32
	Gruplar İçi	8094,06	4079	1,98					
	Toplam	8096,74	4083						
Madde18	Gruplar Arası	11,12	4	2,78	2,84	,10		1,75	,40
	Gruplar İçi	8310,13	4079	2,03					
	Toplam	8321,24	4083						
Madde19	Gruplar Arası	9,76	4	2,44	1,35	,25		,49	,74
	Gruplar İçi	7367,54	4079	1,81					
	Toplam	7377,30	4083						
Madde20	Gruplar Arası	7,92	4	1,98	1,07	,37		3,29	,01*
	Gruplar İçi	7577,02	4079	1,86					
	Toplam	7584,94	4083						
Madde24	Gruplar Arası	72,42	4	18,11	9,49	,00*		10,75	,00*
	Gruplar İçi	7785,37	4079	1,91					
	Toplam	7857,79	4083						
Madde35	Gruplar Arası	16,10	4	4,03	1,71	,15		1,28	,27
	Gruplar İçi	9623,99	4079	2,36					
	Toplam	9640,10	4083						

Anova testinin tablosunda görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından 2., 20. ve 24. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğretmenlerim benim belirlediğim proje konularını kabul ederler” ($F=3,70$, $p<0.05$), “Proje görevlerimi istediğim konudan seçebilirim” ve “Öğretmenlerim çok fazla performans görevi verirler” ($F=10,75$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 2. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 20. ve 24. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 2. maddede, annesi üniversite mezunu ile ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklar çıkmıştır. Annenin eğitim durumu arttıkça, öğrenciler öğretmenlerinin kendi belirledikleri proje konularını kabul ettiği görüşünde oldukları sonucu çıkmıştır. Annenin eğitim durumu arttıkça annesinin verdiği eğitim nedeniyle öğrencinin kendisine olan güveni artmakta ve isteklerini öğretmenlerine daha kolay kabul ettirebilmekte oldukları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.4.1.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde20	4,46	,35			
Madde24	35,54	,00	60526,00	,02*	Okuryazar Değil ile Üniversite
			317026,00	,00*	İlkokul ile Üniversite
			146076,00	,00*	Ortaokul ile Üniversite
			142756,00	,01*	Lise ile Üniversite

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 24. maddede ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu maddede, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler

öğretmenlerinin çok fazla performans görevi verdiğini düşünmektedirler. Annenin eğitim seviyesi düştükçe, bu düşünce azalmaktadır. Annenin eğitim seviyesi arttıkça, öğrenciye daha fazla yardım ettiği, bunun sonucu olarak da bu görevlerin yapılmasında farkındalık düzeyi artmakta ve böylece yapılan görev sayısının fazla olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.4.4.2.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	61,11	4	15,28	9,62	,00*		2,96	,01*
	Gruplar İçi	6477,10	4079	1,59					
	Toplam	6538,21	4083						
Madde7	Gruplar Arası	16,32	4	4,08	2,22	,06		2,75	,02*
	Gruplar İçi	7482,40	4079	1,83					
	Toplam	7498,72	4083						
Madde12	Gruplar Arası	18,29	4	4,57	3,14	,01*		3,77	,00*
	Gruplar İçi	5947,16	4079	1,46					
	Toplam	5965,45	4083						
Madde14	Gruplar Arası	18,68	4	4,67	3,16	,01*	İlkokul ile Lise	,71	,58
	Gruplar İçi	6020,53	4079	1,48					
	Toplam	6039,21	4083						
Madde15	Gruplar Arası	15,07	4	3,77	2,05	,07		1,27	,27
	Gruplar İçi	5482,52	4079	1,34					
	Toplam	5497,59	4083						
Madde17	Gruplar Arası	3,44	4	,86	,49	,74		4,29	,00*
	Gruplar İçi	7103,17	4079	1,74					
	Toplam	7106,61	4083						
Madde21	Gruplar Arası	12,79	4	3,20	1,79	,13		,86	,48
	Gruplar İçi	7275,39	4079	1,78					
	Toplam	7288,18	4083						
Madde26	Gruplar Arası	16,09	4	4,02	2,13	,06		,28	,89
	Gruplar İçi	7789,95	4079	1,90					
	Toplam	7806,04	4083						

Tablo 4.4.4.2.1.'in devamı

Madde28	Gruplar Arası	16,89	4	4,22	2,81	,02*	Okuryazar değil ile İlkokul	1,00	,40
	Gruplar İçi	6120,72	4079	1,50			Okuryazar değil ile Lise		
	Toplam	6137,60	4083						
Madde29	Gruplar Arası	12,50	4	3,13	1,63	,16		2,32	,05
	Gruplar İçi	7814,80	4079	1,92					
	Toplam	7827,30	4083						
Madde30	Gruplar Arası	8,66	4	2,17	1,17	,32		1,64	,15
	Gruplar İçi	7583,85	4079	1,86					
	Toplam	7592,51	4083						
Madde33	Gruplar Arası	122,03	4	30,51	15,22	,00*	Okuryazar Değil ile Ortaokul	,69	,59
	Gruplar İçi	8178,24	4079	2,01			Okuryazar Değil ile Lise		
							Okuryazar Değil ile Üniversite		
	Toplam	8300,27	4083				İlkokul ile Ortaokul İlkokul ile Lise İlkokul ile Üniversite		
Madde34	Gruplar Arası	9,66	4	2,41	2,02	,07		,79	,52
	Gruplar İçi	8699,63	4079	2,13					
	Toplam	8709,29	4083						

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından 6., 7., 12., 14., 17., 28. ve 33. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok para harcarım” ($F=2,96$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim benimle ilgilenirler”, “Proje görevimi yaparken bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanırım” ($F=3,14$, $p<0.05$), “Proje çalışmalarımnda bazen poster veya afiş hazırlarım” ($F=3,77$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaparken hayal dünyam gelişir”, “Proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerim bana yeterli bilgiyi verirler” ($F=2,81$, $p<0.05$) ve “Proje ve performans görevlerimi yaparken annem bana yardım eder” ($F=15,22$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 14. ve 33. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$), 28. madde de LSD ($p>0,05$), 6., 7., 12. ve 17. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 14. maddede, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur. 28. madde de, anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri ilkök ve lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Annenin eğitim seviyesi arttıkça, öğrenciler öğretmenlerinin proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağı konusunda yeterli bilgiyi verdiklerini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. 33. madde de ise anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri ortaokul, lise ve üniversite mezunu öğrenciler, anneleri ilkök mezunu olan öğrenciler ile anneleri ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Annenin eğitim seviyesi arttıkça, proje ve performans görevlerinde öğrencilere yardım etmelerinin de arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Annelerinin eğitim seviyesinin öğrencilerin proje ve performans görevlerini uygulama sürecinde birçok konuda etkili olduğu görülmektedir. Annenin eğitim seviyesinin artmasının, proje ve performans görevlerine bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği ve bu görevleri yaparken eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarına daha fazla yardımcı oldukları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.4.2.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde6	38,48	,00	100612,00	,00*	Okuryazar değil ile Lise
			54162,00	,00*	Okuryazar değil ile Üniversite
			612850,00	,00*	İlkokul ile Lise
			331310,00	,00*	İlkokul ile Üniversite
			266216,00	,00*	Ortaokul ile Lise
			143870,00	,00*	Ortaokul ile Üniversite
Madde7	9,67	,50			
Madde12	12,07	,02	61116,00	,04*	Okuryazar değil ile Üniversite
			677384,00	,04*	İlkokul ile Ortaokul
			342624,00	,00*	İlkokul ile Üniversite
			144088,00	,04*	Lise ile Üniversite
Madde17	2,30	,68			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 6. ve 12. maddelerde ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 6. madde de annelerinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok fazla para harcadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Anneleri, bu görevlerin öğrencilere sağladığı yararların çok fazla bilincinde olmadığı için, çocuklarına da bu görevler hakkında olumsuz bakış açısı sergiledikleri, bunun sonucu olarak da öğrencilerinde bu görevlere annelerinin etkisiyle olumsuz bakabileceği, sadece maddi bir yük olarak görebileceği düşünülmektedir. 12. madde de ise öğrencilerin annelerinin eğitim seviyeleri arttıkça, proje görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve süreçlerden daha fazla yararlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Annelerin eğitim seviyesinin artmasının, bilimsel yöntem ve süreçlerden yararlanmanın önemine karşı farkındalıklarının artmasına neden olmaktadır. Bu annelerin de çocuklarına aynı şekilde bilimselliğin önemini kavrattıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.4.3.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde5	Gruplar Arası	2,95	4	,74	,41	,80		2,98	,01*
	Gruplar İçi	7327,67	4079	1,80					
	Toplam	7330,63	4083						
Madde8	Gruplar Arası	17,94	4	4,49	3,29	,01*		7,75	,00*
	Gruplar İçi	5555,35	4079	1,36					
	Toplam	5573,29	4083						
Madde13	Gruplar Arası	15,20	4	3,80	1,75	,14		5,27	,00*
	Gruplar İçi	8857,02	4079	2,17					
	Toplam	8872,22	4083						
Madde27	Gruplar Arası	2,05	4	,51	,27	,90		1,94	,11
	Gruplar İçi	7796,95	4079	1,91					
	Toplam	7799,01	4083						
Madde31	Gruplar Arası	9,48	4	2,37	1,25	,29		1,44	,21
	Gruplar İçi	7759,94	4079	1,90					
	Toplam	7769,42	4083						
Madde36	Gruplar Arası	7,58	4	1,90	1,06	,38		1,16	,10
	Gruplar İçi	7314,30	4079	1,79					
	Toplam	7321,88	4083						

Tablo 4.4.4.3.1.'in devamı

	Gruplar Arası	36,89	4	9,22		
Madde37	Gruplar İçi	8439,30	4079	2,07	4,46 ,00*	7,86 ,00*
	Toplam	8476,20	4083			
	Gruplar Arası	11,21	4	2,80		
Madde38	Gruplar İçi	9610,51	4079	2,35	1,70 ,15	1,48 ,20
	Toplam	9621,72	4083			

Anova testinin tablosunda görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından 5., 8., 13. ve 37. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “*Proje ve performans çalışmalarımı teslim ettikten sonra, on gün içerisinde öğretmenlerim sonuçları bize açıklarlar*”, “*Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim iyi ya da eksik yanlarımı görüp çalışmalarımı değerlendirirler*” ($F=7,75$ $p<0.05$), “*Proje ve performans görevlerini sadece not alabilmek için yapmam*” ve “*Öğretmenlerim hazırladığım proje ve performans görevlerine bakarken ne yaptığımı sormadan sadece dış görünüşüne puan verirler*” ($F=7,86$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 5., 8., 13. ve 37. maddelerde Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.4.4.3.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde5	2,57	,63			
Madde8	9,06	,06			
Madde13	6,21	,18			
Madde37	16,15	,00	344196,00	,00*	İlkokul ile Üniversite
			148116,00	,00*	Ortaokul ile Üniversite

