

**İLKÖĞRETİM 4-5. SINIFLARDA VERİLEN PROJE VE  
PERFORMANS ÖDEVLERİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ  
GÖRÜŞLERİ**

**Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

---

**Zülfü GÜNEY**

**Danışman: Yard. Doç. Dr. Emel SARITAŞ**

**ŞUBAT 2010**

**DENİZLİ**


**YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU**

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Zülfü GÜNEY tarafından Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ yönetiminde hazırlanan “İlköğretim 4-5. Sınıflarda Verilen Proje ve Performans Ödevleriyle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri” başlıklı tez, aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 04.02.2010 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM

Jüri Başkanı



Jüri-Danışman

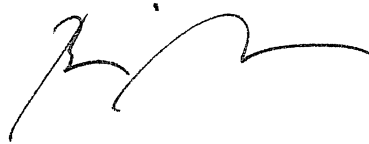
Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ



Jüri

Yrd. Doç. Dr. Necla KÖKSAL

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 07.10.2010 tarih ve 06/10 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

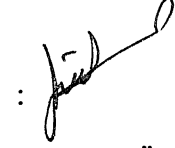


Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT

Enstitü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza



Öğrencinin Adı Soyadı

: Zülfü GÜNEY

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında birçok kişinin yardımı ve desteği bulunmaktadır. Öncelikle beni bu araştırmaya yönlendiren, engin bilgi ve tecrübesiyle, çalışmamın her aşamasında bilgiye ulaşmamda verdiği destek ve katkısıyla danışman hocam sayın Yrd. Doç.Dr. Emel SARITAŞ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstatistiksel analizlerde yardımını esirgemeyen sayın Arş. Gör. Ahmet KANMAZ' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Anket çalışmalarının yürütülmesinde bana her türlü kolaylığı gösteren Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne, mesai arkadaşlarıma, anket çalışmalarına yardımcı olan meslektaşlarıma, velilerimize ve ayrıca burada adını anmadığım pek çok değerli arkadaşşıma ve emeği geçen herkese yürekten teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmamın boyunca anlayışı ve desteği için eşim Kudret GÜNEY' e; çalışmalarım sırasında yeterince zaman ayıramadığım kızım Ayşe Hazan GÜNEY' e sonsuz sevgilerimi; tüm öğrenim hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



**ÖZET**  
**İLKÖĞRETİM 4.-5. SINIFLARDA VERİLEN PROJE VE PERFORMANS**  
**ÖDEVLERİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ**

Güney, Zülfü  
 Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD  
 Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ

Şubat 2010, 98 Sayfa

Eğitimde olmazsa olmaz üç bölüm planlama, öğretim ve değerlendirmedir. Bu bölümlerden değerlendirme eğitim-öğretimde istenilen amaç ve davranışlara ulaşıp ulaşılmadığının ölçümünün yapıldığı bölümdür. Bu bölüm eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerine göre hazırlanan çeşitli değerlendirme araçları ile yapılmaktadır.

Bu çalışmada eğitim programımız da önemli yeri olan yapılandırmacılığa paralel olarak, öğrencinin kapasitesinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan alternatif yaklaşımlardan bahsedilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve ölçme arasındaki ilişki vurgulanmış, çoklu ölçme yöntemlerinin kullanılması gerekliliğine değinilmiştir. Bu çalışmada, alternatif ölçme yöntemlerinden olan proje ve performans ödevine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Denizli İl Merkezinde bulunan, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan 57 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 340 4-5. sınıf öğretmeni ile bu okullarda 4-5. sınıflarda öğrencisi bulunan 700 veli oluşturmaktadır. Öğretmen ve velilerin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi, korelasyon, kruskal wallis ve Tukey HSD testi sonuçlarına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşleri olumludur.
2. Öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenleri arasında paralel olarak bir farklılık görülmüştür.
3. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelerin sosyo- ekonomik durumu değişkenine göre görüşlerinde, orta düzeydeki okullarda çalışan öğretmen görüşlerinde bir farklılık görülmüştür.
4. Öğretmenlerin okuttukları sınıf değişkenine görüşlerinde de farklılık görülmüştür.
5. Velilerinde proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşleri olumlu yöndedir.
6. Proje ve performans ödevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri arasında farklılık vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Değerlendirme, Proje ödevleri, Performans ödevleri

**ABSTRACT****TEACHER AND PARENT OPINIONS ABOUT PROJECT AND PERFORMANS ASSINGMENT IN AT PRIMARY SCHOOLS In 4-5 th GRADE**

Guney, Zulfu

M.Sc.Thesis in Educational Sciences  
Supervisor: Asist. Prof. Emel SARITAS

February 2010, 98 Pages

Three indispensable part in education are planing, teaching and evaluation. In evaluation part, it is defined whether the aims and behaviors are gained or not. This part is carried out with various tools prepared according to evaluation techniques and methods.

Parallel to constructivism accepted currently in our educational system, alternative approaches used in evaluation and assesment of students' capacities are mentioned in this study. In this study, opinions of teacher and parents about one of the alternative evaluation method, project and performance assingment.

Of the study sample, in the 2009-2010 academic year in Denizli City Center, socio-economic levels that are different from 57 primary schools and those schools who served in the 340 th 4-5 class teachers in those schools with grades 4-5 students comprise the 700 parents. Scales developed by the researcher have been used to identify the opinions of the teachers and the parents. In the analysis of data, standart deviation, t-test, variance analysis, correlation, kruskall wallis and Tukey HSD test results are taken into consideration. According to the findings the following conclusions were reached:

1. Opinions of the teachers about the project and performance assingments are positive.
2. Teachers' age and seniority variables were observed between the difference in parallel.
3. According to socio- economic status of their working areas opinions of the teacher at the middle-level areas are different from the others.
4. According to the grades of their students opinions of the teacher show differences.
5. Opinions of the parents about the project and performance assigment are positive, too.
6. Opinions of the teachers and parents about the project and performance assigment are difference.

**Keywords:** Evaluation, Project assingments, Performance assingments.

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM

1.1.PROBLEM DURUMU.....	2
1.2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
1.2.Yapılandırmacı Yaklaşım.....	4
1.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme-Öğretme.....	5
1.3. 2004-2005 İlköğretim Programı.....	7
1.3.1. İlköğretimde Program Değişikliklerinin Gereklilikleri.....	9
1.3.2. 2004-2005 İlköğretim Programının Referans Noktaları.....	10
1.3.3. 2004-2005 İlköğretim Programının Vizyonu ve İlkeleri.....	10
1.3.4. 2004-2005 İlköğretim Programının Farklı Yönleri.....	11
1.3.5. 2004-2005 İlköğretim Programının Öğeleri ve İçeriği.....	11
1.3.6. 2004-2005 İlköğretim Programındaki Ortak Beceriler.....	12
1.3.7. 2004-2005 İlköğretim Programında Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	12
1.3.8. 2004-2005 İlköğretim Programında Ölçme- Değerlendirme Süreci.....	13
1.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.....	14
1.4.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Avantajları.....	17
1.4.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Dezavantajları.....	19
1.5. Proje Nedir ? .....	20
1.5.1. Projenin Aşamaları.....	24
1.5.2. Proje Ödevlerinin Yararları.....	26
1.5.3. Proje Ödevlerinin Sınırlılıkları.....	27
1.6. Performans Ödevleri.....	27
1.6.1. Performans Ödevi Hazırlama Basamakları.....	28
1.6.2. Performans Ödevlerini Puanlama Yöntemleri.....	31
1.6.2.1. Kontrol Listeleri.....	31
1.6.2.2. Dereceleme Ölçekleri.....	32
1.6.3. Performans Ödevlerinin Avantajları.....	35
1.6.4. Performans Ödevlerinin Sınırlılıkları.....	35
1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	36
1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	38

1.9 . PROBLEM CÜMLESİ.....	38
1.10. ALT PROBLEMLER.....	38
1.11. SINIRLILIKLAR.....	39
1.12.SAYILTILAR.....	39
1.13.TANIMLAR.....	39

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	41
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	46

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	49
3.2. EVREN.....	49
3.3. ÖRNEKLEM.....	49
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	53
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	53
3.4.2. Ölçeğin Güvenilirliği ve Geçerliği.....	54
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	55
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	55

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	56
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	60
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	65
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	69
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	73

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR.....	74
5.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	74
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	76
5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	77
5.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	78

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	79
5.2.ÖNERİLER.....	79
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	79
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	80
KAYNAKLAR.....	82
EKLER.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	98

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Proje Ödevleri İçin Dereceli Puanlama Anahtarı.....	26
Tablo 1.2. Deney Süreci Kontrol Listesi.....	32
Tablo 1.3. Poster Değerlendirme Ölçeği.....	33
Tablo 1.4. Sunu Değerlendirme Ölçeği.....	34
Tablo 3.1. 4-5. Sınıf Veli Ve Öğretmen Sayılarının Evren ve Örneklem Sayıları.....	50
Tablo 3.2. Denizli İl Merkezi İçinde Bulunan Okulların Sosyo Ekonomik Durumuna Göre Evren Ve Örneklem Sayıları.....	50
Tablo 3.3. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Örneklem Grubunun Değişkenlere Göre Dağılımı.....	51
Tablo 3.4. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Örneklem Grubunun Değişkenlere Göre Dağılımı.....	52
Tablo 3.5. Tüm Anket İçin Görüşleri Değerlendirme.....	53
Tablo 3.6. Öğretmen Görüş Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı.....	54
Tablo 3.7. Veli Görüş Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı.....	54
Tablo 4.1. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Katılma Düzeylerini Betimleyen İstatistik Değerleri.....	57
Tablo 4.2. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Ortalama Ve Katılma Düzeyi.....	58
Tablo 4.3. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 4.4. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 4.5. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 4.6. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Ortalamaları.....	62
Tablo 4.7. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 4.8. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	63

Tablo 4.9. 4-5. Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.10. 4-5.Sınıf Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.11. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Katılma Düzeylerini Betimleyen İstatistik Değerleri.....	65
Tablo 4.12. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Ortalama Ve Katılma Düzeyi.....	69
Tablo 4.13. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	69
Tablo 4.14. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 4.15. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 4.16. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Ortalamaları.....	71
Tablo 4.17. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 4.18. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Çocuklarının Okudukları Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 4.19. Eğitim Durumlarına Göre 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları.....	72
Tablo 4.20. 4-5. Sınıf Öğrenci Velilerinin Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 4.21. 4-5. Sınıfta Verilen Proje ve Performans Ödevleri ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri Arasındaki İlişki.....	73

**SİMGELER VE KISALTMALAR**

NIDES Kuzey Ada Uzaktan Eğitim Okullarındaki

SPSS Statistical Package for Social Sciences



## GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların amaç ve sonuçları bakımından özetleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın, bu alanda yapılan çalışmalar içinde yeri belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, 4-5. Sınıf öğretmenleri ve velilerinin proje ve performans ödevine ilişkin görüşlerine ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlar ve öneriler kısmında ise araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin kullanma iznine ilişkin yazışmalar ve uygulanan ölçek ekler bölümünde verilmiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde bilginin hızla artması, iletişim olanaklarının çoğalması, teknolojinin yaygınlaşması eğitimden beklenenleri de değiştirmiştir (Doğan, 1997; 1). Geçmişte eğitimden bireye sadece bilgi ve beceri kazandırması ve çocuğu yetişkin toplumuna kazandırması amaçlanırken; bugün eğitimden bunun yanı sıra bireyin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi nerede ve nasıl kazanabileceğini öğretmek ve sürekli değişen toplum kurallarına uyum sağlayarak her türlü soruna çözümler getirebilecek bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Razon, 1990; 24).