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 37. maddede ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmıştır ve MWU hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için testi uygulanmıştır. Bu maddede, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin, anneleri ilkokul ve ortaokuldan mezun olan öğrencilere göre öğretmenlerinin hazırlanan proje ve performans görevlerinin sadece dış görünüşüne puan verdiğini daha çok düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Annenin eğitim seviyesinin yüksek olmasının, çocuklarının hazırladıkları proje ve performans görevlerine ve öğretmenlerinin davranışlarına daha eleştirel bir gözle bakabilmelerine ve bunu ifade edebilmelerine imkan sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 4.4.4.4.1: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde3	Gruplar Arası	10,43	4	2,61	1,73	,14		5,54	,00*
	Gruplar İçi	5719,91	4079	1,40					
	Toplam	5730,34	4083						
Madde9	Gruplar Arası	7,29	4	1,82	1,35	,25		5,54	,00*
	Gruplar İçi	5493,20	4079	1,35					
	Toplam	5500,49	4083						
Madde11	Gruplar Arası	3,60	4	,90	,58	,68		1,96	,09
	Gruplar İçi	6321,24	4079	1,55					
	Toplam	6324,84	4083						
Madde16	Gruplar Arası	65,15	4	16,29	7,91	,00*	Okuryazar değil ile Üniversite İlkokul ile Üniversite Lise ile Üniversite	2,28	,05
	Gruplar İçi	8402,91	4079	2,06					
	Toplam	8468,06	4083						
Madde22	Gruplar Arası	23,95	4	5,99	3,07	,02*	İlkokul ile Üniversite	1,19	,30
	Gruplar İçi	7968,23	4079	1,95					
	Toplam	7992,17	4083						
Madde23	Gruplar Arası	5,76	4	1,44	,97	,42		1,90	,20
	Gruplar İçi	6066,14	4079	1,49					
	Toplam	6071,90	4083						
Madde25	Gruplar Arası	20,36	4	5,09	2,49	,04*		3,84	,02*
	Gruplar İçi	8345,99	4079	2,05					
	Toplam	8366,35	4083						

Tablo 4.4.4.1.'in devamı

Madde32	Gruplar Arası	16,76	4	4,19	1,98	,10	1,54	,40
	Gruplar İçi	8635,52	4079	2,12				
	Toplam	8652,27	4083					

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından 3., 9., 16., 22. ve 25. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevleri bazı derslerde öğrenemediğim yerleri öğrenmemi sağlar” , “Proje ve performans görevlerimi yaparken yeteneklerimi keşfederim”, “Başarılı olan bazı projelerim sergilenir” (F=7,91, p<0.05), “Bazı projelerimin sergilenmesi yeni projeler yapmam için beni cesaretlendirir” (F=3,07, p<0.05) ve “Annem, babam proje ve performans görevlerinin gereksiz olduğunu düşünürler” (F=3,84, p<0.05) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 16. ve 22. maddelerde Bonferroni (p>0,05), 3., 9. ve 25. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 16. maddede, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile anneleri okuryazar olmayan, ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin görüşleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin projelerinin, anneleri diğer eğitim seviyesinde olan öğrencilerden, daha çok sergilendiğini ortaya çıkmıştır. Bunun nedeninin, bu öğrencilerin hazırladıkları projelerin öğretmenler tarafından daha nitelikli bulunması olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.4.4.2: Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU	
	χ^2	p	MR	p
Madde3	7,95	,12		
Madde9	5,34	,25		
madde25	8,74	,07		

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 25. maddede ortalamalar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

4.4.5. Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.4.5.1.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	35,11	4	8,78	4,88	,00*	İlkokul ile Üniversite	,34	,84
	Gruplar İçi	7333,29	4079	1,80					
	Toplam	7368,40	4083						
Madde2	Gruplar Arası	9,03	4	2,26	1,18	,32		1,44	,24
	Gruplar İçi	7790,53	4079	1,91					
	Toplam	7799,56	4083						
Madde4	Gruplar Arası	31,51	4	7,88	4,94	,00*		7,33	,00*
	Gruplar İçi	6499,66	4079	1,59					
	Toplam	6531,16	4083						
Madde10	Gruplar Arası	7,74	4	1,93	,98	,42		,65	,62
	Gruplar İçi	8089,00	4079	1,98					
	Toplam	8096,74	4083						
Madde18	Gruplar Arası	6,19	4	1,55	1,73	,13		1,28	,27
	Gruplar İçi	8315,05	4079	2,03					
	Toplam	8321,24	4083						
Madde19	Gruplar Arası	6,08	4	1,52	2,06	,08		1,61	,16
	Gruplar İçi	7371,22	4079	1,80					
	Toplam	7377,30	4083						
Madde20	Gruplar Arası	10,46	4	2,62	1,41	,23		,67	,61
	Gruplar İçi	7574,48	4079	1,86					
	Toplam	7584,94	4083						
Madde24	Gruplar Arası	17,57	4	4,39	2,29	,06		1,05	,30
	Gruplar İçi	7840,22	4079	1,92					
	Toplam	7857,79	4083						

Tablo 4.4.5.1.1.'in devamı

Madde35	Gruplar Arası	5,66	4	1,41	,60	,66	1,31	,26
	Gruplar İçi	9634,44	4079	2,36				
	Toplam	9640,10	4083					

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından 1. ve 4. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “*Proje ve performans konularını öğretmenlerim benim ilgilerime göre belirlerler*” ($F=2,44$, $p<0.05$) ve “*Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğretmenlerim hep aynı konudan görev verirler*” ($F=7,33$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 1. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 4. maddede ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. 1. maddede, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerden, proje ve performans görevlerini öğretmenlerinin kendi ilgilerine göre belirlediklerini daha çok düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin bu konuya eleştirel gözle bakabildiği, fakat babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin öğretmenlerinin her yaptığını koşulsuz olarak doğru kabul ettiği, öğretmenlerin kendi ilgilerini dikkate aldığını düşündüğü sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.4.5.1.2: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde4	14,47	,00	277522,00	,04*	Okuryazar değil ile İlkokul
			119320,00	,03*	Okuryazar değil ile Ortaokul
			114082,00	,03*	Okuryazar değil ile Lise
			165892,00	,04*	Okuryazar değil ile Üniversite

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 4. maddede ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve bu farkları belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu maddede, babalarının eğitim seviyesi okuryazar olmayan öğrenciler ile diğer eğitim

kurumlarından mezun olan öğrenciler arasında farklılık bulunmuş ve eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin, öğretmenlerinin hep aynı konuda proje ve performans görevleri verdiklerini daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. Babalarının eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının daha eleştirel bir gözle bakabildikleri, değişik konularda görevler hazırlamak istedikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.4.5.2.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	105,49	4	26,37	16,72	,00*		4,71	,00*
	Gruplar İçi	6432,73	4079	1,58					
	Toplam	6538,21	4083						
Madde7	Gruplar Arası	4,97	4	1,24	,68	,61		1,29	,21
	Gruplar İçi	7493,75	4079	1,84					
	Toplam	7498,72	4083						
Madde12	Gruplar Arası	10,45	4	2,61	2,16	,06		,55	,69
	Gruplar İçi	5954,99	4079	1,45					
	Toplam	5965,45	4083						
Madde14	Gruplar Arası	14,44	4	3,61	2,44	,05		,51	,72
	Gruplar İçi	6024,77	4079	1,47					
	Toplam	6039,21	4083						
Madde15	Gruplar Arası	8,89	4	2,22	1,65	,16		1,00	,40
	Gruplar İçi	5488,70	4079	1,35					
	Toplam	5497,59	4083						
Madde17	Gruplar Arası	17,42	4	4,36	2,51	,04*		5,23	,00*
	Gruplar İçi	7089,19	4079	1,74					
	Toplam	7106,61	4083						
Madde21	Gruplar Arası	12,71	4	2,93	1,59	,20		2,25	,06
	Gruplar İçi	7275,47	4079	1,78					
	Toplam	7288,18	4083						
Madde26	Gruplar Arası	9,07	4	2,27	1,76	,15		,95	,43
	Gruplar İçi	7796,97	4079	1,91					
	Toplam	7806,04	4083						

Tablo 4.4.5.2.1.'in devamı

Madde28	Gruplar Arası	3,27	4	0,82	,54	0,70	1,22	,29
	Gruplar İçi	6134,34	4079	1,50				
	Toplam	6137,60	4083					
Madde29	Gruplar Arası	9,32	4	2,33	1,22	,30	1,12	,31
	Gruplar İçi	7817,98	4079	1,92				
	Toplam	7827,30	4083					
Madde30	Gruplar Arası	4,53	4	1,13	,61	,66	1,89	,10
	Gruplar İçi	7587,99	4079	1,86				
	Toplam	7592,51	4083					
Madde33	Gruplar Arası	10,72	4	2,68	2,20	,05	1,87	,11
	Gruplar İçi	8289,55	4079	2,03				
	Toplam	8300,27	4083					
Madde34	Gruplar Arası	112,42	4	28,10	13,34	,00*	1,96	,09
	Gruplar İçi	8596,87	4079	2,11				
	Toplam	8709,29	4083					

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından 6., 17. ve 34. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok para harcarım” ($F=4,71$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaparken hayal dünyam gelişir” ($F=5,23$, $p<0.05$) ve “Proje ve performans görevlerimi yaparken babam bana yardım eder” ($F=13,34$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 34. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 6. ve 17. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 34. maddede, babaları üniversite mezunu olan öğrenciler ile babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin babaları diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilere göre, proje ve performans görevlerini yaparken onlardan daha fazla yardım alabildikleri ortaya çıkmıştır. Babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe proje ve performans görevlerinin önemini daha iyi kavradıkları ve bu konuda çocuklarına daha çok yardım ettikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.4.5.2.2: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde6	63,90	,00	493068,00	,00*	İlkokul ile Lise
			336064,00	,00*	İlkokul ile Üniversite
			530192,00	,00*	Ortaokul ile Lise
			361320,00	,00*	Ortaokul ile Üniversite
Madde17	8,69	,07			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 6. madde de ortalamalar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 6. madde de babalarının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok fazla para harcadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Babaları, bu görevlerin öğrencilere sağladığı yararların çok fazla bilincinde olmadığı için, çocuklarına da bu görevler hakkında olumsuz bakış açısı sergiledikleri, bunun sonucu olarak da öğrencilerinde bu görevlere babalarının etkisiyle olumsuz bakabileceği, sadece maddi bir yük olarak görebileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.4.5.3.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	P
Madde5	Gruplar Arası	4,80	4	1,20	,67	,61		1,38	,08
	Gruplar İçi	7325,83	4079	1,80					
	Toplam	7330,63	4083						
Madde8	Gruplar Arası	6,54	4	1,64	1,20	,31		,20	,93
	Gruplar İçi	5566,76	4079	1,37					
	Toplam	5573,29	4083						

Tablo 4.4.5.3.1.'in devamı

Madde13	Gruplar Arası	1,72	4	,43	,20 ,94	,69 ,59
	Gruplar İçi	8870,50	4079	2,18		
	Toplam	8872,22	4083			
Madde27	Gruplar Arası	8,11	4	2,03	1,06 ,37	1,74 ,13
	Gruplar İçi	7790,90	4079	1,91		
	Toplam	7799,01	4083			
Madde31	Gruplar Arası	16,64	4	4,16	2,19 ,07	1,96 ,05
	Gruplar İçi	7752,78	4079	1,90		
	Toplam	7769,42	4083			
Madde36	Gruplar Arası	18,50	4	4,63	2,27 ,06	1,75 ,11
	Gruplar İçi	7303,38	4079	1,79		
	Toplam	7321,88	4083			
Madde37	Gruplar Arası	19,84	4	4,96	2,39 ,05	1,84 ,09
	Gruplar İçi	8456,36	4079	2,07		
	Toplam	8476,20	4083			
Madde38	Gruplar Arası	71,95	4	17,99	7,68 ,00*	İlkokul ile Üniversite Ortaokul ile Üniversite Lise ile Üniversite ,49 ,74
	Gruplar İçi	9549,76	4079	2,34		
	Toplam	9621,72	4083			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından sadece 38. maddede anlamlı fark bulunmuştur. “Öğretmenlerimiz bizi değerlendirirken yazılı, test vb. gibi sınavlar yaparlar” ($F=7,68$, $p<0.05$) maddesinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 38. maddede Bonferroni ($p>0,05$) testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 38. maddede, babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin görüşleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini değerlendirirken geleneksel değerlendirme araçlarından yararlandıklarını, babaları diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. Babalarının eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerinde bu konularda daha çok bilinçlendikleri ve eleştirel düşünebildikleri düşünülmektedir.

Tablo 4.4.5.4.1: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde3	Gruplar Arası	1,62	4	0,41	0,29	0,89		1,72	,14
	Gruplar İçi	5728,72	4079	1,40					
	Toplam	5730,34	4083						
Madde9	Gruplar Arası	7,78	4	1,95	1,45	0,22		3,17	,01*
	Gruplar İçi	5492,71	4079	1,35					
	Toplam	5500,49	4083						
Madde11	Gruplar Arası	7,98	4	2,00	1,29	0,27		1,54	,18
	Gruplar İçi	6316,86	4079	1,55					
	Toplam	6324,84	4083						
Madde16	Gruplar Arası	12,83	4	3,21	1,97	0,09		1,87	,08
	Gruplar İçi	8455,23	4079	2,07					
	Toplam	8468,06	4083						
Madde22	Gruplar Arası	17,90	4	4,48	2,29	0,06		3,04	,01*
	Gruplar İçi	7974,27	4079	1,96					
	Toplam	7992,17	4083						
Madde23	Gruplar Arası	10,48	4	2,62	1,76	0,13		7,07	,00*
	Gruplar İçi	6061,42	4079	1,49					
	Toplam	6071,90	4083						
Madde25	Gruplar Arası	41,62	4	10,41	5,10	0,00*		7,15	,00*
	Gruplar İçi	8324,73	4079	2,04					
	Toplam	8366,35	4083						
Madde32	Gruplar Arası	22,73	4	5,68	2,69	0,03*		9,01	,00*
	Gruplar İçi	8629,54	4079	2,12					
	Toplam	8652,27	4083						

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından 9., 22., 23., 25. ve 32. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans konularımı belirlerken, araştırma yaparken zorlanmamam için öğretmenlerim okul, aile ve çevre şartlarımı dikkate alırlar”, “Bazı projelerimin sergilenmesi yeni projeler yapmam için beni cesaretlendirir”, “Proje ve performans

görevlerini yaptığım zaman kendime olan güvenim artmaktadır”, “Annem, babam proje ve performans görevlerinin gereksiz olduğunu düşünürler” (F=7,15, p<0.05) ve *“Bana geri verilen proje ve performans çalışmalarımı yılsonuna kadar saklarım”* (F=9,01, p<0.05) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 9., 22., 23., 25. ve 32. maddelerde Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.4.5.4.2: Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde9	6,70	,15			
Madde22	9,75	,05			
Madde23	5,12	,28			
Madde25	20,30	,00	520064,00	,00*	İlkokul ile Lise
			365174,00	,00*	İlkokul ile Üniversite
			579024,00	,01*	Ortaokul ile Lise
			406982,00	,03*	Ortaokul ile Üniversite
Madde32	8,74	,07			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 25. maddede ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 25. madde de, babalarının eğitim seviyesi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin, babalarının eğitim seviyesi lise ve üniversite olan öğrencilere göre, ailelerinin proje ve performans görevlerini gereksiz bulduğunu daha fazla düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, babanın eğitim seviyesi düştükçe bu

görevlerin öğrenciler için eğitici ve öğretici yanını anlayamaması, eğitim ve öğretimin sadece sınıflarda ve öğretmen tarafından verilmesi gerektiğini düşünmesi olabilir.

4.4.6. Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.4.6.1.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde1	Gruplar Arası	6,58	2	3,29	1,82	0,16		,65	,52
	Gruplar İçi	7361,82	4081	1,80					
	Toplam	7368,40	4083						
Madde2	Gruplar Arası	2,73	2	1,37	0,72	0,49		3,13	,04*
	Gruplar İçi	7796,82	4081	1,91					
	Toplam	7799,56	4083						
Madde4	Gruplar Arası	41,92	2	20,96	13,18	0,00*		10,80	,00*
	Gruplar İçi	6489,24	4081	1,59					
	Toplam	6531,16	4083						
Madde10	Gruplar Arası	3,35	2	1,67	0,84	0,43		,59	,55
	Gruplar İçi	8093,39	4081	1,98					
	Toplam	8096,74	4083						
Madde18	Gruplar Arası	0,85	2	0,43	0,21	0,81		1,78	,16
	Gruplar İçi	8320,39	4081	2,04					
	Toplam	8321,24	4083						
Madde19	Gruplar Arası	7,62	2	3,81	2,11	0,12		2,01	,13
	Gruplar İçi	7369,68	4081	1,81					
	Toplam	7377,30	4083						
Madde20	Gruplar Arası	3,06	2	1,53	0,82	0,44		7,80	,00*
	Gruplar İçi	7581,89	4081	1,86					
	Toplam	7584,94	4083						
Madde24	Gruplar Arası	5,99	2	2,99	1,56	0,21		7,59	,00*
	Gruplar İçi	7851,81	4081	1,92					
	Toplam	7857,79	4083						

Tablo 4.4.6.1.1.'in devamı

Madde35	Gruplar Arası	1,47	2	0,73	0,31	0,73	1,37	,25
	Gruplar İçi	9638,63	4081	2,36				
	Toplam	9640,10	4083					

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri açısından 2., 4., 20. ve 24. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. “Öğretmenlerim benim belirlediğim proje konularını kabul ederler”, “Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğretmenlerim hep aynı konudan görev verirler” ($F=10,80$, $p<0.05$), “Proje görevlerimi istediğim konudan seçebilirim” ve “Öğretmenlerim çok fazla performans görevi verirler” maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 2., 4., 20. ve 24. maddelerde Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.4.6.1.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Belirlenme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde2	1,14	,57			
Madde4	22,59	,00	869466,00	,00*	Düşük ile Orta
Madde20	1,69	,43			
Madde24	3,20	,20			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 4. maddede ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 4. madde de ailelerinin ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin, proje ve performans görevlerini öğretmenlerinin hep aynı konudan verdiğini, ailelerinin ekonomik durumu düşük düzeydeki öğrencilerden daha fazla

düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Orta ekonomik düzeydeki ailelerde, velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgilendiği ve bu durumun öğrencilerin bilinçlenmelerine, daha fazla sorumluluk duymalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.4.6.2.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde6	Gruplar Arası	59,85	2	29,93	18,85	,00*		3,87	,02*
	Gruplar İçi	6478,36	4081	1,59					
	Toplam	6538,21	4083						
Madde7	Gruplar Arası	5,61	2	2,80	2,45	,08		,10	,90
	Gruplar İçi	7493,11	4081	1,82					
	Toplam	7498,72	4083						
Madde12	Gruplar Arası	27,08	2	13,54	9,30	,00*	Düşük ile Orta Düşük ile Yüksek	,36	,69
	Gruplar İçi	5938,37	4081	1,46					
	Toplam	5965,45	4083						
Madde14	Gruplar Arası	10,64	2	5,32	3,60	,03*		6,31	,00*
	Gruplar İçi	6028,57	4081	1,48					
	Toplam	6039,21	4083						
Madde15	Gruplar Arası	7,42	2	3,71	2,76	,06		,59	,55
	Gruplar İçi	5490,17	4081	1,35					
	Toplam	5497,59	4083						
Madde17	Gruplar Arası	8,23	2	4,12	2,37	,09		,08	,91
	Gruplar İçi	7098,37	4081	1,74					
	Toplam	7106,61	4083						
Madde21	Gruplar Arası	4,90	2	2,45	1,87	,16		,16	,84
	Gruplar İçi	7283,28	4081	1,78					
	Toplam	7288,18	4083						
Madde26	Gruplar Arası	9,52	2	4,76	2,21	,11		,01	,99
	Gruplar İçi	7797,52	4081	1,91					
	Toplam	7806,04	4083						
Madde28	Gruplar Arası	6,90	2	3,45	2,30	,10		1,55	,21
	Gruplar İçi	6130,70	4081	1,50					
	Toplam	6137,60	4083						
Madde29	Gruplar Arası	11,03	2	5,51	2,94	,05		,37	,68
	Gruplar İçi	7816,27	4081	1,91					
	Toplam	7827,30	4083						
Madde30	Gruplar Arası	11,00	2	5,50	2,96	,05		,82	,44
	Gruplar İçi	7581,51	4081	1,86					
	Toplam	7592,51	4083						

Tablo 4.4.6.2.1.'in devamı

Madde33	Gruplar Arası	17,30	2	8,65	4,26	,01*	Düşük ile Yüksek Orta ile Yüksek	1,67	,18
	Gruplar İçi	8282,97	4081	2,03					
	Toplam	8300,27	4083						
Madde34	Gruplar Arası	58,19	2	29,10	13,73	,00*	Düşük ile Yüksek Orta ile Yüksek	,08	,91
	Gruplar İçi	8651,10	4081	2,12					
	Toplam	8709,29	4083						

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri açısından 6., 12., 14., 33. ve 34. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok para harcarım” ($F=3,87$, $p<0.05$), “Proje görevimi yaparken bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanırım” ($F=9,30$, $p<0.05$), “Proje çalışmalarında bazen poster veya afiş hazırlarım” ($F=6,31$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerimi yaparken annem bana yardım eder” ($F=4,26$, $p<0.05$) ve “Proje ve performans görevlerimi yaparken babam bana yardım eder” ($F=13,73$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 12., 33. ve 34. maddelerde Bonferroni ($p>0,05$), 6. ve 14. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 12. maddede, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler ile ailelerinin ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, proje ve performans görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve süreçlerden, ailelerinin ekonomik düzeyi çok olan öğrencilerden daha az yararlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ailelerinin ekonomik düzeyi arttıkça, öğrencilerin bu görevleri yaparken önemseme düzeyleri de artmaktadır. Proje ve performans görevlerini yaparken yeterince imkanları olduğu için ayrıntılara önem verebildikleri düşünülmektedir. 33. ve 34. maddelerde ise ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler ile ailelerinin ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, anne ve babaların çocuklarına proje ve performans görevlerinde daha fazla yardım ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik düzey arttıkça, anne ve babaların proje ve performans görevlerine bakış açılarının diğer ekonomik seviyedeki ailelerden farklılaştığı, ekonomik düzeyi düşük ve orta olan ailelerin bu görevleri maddi bir külfet olarak gördükleri düşünülmektedir.