Bilgi toplumunda beklenen insan nitelikleri incelendiğinde en çok karşımıza çıkanlar, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme bunları örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma ve işbirliği içinde çalışmadır. Beklenen bu niteliklerin okul süreçlerine yansımaları ise öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin farklılaşmasıyla mümkün olur. Sadece bir takım bilgileri ezberleyen ve bunları sınav zamanı kullanan bireyler yetiştirmenin ne bireye ne de topluma bir faydası vardır. Ezberci ve hazır bilgiyi bekleyen bireyler yerine bilgiye ulaşabilen, bulduğu bilgiyi analiz edebilen ve bilgiyi anlamlı bir şekilde gruplayarak kullanabilen bireylere ihtiyaç vardır (Karakuş, 2006). Bu bireylerin yetişmesi de ancak eğitimle mümkündür.

Eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim belirlenmiş amaçlara ulaşmak adına yapılmaktadır ” (Ertürk, 1979; 14). Eğitim yaşantısında ilköğretim çağının önemi büyüktür.

İlköğretim; çocukluk çağında, genellikle 5–7 yaşlarında başlayan ve yaklaşık olarak ergenliğe kadar sürecektir. Aynı zamanda öğrencilere temel becerileri kazandıran, onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan bir eğitim devresidir.

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. 2004 yılına kadar yapılan ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler içerik ve yapı kapsamında olmuştur. 2004 yılı programında; geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı

bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir.

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin (MEB, 2005; 13);

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir.

Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımını benimseyen okullar geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını terk edip alternatif değerlendirme yaklaşımlarını ve araçlarını tercih etmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları ve araçları öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurması ve karşılaştıkları problemlere çoklu çözüm yolları üretmesi için olanak yaratmaktadır. Bu durumda velilere de bazı görevler düşmektedir.

“Velilerin çocuklarının eğitimlerinde yer alması durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterecekleri açıktır. Bu nedenle, çocuklarının öğrenmesini desteklemede velilerin önemli bir rolü vardır. İlköğretim programında, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmak hedeflemektedir. Velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları (proje ve performans ödevleri) ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacaktır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısını yükseltmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (Karip, 2005; 13).”

2005 yılında yenilenen İlköğretim Programında o zamana kadar eğitim sisteminin yabancı olduğu proje ve performans ödevi yaklaşımları uygulamaya taşınmıştır. Fakat uygulama sahasına bakıldığında proje çalışmalarının performans ödevleriyle karıştırıldığı ve proje özelliği taşımayan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Projeler, performans görevlerine göre içeriği oldukça uzun ve geniş öğrenci çalışmalarıdır. Şimdiye kadar yapılan araştırmaların daha çok proje yönteminin tanıtılmasına yönelik yapıldığı, proje ve performans ödevlerinin uygulanması ile ilgili görüşlere ulaşılmadığı ve sorunlara inilmediği görülmüştür (Coşkun, 2004; Katz ve Chard, 2000; Chard, 1998a; Chard, 1998b; Korkmaz, 2002; Demirhan, 2002; Wolk, 1994).

## 1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim sistemimizde köklü bir değişim getirmesi beklenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı sabit bir içeriğin bireye aktarılması anlayışından, bilginin birey tarafından üretilmesi anlayışına doğru bir geçişi gerektirmektedir. Erdem'e (2002; 175) göre, bilgiler bireyden bireye aktarılmaz, birey tarafından oluşturulur. Bilgiler çevreden pasif şekilde alınmaz, bireyin çevreyle kurduğu etkileşim sonucu yapılandırılır.

### 1.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

2005–2006 eğitim-öğretim yılında yurt çapında uygulanan yeni ilköğretim programı, öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiş ve bütün etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Program yapılandırmacı yaklaşım modeline göre kurulmuş, öğrenciyi merkeze alan bir yapıdadır.

Yapılandırmacılık bireyin “zihinsel yapılandırması” sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlamak veya problemi veya karşılaşılan durumu açıklamak için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1993).

Yapılandırıcı yaklaşımda içerik öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. İçerik öğrencilerin ilgilerine, tutumlarına, öğrenme özgeçmişlerine, kalımsal özelliklerine uygun olmalıdır. İçerik öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler yaratmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk etmeli; bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalıdır (Şentürk, 2009).

Özmen'e (2004) göre, temel olarak bilginin öğrenenin zihninde yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı öğrenme teorisinin temel felsefesi beş basamakta ifade edilmektedir:

1. Öğrenme zihinsel bir süreçtir. Bilginin yapılması zihinsel işlemleri gerektirir. Bu teoride materyal veya bilgi öğrenene doğrudan verilmez. Bilgiler anlamlı bir şekilde öğrenilir.
2. Öğrencilerin önceki bilgi birikimi öğrenmeyi etkiler. Öğrenciye yeni bilgi onun önceki bilgi birikimi ile ilişkilendirilerek verilmelidir. Öğrenenlerin zihninde yeni bilgilerin öğretilmesine engel olabilecek çeşitli yanlış kavramalar bulunabilir.

Öğrencilerin bu yanlış kavramaları bilimsel olarak kabul edilebilir bilgilerle değiştirilerek öğretim işlemi gerçekleştirilmelidir.

3. Öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgilerinin yanlış ya da tatmin edici düzeyde olmadığını onlara ispatlanması ile daha sağlıklı bir şekilde meydana gelir. Öğrencilerin mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunun gösterilmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması için öğrenci tarafından kazanılan deneyimler kullanılabilir. Eğer öğrenci deneyimleri ile ilgili olarak mevcut bilgilerini kullanarak doğru tahminler yapabilirse, anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur.

4. Öğrenme aynı zamanda sosyal bir süreç olduğundan dolayı, bilişsel anlamda gelişme sosyal etkileşimler sonucunda meydana gelir. Öğrenme sorgulayıcı tarzda yapılan konuşmalarla daha da kolay gerçekleşir.

5. Öğrenme kavramla ilgili ek uygulamaları gerektirir. Yeni uygulamalar öğrencinin konuyla ilgili bilgilerinin pekişmesini sağlar.

Yapılandırmacılıkla ilgili olarak, Jean Piaget'nin "Bildiklerimizi nasıl biliyoruz?" sorusuna cevap ararken ulaştığı sonuç şuydu: "Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilmez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir. Öğrenme, bilginin bir öğretmen ya da ders kitabından çocuğun beynine taşınması şeklinde gerçekleşmektedir. Bunun yerine, her çocuk önceki bildiklerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını inşa eder. Böylece yeni bilgi, çocuğa kişisel bir anlam sağlar (Titiz, 2005; 17).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000; 233). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Şaşan, 2002).

Bilginin transferi ve yeniden yapılandırılmasında öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vererek öğrenme –öğretme ortamını sağlar.

### 1.2.1.1.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme-Öğretme

Bilgi toplumunun değişen değer yargıları ve arayışları eğitimde yeni açılımları da beraberinde getirmiştir. Öğretme kavramından çok öğrenme kavramının ağırlık kazandığı, öğrencinin merkezde olduğu, öğrenen bireylerin olduğu eğitim ortamları oluşturma çalışmaları başlamıştır. Bilgi toplumu, öğretimde öğretmene de öğrenciye de farklı roller biçmiştir. Saban'a (2002; 165) göre, günümüz toplumlarının, sadece birtakım genel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi

uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta direk öğretimden farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması gerekmektedir.

Günümüzde öğrenciler arasında kültürel, bireysel ve çevresel farklılıklar, geçmişe göre daha fazladır. Bu nedenle öğrenilecek bilgilerin, deneyimler sonucunda oluşması gerekmektedir. Bu tür bilgiler öğrencilerin günlük yaşamlarındaki problemleri çözmek için yararlı olabilecek bilgilerdir. Gerçek yaşamın eğitimle desteklenmesi, bilimsel okuryazarlığın işlevsel olarak bütünleştirilmesi, çoklu disiplin ve disiplinler arası okuryazarlık ile tamamlanması gerekmektedir (Yaman, 2003; 17).

Özden (2003; 58) yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
- Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
- Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
- Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
- Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir.
- Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
- Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz etme önemli yer tutar.
- Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler.
- Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.

Öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgilenen öğretmen bu süreçte öğrenciye rehberlik etme rolünü üstlenmektedir. Rehberlik görevindeki öğretmenin rolü, kendini geliştirme, yönlendirme, motive etme, etkinlik geliştirme ve uygulama, sorgulama, soru sorma, düşündürme, tartışırma, dinleme, birlikte çalışabilme ve değerlendirmedir (MEB, 2005; 8).

Öğretmen, değerlendirmenin öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu bilmelidir. Öğretmen, kazanımların yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirilmelidir.

Karamanoğlu (2006), Lebuffe'den (1993) aktardığına göre; ölçme ve değerlendirme işlemlerinde kullanılan standart test teknikleri yerine son yıllarda sıkça kullanılmakta olan performans dayalı değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının daha

faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu tekniklerle, öğrenciye nasıl ve ne kadar öğrendiğini kavratmaya çalışılmaktadır.

Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanılmalıdır. Bu değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir. Değişik ölçme araçlarının kullanılması öğrencilere öğrendiğini gösterme şansı vermektedir. Öğrenciler etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, powerpoint sunusu, maket gibi ürünler yapabilmeli ve bunları aileleri ve çevreleriyle paylaşmak üzere sergileyebilmelidir (MEB, 2005: 8).

Korkmaz'a (2002) göre, bütün öğretmenler öğrencilerin ne öğrendiği ile ilgilenirler ve onların gelişimlerini takip etmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadırlar. 1980 sonları ve 1990 başlarında öğrencilerin okuldaki başarılarını ve performanslarını değerlendirme konusu, değerlendirme reformu içinde genel bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır. 2004- 2005 İlköğretim programındaki değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliklere sahiptir.

### 1.3. 2004–2005 İlköğretim Programı

Eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması, her düzeyde önemle vurgulanmaktadır. Ülkemizde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmekte ve eğitime olan talep artış göstermektedir. Bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Eğitimden beklenen fonksiyonları dört ana başlıkta toplamak mümkündür (MEB, 2005; 13):

- “1. Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
2. Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim-demokrasi ilişkisinin kurulması,
3. Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hâle gelmesi,
4. Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması.”

Eğitimin yukarıda belirtilen fonksiyonlarını yerine getirilebilmesinin ön şartları şöyle sıralanabilir (MEB, 2005; 14):

- “• Öğretim programlarının yenilenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin arttırılması,
  - İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması,
  - Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi,
  - Öğretmen statüsünün yükseltilmesi,
  - Anne-babaların bilinçlendirilmesi,
  - Okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi,
  - Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi katı davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirmesi tasarlanmaktadır.”

Yukarıdaki ön şartların eş zamanlı olarak ele alınması gereklidir. Programların çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından önceliklidir. Toplumsal yapı ve işleyişin değişimi, yeni bilimsel bulguların elde edilmesi programların değişimini zorunlu kılmaktadır. Hazırlanan ve eğitim alanında deneme uygulaması gerçekleştirilen ilköğretim programları birçok yönlerden şüphesiz eskisinden farklıdır. İzleyen yıllarda da okullar ve öğretim programları, günümüz okullarından farklı olacaktır. Bu farklılık, izlenen programların yenilenmiş olmasından kaynaklanacaktır. Çünkü o zaman da programlar değişmiş olacak ve değişmeye devam edecek.

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımları giderek yetersiz kalmakta, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim gibi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır.

Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır (Karip, 2005; 4).

Bu çerçevede Türk Eğitim Sistemi’nde, katı davranışçı bir eğitim anlayışından, bilginin yapılandırıldığı bir eğitim anlayışına dönüşüm yapmanın gerekliliğine inanılarak yeni bir İlköğretim Programı hazırlanmıştır. Programın, 2004–2005 yılında yurt genelinde 120 okulda pilot uygulaması yapılmış olup, alınan olumlu sonuçlar



neticesinde, 2005–2006 eğitim- öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na tüm okullarda uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005; 15).

### 1.3.1. İlköğretimde Program Değişikliklerinin Gereklilikleri

Son yıllarda eğitim alanında yapılmış birçok araştırma ve incelemeden elde edilen bulgular eğitim-öğretim programlarında değişim ve dönüşümün gerekliliğini ortaya koymuştur (Gerek, 2006; 74). Milli Eğitim Bakanlığı, hem akademik çevrelerin araştırma ve bulgularını, deneyimlerini hem de eğitim camiasının diğer temsilcilerinin görüşlerinden de yararlanarak program geliştirme çalışmalarına başlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretimde program değişikliğinin gerekliliğini 14 maddede ortaya koymuştur (Karip, 2005; 14 ).

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme –öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerin uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeteneklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması
13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

### 1.3.2. 2004–2005 İlköğretim Programının Referans Noktaları

2004–2005 İlköğretim programı dört farklı referans noktasından hareketle oluşturulmuştur. Birinci referans noktası olarak, ülkemizin manevi dinamiklerinden hareketle Atatürk Cumhuriyeti’ni geleceğe taşımak şeklinde belirlenmiştir. İkinci referans noktası, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçen toplumlarla entegrasyonu ve rekabet gücünü sağlamak olarak ortaya çıkmıştır. 2004–2005 İlköğretim Programı’nın üçüncü referans noktası, Avrupa Birliği’ne üyelik yolunda ilerleyen Türkiye’nin, AB eğitim normlarına uygun bir planlama yapma çabasıdır. Programın dördüncü referans noktası, mevcut eğitim programlarındaki başarısızlık ve aksaklıkların değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlardır (Gerek, 2006; 76 ).

### 1.3.3. 2004–2005 İlköğretim Programının Vizyonu Ve İlkeleri

2004–2005 İlköğretim Programı’nın vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (Karip, 2005; 16).

Eğitim-öğretim programları uzun süreli, geleceğe dönük, sağlam temellere oturmuş, vizyonu olan bir çalışmadır. 2004–2005 ilköğretim programının vizyonu, Atatürkçü düşünce sisteminden hareketle müreffeh ve mutlu vatandaşların yaşadığı bir Türkiye oluşturmaktır.

İlköğretim programlarının benimsenmesinde, aşağıdaki anlayış ve ilkeler esas alınmıştır (Karip, 2005; 17):

1. Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
2. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
3. Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
4. Millî kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
5. Öğrencilerin örf ve âdetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönden gelişmesinin sağlanması,
6. Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
7. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plâna çıkarılması,
8. Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,
9. Öğrenme- öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi.

### 1.3.4. 2004- 2005 İlköğretim Programının Farklı Yönleri

2005 İlköğretim programının önceki programdan farklı olan yanları aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Karip, 2005; 18):

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları da dikkate alınmıştır.
- Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Okulda zamanın büyük bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüştür.
- Genel olarak program, yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- Okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” getirilmiştir.
- Birinci sınıftan başlayarak, “bitişik eğik yazı” kullanma zorunluluğu, getirilmiştir.
- Öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hâle getirilmiştir.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.
- Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır.
- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.
- Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır.
- Baskın doğrusal (linear)düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.
- Çeşitli sembollerden de yararlanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.
- Türkçeye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir.

### 1.3.5. 2004- 2005 İlköğretim Programının Öğeleri ve İçeriği

Öğrenci davranışlarını ortaya çıkaran standartlara ulaşmada içerik önemli bir yer tutar. Öğrenciye nasıl öğretileceği, ne öğretileceği konusu içerik belirlendikten sonraki

aşamadır. İçeriğin belirlenmesinde bireyin gelişim ve öğrenme yapısı, son gelişme ve yenilikler, fonksiyonellik, kırsal alan ve şehirde uygulanabilirlik gibi konulara dikkat edilmelidir (Gerek, 2006; 48).

2004–2005 İlköğretim Programı'nın öğeleri (MEB, 2005;17):

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanma
- Kültürel değerlere ve sanata önem verme
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma
- Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme
- Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme
- En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma
- Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma
- Birlikte çalışma ve iletişim kurma
- Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme
- Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma
- Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme
- Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme
- Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme
- Şartlandırmaya karşı olma
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme.

### 1.3.6. 2004- 2005 İlköğretim Programındaki Ortak Beceriler

2004–2005 İlköğretim Programı'nda, her dersin etkinlik ve kazanımlarına dağıtılmış olan ortak beceriler bulunmaktadır. İlköğretim 1–5. sınıflar programı için sekiz tane ortak beceri belirlenmiştir (MEB, 2005; 18):

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. İletişim becerisi
4. Araştırma-sorgulama becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
7. Girişimcilik becerisi
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi.

### 1.3.7. 2004- 2005 İlköğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğretme durumları, yetiştirilen kişinin (bireyin) kazanması gereken davranışlara ulaşması için gerekli yaşantıları geçirmesine imkân sağlamak üzere düzenlenen eğitim

çevresidir. Kazanımlar, öğrencilerin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sırasında edindiği belli yaşantılar yoluyla edinilir (Gerek, 2006; 48 ).

2004–2005 İlköğretim Programı'nın öğrenme- öğretme durumları aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2005; 18):

- Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür.
- Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur.
- Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır.
- Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir.
- Öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir.
- Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir.
- Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunmasını destekler.

2004–2005 İlköğretim Programı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini sağlayacak bir yapıyı benimsemiştir. Eğitim faaliyetlerinin alanı genişletilmiş, eğitimin yakın ve uzak çevreyle ilişkilendirilmesi, öğrenilenlerin hayata yansıtılması ve kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Eğitim faaliyetlerinin yalnızca teorik bilgilerden ibaret olmadığı, pratikte de kullanım alanları olduğu vurgulanmıştır.

### **1.3.8. 2004- 2005 İlköğretim Programında Ölçme-Değerlendirme Süreci**

Nitelikli bir eğitim sağlayabilmek için, öğrencinin davranış ve bilgi gelişimiyle ilgili değişim ve gelişimi takip edip objektif olarak değerlendirmek gerekir. Bu sayede öğretmen ve öğrenciye doğru bir geri bildirim sağlanmış olur. Eğitim programında hedeflenen noktaya varabilmek için, sürecin her aşaması kontrol edilmelidir. Böylelikle yalnızca bilgi değil davranış ve temayüller de ölçülmüş olur.

Hedeflere ulaşma düzeyini ölçecek birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme araçları daha çok sonucun ölçüldüğü araçlardır. Sınavlar amaç olarak değil araç olarak kullanılmalıdır. Ölçmedeki amaç, öğrencinin hedefe ulaşma düzeyini tespit ederek yerinde ve zamanında önlemler alabilmek olmalıdır. Bu durum da, farklı ölçme araçlarıyla sürecin ölçülmesi yoluyla yapılabilecek bir çalışmadır (Gerek, 2006; 78).

2005 İlköğretim Programı, ölçme değerlendirmeyle ilişkin aşağıdaki esasları temel almıştır (MEB, 2005; 19):

- Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirmeyi, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür.
- Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir.
- Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çocuğun gelişimini izler.
- Ölçme değerlendirme sistemi, okulun tüm fonksiyonlarını izler ve gelişimini yönlendirir.
- Disiplin ve kurallara uymanın öğrencinin kendi yararı için olduğunu kabul eder ve bu nedenle bu görevi öğrencilerin üstlenmesini bekler.
- Klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder.

#### 1.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Parmaksız ve Yanpar (2006; 163) tarafından aktarıldığına göre; Türnüklü (2001), değerlendirmenin, eğitimin her kademesinde, öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğunu bildirmiştir. Değerlendirme, bu süreçte yer alan planlama, öğretme, öğrenme basamaklarını tamamlayan son halka olarak görülmüştür.

Değerlendirme ve not verme etkinlikleri kimlerin sınıfı geçmeyi hak ettiğini, kimlerin hak etmediğini öncelik edinmekten çok, öğrencilerin kazandırılmak istenen niteliklere ne derece ulaştıklarını, yeterince ulaşamamışlarsa bunun nedenlerinin neler olabileceğini ve aksaklıkların nasıl giderilebileceğini ortaya koymak için yapılır (Yücel ve diğerleri, 2006). Öğrenciler sınıf içinde verilmek istenen, yani kazanılması istenen bilgi, beceri ya da davranışı kazanabilmek için öğretmenin sunduğu değişik öğretme yöntemleri ve etkinliklerinden yararlanmaktadırlar. Öğrencilere öğrenmeleri için sunulan bu etkinliklerle birlikte, neleri kazandıklarını, neleri öğrendiklerini sergileyebilmeleri için farklı niteliklerde ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. 2005 İlköğretim Programında da, bu yaklaşımla alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine, değerlendirme süreci içinde yer verilmiştir.

Maeroff'un (1991; 276) belirttiği gibi; bilginin anlaşılmadan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren alternatif ölçme yöntemleri, öğrenciyi öğrenmeye motive eden ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren, öğrenme teorileri ile uyumlu olan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu bakımdan alternatif değerlendirme yöntemleri, değerlendirmenin bir dizi test maddesine verilen

yanıttan daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Bu nedenle (Yurdabakan, 2004);

- Etkin öğrenme ortamları için değerlendirme konusundaki yenilikler, öğrenme ve değerlendirmenin iç içe geçtiği materyallerin kullanıldığı yapılara dönüşmesini gerekli kılar.
- Değerlendirme, sadece öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir süreç olarak düşünülmelidir.
- Etkin öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilen değerlendirme yaklaşımlarını başarı temelli (edime dayalı) değerlendirme (performance-based assesment) yaklaşımları olarak ifade etmek mümkündür.
- Başarı temelli değerlendirme, yanıtların doğruluğunu tespit etmekle kalmayıp, yanıtlama aşamasındaki düşünme süreçlerinin niteliğini de belirlemeyi amaçlamaktadır.
- Bu tür değerlendirme, öğrencileri bildikleri üzerinde daha çok düşünmeye teşvik edebileceği gibi, öğretimin daha anlamlı ve yansıtıcı hale gelmesini de sağlayabilir.