Tablo 4.4.6.2.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde6	35,86	,00	836070,00	,00*	Düşük ile Orta
			88076,00	,00*	Düşük ile Yüksek
Madde14	7,82	,02	92292,00	,00*	Düşük ile Yüksek
			465976,00	,01*	Orta ile Yüksek

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 6. ve 14. maddelerde ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. 6. madde de ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok fazla para harcadıklarını, ailelerinin ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu görevleri yaparken düşük gelirli ailelerin zorlandıkları düşünülmektedir. 14. madde ise, ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilere göre proje çalışmalarında daha çok poster veya afiş hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Poster veya afiş hazırlamanın öğrencilere maddi olarak biraz ağır geldiği düşünülmektedir.

Tablo 4.4.6.3.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde5	Gruplar Arası	6,39	2	3,19	1,78	,17		,50	,60
	Gruplar İçi	7324,23	4081	1,79					
	Toplam	7330,63	4083						
Madde8	Gruplar Arası	6,03	2	3,01	2,98	,05		1,87	,15
	Gruplar İçi	5567,26	4081	1,36					
	Toplam	5573,29	4083						

Tablo 4.4.6.3.1.'in devamı

Madde13	Gruplar Arası	5,10	2	2,55	1,17	,31	,10	,89
	Gruplar İçi	8867,12	4081	2,17				
	Toplam	8872,22	4083					
Madde27	Gruplar Arası	4,23	2	2,11	1,11	,33	2,15	,11
	Gruplar İçi	7794,77	4081	1,91				
	Toplam	7799,01	4083					
Madde31	Gruplar Arası	4,88	2	2,44	2,44	,09	3,71	,06
	Gruplar İçi	7764,53	4081	1,90				
	Toplam	7769,42	4083					
Madde36	Gruplar Arası	2,42	2	1,21	,68	,51	1,57	,20
	Gruplar İçi	7319,46	4081	1,79				
	Toplam	7321,88	4083					
Madde37	Gruplar Arası	43,74	2	21,87	10,59	,00*	12,78	,00*
	Gruplar İçi	8432,45	4081	2,06				
	Toplam	8476,20	4083					
Madde38	Gruplar Arası	2,35	2	2,17	2,74	,07	,47	,62
	Gruplar İçi	9619,37	4081	2,35				
	Toplam	9621,72	4083					

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri açısından sadece 37. maddede anlamlı fark bulunmuştur. “Öğretmenlerim hazırladığım proje ve performans görevlerine bakarken ne yaptığımı sormadan sadece dış görünüşüne puan verirler” ($F=12,78$, $p<0.05$) maddesinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 37. maddede Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.4.6.3.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde37	19,28	,00	880406,00	,00*	Düşük ile Orta
			94422,00	,04*	Düşük ile Yüksek

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre, 37. maddede ortalamalar arasında anlamlı farklar çıkmıştır ve MWU testi uygulanmıştır. Bu maddede, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, öğretmenlerinin yaptıkları proje ve performans görevinin sadece dış görünüşüne puan verdiğini diğer gelir düzeyindeki öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ailelerinin gelir düzeyi düşük olan öğrenciler, maddi olarak bu görevleri yaparken zorlandıkları için, öğretmenlerinin sadece dış görünüşe değil de, bu görevlerin asıl amacında olduğu gibi, süreci de gözlemlmeleri gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.4.6.4.1: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	Levene	
								F	p
Madde3	Gruplar Arası	8,21	2	4,11	2,70	,06		30,00	,00*
	Gruplar İçi	5722,13	4081	1,40					
	Toplam	5730,34	4083						
Madde9	Gruplar Arası	7,00	2	3,50	2,60	,07		5,68	,00*
	Gruplar İçi	5493,49	4081	1,35					
	Toplam	5500,49	4083						
Madde11	Gruplar Arası	6,04	2	3,02	2,89	,05		1,86	,15
	Gruplar İçi	6318,80	4081	1,54					
	Toplam	6324,84	4083						

Tablo 4.4.6.4.1.'in devamı

Madde16	Gruplar Arası	23,17	2	11,58	5,60	,00*	Düşük ile Yüksek Orta ile Yüksek	,53	,58
	Gruplar İçi	8444,89	4081	2,07					
	Toplam	8468,06	4083						
Madde22	Gruplar Arası	25,75	2	12,87	6,60	,00*		8,07	,00*
	Gruplar İçi	7966,42	4081	1,95					
	Toplam	7992,17	4083						
Madde23	Gruplar Arası	9,40	2	4,70	3,17	,04*		8,77	,00*
	Gruplar İçi	6062,50	4081	1,49					
	Toplam	6071,90	4083						
Madde25	Gruplar Arası	13,01	2	6,51	3,18	,04*		4,47	,01*
	Gruplar İçi	8353,33	4081	2,05					
	Toplam	8366,35	4083						
Madde32	Gruplar Arası	10,22	2	5,11	2,41	,09		2,29	,10
	Gruplar İçi	8642,05	4081	2,12					
	Toplam	8652,27	4083						

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri açısından 3., 9., 16., 22., 23. ve 25. maddelerde anlamlı farklar bulunmuştur. “Proje ve performans görevleri bazı derslerde öğrenemediğim yerleri öğrenmemi sağlar”, “Proje ve performans görevlerimi yaparken yeteneklerimi keşfederim”, “Başarılı olan bazı projelerim sergilenir” ($F=5,60$, $p<0.05$), “Bazı projelerimin sergilenmesi yeni projeler yapmam için beni cesaretlendirir” ($F=8,07$, $p<0.05$), “Proje ve performans görevlerini yaptığım zaman kendime olan güvenim artmaktadır” ($F=8,77$, $p<0.05$) ve “Annem, babam proje ve performans görevlerinin gereksiz olduğunu düşünürler” ($F=4,47$, $p<0.05$) maddelerinde öğrencilerin cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 16. maddede Bonferroni ($p>0,05$), 3., 9., 22., 23. ve 25. maddelerde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 16. maddede, ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler ile ailelerinin ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin hazırladıkları proje görevlerinin sergilenmesinin de arttığı sonucu ortaya

çıkıştır. Ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilere göre, daha iyi ve sergilenebilir projeler hazırladıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.4.6.4.2: Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerini Etkilemesine Ait Bulgular

	KWH		MWU		FARK
	χ^2	p	MR	p	
Madde3	3,58	,15			
Madde9	4,05	,13			
Madde22	10,38	,01	904830,00	,00*	Düşük ile Orta
			93770,00	,03*	Düşük ile Yüksek
Madde23	4,00	,14			
Madde25	6,17	,05			

Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre sadece 22. maddede ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmıştır ve hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için MWU testi uygulanmıştır. Bu madde de, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, ailelerinin ekonomik düzeyi orta ve yüksek öğrencilere göre projelerinin sergilenmesinin, başka projeler yapma konusunda onları cesaretlendirdiğini daha az düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan ailelerinin ekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin projelerinin daha çok sergilendiği, bunun nedeninin de onların hazırladıkları projelerin görsel olarak daha nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almak İstemeleri Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo. 4.5: Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevleri İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almak İstemeleri Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen Görüşü	f	%
Evet	452	56,4
Hayır	350	43,6
Toplam	802	100,0

Tabloya bakıldığında, proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim almak isteyen öğretmenlerin %56,4, almak istemeyen öğretmenlerin ise %43,6 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerinin çoğunun kendini bu konuda yetersiz görmesi ve derslerde yeterince bu etkinlikleri yerine getirememesinden dolayı bu eğitimi almak istediği düşünülmektedir.

4.6. Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklara Ait Bulgular

Tablo 4.6.1: Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklara Ait Bulgular

Özellikler	f	%
Kütüphane		
Evet	1134	27,8
Hayır	2950	72,2
Toplam	4084	100,0
İnternet		
Evet	3546	86,8
Hayır	538	13,2
Toplam	4084	100,0
Kaynak Kitap		
Evet	3096	75,8
Hayır	988	24,2
Toplam	4084	100,0
Aile		
Evet	1844	45,2
Hayır	2240	54,8
Toplam	4084	100,0
Başka Öğretmenler		
Evet	864	21,2
Hayır	3220	78,8
Toplam	4084	100,0

Tablo 4.6.1.'in devamı

Diğer		
Evet	446	10,9
Hayır	3638	89,1
Toplam	4084	100,0

Tablo 4.6.1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken % 27,8'inin kütüphaneden yararlandığı, % 72,2 sinin ise yararlanmadığı görülmektedir. Bu durum, kütüphaneye gitmeyen, kitapların öneminin farkında olmayan öğrencilerin yetiştirildiğini ve eğitim-öğretim kurumlarının bu konuyu yeterince öğrencilere benimsetemediğini göstermektedir.

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin % 86,8'inin internet yararlandığını, % 13,2'sinin ise yararlanmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internetteki hazır bilgilerden yararlanmayı daha çok tercih ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 75,8'inin kaynak kitaplardan yararlandığı, % 24,2'sinin ise yararlanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kütüphaneye gitme yüzdeleri dikkate alındığında daha çok ellerinde mevcut olan kitaplardan yararlandıkları düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken %45,2'sinin ailelerinden yararlanabildiğini, % 54,8'inin ise aile yardımı alamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin önemi olduğu düşünülmektedir. Daha önceki verilerden ebeveynlerin eğitim seviyelerinin çok yüksek olmadığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin % 21,2'sinin bu görevleri yaparken başka öğretmenlerden yardım aldığı, % 78,8'inin ise başka öğretmenlerden yardım almadığı ortaya çıkmıştır. Bir dersle ilgili proje ve performans görevi hazırlanırken, öğrencilerin derslerine gelmeyen öğretmenlerin onlara yardımcı olmadıkları veya öğrencilerin başka öğretmenlerle rahatça iletişim kuramadıkları düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bu görevleri yaparken % 10,9'unun yukarıda belirtilen kaynakların dışında farklı kaynaklardan yaralandıkları, % 89,1'inin ise farklı kaynaklardan yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin çok fazla araştırmacı yanlarının olmadığını, sadece ellerinde mevcut olanlarla yetindiklerini ya da çevre şartlarının öğrencilere değişik seçenekler sunmadığı düşünülmektedir.

Tablo. 4.6.2: Öğrencilerin Evlerinde İnternet Olmasına Ait Bulgular

Öğrenci Görüşü	f	%
Evet	1486	36,4
Hayır	2598	63,6
Toplam	4084	100,0

Tablo 4.6.2'ye bakıldığında öğrencilerin % 36,4'ünün evinde internet olduğu, % 63,6'sının ise evinde interneti olmadığı görülmektedir. Bu durumun daha çok ailelerin ekonomik şartlarıyla ya da ailelerin teknolojik gelişmelere bakış açılarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularına dayalı olarak bu konuyla ilgilenen eğitimciler ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

5.1.1. Öğretmenlerin Ölçme Aracına Verdikleri Cevaplar Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim ikinci kademedeki uygulanan proje ve performans görevlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunlar;

- ◆ Proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine, uygulama sürecine, değerlendirme sürecine ve sonuçlarına ilişkin maddelerin öğretmenler tarafından *genellikle* gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
- ◆ Proje ve performans görevlerinin belirlenme sürecine, uygulama sürecine ve değerlendirme sürecine ilişkin maddelerin öğrenciler tarafından *bazen* gerçekleştirildiği, sonuçlarına ilişkin maddelerin ise *her zaman* gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır.
- ◆ Proje ve performans görevlerini belirlerken kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerin gelişim düzeylerini, duyuşsal gelişim özelliklerini ve çevre şartlarını daha çok dikkate aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok proje ve performans görevlerini derse hazırlık olarak kabul ettikleri, bu görevleri öğrencilerin kendilerinin yapmalarını, başkasına yaptırmamalarını, internetten veya başka bir kaynaktan aynen aktarmamalarına dikkat ettikleri, öğrencilerden proje ve performans görevlerini hazırlarken estetiğe önem vermelerini istedikleri ve konularla ilgili afiş ve posterler hazırlattıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- ◆ Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, geleneksel ölçme araçlarını daha fazla kullandıkları, proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde zaman

faktörünün önemli olduğunun daha fazla bilincinde oldukları ve öğrenciye dönütü daha zamanında verdikleri anlaşılmaktadır.