Pilcher'ın (2001) belirttiği gibi öğrencilerin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Kapasite olarak nitelendirdiğimiz ve öğrencinin sahip olduğu gerek bilişsel, gerek duyuşsal, gerekse devinişsel alandaki özellikler görülemediği için öğretmen yapmış olduğu birtakım etkinlik ve görevlendirmelerle çocuğun sahip olduğu bu özellikleri anlamaya çalışır. Öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri ve özellikleri sergilemesi bir nevi onun performansını göstermektedir. Öğrencinin sahip olduğu farklı nitelikteki performansını sergilemesi ve bu performansın değerlendirilip karara bağlanması söz konusudur.

Öğrencilerin belirlenmek istenilen beceri ve kapasiteleri hakkında doğru ve güvenilir kararlar verebilmek için farklı niteliklerde ve türlerde sürekli ölçümler yapılmalıdır. Çünkü bir defa ya da iki, üç defa yapılan ölçümler, öğrencinin sahip olduğu performansı tam olarak yansıtamayabilir. Biliyoruz ki bazı öğrenciler sahip olduğu bilişsel, duyuşsal veya devinişsel alandaki performanslarını yapılan değerlendirme ölçümleri ile sergileyememektedirler. Oysaki öğretim süresince yapılan ölçümlerle ki, bu birey tarafından bir sınav korkusu oluşturmadığı için, daha doğru sonuçlara ulaşılabilir.

Standart testlerle yapılan değerlendirmeler öğrencilerin sıkıntıya düşmelerine, sadece sınav için çalışmalara, verilen ipuçlarıyla ezberciliğe ve geçici bilgi öğrenmelerine neden olmaktadır. Kâğıt-kalem değerlendirmenin geleneksel biçimleri öğrencileri sık sık bir başarısızlık hissi ile bırakır (Zimbicki, 2007; 19). Bu bağlamda

alternatif değerlendirme tekniklerinin standart testlere oranla daha kapsamlı ve bireysel sonuçlara ulaşma adına bilgi verdiği söylenebilir. Özellikle Amerika'da son on yıl içinde eğitim reformlarında alternatif değerlendirme oldukça önem arz etmiştir. Amerika'da yıllardır uygulanmaya çalışılan, kimilerince savunulan, kimilerince de eleştirilene uğrayan alternatif değerlendirme uygulamalarının ülkemizde de hem savunucuları olmuş hem de eleştirilene maruz kalmıştır (Adanalı, 2008; 51 ).

Zimbicki (2007; 38) tarafından aktarıldığına göre; Jacobsen, geleneksel değerlendirmeleri özellikle, Bloom'un Taksonomisi'ndeki bilginin daha düşük seviyelerine odaklandığı için sık sık eleştirilmiştir. Bununla birlikte geleneksel değerlendirme sınırlı düşünmeye neden olmaktadır. Çünkü geleneksel değerlendirme genellikle bilgi sürecinin son adımındaki son aşamadır (Zimbicki, 2007; 39). Bunun tersi olarak alternatif değerlendirme soru sorma teknikleri, proje görevleri, öz-değerlendirme, ürün dosyaları, kontrol listeleri, performans ödevleri, dergiler, tartışmalar, taklitler, seyir defterleri, röportajlar, sözlü sınavlar, dereceli puanlama anahtarları gibi birçok çeşit metodu kullanarak öğrencileri değerlendirir (Zimbicki, 2007; 40).

Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan alternatif ölçme ve değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler birçok açıdan öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayabilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirmede verilen görevler de bu değerlendirme yaklaşımının amacına hizmet etmesi için önemlidir. Bu nedenle de alternatif değerlendirmeler bireyin kendini en iyi biçimde ortaya koymasına dayalı etkinliklerle donatılmalıdır. Verilen bir görevle birlikte öğrenci, çeşitli araştırmalar yapmalı, deneyler oluşturmalı, kendi bulguları ile araştırma sonuçlarını birleştirmeli, analiz etmeli, bulgularını en iyi biçimde yansıtacak biçimde sunmalı ve bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Bu nedenle de öğrenciye bu çalışmalarını yaptıracak otantik görevler verilmelidir (Adanalı, 2008; 54 ). Öğretmen vereceği çalışmalarını gerçek hayata uygun olarak farklı kaynaklardan verebilir. Bunlar; bir metin, güncel olaylar, edebi nitelikli olaylar, kitaplar, bir sanat dalı vb. türlerde olabilir.



Alternatif ölçme ve değerlendirmelere olan yönelim, geleneksel değerlendirmelere olan eleştirilere bağlı olarak da gelişmiştir. Bu bağlamda geleneksel değerlendirmelerin;

- Ölçme araçlarının öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçmesi ve öğrencilerin gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlar yaşamasına neden olması,
- Ölçme araçlarının öğrencinin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalması,
- Ölçme araçlarının öğrenciye kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma olanağı tanımaması,
- Değerlendirme sonuçlarının, öğretmenler tarafından öğrenme güçlüklerini belirleme ve öğrencilere dönüt sağlama amacına dönük etkin bir şekilde kullanılamaması ve ağırlıklı olarak not verme amacına yönelik olarak kullanılması (Adanalı, 2006; 55 )
- Karaca'ya (2008; 205) göre öğretmenlerin ödevleri yeterince etkin kullanamamaları gibi ortaya koyduğu olumsuzluklar da alternatif değerlendirme yaklaşımının ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

#### **1.4.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Avantajları**

Ysseldyke ve Olsen'in 1999'daki araştırmalarına göre alternatif ölçme ve değerlendirmenin en büyük avantajlarından biri, bireysel farklılıklara, gelişimsel seviyelere, zekâ farklılıklarına ve öğrenci biçimlerine uyumlu olmasıdır (Elharrar, 2006; 56).

Öğretmenler ve okul olanakları tam olarak hazırlandığı zaman alternatif değerlendirme etkinlikleri öğrencileri motive etmekte ve öğrencilerin okula olan tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu olumlu motivasyon etkisi, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınırsa, geleneksel olmayan sınıflar belirlenip öğretmenler teşvik edilirse, öğrenciler birebir etkinlik içinde faal olurlarsa ve işbirliği ile öğrenme gerçekleştirilirse ve tabiki gerekli bilgisayar ve diğer araçlar temin edilirse ve bu yönde performans görevleri verilirse sağlanabilir (Adanalı, 2006; 63 ).

Alternatif ölçme ve değerlendirme avantajlarını şu şekilde sıralanmaktadır (Elharrar, 2006; 60);

- 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 yegâne 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.

Bununla birlikte, Moon (2005) tarafından alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri öğretmenlerce doğru kullanıldığında performans temelli değerlendirme gerçek dünya görevlerinde yer almak ve problem çözme becerilerini kullanmak için öğrencilere fırsatlar sağladığı belirtilmiştir. (Zimbicki, 2007; 42). Bu, sınıf dışındaki yaşam için öğrencileri hazırlar, öylece eleştirel bir şekilde ve bağımsız olarak düşünmede geleneksel test formlarının sağlayamadığı öğretimle ilgili fikirler verir (Zimbicki, 2007; 43). Ayrıca Mintah (2003)'ün yaptığı çalışma sonrasında, öğrencilerin öz gözlem, kontrol listesi, gösteri ve grup çalışmaları gibi değerlendirme alternatif

biçimleri uygulandığı zaman daha yüksek öz-kavram, motivasyon ve başarıya sahip öğrenciler oldukları ortaya çıkmıştır (Zimbicki, 2007; 44).

#### **1.4.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Dezavantajları**

Alternatif değerlendirmeler sayısız yararlar sunarken; birkaç problemi ve kusurları da beraberinde getirmektedir. Geleneksel testler doğru-yanlış cevapların objektif kavramlarının esasında puan verme olarak tanımlanırken; alternatif temelli değerlendirmeler sık sık insan yargılamaları gerektirmektedir (Elharrar, 2006; 62).

Öğretmen yargılamasına dayanan bir değerlendirme elbette ki objektif olmayacaktır. Çünkü öğrenci değerlendirmesinde bireyin kişisel fikirleri ön plan çıkmaktadır. Bu noktada, eğer bir değerlendirme bir öğretmen tarafından, değerlendirilen bir öğrencinin becerileri ve yetenekleri kadar öğretmenin kişisel özelliklerini ve önyargılarını yansıtırsa, değerlendirme öğrenci kabiliyetini iyi temsil etmeyeceğini belirtmiştir (Elharrar, 2006; 64). Bu nedenle de değerlendirmeler risk altında kalmaktadır. Çünkü öğretmenlerin ölçümleri öğrenci performanslarını etkilemiştir.

Doğru dürüst uygulanmadığı zaman, değerlendirmeler basmakalıp örnekler ya da problemlerin ortaya çıkışı ile sonuçlanabilir. Ayrıca alternatif değerlendirmeler, öğretmenlerce kişisel ön yargılarla değerlendirildiğinde, öğrenci performansı değerlendirmesi cins, ırk, önceki akademik başarı, disiplinle ilgili örnekler ya da öğrencinin sosyo-ekonomik geçmişi gibi konu dışı faktörler yüzünden etkilenmiş olabilir (Elharrar, 2006; 65).

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına olan talepler, uygulanması gerekliliğine ilişkin baskılar ve getirdiği zorluklar düşünüldüğünde uygulanmada caydırıcı olabilmektedir. Çünkü alternatif değerlendirme uygulamada oldukça zaman gerektirmekte ve bu faktör maalesef okullardaki eğitimde engelleyici olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Çünkü öğretmen verilen öğretim programı içine alternatif değerlendirme uygulamalarını yerleştirmektedir. Bu zaman faktörünün engelleyiciliğine öğretmenlerdeki bilgi eksiklikleri eklendiğinde uygulamalarda sorunlar yaşanmakta ya da verimli bir uygulama yapılamamaktadır. Zimbicki (2007) tarafından bildirildiğine göre; bu konuda Stone (2001), yaptığı bir araştırma sonrasında öğretmenlerin, alternatif değerlendirme uygulamalarının zamanı

çok tükettiği ve sınıf içinde alternatif değerlendirmeyi yerine getirmede yeterli değerlendirmeleri yapmadıkları ve bu değerlendirme çalışmalarını uygulamak için okulların çok fazla bütçe ayırmaları gerektiği belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenler yeni değerlendirmeler ve bunların yönetimi hakkında bilgi sahibi olmak zorunda kalmaktadırlar. Çünkü öğretmenler; görevleri ile ilgili kendilerini geliştirmek, değişiklikleri fark etmek ve öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için ölçütlere başvurmak durumunda kalmakta, sonunda da kavram ve eğitimsel bilgiyi geliştirmeye ihtiyaç duyarak ve öğretim ile değerlendirme uygulamalarını daha iyi ayarlamak ve uygulamalarını değiştirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu istekler ve profesyonel çabalar önemli ve anlamlı değerlerin her ikisini de temsil etmeyi gerektirmektedir ki bu durumlar alternatif değerlendirmenin kullanımını ve yapılabilirliğini caydırabilir (Elharrar, 2006; 66).

Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirmelerin içerik ve asıl anlamındaki problemler, belli başlı akademik içerik kapsamını sınırladığı için, öğretmenlerin bilgi hakkında genelleme yapmalarında kabiliyetlerini de sınırlar. Wiggins'e (1990) göre öğretmenler değerlendirme görevlerini tamamlamak için baskı altında kalmaktadırlar. Belirli bir konu alanında, öğrenci başarısının kesin sonucuna varmada ihtiyaç duyulan görevlerin sayılarını sınırlandırmada ve sonuçlarını yeterli bir şekilde değerlendirmede başarısız olabilmektedirler (Elharrar, 2006; 67 ).

Ülkemizde öğrenci başarısını belirlemede, alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan proje ve performans ödevleri önemli yer tutmaktadır.

### **1.5. Proje Nedir?**

Projeler, bir kavram ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde grup hâlinde veya bireysel olarak yaptıkları çalışmalardır. Projeler, öğrencileri çeşitli role sokan, problem çözücü, karar verici, araştırmacı, belge hazırlayıcı çalışmalardır (İntel Corporation, 2006). Bir öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesi projenin temel özelliğidir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998). Ayrıca öğrenciler gerçek problemlerin çözümüne odaklandıklarında, ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözüme, yaratıcılık,

bilgiye erişim, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi etkinlikleri gerçekleştirir ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırırlar.

Proje çalışmalarıyla öğrenciler, ürünler oluşturarak veya tartışmalar düzenleyerek başkalarına fikirlerini anlatma, sonuçları düzenleme, verileri grafik hâline getirme, tahminde bulunma, soruları inceleme ve cevaplandırmaya yönlendirilirler (Blumenfeld ve diğerleri, 1991; 381). Projeler, öğrencilere bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazandırma ve yaşayarak öğrenme imkânı verir (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001). Aynı zamanda projeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, farklı öğrenme stillerine, zekâlarına, yeteneklerine ya da yetersizliklerine yönelik alternatif yaklaşımların kullanılmasına da fırsat vermektedir.

Proje öğrencilerin bireysel olarak ya da grup halinde, sınıfta belirlenen konu üzerinde yine belirlenen bir süre içerisinde gerekli araştırmaları yapıp elde ettikleri bilgileri sistemli ve düzenli bir biçimde raporlaştırmaları ya da resimler, grafikler ve farklı niteliklerde sergilemeleridir.

Projeler “öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alan ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacağı çalışmalardır” (MEB, 2008; 8). Buna göre öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders ya da derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde bir proje hazırlarlar.

Projeler, birkaç hafta hatta birkaç ayda tamamlanabilen genişletilmiş performans ödevleri olarak düşünülebilir. Proje çalışmalarında, öğrenciler problemi ortaya koyar, seçenekleri üzerinde düşünür, çözümleri planlar ve kendi çözümlerini gösterir.

Projeler, bireysel olarak gerçekleştirilebileceği gibi, gruplar halinde de gerçekleştirilebilir. Buradaki “gruplar” ifadesi, her zaman bir sınıftaki öğrencilerden oluşturulan en az iki kişilik gruplar anlamına gelmeyebilir. Bir sınıftaki öğrencilerin tamamı bir araştırma projesini yürütebileceği gibi, aynı sınıf düzeyinde farklı şubelerde okuyan öğrencilerin bir araya gelerek oluşturduğu gruplarla da araştırma projelerinin yürütülmesi mümkündür. Yine, araştırma projelerinin bir bölümünde öğrenciler bireysel olarak çalışmalarını gerçekleştirirken, projenin en azından bir bölümünde grup olarak çalışabilirler (Tekindal, 2008; 131).

Araştırma projelerinin seçiminde, öğrencilerin düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, hangi beceri ve kazanımları gerçekleştirmek üzere projenin yürütüleceği, projenin maliyeti ve ne kadar sürede gerçekleştirilebileceği gibi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Öğrencilerden beklenen, bu kriterleri göz önünde bulundurarak proje önerileri üretmeleri, öğretmenden beklenenler ise, öğrencilerle birlikte proje önerilerini inceleyerek bu projelerin gerçekleştirilebilirliğine karar vermeleri ve öğrencileri projenin çeşitli aşamalarında ya da ihtiyaç duydukları anlarda yönlendirmeleridir (Tekindal, 2008; 131).

Projeler bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2006; 84). Bu denli önem arz eden projeler, ne öğretmenler ne de öğrenciler açısından zorlayıcı bir unsurdur. Verilen bir projede öğretmen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabilmelerini ve diğer arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır. Projelerin uygulanmasında öğrencilere bir gün öncesinden proje konularının, teslim tarihlerinin ve kullanılacak ölçme yönteminin bulunduğu bir liste verilir (Bekiroğlu, 2004). Öğrenciler bu listeyi inceleyerek sıralamalarını yaparlar ve öğretmen projeler hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra hangi projeyi inceleyeceklerini belirler ve öğretmene bildirirler. Projeler bireysel ya da grup halinde hazırlanabilir. Bu konuların niteliklerine ve öğrenciler arasındaki ilişkilere göre değişir.

Öğretmen sınıf içindeki öğrenci durumlarının en iyi bilen kişi olarak ilgili gördüğü zamanlarda ortak proje ödevlendirmelerine öğrencilerini yönlendirir. Bu durum öğrenciler arasındaki kopukluğun giderilmesini de sağlayabilir. Öğretmen her verdiği proje için öğrencilerine bir yönerge kâğıdı verir. Bu yönerge kâğıdında öğrencilerin proje konuları, teslim tarihi, araştırmada yararlanacakları kaynaklar ve değerlendirmenin nasıl ve hangi ölçütlere göre yapılacağını belirten formu öğrencilere dağıtır ya da sınıfta görülebilecek bir yerde sergiler. Öğrencilerden yaptıkları tüm çalışmaları, ilgili müsveddeleri ve buldukları sonuçları bir dosyada tutmaları istenir (Bekiroğlu, 2004).

Öğrencilerden daha önceki yıllarda her proje ödevinde verilen ve içerisinde proje bilgi sayfası, proje uygulama takvimi, yararlanacakları kaynaklar sayfası ve rubriklerin bulunduğu dosyayı incelemeleri istenir (Bekiroğlu, 2004). Projeler, bilgiyi gösterme noktasında öğrencinin başvurabileceği önemli yollardan biridir. Ölçütler yönteme

rehberlik etmesi için oluşturulmuştur. Öğrencilerden beklenenleri anlamak için ölçütlerin geliştirilmesi önemlidir (Pratt, 2005). Araştırmalara göre proje; öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir, bireysel ve grup etkinlikleri için çok uygundur, bilimsel süreç ve düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Proje konuyu öğretmen tarafından verilebileceği gibi, öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda da konuyu seçebilirler. Projeler, öğrencilerin devinimsel ve yüksek düzeyde bilişsel becerilerini kullanmalarına imkân verir, onların duyuşsal becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca; grupça yapılan projeler öğrencilerin aralarındaki iletişimi ve işbirliği yapma yeteneklerini artırır (Bekiroğlu, 2004).

Projelerin özelliklerini Bekiroğlu (2004) şu şekilde belirtmiştir.

- Öğrenciler, ilgilerini çeken ve becerilerini ortaya koyabilecekleri istedikleri bir projeyi seçebilirler.
- Projeler öğrencinin sınıf içinde ve dışında zaman ayırmalarını gerektirir.
- Projeler gerçek dünya ile ilişkili, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri türde seçilir.
- Projeler öğrencilerin grupça çalışarak, yapılacak görevi alt parçalarına ayırıp (analiz), daha sonra bunları birleştirerek beraberce bir sonuca ulaşmalarını (sentez) gerektirir.
- Projeler öğrencilerin bildikleri kavram ve kuralların gerçek dünyadaki uygulamasını yapmalarına imkân verir.

Projeler, aşağıdaki bazı koşulları karşıladığında çok iyi bir şekilde düzenlenebilir ve yürütülebilir. Kan tarafından (2007) aktarıldığına göre; bu koşulları Fleming (2000), aşağıdaki şekilde sıralamaktadır.

- Proje çalışması öğrencilerin soruları ve ilgileri çerçevesinde seçilir, üretilir ve düzenlenir.
- Proje araştırmasının merkezinde toplum kaynakları, konuları, sorunları ya da kararları bulunur.
- Öğretmenin rolü kolaylaştırıcılık, işbirliği ve rehberliktir.
- Akademik içerik devlet ya da program çerçeveleri ve öğrenim standartlarına bağlıdır.
- Proje çalışması öğrenci ürünleri, performansları ve araştırmaları üzerine odaklanır.
- Proje çalışması öğrencileri yaratıcı, bilgi yönünden zengin ve estetik yönden tatmin edici ürünler geliştirmeye teşvik eder.
- Proje çalışması, akran öğretim, takım çalışması ve küçük gruplara yönelik problem çözme etrafında yapılandırılır.
- Proje çalışması öğrencilerin anahtar noktalarda bilinçli ve akılcı çalışmalarını gerektirir.
- Proje çalışması, yerleştirme, erişim, değiş-tokuş, yönetim ve bilgiyi sunma araçları gibi güncel teknolojileri birleştirir.
- Proje bulguları öğretmen ve sınıfın ötesinde bir izleyici grubu ile paylaşılır.

- Yeni projeler önceki araştırmalardan çıkan sorulardan üretilir.
- Proje yöntemleri öğretmen ve öğrenciler tarafından beceri geliştirme, içerik kavrama ve tutum değiştirme üzerine geribildirim sağlamak için özenle değerlendirilir.

### 1.5.1.Projenin Aşamaları

a. Proje amacının belirlenmesi: Her projenin bir amacı vardır. Proje konusunun belirlenmesinden sonra bunun net ve anlaşılır bir biçimde kısaca anlatılması gerekir. Bu bölümde projenin sonucunda ortaya çıkabilecek sonuçlarla ilgili varsayımlarda bulunulur (Tekindal, 2008; 81).

Öğrencilerin projelerini niçin yapacaklarını ve sonunda neler kazanacaklarını saptamaları bu aşamadır. Bu projeyi niçin ele alıyoruz? Proje hakkında birtakım bilgiler ve beceriler kazandırdığımızda, bunun bize pratikte ne gibi yararlar sağlamasını beklemekteyiz? İşte bu ve benzeri soruların cevabı projenin amaçlarını ortaya koyar. Öğretmen öğrencilerle birlikte bu amaçları bir anlamda öğrencilerin bu proje ile karşılamak istedikleri ihtiyaçlarını tespit eder.

Belirlenen amaçlar projenin planlanmasında alt ayrıntıların neler olacağına ışık tutar. Amaçların çok genel ifade edilmesi yerine; açık, somut, kısa ve öğrenci seviyesine uygun bir anlatımla belirtilmesi gerekir. Projenin amacı belirlenirken öğretmen ile birlikte öğrencilerin iyi bir plan yapması gerekmektedir. Böylece projenin planlanması öğrencilerin birtakım yeteneklerinin esaslı bir şekilde gelişmesine de yardım eder (Saban, 2002; 87 ).

Projeler hazırlanırken, çocuklarla birlikte proje aşamalarının belirlenmesi, projede hangi araç-gereçlerin kullanılacağına tespit edilmesi gerekmektedir. Proje seçiminde sınıf tamamen aktif olmalıdır. Öğrencilerin fikirleri alınmalı, sınıfta tartışılmalı ve proje aşamaları son şeklini almalıdır. Bütün bunlar yapılırken öğrencilerin yaratıcılık yeteneğini geliştirici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Proje işlenirken de modern metotlarla öğrencilerin çalışmasına imkân verilmelidir. Projenin ferdi, küme, sınıf ve okul çalışması yapılarak mı hazırlanacağına karar verilmelidir (Kara, 2008; 21).