◆ Kadın öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin sergilenmesinin öğrencileri motive ettiğini erkek öğretmenlere göre daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.

◆ Erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre, proje görevlerini öğrenciler için yararlı bulduklarını ancak velilerin kendileriyle aynı fikirde olmadıklarını daha çok düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

◆ 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre proje ve performans görevlerini derse hazırlık amacıyla ve not vermek amacıyla daha çok kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre, proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

◆ Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgi ve merak duygularını artıracak konuları seçmeye ve kendilerini keşfetmelerine daha fazla önem verdikleri sonucuna varılmıştır.

◆ 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre proje ve performans görevlerini not vermek amacıyla daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça öğrencilerden proje ve performans görevlerini kendilerinin yapmalarını istedikleri, bir dönem boyunca programda yer alan proje ve performans görevlerinin sayısını fazla buldukları, velilerin de bu görevleri gereksiz bulduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

◆ Kıdem arttıkça öğretmenlerin ise proje ve performans görevlerini öğrencilerin sınıfta yapmalarını ve velilerin kendilerini bu görevleri yaparken rehberlik etmelerini daha çok istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ Öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Yine 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin proje ve performans görevlerini değerlendirirken diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre dereceleme ölçeklerini daha fazla kullandıkları, bu ölçekleri hazırlarken öğrencilerle birlikte

çalıştıkları ve hazırlanan ödevleri öğrencilere geri iade edip saklamalarını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

◆ 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin sayısını fazla buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Küçük ve orta sınıflarda, kalabalık sınıflara göre öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerinin gelişmesine daha fazla önem verildiği; küçük sınıflarda verilen görevlerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olup olmadığına kalabalık sınıflara göre daha fazla dikkat edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

◆ Orta büyüklükteki sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerden içeriğin yanı sıra estetiğe önem vermelerini istedikleri, kalabalık sınıflarda ise bu durumu daha az dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır.

◆ Öğretmenlerin proje ve performans görevlerini dağıtırken kalabalık ve orta sınıflarda küçük sınıflara göre, öğrencilere bu görevleri nasıl hazırlayacakları hakkında daha fazla açıklamalarda bulundukları anlaşılmıştır.

◆ Sınıf mevcudu az olan sınıflarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmanın orta sınıflara göre daha fazla olduğu, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflara göre performans görevlerini daha yararlı buldukları sonuçları ortaya çıkmıştır.

◆ Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin performans görevlerini Türkçe, Resim-İş, Müzik ve İngilizce öğretmenlerine göre öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Matematik öğretmenlerinin fen bilgisi öğretmenlerinden farklı olarak performans görevlerini işlenen konuları pekiştirmek amacıyla kullandıkları; İngilizce öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerini sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

◆ İngilizce öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre proje ve performans konularını dağıtırken hep aynı konuları vermemeye özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Din kültürü öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre proje ve performans görevlerini sadece öğrencilere not vermek amacıyla kullanmadıkları; fen bilgisi öğretmenlerinin Türkçe, müzik ve İngilizce öğretmenlerine göre, performans

görevlerinin internetten veya başka kaynaklardan aynen aktarılmasına daha az dikkat ettikleri; İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken kendi çabalarıyla ürün elde etmelerine diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla dikkat ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, din kültürü öğretmenlerinden daha fazla olarak, süreci ürünle birlikte değerlendirdikleri; Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandıkları dereceleme ölçeklerini resim-iş ve beden eğitimi öğretmenlerinden daha uzun süre sakladıkları; İngilizce öğretmenlerinin verilen projeleri verildiği dönem içerisinde değerlendirmeyi diğer branşlara göre daha fazla önemsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

◆ Müzik öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandıkları dereceleme ölçeklerini hazırlarken fen bilgisi ve Türkçe öğretmenlerine göre daha fazla dikkat ettikleri, kitaplardan aynen almadıkları, öğrencilerinin yetenekleri doğrultusunda değiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Müzik öğretmenlerinin, öğrencilerin projelerinden başarılı bulduklarının sergilenmesine diğer branşlardan daha fazla önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

◆ Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulundan mezun olan öğretmenlere göre, proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgilerini ve merak duygularını göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere göre, proje ve performans görevlerinin anlamını daha az kavradıkları, bu görevleri derse hazırlık olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

◆ Öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken kendilerini tanımalarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ Eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasına daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin performans görevlerinin bazı aşamalarını öğrencilerin sınıfta arkadaşlarıyla paylaşarak yapmalarını eğitim fakültesi,

fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

♦ Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin velilerin proje konusunda öğrencilere rehberlik etmelerini eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

♦ Proje ve performans görevleri ile ilgili yayınlanan kılavuz kitaplarından fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla yararlandıkları görülmektedir.

♦ Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha çok yararlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

♦ Proje ve performans değerlendirme sonuçlarını eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha çabuk, 10 gün içerisinde açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

♦ Ailelerin proje ve performans görevlerini gereksiz buldukları görüşünü ve performans görevlerini öğrenciler için daha yararlı buldukları görüşünü, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin, diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla paylaştıkları ortaya çıkmıştır.

♦ Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre performans görevlerini öğrenciler için daha yararlı bulmaktadırlar.

♦ Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini çekecek, onların üst düzey gelişmelerini sağlayabilecek, yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilecek konuları bu eğitimi almayan öğretmenlere göre daha fazla seçtikleri ortaya çıkmıştır.

♦ Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin, proje ve performans görevlerini öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek ve her dersin sonunda öğrencilerden öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla, hizmet içi eğitim alan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

♦ Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, öğrencileri bu görevleri yaparken sürecin nasıl ilerlediğini gözlemlemeyi, onların bilimsel yöntem ve teknik kullanmalarına ve grupla çalışma alışkanlığı kazanmalarına

yardımcı olmayı, bu görevlerin belirli aşamalarını öğrencilere sınıfta yaptırmayı, kendileri için bu konu ile ilgili hazırlanan kılavuz kitaplarından yararlanmayı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ Proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, bu eğitimi almayan öğretmenlere göre, öğrencilere geri bildirim zamanında verdikleri, kullandıkları ölçekleri öğrencilerle paylaştıkları, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlandıkları ve kullandıkları ölçekleri yönetmelik gereği bir yıl sakladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, proje ve performans görevlerinin öğrenciler için daha yararlı olduğunu, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun proje ve performans görevleri ile ilgili hizmet içi eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Öğrencilerin Ölçme Aracına Verdikleri Cevaplar Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

◆ Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini dağıtırken hep aynı konulardan görev verdiklerini ancak yapamayacakları görevleri vermediklerini düşündükleri; erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre, öğretmenlerinin çok fazla performans görevi verdiklerini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ Kız öğrencilerin proje ve performans görevlerine, erkek öğrencilerden daha fazla ilgi duydukları, proje görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve tekniklerden daha çok yararlandıkları, daha fazla poster veya afiş hazırladıkları, hayal dünyalarının geliştiğini daha çok düşündükleri, öğretmenlerinin kendilerine bu konularla ilgili yeterli bilgiyi verdiğini daha fazla düşündükleri ve kaynak bulmakta daha çok zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ Proje ve performans görevlerinin masraflı olduğunu erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok düşündükleri anlaşılmıştır.

◆ Kız öğrencilerin, proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerinin sadece ürüne bakarak değil, süreci de değerlendirdiklerini düşündükleri, proje ve performans görevlerinin yeteneklerini keşfetmelerine, kendilerini geliştirdiğine,

kendilerine olan güvenlerini artırdığına, ailelerinin ise bu görevleri gereksiz bulduğunu, erkek öğrencilere göre daha fazla düşündükleri ortaya çıkmıştır.

◆ Erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre, proje ve performans görevlerini öğrenme eksikliklerini tamamlama amacıyla daha çok yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ 6. sınıf öğrencileri proje ve performans konularının öğretmenlerin kendilerinin ilgilerine göre belirlediklerini ve öğretmenlerinin bu görevleri belirlerken okul, aile ve çevre şartlarını göz önünde bulundurdıklarını ve bu görevleri yaparken öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiğini 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla düşündükleri ortaya çıkmıştır.

◆ 8. sınıf öğrencilerinin, performans görevlerini öğretmenlerinin derslere hazırlık ve pekiştirme amacıyla verdiklerini diğer sınıflardaki okuyan öğrencilere göre daha fazla düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

◆ 6. sınıf öğrencilerinin proje çalışmalarında daha çok poster veya afiş hazırladıkları, performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta arkadaşlarına göstererek yaptıkları, başarılı bazı projelerinin sergilendiğini düşündükleri, proje ve performans görevlerini yaparken anne ve babalarından daha fazla yardım aldıkları, proje ve performans görevlerinin kendilerinin hayal dünyalarını geliştirdiğini ve bu görevlerin yapımı hakkında öğretmenlerinin yeterli açıklamalarda bulunduğunu düşündükleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

◆ 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre proje görevlerinde arkadaşlarıyla birlikte daha az çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

◆ 6. sınıf öğrencilerinin, proje ve performans görevlerinin kendilerinin hayal dünyalarını geliştirdiğini ve bu görevlerin yapımı hakkında öğretmenlerinin yeterli açıklamalarda bulunduğunu diğer sınıftaki öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.

◆ 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre, proje ve performans görevlerini yaparken kaynak bulmakta çok zorlanmadıkları ve bu görevleri kitaplardan aynen alıp yapmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

◆ 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere göre, 7. sınıf öğrencilerinin ise 8. sınıf öğrencilerine göre, proje ve performans görevlerini yaparken çalışmalarının iyi ve eksik yanlarının öğretmenleri tarafından değerlendirildiğini, bu görevleri sadece not almak için yapmadıklarını, değerlendirilen projelerin öğretmenleri tarafından

kendilerine tekrar iade edildiğini, öğretmenlerinin süreci de değerlendirdiklerini, diğer sınıf öğrencilerine göre daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.

- ◆ Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretmenlerin kendilerini değerlendirirken geleneksel ölçme araçlarından yararlandıklarını daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ 6. sınıf öğrencilerinin, başarılı olan bazı projelerinin sergilendiğini diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla olarak, proje ve performans görevlerinin öğrenme eksikliğini gidermek amacıyla kullandığı ortaya çıkmıştır.
- ◆ 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan, 7. sınıf öğrencilerinin ise 8. sınıflardan, proje ve performans görevlerinin onların yeteneklerini keşfetmelerini, kendilerini her yönden geliştirdiğini, proje görevlerini yaparken ve bu projeler sergilendiğinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını, anne ve babalarının ise bu görevleri gereksiz bulduğunu, diğer sınıflara göre daha fazla düşündükleri, verilen proje ve performans çalışmalarını yılsonuna kadar saklamaya özen gösterdikleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Kalabalık sınıflardaki öğrenciler diğer büyüklükteki sınıflara göre, proje ve performans görevlerinin kendi ilgilerine göre daha az belirlendiğini, öğretmenlerinin bu görevleri belirlerken aile, okul ve çevre şartlarını daha az dikkate aldığını ve öğretmenlerinin kendilerine yapamayacakları proje ve performans görevlerini verebileceklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Küçük sınıflardaki öğrencilerin orta sınıflardaki öğrencilere göre, öğretmenlerinin kendilerine çok fazla performans görevi verdiklerini daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin öğrencilerin belirledikleri proje konularını kabul ettikleri ve onların ilgilerine göre hareket ettikleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin proje ve performans görevlerini dağıtırken hep aynı konuları verdikleri ve bu görevleri bir sonraki derse hazırlık olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır.
- ◆ Sınıf mevcudu az olan sınıflardaki öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiğini orta büyüklükteki ve kalabalık sınıflardaki öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.

- ◆ Küçük sınıflardaki öğrencilerin proje çalışmalarında orta büyüklükteki sınıflarda okuyan öğrencilerden daha fazla poster veya afiş hazırladıkları bulunmuştur.
- ◆ Sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalışma imkanının azaldığı; kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilerin velilerinin de kendilerine daha az yardımda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ◆ Küçük sınıflarda okuyan öğrencilerin, proje ve performans görevlerinin hayal dünyalarını geliştirmesi ve yaptıkları çalışmaları sınıfta arkadaşlarına göstererek yapabildikleri düşüncelerine, daha kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- ◆ Kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken mevcudu az olan sınıflarda okuyan öğrencilere göre kaynak bulmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır.
- ◆ Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin not verilen proje ve performans görevlerini öğrencilere iade etmelerinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin proje ve performans görevleri hazırlanırken süreci de takip ettikleri, öğretmenlerin proje ve performans görevlerini yaparken öğrencilerin iyi ve eksik yanlarını daha çok değerlendirdikleri, projelerin sergilenmesinin öğrencilerin yeni projeler üretmesini cesaretlendirdiği, proje ve performans görevlerinin öğrencilerin kendilerine olan güvenini daha çok artırdığı ve yaptıkları çalışmaları da yılsonuna kadar sakladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Annenin eğitim durumu arttıkça, öğrenciler öğretmenlerinin kendi belirledikleri proje konularını kabul ettiği görüşünde oldukları sonucu çıkmıştır. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler öğretmenlerinin çok fazla performans görevi verdiğini düşünmektedirler. Annenin eğitim seviyesi düştükçe, bu düşünce azalmaktadır.
- ◆ Annenin eğitim seviyesi arttıkça, öğrenciler öğretmenlerinin proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağı konusunda yeterli bilgiyi verdiklerini düşündükleri, proje ve performans görevlerinde öğrencilere yardım etmelerinin de arttığı sonuçları ortaya çıkmıştır.
- ◆ Annelerinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok fazla para harcadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

- ◆ Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyeleri arttıkça, proje görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve süreçlerden daha fazla yararlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin, anneleri ilkokul ve ortaokuldan mezun olan öğrencilere göre öğretmenlerinin hazırlanan proje ve performans görevlerinin sadece dış görünüşüne puan verdiğini daha çok düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin projelerinin, anneleri diğer eğitim seviyesinde olan öğrencilerden, daha çok sergilendiğini ortaya çıkmıştır.
- ◆ Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerden, proje ve performans görevlerini öğretmenlerinin kendi ilgilerine göre belirlediklerini daha çok düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Babalarının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin, öğretmenlerinin hep aynı konuda proje ve performans görevleri verdiklerini, babaları diğer eğitim seviyesinde olan öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin babaları diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilere göre, proje ve performans görevlerini yaparken onlardan daha fazla yardım alabildikleri ve öğretmenlerinin kendilerini değerlendirirken geleneksel değerlendirme araçlarından yararlandıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Babalarının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok fazla para harcadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- ◆ Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini değerlendirirken geleneksel değerlendirme araçlarından yararlandıklarını, babaları diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Babalarının eğitim seviyesi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin, babalarının eğitim seviyesi lise ve üniversite olan öğrencilere göre, ailelerinin proje ve performans görevlerini gereksiz bulduğunu daha fazla düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Ailelerinin ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin, proje ve performans görevlerini öğretmenlerinin hep aynı konudan verdiğini, ailelerinin ekonomik durumu düşük düzeydeki öğrencilerden daha fazla düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

- ◆ Ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, proje ve performans görevlerini yaparken bilimsel yöntem ve süreçlerden, ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha az yararlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, anne ve babaların çocuklarına proje ve performans görevlerinde daha fazla yardım ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- ◆ Ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok fazla para harcadıklarını, ailelerinin ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilere göre proje çalışmalarında daha çok poster veya afiş hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- ◆ Ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, öğretmenlerinin yaptıkları proje ve performans görevinin sadece dış görünüşüne puan verdiğini diğer gelir düzeyindeki öğrencilerden daha çok düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- ◆ Ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin hazırladıkları proje görevlerinin sergilenmesinin de arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Ailelerinin ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, ailelerinin ekonomik düzeyi orta ve yüksek öğrencilere göre projelerinin sergilenmesinin, başka projeler yapma konusunda onları cesaretlendirdiğini daha az düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.
- ◆ Araştırmaya katılan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken % 27,8'inin kütüphaneden yararlandığı, % 72,2 sinin ise yararlanmadığı; % 86,8'inin internet yararlandığını, % 13,2'sinin ise yararlanmadığı; % 75,8'inin kaynak kitaplardan yararlandığı, % 24,2'sinin ise yararlanmadığı; %45,2'sinin ailelerinden yararlanabildiğini, % 54,8'inin ise aile yardımı alamadığı; % 21,2'sinin bu görevleri yaparken başka öğretmenlerden yardım aldığı, % 78,8'inin ise başka öğretmenlerden yardım almadığı; % 10,9'unun yukarıda belirtilen kaynakların dışında farklı kaynaklardan yaralandıkları, % 89,1'inin ise farklı kaynaklardan yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır.
- ◆ Öğrencilerin % 36,4'ünün evinde internet olduğu, % 63,6'sının ise evinde interneti olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

- ◆ Proje ve performans görevleri ile ilgili öğretmenlerin bazı konularda yeterli olmadıkları sonuçlarına ulaşıldığından dolayı, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan branş öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim ve seminerler verilmelidir. Elde edilen bulgulara bakıldığında da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konuda gönüllü oldukları anlaşılmaktadır.
- ◆ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından proje ve performans görevleri ile ilgili daha ayrıntılı olarak hazırlanmış kılavuz kitaplarından öğretmenlerin yararlanmaları sağlanmalıdır.
- ◆ Kalabalık sınıflarda proje ve performans görevlerinin yürütülmesinin zor olması, öğretmenlerin her öğrenciye ulaşma imkanının olmaması nedeniyle okullarda sınıf mevcutlarının daha az olması sağlanmalıdır.
- ◆ Kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrenciye ulaşma imkanı sınırlı olduğu için proje görevleri belirlenirken öğrencilerin gönüllü olması dikkate alınmalı ve isteyen öğrenciye görev verilmelidir. Böylece proje görevi yapan öğrenci sayısı azaltılabilir ve öğretmenler öğrencileriyle daha yakından ilgilenebilir.
- ◆ Öğrenciler tarafından hazırlanan proje ve performans görevlerinin sergilenebilmesi ve veliler tarafından da gözlenebilmesi açısından okullarda uygun sergi ortamları oluşturulabilir.
- ◆ Okulda yapılması gereken bazı proje ve performans görevlerinin hazırlanması için imkanlar ölçüsünde, içinde gerekli donanım ve malzemelerin olduğu çalışma odaları, atölyeler oluşturulabilir. Eğer her okulda bu uygulamanın yapılmasına imkan yok ise, okulun bulunduğu il veya ilçe merkezlerinde öğrencilerin bu görevleri yaparken yararlanabilecekleri, yine içerisinde gerekli donanım ve malzemeler olan, bu kurumlarda görevli öğretmenlerin rehberlik ettikleri merkezler kurulmalıdır.
- ◆ Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından belirli zamanlarda velilerin proje ve performans görevleri konusunda bilgilendirilmesi için toplantılar yapılabilir.
- ◆ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, proje ve performans görevlerinin önemini belirten ve velilere bu görevleri yaparken çocuklarına sadece rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulayan reklamlar, yazılı ve görsel basın aracılığıyla duyurulabilir.

- ◆ Öğretmenler proje ve performans görevlerini belirlerken, öğrencilerinin gelişim seviyelerine dikkat etmeli, öğrencinin yapamayacağı görevler vermemelidirler.
- ◆ Araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere, bazı öğrencilerin proje ve performans görevlerinin kendilerine maddi olarak yük getirdiğini düşündüklerinden, öğretmenlerin bu görevleri belirlerken öğrencilerin ekonomik durumlarını dikkate almaları yararlı olacaktır.
- ◆ Proje ve performans görevleri belirlenirken öğretmenler öğrencilerin bulundukları çevre koşullarını önemsemeli, öğrencilerin bu görevleri yaparken yararlanabileceği kaynakların (kütüphane, internet, kaynak kitap, vb.) olmasını dikkate almalıdır.
- ◆ Öğretmenler, yürüttükleri proje çalışmalarında daha başarılı olabilmeleri için maddi ve manevi olarak desteklenmelidirler. Aynı şekilde öğrencilerde güdülenmeleri açısından ödüllendirilmelidirler.
- ◆ Eğitim fakültelerinde proje ve performans görevleri ile ilgili olarak öğretmen adaylarının daha iyi yetiştirilebilmesi için, bu konularla ilgili uygulama ağırlıklı dersler programlarına eklenmelidir.
- ◆ Öğretmenler proje ve performans görevlerini değerlendirirken öğrencileri de sürece katmaya, puanlama kriterlerini öğrencilerle paylaşmaya önem vermelidirler.
- ◆ Bir dönem içerisinde yer alan performans görevi sayısı, öğretmenler ve öğrenciler tarafından fazla bulunduğundan bu durumun Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir.
- ◆ Öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken yararlandıkları önemli kaynaklardan biri olan internetin, yanlış kullanımının önüne geçilmesi amacıyla öğrencileri bu konuyla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca aileler de bu konuda bilgilendirilmeli ve çocuklarının internet cafelere gitmeleri yönünde dikkatli olmaları sağlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her öğrencinin evinde bilgisayar ve internetten yararlanması için, uygun fiyatlarla bu kaynakları alımları sağlanabilir.
- ◆ Öğrencilerin internet kullanımlarını kolaylaştırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel denetimli, araştırmalara kaynaklık edebilecek siteler oluşturulmalıdır. Böylece proje ve performans görevlerini yaparken öğrenciler internette bulunan güvenli olmayan sitelerden uzak tutulmuş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demir, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül)*. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Akarsu, İ. (2008). *Öğrencilerin İnternetten Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini Proje Türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte Midir?*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akdağ, H. ve Çolak, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklar, İnternet'in Yeri ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2/2.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara, Pegema Yayıncılık.