Amaçlar, projenin iyi bir şekilde gerçekleşmesi, yapılacak işlerin başarılı bir sonuca ulaşması açısından önemlidir. Ne yapılacağı, neden yapılacağı vb. sorular proje amaçlarının ortaya konulmasında ilk sorulacak sorulardır. Amaçlar, bu sorulara verilecek cevapların mantıklı ve bilimsel olarak değerlendirilmesi sonucunda



belirlenmelidir. Amaçlar açık ve net olarak ortaya konulmalı ve diğer etkilerden soyutlanmalıdır. Daha açık bir deyişle, amaçlar sınırlandırılmalıdır (Balkı, 2003, 13).

b. Proje amacının soru şekline dönüştürülmesi: Projenin amacı belirlendikten sonra amaca nasıl ulaşabileceğimizi göstermesi için, amaç soru şekline dönüştürülür. Amaçlara ulaşırken kullanılan araç gereçlerin kolay temin edilir olmasına dikkat edilmelidir.

c. Bilgi toplamak için başvurulacak kaynakların belirlenmesi: Proje amaçları soruya dönüştürüldükten sonra projenin başarıyla sonuçlanması için başvurulacak kaynaklar belirlenir.

d. Amaca ulaşmak için gerekli aşamaların açıklanması: Projenin nasıl yapılacağı, projede hangi kaynaklardan yararlanılacağı, verilerin nasıl toplanacağı, analiz edileceği ve sunumun nasıl gerçekleştirileceğine karar verilir.

Her proje bir bilimsel araştırma denemesi olduğuna göre, bir bilimsel araştırmada hangi aşamalar izleniyorsa (problemin tanımlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması-analiz edilmesi, sonuç ve öneriler) bir projeye uğraşan kimsenin de aynı aşamaları izlemesi gerekmektedir (Balkı, 2003; 14).

e. Projede araştırılmak istenen önemli fikirler ve kavramlar yazılır: Yapılan projenin konusuyla ilgili önemli görülen fikir ve kavramlar not edilir.

f. Proje araştırmasının zamana göre ayarlanması: Proje çalışmasında hangi zaman, hangi aktivitenin yapılacağına karar verilmesidir.

g. Projenin sunumunun gerçekleştirilmesi: Yapılan projeye ilgili somut bir ürünün yapılıp raporu ile birlikte sınıfta sunulması.

h. Projenin nasıl değerlendirileceği: Proje sonunda ortaya çıkan ürünün ve projenin aktarıldıktan sonra sınıftaki öğrencilerin projeye ilgili görüşlerinin ve geri bildirimlerinin alındığı aşamadır (Saban, 2002; 93).

Projelerin değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir. Projenin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak süreç ve bu sürecin sonunda ortaya konan ürünün değerlendirilmesi dikkate alınır.

Tablo 1.1 açık uçlu projeleri değerlendirmelerden sadece birisidir. Beş üzerinden puanlamaya dayanır (Bıçak, 2008; 87).

**Tablo 1. 1. Proje Ödevleri İçin Dereceli Puanlama Anahtarı**

Puan	Kriter
5	Öğrenci, proje ile ilgili tüm kazanımları edinmeyi başarmıştır. Proje sunumu açık bir düşünce ve açıklamaları gösterir. Yapılan tüm iş tam ve doğrudur.
4	Öğrenci, proje ile ilgili çoğu kazanımları edinmeyi başarmıştır. Projenin esası ve bunun arkasında yatan konular anlaşılmalıdır; fakat içerik ile ilgili küçükte olsa hatalar, hesaplama yanlışlıkları veya sunumda zayıflıklar vardır.
3	Öğrenci, proje ile ilgili kazanımların bir kısmını edinmeyi başarmıştır. Ders ile ilgili düşüncenin veya proje gerekliliklerinin sadece belirli bir kısmının kavrandığı gösterilmiştir. Çalışmanın bazı bölümleri tamamlanmamış, yanlış yönlendirilmiş veya açık değildir.
2	Yeterli çaba gösterilmediğinden veya anlama eksikliğinden kaynaklanan nedenlerle öğrenci proje ile ilgili kazanımları gerçekleştirme konusunda çok az bir ilerleme kaydetmiştir
1	Öğrenci, proje ile ilgili kazanımları gerçekleştirme konusunda hiçbir ilerleme kaydetmemiştir.

### 1.5.2. Proje Ödevlerinin Yararları

- Pratik deneyim kazanırlar.
- Gerçek yaşam koşulları altında yaptıklarını sınamaya olanak verir.
- Motivasyonu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur.
- Öğrenciler bazı konuların “ne” ve “niçin” ini daha iyi görebilirler.
- Öğrenciye başarıma duygusunu tattırır (Özden, 2000).
- Öğrencilere kendi başlarına karar almayı öğretir.
- Hem yavaş hem de zeki öğrenciler için kullanılabilir.
- Proje başarıyla tamamlandığında öğrencilerin kendine güveni artar (Özden, 2000).
- Proje yaklaşımıyla öğrenim gören öğrencilerin standart testlerdeki başarıları, geleneksel öğretim uygulamalarından daha fazladır (Thomas, 2000).
- Projeler, konuların derinlemesine anlaşılmasını sağladığı gibi, öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını ve yeni durumlarda kullanılma becerisini de geliştirmektedir.
- Projeler, öğrencilerin veri analizi, problem çözme, karar verme vb. özelliklerini de içeren üst düzey bilişsel becerilerini geliştirir ve fiziksel-sosyal çevrelerine karşı sorumluluk duygularının artmasını sağlar (Dori ve Tal, 2000; 1- 19).

### 1.5.3. Proje Ödevlerinin Sınırlılıkları

- Bir projeyi tamamlamak çok uzun zaman alabilir.
- Proje öğretmenin gözetimi dışında yapıldığında bir takım problemler çıkabilir.
- Öğrenci tüm zamanını projenin fiziksel yönünde harcayarak eğitim yanını görmeyebilir.
- Gerekli gözlem ve denetim sağlamak zor olabilir.
- Öğrenciye ilginç gelen proje konusu bulmada sıkıntı olabilir (Özden, 2000).
- Bağımsız çalışma becerisi geliştirilmemiş öğrenciler büyük sıkıntı çekebilirler.
- Grup projelerinde, üyelerden her birinin ne kadar çalıştığını ve katkıda bulunduğunu belirleyebilmek oldukça zordur.
- Öğretmenin sınıf üyelerini aynı öğretim düzeyinde tutmasını güçleştirebilir.
- Öğretmenin her öğrencinin veya grubun çalışmasını izlemesi güç olabilir (Çilenti, 1985).

### 1.6. Performans Ödevleri

Performans ödevinin bir öğrencinin grup içi ya da bireysel faaliyetler kapsamında oluşturduğu ürünle ilgili yazılı veya sözlü yanıtlar üreterek, başarısını kanıtlamasını gerektiren bir faaliyet olduğunu belirten Nitko (2001), öğrencilerin sorulan soruya basit bir yanıt vermelerinin (tamamlama ya da kısa yanıt) ya da sunulan seçeneklerden birini seçmelerinin istenmesi (eşleştirme alıştırmaları, doğru yanlış, çoktan seçmeli) performans değerlendirme açısından yeterli olmadığını, bunun sadece öğrencilerin başarılarının dolaylı olarak ölçülmesi faaliyeti olduğunu ifade etmektedir.

“Bir öğrenci performansını değerlendirmeye yönelik iki yön vardır. Öğrencinin ürettiği “ürün” ve öğrencinin ürünü tamamlarken geçirdiği “süreç”. Bir öğrenme hedefine bağlı olarak bu iki yönü de değerlendirme istenebilir. Performans değerlendirmenin sonuçlarını etkili kullanmak için, her öğrencinin performansının kalitesi belirlenmelidir. Çoğu performans görevinde, yanıtın farklı dereceleri olabileceği gibi, bir kısım performans görevinde ise birden fazla doğru yanıt olabilir. Performans ödevleri genelde karmaşık olduğu için, her ödev, değişik öğrenme hedeflerine ya da performansın bazı bölümlerinde öğrenciyi değerlendirmek için fırsat sağlar” (Nitko, 2001; 200).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün oluşturmasını gerektiren, bireysel ya da grup çalışmalarıyla gerçekleştirilebilen, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan, bilimsel ve problem çözme süreçlerine dayalı bir değerlendirme biçimidir. Performans değerlendirmesi, öğrencilere bilgi, beceri ve zekâ alışkanlıklarını uygulayabilecekleri, anlayışlarını gösterebilecekleri durum ve ödevler

olarak tanımlanır. Performans ödevi, 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 çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006; 8).

Performans ödevlerini tamamlamak için uzun bir süre gereklidir. Öğrenciler belirli standartlara göre ödevlerini hazırlarlar. Performans ödevlerinde en önemli ölçütlerden biri, öğrencilerin bu ödevler üzerinde uzun süre çalışmaları ve bir ürün ortaya koyabilmeleri veya bir performans sergileyebilmeleridir.

Performans görevlerinde yapılandırma için, öğretmenler performans görevlerini öğrencilere düzenli bir sınıf öğretiminin bir parçası olarak sunmalıdırlar. Öğretimdeki standartları karşılamak için ki bu standartlar öğretimin sonunda öğrencilerde var olmasını istediğimiz bilgi ve becerilerdir, öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmede ödevleri kullanmanın mantığı seçilen standartları içerecek ödevlerin yapılandırılmasında yatar (Bıçak, 2008; 198).

Standartlar, performans değerlendirmelerinin ilk basamağında en önemli kısmı oluşturmaktadır. Bunun için de ödevde dâhil edilecek bir içerik standardı belirlemeli ve performans ödevinin hangi zihinsel süreci (sorun çözme, karşılaştırma, hata analizi, araştırma, karar alma vb.) kapsayacağına karar verilir. Daha sonra performans ödevinin bir taslağı oluşturulur, ödevi yapılandırmak için farklı kaynaklara, bilgilere ulaşmak ve bunları bütünleştirmek için standartlar belirlenir. Ödev için gerekirse grup etkileşimi yapılabilir ki etkili iletişim sayesinde ödevlerin niteliği artabilir (Bıçak, 2008; 210).

### **1.6.1. Performans Ödevi Hazırlama Basamakları**

Performans ödevleri hazırlanırken düzenli bir çalışma yapmak gerekir. Bu süreç üç basamakta incelenebilir:

1.Değerlendirmenin Yapılacağı Alanda Karar Verme: Performans değerlendirmenin ilk basamağının en önemli kısmı şüphesiz standartlara uygunluktur. Standartlar ve kalite öğretimin sonucunda öğrencilerde var olmasını istediğimiz bilgi ve becerilerdir. Açıklanan sonuçlar öğrenciye öğretilmek istenen gerçekler, fikirler ve teorilerdir. İşlemsel sonuçlar ise öğrencinin öğrenmesini istediğiniz beceriler ve konulardır. Yaşam boyu standartlar ise etkili iletişim, işbirliği gibi okul dışı etkinlikleri

içerir. Marzano ve diğerleri, (1993) her performans görevinin, içerik, üst düzey düşünme, bilgi dağarcığı ve etkili iletişim kategorilerinden sadece bir boyutunu değerlendireceğinden bahseder. Diğer iki kategorinin (iş birliği, düşünme) her birinin nitelik boyutunu değerlendirmek ise isteğe bağlıdır. Belirtilen her boyut eğitsel gelişim sürecinin devamıdır (Karaca ve diğerleri, 2008; 210).