- Alicı, D. (2008). *Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2010). Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)*. Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Anlıak, Ş., Yılmaz, H. ve Beyazkürk, D. (2008). Okulöncesinde ve İlköğretimde Proje Yaklaşımı ve Uygulama Aşamaları. *Milli Eğitim*, Sayı: 179
- Argüden, Y. (2005). *Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme*. http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29 (internet adresinden 02.03.2011 tarihinde indirilmiştir).
- Arslan, A., Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Aslanoğlu, A. E., ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 36, Sayı: 1-2.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ay, T. S., Karadağ, R. ve Çengelci, T. (2008). İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)*. Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli, Tubitak Yayınları.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, U.; ve Diğ. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Alınması Gereken Önlemler. *I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. Ankara.
- Baki, A. ve Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar. *Elementary Education Online*, 8(1), 146-158.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Batdal, G. (2006). Ölçme ve Değerlendirme Konusunda İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programa Bakış Açıkları. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*. Muğla: Nobel Yayınları.
- Bayrakçı, Ö.(2007), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Beckett, R. G. (1996). *Critical Thinking and Self Efficacy in Autodidactic Learning: The Effects of Program Type, Self Esteem and Program Characteristics*. *University of Connecticut*. (Unpublished Doctoral Dissertation).

- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. İstanbul, Nobel Yayın Dağıtım.
- Belet, D. ve Girmen, P. (2007). Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007)*. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Birgin, O. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül)*. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).
- Büyüköztürk, Ş., Koç, K., Doğan, D. (2006). Okulda Performansa Dayalı Değerlendirme: Kavram ve Uygulama. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*. Muğla, Nobel Yayınları.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt, 6, Sayı, 11, 22-55.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya Öğretiminde Proje Yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-107.
- Cüceloğlu D. (1999). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Çakır, G. (2007). *Yeni Hayat Bilgisi Programlarında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Çepni, S. ve Diğ. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pegama Yayıncılık.

- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online*, 9(3), 934-951, 2010.
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırması*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Çoruhlu, T., Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran, 6/1.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2003). Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Dikmen, F. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Duru, K. ve Gürdal, A. (2002). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Haritası İle ve Gruplara Kavram Haritası Çizdirilerek Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, Cilt: 1*. Ankara, ODTÜ.

- Eggen P. D. ve Kauchak, P. D. (2004). *Educational Psychology Windows On Classrooms*. New Jersey, Pearson Education Inc.
- Erdal, H. (2007). 2005 *İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamındaki Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, Sayı 1. <http://ilkogretim-online.org.tr> (internet adresinden 28.05.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Meteksan A.Ş.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul, Morpa.
- Fung, I. (2005). Critical Thinking as an Educational Goal: a Fulfilled or Unfulfilled Promise. www.pesa.org.au/html/documents/2005-papers/Paper14_Irene_Fung.doc (internet adresinden 14.04.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.

- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:6, Ankara.
- Gibson, C. (1998). *Teaching Strategies - A Guide To Better Instruction*. USA, OrlichHarder Collation.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Fırat, Dicle ve Kilis Yedi Aralık Üniversiteleri Örneği). *I. Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2007)*. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Gündüz, S. (2004). *Matematik Projeleri ve Sınıf Etkinlikleri*. İstanbul, Toroslu Kitaplığı
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde Ölçme Araçları ve Geliştirilmesi. Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Elazığ, Üniversite Kitabevi.
- Güven, B. ve Eskiürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007)*. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)*. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Henson, T. K. (2004). *Constructivist Teaching Strategies For Diverse Middle Level Classrooms*. U.S.A.: Pearson Education Inc.

Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/> (internet adresinden 02.03.2011 tarihinde indirilmiştir).

Hudgins, B. ve S. Edelman. (1986). Teaching Critical Thinking Skills To Fourth And Fifth Graders Through Teacher-Led Small Group Discussions. *Journal Of Educational Research*. 79 (6), 333–342.

İnci, B. (2002). Tümel (Portfolyo) Değerlendirme.
<http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları> (internet adresinden 16.04.2007 tarihinde indirilmiştir).

Jones, R. (2007). Project Based Learning and Early Learning Standarts: Making The Connection. *Exchange*, April, 174.

Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4–5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elementary Education Online*, 9(2), 776-791.

Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7)*. Ankara, MEB Yayınları.

- Kaptan, F. ve Önal, İ. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Süreç Temelli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 332.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metotlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karaman, F. (2007). *2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulamalarında Okul-Aile İşbirliği Düzeyi (Tokat Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Kasap, Y. (2008). *Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Katz, L. ve Chard, S. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. (1994). *The Project Approach*. Urbana, IL, University of Illinois
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul, Kazancı Kitap AŞ.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara, Pegema Akademi.

- Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (14-16 Kasım 2005). Kayseri, Erciyes Üniversitesi.
- Kutlu, Ö., Büyüköztürk, S. ve Doğan, C. D. (2007). İlköğretimde Öğretmenlerin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007)*. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lin, N. (1976). *Foundations of Social Research*. McGraw- Hill.
- Linn, L. R., Baker, E. L. ve Dunbar, S. B. (1991). Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20 (8), 15-21.
- Linn, L. R., Norman E. G. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey, Prentice- Hall.
- Mc Neil, J. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins Publishers.
- MEB. (2004-a). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2004-b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- M.E.B. (2005). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 9-12.Sınıflar*. Ankara, MEB Yayınları.

- MEB, (2006-a). *İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği, Proje ve Performans Görevleri Genelgesi*. Ankara.
- MEB, TTKB. (2006-b). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- M.E.B. (2009-a). *İlköğretim Matematik Dersi 6–8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, TTKB.
- MEB. (2009-b). *Proje ve Performans Görevleri*. Ankara, Genelge No: 2009/37.
- MEB. (2009-c). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara, TTKB.
- Bahar, M. Ve Diğ. (2006). *Geleneksel Alternatif Ölme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara, Pegama Yayıncılık.
- Micheels, W. ve Karnes, M. (1968). *Eğitimde Başarının Ölçülmesi*. (Çeviren: İbrahim Yurt), Ankara, Ajans-Türk Matbaacılık.
- Moon, T. R. ve Callahan, C. M. (2001). Classroom Performance Assessment: What Should It Look Like in a Standards-Based Classroom?. *NASSP Bulletin*, 85 (622), 48–58.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Oehm, J. (2009). *The Use of Varied Homework Assignments to Motivate Ninth Grade Algebra Students to Complete Homework*. Submitted in Partial Fullfillment of The Requirements for The Degree, *Masters of Arts*, in Curriculum and Instruction Caldwell College.

- Oğuz, Ö. (2008). Matematik Dersi Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara, Emel Matbaacılık.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Matser Basım.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur.
- Parlak, B. (2010). *Öğrenci Performansının Belirlenmesinde Puanlama Anahtarı ve Dereceli Puanlama Anahtarının Karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Pullu, S. (2008). *Sınıf Öğretmenliğinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği)*. Fırat Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Saylor J. G., Alexander, M. W. (1973). *Planning Curriculum For Schools*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Secer, M. (2010). *İlköğretim Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Performans Görevleri ve Bu Görevlerde İnternet Kullanımı Hakkındaki Görüşleri*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

- Shephard, L. A. ve Bliem, C. L. (1995). Parents' Thinking About Standardized Tests and Performance Assessments. *Educational Researcher*, 24, 25–32.
- Smaldino E. S., Russell D. J., Heinich R. and Molenda M. (2005). *Instructional Technology and Media For Learning*. New Jersey, Merrill Prentice Hall.
- Smith-Hill, L.(2007). *A Profound Partnersip: Parents And Schools Improving Outcomes For Students*. Willmington College: A Disserttation Submitted To The Faculty Of Willmington College in Partial Fulfillment Of The Requirements Fort He Degree Of Doctor Of Education.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel. 2004. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Stepien, W. & Gallagher, S. (1993). Problem-Based Learning: As Authentic As It Gets. *Educational Leadership*, 51, 25-28.
- Stiggins J. Richard. 1997. *Student-Centered Classroom Assessment*. New Jersey, Merrill, Prentice Hall, Inc.
- Stout, A. (2009). *Comparing Rural Parent and Teacher Perspectives of Parental Involvement: A Mixed Methods Study*. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Walden University College Of Education.
- Susam, E. (2006). Lise 1 Kimya Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Bir Programın Öğrenci Başarısına Etkisi. İnönü Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Şahin, Y. T. Ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara, Anı Yayıncılık.

- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları İle Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Şenel, T., Yıldırım, N., ER NAS, S. (2007). Süreç Odaklı Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Analitik Rubriğin Geliştirilmesi: Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Örneği. *Edu* 7, Cilt 2, Sayı 2.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Ve Öğretime Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 115–139.
- Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi, (Muğla İli Örneği)*. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Tan, Ş., Erdoğan, E. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Yargı Yayınevi.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Tuncel, G. ve Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı. *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, 304-305, Muğla, Nobel Yayınları.

- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Saydam Matbaacılık.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Tatar, E. (2010). Fen ve Teknoloji Dersindeki Performans Görevlerine Yönelik Veli Tutumlarının Belirlenmesi. *Balıkesir, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 4, Sayı 1.
- Uçan, A. (1989). Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış. *Malatya, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri*, 15–17 Haziran.
- Ulutaş, S. (2006). Eğitimde Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar. *Yeni Eğitim Dergisi*, 4(14), 23-26.
- Ülger, Ö. E. (2003) *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ünal, E. (2009). *Hayat Bilgisi Dersinde Ölçme-Değerlendirme Öğretim Programı*. Ankara, Maya Akademi.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme; Teoriler, Teknikler*. Ankara, Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul, Alkım Yayıncılık.
- Vural, R. ve Kutlu, O. (2005). *Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması*. <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=160>. (internet adresinde 02.03.2011 tarihinde indirilmiştir).
- Woolfolk, A. (2002). *Educational Psychology*. New York, Pearson.

- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ev Ödevi Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi*. A.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2007). *Ölçme–Değerlendirmede Testler. Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. (1998). Doğru Yanlış Tipi Testlere Yöneltilen Eleştirilerin Değerlendirilmesi. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, 56, 31-32.
- Yurdakul, B. (2005). Metacognition and Constructivist Learning Environments. *Educational Administration in Theory & Practice*, vol. 42, p. 279–298.
- Yücel, A. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen–Veli öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

EKLER

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 13762
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

03-05-2010

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C. İnönü Üniversitesinin 29/04/2010 tarih ve 3592-2406 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 22/12/2009 tarih ve 47303 sayılı Valilik Onay yazısı
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Öğrt.Grv.Hikmet ZELYURT bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrenciye anket uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Öğrt.Grv.Hikmet ZELYURT ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhünameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki ilköğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.

M.Yücel ABİK
Müdür Yardımcısı

EKİ: Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayfa)

03/05/2010
Mehmet BULUT
İl Millî Eğitim Müdürü

03/05/2010 Mem. Ç.AYDIN

EK 2-ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Öğretmenlerimizin derslerindeki proje ve performans görevleri ile ilgili uygulamalarını belirlemeye yönelik hazırlanan bu bilgi toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizi içeren sorular; ikinci bölümde ise, proje ve performans görevlerinin uygulanmasına yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili sorularda uygun seçeneği işaretledikten sonra ikinci bölümde yer alan proje ve performans görevlerinin uygulanmasına yönelik her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak bunları gerçekleştirme derecenize uygun olan seçeneği ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

Öğr. Grv. Hikmet ZELYURT

I. Bölüm

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Kıdem : () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve üzeri

Sınıf Mevcutlarınız : () 10-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

Branşınız:

Mezun Olduğunuz Okul : () Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Fen-Edebiyat Fakültesi

() Eğitim Yüksek Okulu () Diğer

Proje ve Performans Görevleriyle İlgili Hizmet İçi Eğitime (Seminer, Kurs) Katıldınız mı? () Evet () Hayır

Proje ve Performans Görevleriyle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almak İster misiniz? () Evet () Hayır

II. Bölüm

MADDELER	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Proje performans görevlerini belirlerken öğrencilerin ilgilerini çekecek, onlarda merak uyandıracak konuları seçerim.					
2. Performans konularını öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermesini sağlayacak şekilde seçerim.					
3. Proje, performans konularını öğrencilere dağıtırken hep aynı konuları vermemeye dikkat ederim.					
4. Proje, performans değerlendirme sonuçlarını en fazla 10 gün içerisinde açıklarım.					
5. Proje, performans araştırmalarının öğrenciye maddi olarak bir yük getirmemesine dikkat ederim.					
6. Öğrenciler proje, performans görevlerini yaparken, sürecin nasıl ilerlediğini gözlemlerim.					
7. Öğrencilerin proje, performans görevlerini yaparken kendilerini tanımalarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlarım.					
8. Proje, performans görevlerini belirlerken öğrencilerin üst düzey gelişmelerini sağlayabilecek konuları seçerim.					
9. Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken bir başkasından yardım almadan, kendi çabaları ile ürün elde etmelerine dikkat ederim.					
10. Öğrencilerin proje hazırlarken bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanmalarını sağlarım.					
11. Proje, performans konularının öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat ederim.					
12. Proje, performans görevlerini öğrenciye sadece not vermek amacıyla kullanmam.					
13. Proje çalışmalarında öğrencilerin içerik kadar görsellik ve estetiğe önem vermelerini sağlarım.					
14. Proje görevlerinde öğrencilerden konu ile ilgili poster, afiş hazırlamalarını isterim.					
15. Proje veya performans etkinliklerinde öğrencilerin grupta çalışma alışkanlığı kazanmalarına önem veririm.					
16. Öğrencilerin hazırladıkları projelerden başarılı bulduklarının sergilenmesini sağlarım.					

MADDELER	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
17. Proje ve performans görevlerini belirlerken öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilecek konuları seçerim.					
18. Her dersin sonunda öğrencilerden konuyu daha iyi pekiştirmeleri için performans ödevi hazırlamalarını isterim.					
19. Öğrencilerden gelecek derse hazırlık yapmaları için konuyla ilgili performans görevi hazırlamalarını isterim.					
20. Öğrencilerin performans görevlerinin belirli aşamalarını sınıfta yaparak, benimle ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım.					
21. Öğrencilerin hazırladıkları projelerin sergilenmesi onları motive eder.					
22. Proje ve performans görevleri yapmak öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirir.					
23. Performans görevlerinin sayısını öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri ve çevre şartlarına göre belirlerim.					
24. Veliler çocuklarına verilen proje ve performans görevlerini gereksiz bulmaktadır.					
25. Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeklerini öğrencilerle paylaşıyorum.					
26. Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğrencilere nasıl hazırlayacakları konusunda gerekli açıklamaları yaparım.					
27. Performans görevlerinde öğrencilerin bilgiyi internetten veya başka bir kaynaktan aynen aktarmamasına dikkat ederim.					
28. Proje ve performans görevlerini değerlendirdikten sonra öğrencilere tekrar iade eder, ders yılı sonuna kadar saklamalarını isterim.					
29. Öğrenciler proje, performans görevlerini yerine getirirken velilerin onlara rehberlik etmelerini sağlarım.					
30. Proje, performans konularının öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun olmasına dikkat ederim.					
31. Proje, performans görevlerini değerlendirirken elde edilen ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini sağlarım.					
32. Proje ve performans görevlerini değerlendirirken puanlama anahtarı (rubrikler) kullanırım.					
33. Öğrencilerimi değerlendirirken yazılı yoklama, çoktan seçmeli vb. gibi geleneksel ölçme araçları kullanırım.					
34. Öğrencilerimi değerlendirirken portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb. alternatif ölçme yöntemlerini kullanırım.					
35. Proje görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır.					
36. Performans görevleri öğrenciler için yararlı olmaktadır.					
37. Proje ve performans görevleriyle ilgili yayınlanan öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanırım.					
38. Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeklerini bir yıl saklarım.					
39. Bir projeyi verildiği dönem içerisinde değerlendiririm.					
40. Öğretim programında yer alan, bir yıl içerisinde yapılan performans görevleri sayısı öğrenciler için fazla olmaktadır.					
41. Proje ve performans görevlerini değerlendirirken kullandığım dereceleme ölçeğinin ölçütlerini kitaplardan aynen almayıp, öğrencilerin seviyesine göre yeniden düzenlerim.					
42. Proje, performans konularının öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat ederim.					

EK 3-ÖĞRENCİ ANKET FORMU**Sevgili Öğrenciler,**

Derslerinizdeki proje ve performans görevleri ile ilgili uygulamalarınızı belirlemeye yönelik hazırlanan bu bilgi toplama formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizi içeren sorular; ikinci bölümde ise, proje ve performans görevlerinin uygulanmasına yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili sorularda uygun seçeneği işaretledikten sonra ikinci bölümde yer alan proje ve performans görevlerinin uygulanmasına yönelik her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak bunları gerçekleştirme derecenize uygun olan seçeneği ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

Öğr. Grv. Hikmet ZELYURT

I. Bölüm

Cinsiyet : () Kız () Erkek

Sınıfınız : () 6 () 7 () 8

Sınıf Mevcudunuz : () 10–20 () 21–30 () 31–40 () 41–50 () 51 ve üzeri

Evinizde İnternet Var mı? () Var () Yok

Proje ve Performans Görevlerimi Hazırlarken Aşağıdaki Kaynaklardan Yararlanırım (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz).

() Kütüphane () İnternet () Kaynak kitaplar () Aile
() Başka Öğretmenler () Diğer

Annenizin Eğitim Durumu: () Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

Babanızın Eğitim Durumu: () Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

Ailenizin Ekonomik Durumu: () Düşük Gelirli () Orta Gelirli () Yüksek Gelirli

II. Bölüm

MADDELER	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Proje ve performans konularını öğretmenlerim benim ilgilerime göre belirlerler.					
2. Öğretmenlerim benim belirlediğim proje konularını kabul ederler.					
3. Proje ve performans görevleri bazı derslerde öğrenemediğim yerleri öğrenmemi sağlar.					
4. Proje ve performans görevlerini dağıtırken öğretmenlerim hep aynı konudan görev verirler.					
5. Proje ve performans çalışmalarımı teslim ettikten sonra, on gün içerisinde öğretmenlerim sonuçları bize açıklarlar.					
6. Proje ve performans görevlerini yaparken maddi olarak çok para harcarım.					
7. Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim benimle ilgilenirler.					
8. Proje ve performans görevlerini yaparken öğretmenlerim iyi ya da eksik yanlarımı görüp çalışmalarımı değerlendirirler.					
9. Proje ve performans görevlerimi yaparken yeteneklerimi keşfederim.					
10. Proje ve performans konularımı belirlerken, araştırma yaparken zorlanmamam için öğretmenlerim okul, aile ve çevre şartlarımı dikkate alırlar.					
11. Proje ve performans çalışmalarının beni her yönden geliştirdiğini düşünürüm.					
12. Proje görevimi yaparken bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanırım.					

MADDELER	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
13. Proje ve performans görevlerini sadece not alabilmek için yapmam.					
14. Proje çalışmalarımnda bazen poster veya afiş hazırlarım.					
15. Bazı proje görevlerinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım.					
16. Başarılı olan bazı projelerim sergilenir.					
17. Proje ve performans görevlerini yaparken hayal dünyam gelişir.					
18. Her dersin sonunda öğretmenlerim konuları daha iyi anlamam için performans görevi verirler.					
19. Öğretmenlerim bir sonraki dersin konusu ile ilgili performans görevi hazırlamamı isterler.					
20. Proje görevlerimi istediğim konudan seçebilirim.					
21. Bazı performans görevlerimin belirli aşamalarını sınıfta arkadaşlarıma göstererek yaparım.					
22. Bazı projelerimin sergilenmesi yeni projeler yapmam için beni cesaretlendirir.					
23. Proje ve performans görevlerini yaptığım zaman kendime olan güvenim artmaktadır.					
24. Öğretmenlerim çok fazla performans görevi verirler.					
25. Annem, babam proje ve performans görevlerinin gereksiz olduğunu düşünürler.					
26. Proje ve performans görevlerini yaparken kaynak bulmakta zorlanırım.					
27. Proje ve performans görevlerinin nasıl değerlendirildiğini öğretmenlerim benimle paylaşırlar.					
28. Proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerim bana yeterli bilgiyi verirler.					
29. Bazen performans görevimi internetten aynen alıp hazırlarım.					
30. Bazen performans görevimi kitaptan veya ansiklopediden aynen alıp hazırlarım.					
31. Not verilen proje ve performans çalışmalarımı öğretmenlerim bana geri verirler.					
32. Bana geri verilen proje ve performans çalışmalarımı yılsonuna kadar saklarım.					
33. Proje ve performans görevlerimi yaparken annem bana yardım eder.					
34. Proje ve performans görevlerimi yaparken babam bana yardım eder.					
35. Öğretmenlerim bana yapamayacağım proje ve performans görevleri vermezler.					
36. Öğretmenlerim proje ve performans görevlerimi değerlendirirken sadece bitirdiğim çalışmaya bakıp not vermez, görevi yaparken nasıl yaptığımı da not verir.					
37. Öğretmenlerim hazırladığım proje ve performans görevlerine bakarken ne yaptığımı sormadan sadece dış görünüşüne puan verirler.					
38. Öğretmenlerimiz bizi değerlendirirken yazılı, test vb. gibi sınavlar yaparlar.					

ÖZGEÇMİŞ

Hikmet ZELYURT Malatya'nın Doğanşehir ilçesinde doğup, ilk, orta ve lise öğrenimini bu ilçede tamamladı. 1988 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma programından mezun oldu. Aynı yıl Kars Rehberlik Araştırma Merkezinde rehber öğretmen olarak göreve başladı. 1991-2000 yılları arasında Malatya Atatürk Kız Lisesinde rehber öğretmen olarak çalıştı. Bu sırada 1994 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda "Liselerde Ders Geçme ve Kredi Sisteminin Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Danışman Öğretmenlerin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması ile yüksek lisansını tamamladı. 2000 yılından itibaren İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim dalında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Halen Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimine devam etmekte olup, "İlköğretim Okullarında Uygulanan Proje ve Performans Görevlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)" konulu tez çalışması ile doktorasını tamamlamayı hedeflemektedir.