Farklı öğrenciler her boyutta farklı seviyede gelişim kaydederler. Çoğunlukla, öğrenme hedefleri öğrencilerden bir gelişim göstermelerini gerektirir (Marzano ve diğerleri, 1993).

2.Görevin Tanımlanması: Değerlendirmek istenilen konu alanı belirlendikten sonraki işlem basamaklarının tanımlarının yapılmasıdır. Bir kazanım birden fazla görevle ölçülebilir. Bazı kazanımlar çalışmaların yapılmasını gerektirirken diğerleri, planlanmamış görevleri gerektirir (Karaca ve diğerleri, 2008; 211).

Bir görevi şekillendirirken dikkat edilecek hususlar şunlardır (Karaca ve diğerleri, 2008; 211):

1. Çalışmalar yapılandırılmış mı, yapılandırılmamış mı?
2. Görevlerin hangi kısımları yapılandırılmış ve bunların derecesi nedir?
3. Her çalışma öğrencilerin aktif katılımını gerektiriyor mu?
4. Çalışmalar ölçmek istenilen nitelikleri ölçmeye izin veriyor mu?
5. Öğrencilere çalışmalar ve puanlama hakkında bilgi verilmeli mi?
6. Farklı sosyal ve kültürel yapıya sahip öğrenciler çalışmayı doğru bir şekilde algılayabilecekler mi?

3.Puanlama ve Sonuçları Belirleme: Performans ödevlerinde tek bir yanıt yoktur. Çünkü öğrenci ödevi tamamlamak için tek bir yol kullanmamaktadır. Bu nedenle de öğrencilerin performans görevi puanlamada tanımlanmış bir ölçüt ile değerlendirilebilir. Performans değerlendirilmesinde genellikle dereceleme ölçekleri kullanılır. Ancak bu işlemden önce öğretmen performans görevine ilişkin standartları belirler ve öğrencilerine bu standartları bildirir. Böylece öğrenciler görevin yapımında hangi ölçütlere göre değerlendirileceklerini bilir ve ona göre çalışmalarını 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 yapılacağını, hangi malzemelerin kullanılacağını belirtilmesi; değerlendirme bölümünde ise, öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin belirtilmesi gerekir (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Performans ödevleri, verilen bir konu hakkında farklı kaynaklardan araştırma yapma, bir deney yapıp bu deneyin raporunu yazma, verilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazma, bir mektup yazma vb. alanlarda olabilir. Araştırmacılar performans ödevi değerlendirmesinin beş temel niteliğinden bahsetmektedirler (Adanalı, 2008).

Bunlar;

1. Ödev, hem öğretmen hem de öğrencileri için anlamlıdır.
2. Ödev, öğrenci tarafından belirlenir.
3. Ödev, öğrencinin bilgiyi çözümlayıp, sonuç çıkarmasını gerektirir.
4. Ödev, öğrencilerin sonuçlar konusunda iletişim kurmasını gerektirir.
5. Ödevin en az bir bölümünde öğrencilerin beraber çalışmasını gerektirir (Adanalı, 2008).

Sınıf içinde farklı niteliklerde ve farklı seviyelerde öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci özelliği ve seviyesi dikkate alınarak her biri için farklı boyutta ödev alanı belirlenmelidir. Çünkü farklı öğrenciler her boyutta farklı seviyede gelişim kaydeder (Bıçak, 2008;211). Öğretmen puanlama ölçeklerinin dereceleme ölçeği mi yoksa kontrol listesi mi olduğunu bilmesi gerekir. Ölçme sonuçlarını değerlendirmek için bir yonteme ihtiyaç vardır. Dereceleme ölçekleri ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasında öğretmenlerin göz önünde bulunması gerekenler şunlardır (Karaca ve diğerleri, 2008; 212):

Süreci Değerlendirirken:

1. Öğrencilerinize belli bir içerik mi öğrettiniz?
2. Öğrencilerinizi bu içeriğe göre değerlendirdiniz mi?
3. Öğrenci başarısı gösterdiği performansın kanıtı mı?
4. İçeriği gözlemek, ölçmek ve puanlamak için yeteri kadar zamanınız var mı?  
(Sorularına)

Ürünü değerlendirirken:

1. Ürünü doğrudan ve tarafsızca değerlendirebilir misiniz?
2. Kazanımı gerçekleştirmek için izlenmesi gereken basamakların sırasına karar verebilir misiniz?

3. Bir öğrencinin çalışmasını değerlendirecek kadar vaktiniz var mı?  
(Sorularını sormak yerinde olacaktır)

### **1.6.2. Performans Ödevlerini Puanlama Yöntemleri**

Performans ödevlerini değerlendirirken puanlamada kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri kullanılmaktadır.

#### **1.6.2.1. Kontrol Listeleri**

Kontrol listesi; davranışların, özelliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerinin kontrol edilip edilemeyeceğinin belirlenmesidir. Bu süreçte kesin adımların bir öğrenmeyi performansa dönüştüren öğrenciyi değerlendirmek için kullanılır. Bir öğrencinin düzgün bir biçimde mikroskobu kullanıp kullanamayacağını değerlendirmek amacıyla kontrol listesi hazırlanabilir. Kontrol listeleri, ardışıklık içinde uygun basamakların ve uygun olmayan basamakların çeşitlerini içerir. Kontrol listelerinin içinde olası hataların bulundurulması öğrencilerin karşılaştığı sorunları görerek dönüt ve düzeltme açısından önemli katkılar sağlayabilir (Karaca ve diğerleri, 2008; 212).

Kontrol listeleri oluşturulurken şu hususlara özen gösterilmelidir (Karaca ve diğerleri, 2008; 212):

1. Her performansın düzeyini açıkça tanımlamak ve listelemek
2. Öğrencilerin yaptıkları tipik hataları listelemek
3. Uygun işlem basamaklarını ve muhtemel süreç hatalarını belirlemek ve listelemek

Aşağıda deney süreci kontrol listesi örneği verilmiştir.

Tablo.1.2. Deney Süreci Kontrol Listesi.

ÖĞRENCİNİN ADI VE SOYADI	Neyi Araştırdığını Bilme	Bağımlı Değişkeni Belirleme	Bağımsız Değişkeni Belirleme	Kontrol edilen Değişkenleri Belirleme	Gerekli malzeme ve araç gereçleri Seçme	Uygun Ölçme Aracı Kullanma	Araştırmanın Amacına Uygun Verileri Kaydetme	Verileri İşleme	Yorumlama ve Sonuç Çıkarma	Bulgularını Paylaşma

Kaynak: MEB 2005 Fen ve Teknoloji Ders Programı. Talim Terbiye Kurulu. Ankara. s: 86

### 1.6.2.2. Dereceleme Ölçekleri

Kontrol listelerinde belirli davranışların yerine getirilip getirilmediğini belirlemekten öte bir davranışın hangi düzeyde olup olmadığını tespit etmek için daha farklı ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Dereceleme ölçekleri bu amaçla geliştirilmiş ölçeklerdir. Puanlama ölçekleri;

1. Hedefin değerlendirilmesinde ve performansın önemli noktalarında dikkatlerinin toplanmasında yardımcı olur.
2. Performansın düzeyi hakkında öğrenciye özel geri bildirimler verir.
3. Her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemede yardımcı olur.

Dereceleme ölçekleri bütüncül ve analitik olmak üzere iki türlü geliştirilebilir. Bütüncül dereceleme ölçekleri öğrencinin performansı hakkında genel bir yargıya ulaşmada, analitik dereceleme ölçeği ise ayrıntılı bir şekilde performansın değerlendirilmesinde kullanılır. Analitik dereceleme ölçeği öğrencinin vurgulaması gereken önemli bilgi, beceri veya aktiviteyi planlamayı ve belirlemeyi gerektirir. Aşağıdaki örnekler bu iki dereceleme ürününün daha net bir şekilde görülmesine yardımcı olacaktır (Karaca ve diğerleri, 2008; 212).

Aşağıda performans ödevi olarak verilmiş poster çalışması için kullanılacak dereceli puanlama anahtarı örneği bulunmaktadır:



Tablo 1.3. Poster Değerlendirme Ölçeği

<b>Performans Düzeyi</b>	<b>Ölçütler ve Ölçüt Tanımlamaları</b>
<b>Görünüm</b>	
Çok İyi(3)	Posterin görünümü temiz ve düzenli
Orta(2)	Posterin görünümü temiz ancak düzenli değil ya da düzenli ancak temiz değil.
Geliştirilmeli(1)	Posterin görünümü kirli ve düzensiz.
<b>İçerik</b>	
Çok İyi(3)	Poster konuyu açık ve anlaşılır olarak yansıtıyor.
Orta(2)	Poster konuyu yansıtıyor, ancak açık ve anlaşılır değil.
Geliştirilmeli(1)	Poster konuyu yansıtmıyor.
<b>Özgünlük</b>	
Çok İyi(3)	Poster özgün ve yaratıcı bir biçimde hazırlanmış.
Orta(2)	Poster özgün, ancak yaratıcı değil.
Geliştirilmeli(1)	Poster özgün ve yaratıcı değil.
<b>Materyal Kullanımı</b>	
Çok İyi(3)	Resim, grafik gibi görsel materyaller uyumlu bir şekilde kullanılmış.
Orta(2)	Görsel ve yazılı materyaller konuyla ilgili ama yetersiz.
Geliştirilmeli(1)	Görsel ve yazılı materyaller konuyu desteklemiyor.
<b>Materyallerin Birbiriyle Uyumu</b>	
Çok İyi(3)	Yazılı ve görsel materyaller arasında tam bir uyum sağlanmış.
Orta(2)	Yazılı ve görsel materyaller arasında tam bir uyum sağlanmamıştır.
Geliştirilmeli(1)	Yazılı ve görsel materyaller arasında tam bir uyumsuzluk var.

Kaynak: Sezgin ve diğerleri, 2006. Yeni Öğretim Programları İçin Ölçme ve Değerlendirme Kılavuzu.

Editör: S. Erkan Hizmetiçi Eğitim Ders Notu. Ankara.

Aşağıda analitik dereceleme ölçeği formatında hazırlanmış sunu değerlendirme formu görülmektedir.

**Tablo 1.4. Sunu Değerlendirme Ölçeği**

<b>İFADELER</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1.Gösteri konusunun amaca uygunluk düzeyi					
2.Gösteriyi isteyerek yapma-gönüllü olma					
3.Gösterinin bütünlüğü					
4.Beden dilini kullanma					
5.Gösterinin grubu etkileme düzeyi					
6.Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma					
7.Gösteriyi hedefe yönelik materyallerle destekleme					
8.Gösteriyi verilen sürede yapma					
9.Gösteri sırasında öz güvene sahip olma					
10.Gösteri ile ilgili sorulara yanıt verme					
<b>TOPLAM:</b>					

Kaynak: Karaca ve diğerleri, 2008 . Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara. s: 213

Alternatif değerlendirme teknikleri ya hep ya hiç kuralını ölçüt almaz (Bahar ve diğerleri, 2006; 49). Öğrencilerin orta seviyelerdeki başarıları, yani başarısız ile başarılı arasındaki performanslarını da dikkate alır. Bu nedenle de alternatif değerlendirmeler öğrenci üzerinde başarılı olmazsan olmaz, baskısını kaldırır. Öğrencilerin başarılı ve tam başarısız arasındaki performanslarının belirlenmesi için de puanlama ölçekleri kullanılır. Ayrıca öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları alanları belirlemek, bir ders konusuna yönelik bilgi seviyesini, kavrama durumunu ortaya çıkarmak amacıyla da kullanılabilir.

Dereceleme ölçeği, öğrencinin çalışmalarını ölçmek ve performansın değişen boyutlarını dikkate alarak puanlamak amacıyla kullanılan puanlama yönergesidir. Rubrik değerlendirmesi, geleneksel olan ve harfi harfine yapılan puanlamadan çok, daha doğruluk, kesinlik ve duyarlılık içeren ve öğrenci performanslarını tanımlayan bir çalışmayı yansıtır (Welton ve Mallan, 1999). Saygı (2002)'nin yaptığı tanıma göre ise derecelendirme puanlama anahtarı, bireylerin algılayış biçimi ile başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkında gözlem sonuçlarını ya da kanıtlarını farklı dereceler içinde saptanmasına olanak veren bir ölçme aracıdır. Bu metotla bireyi tanıyan bir kişi onu

çeşitli özellikleri bakımından derecelendirir. Yani öğrencinin performansını tanımlayan ve farklı seviyedeki performansı belirli ölçütlerle ölçmeye yarayan bir puanlama yönergesidir. Welton ve Mallan (1999), rubriklerin tanınal bir alet olarak öğretmene yardım edeceğini, ancak basit bir dereceleme aracı olmadığını belirtmiştir.

### 1.6.3. Performans Ödevlerinin Avantajları

- 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 üretilebileceğini görmemizi sağlar
- Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliğindedir (Bahar ve diğerleri, 2006; 103).
- Problemin kesin çözümlerinin olmadığını anlamayı sağlar.
- Toplumsal geçmişin önemini anlama
- Empati kurabilme
- Veri toplayarak, yorumlayarak doğal ve toplumsal olayların açıklanabileceğini anlama
- Diğer kişilerle çalışma düşünceleri tartışabilme ve ortak düşünce üretme imkânı verir.

### 1.6.4. Performans Ödevlerinin Sınırlılıkları

- Bazı öğrencilere ilk uygulamada zor hatta korkutucu gelebilir.
- Gösterilmesi gereken performansın karmaşık olduğu durumlarda değerlendirme ölçütlerinin açık ve net ifade edilmesinde güçlükler yaşanabilir (Bahar ve diğerleri, 2006; 103).
- Önceden verilmesi gerekli olduğu için zaman dezavantaj sağlar.
- Öğretmenin önceden hazırlaması gerekmektedir.
- Puanlama anahtarı titizlikle hazırlanmalıdır.

## 1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Tüm dünyada ve ülkemizde yaşanan teknolojik gelişme, beraberinde küreselleşme gereğini de getirmiştir. Çağımız artık her gün gelişen teknoloji çağı olmuştur. Rekabet içinde olan tüm ülkeler gibi Türkiye de iyi eğitim almış, ülkemizi diğer ülkeler arasında başarıyla temsil edecek gençler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Yaşadığımız çağ ve bu çağın gereği olan bilgi teknolojisine ulaşım, bilgiyi doğru ve yerinde kullanmayı gerektirmektedir. Hızla değişen bilgiyi izlemek ve doğru bilgiye ulaşmak, bilgi kaynaklarını iyi tanımak, araştırma tekniklerini bilmek ve araştırma becerileri kazanmakla mümkündür (Yalçın, 2004; 42).

Bugün ilköğretim okullarında dersler daha çok geleneksel yöntemle işlenmektedir. Öğretmenlerin çoğu; arada bir soru sormak, günlük hayattan örnekler vermek, çok seyrek olarak görsel etkinlikler yapmakla yetinmekte ve aktif öğrenmeyi öğrencilere konuyu anlattırmakla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Bu da öğrencileri ezberlemeye yönlendirmekte ve onların derslere karşı negatif tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

İlköğretimde öğrencilerin ezberden uzaklaştırılması, etkili bir öğretim yapılması için öğretmenlerin derslerinde mümkün olduğu kadar çok metot ve teknik kullanması gerekir. Ancak bu şekilde öğrencilerde derslere karşı pozitif tutum geliştirilebilir ve anlamlı bir öğretim yapılabilir (Gürdal, 2004; 70)

Öğretmenlerin görevi; öğrencilere standart bir bilgi kazandırmaktan çok, gelişen ilgi ve beklenti düzeylerine uygun, çevrelerindeki olaylarla ilgili, kendiliğinden oluşan izlenimleri içeren yaşantısal anlamları bilgi düzeyine çıkarmaktır (Gürdal, Şahin, Çağlar, 2001; 11).

Öğrenme ortamına aktif olarak katılan ve sunulan bilgileri kullanarak pratik yapabilen öğrencilerin derse karşı ilgileri artar. Öğrencilerin sınıfta kazandıkları bilgi ve becerilerini, istedikleri doğrultuda seçecekleri bir konuda uygulamalarıyla gerçekleştirecekleri projeler, onların bilim adamlarının çalışma prensiplerini ve bilgiye ulaşma yollarını az da olsa öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin ilgi duydukları bir alanda proje gerçekleştirmeleri kendilerine olan güven duygularını geliştirir (Çepni, 2001: 84).

2005'te yenilenen ilköğretim programına göre, aktif öğrenme ortamındaki birey için proje çalışmaları kadar performans geliştirmeye yönelik verilen “performans ödevleri” de önemlidir. Performans ödevlerinde, öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir. Performans ödevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi doğru değildir. Performans ödevleri öğrenci seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır. Performans ödevlerinde öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için ödevin belirli aşamalarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesi ya da yapmış olduğu çalışmayı öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşması sağlanmalıdır.

Okullarımızda öğrencilerin bir problemin parçası olacak yerde, problem çözen bireyler olması için proje ve performans ödevlerine önem verilmelidir. Proje ve performans ödevleri öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda bir konuda derinlemesine bilgi edinmelerine de imkân sağlamış olur. Proje ve performans çalışmaları ile öğrencilerin sosyal yönleri gelişir, grup arkadaşları ile tartışmayı, uyumlu çalışmayı, ekip çalışmasını gerçekleştirirken paylaşmayı öğrenirler ve bir işi başarmış olmanın gururunu da birlikte yaşarlar. Proje çalışması sırasında öğrenciler tartışırken başkalarının fikirlerine saygılı, hoşgörülü olmayı öğrenirler ve demokratik yaşama alışkanlığı kazanırlar (Senemoğlu, 1997).

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılındaki ilköğretim programında not verme sisteminde değişiklikler yapmış ve bu konuda çalışmalara da devam etmektedir. Yapılan önemli değişikliklerden birisi de öğrenci başarısının değerlendirilmesi yönündedir. Yazılı sınava dayalı ölçme değerlendirmenin yanında “performans ödevi”, “proje” ve “ders katılım” alanlarında ayrı ayrı değerlendirmelerin yapıp sonucunun bir bütün olarak belirlenmesi, yeni müfredatta dikkat çeken önemli noktalardandır. Ölçme değerlendirmede, sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmesi ve temelde yüzeysel davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde kazanımlar kullanılmasının hedeflenmesi önemli adımlardan sayılabilir (Selçuk, 2005).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 35. maddesinde “4, 5, 6, 7, 8. sınıflarda bir yarıyılı haftalık ders saati üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde en az üç sınav yapılır. Öğrencilerin başarıları bu sınavlarla birlikte proje,

performans ödevi ve ders içi performanslarına dayalı olarak değerlendirilir. Öğrenciler, istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje; her yarıyılı derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar.” denilmektedir ( MEB, 2008; <http://ttkb.meb.gov.tr>).

Öğrenciyi bir bütün olarak ele alan 2005 programıyla, tek bir göstergenin (sınav sonucunun) öğrenci başarısında yeterli olmadığı düşüncesi, “sınavda farklı sebeplerle başarısını kanıtlayamayan bir öğrenci pekâlâ sınıf içi etkinliklerde, proje çalışmalarında, grup çalışmalarında veya performans ödevlerinde başarılı olabilir” anlayışıyla tarihe karışmaktadır (Selçuk, 2005).

Öğrencilerin işbirliği yaparak çalıştığı, araştırma ve inceleme yaparak bilgiye ulaştıkları ve süreç sonunda bir ürün ortaya koyarak, ürünü sergiledikleri bir değerlendirme aracı olan proje ve performans ödevlerinde, öğretmen ve aile görüşlerinin de önemli olduğu, yapılan literatür taramasının sonucunda, öğretmenlerin ve velilerin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerine yer veren bir araştırma olmadığı ve bununla ilgili bir ihtiyacın olduğu görülmüş ve bu araştırma planlanmıştır.

## **1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI**

İlköğretim 1-8. sınıf öğrencilerinin değerlendirilmesinde proje ve performans ödevleri son derece önemlidir. Proje ve performans ödevlerini değerlendirmede kullanan 4-5. sınıf öğretmenleri ve bu çalışmaların yapımı sırasında sürekli öğrencilerini evde gözlemleyen 4-5. sınıf velilerinin görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## **1.9. PROBLEM CÜMLESİ**

Bu araştırmanın problem cümlesi; “ İlköğretim 4–5.sınıflarda verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?”

## **1.10. ALT PROBLEMLER**

1. Proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Proje ve performans ödevleriyle ilgili olarak öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim durumları ve mesleki kıdemleri bakımından görüşleri arasında fark var mıdır?

3. Proje ve performans ödevleriyle ilgili veli görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Proje ve performans ödevleriyle ilgili olarak velilerin sosyo-ekonomik düzey, yaş, cinsiyet, eğitim durumları, çocuklarının cinsiyeti ve sınıfları bakımından görüşleri arasında fark var mıdır?
5. Proje ve performans ödevleriyle ilgili olarak öğretmen ve veli görüşleri arasında bir farklılık var mıdır?

#### 1.11. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2009–2010 eğitim öğretim yılında Denizli ili merkezinde bulunan, 57 ilköğretim okuluyla sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçları 4–5.sınıf öğretmenleri ve velilerinden elde edilen öğretmen ve veli ölçeği verileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma bilgi toplama aracı olarak öğretmen ve veli ölçeği analizi ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın konusunun çerçevesini belirlemek, bu konunun sınırlamasını yapmak, bunu probleme dönüştürmek ve bilgi birikiminden faydalanmak amacıyla incelenen kaynaklar sınırlıdır.

#### 1.12. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir.

1. Çalışmada, 4-5. sınıf öğretmenleri ve 4-5. sınıf öğrenci velileri, ölçeği yanıtlarlarken verdikleri cevaplarda samimi ve objektif davranmışlardır.
2. Seçilen araştırma yöntemi, 4-5. sınıf öğretmen ve velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarabilecek niteliktedir.

#### 1.13.TANIMLAR

**Geleneksel Öğretim Yöntemleri:** Öğretmen ve öğrenci rollerinin kesin çizgilerle belirlendiği, öğretmenin konuyu aktaran, öğrencinin pasif birer alıcı konumunda olduğu, belirlenmiş bir içeriğin belirlenen süreler içerisinde kazandırılması hedeflenen, öğrencilerin etkinlikler sonunda gösterdikleri davranışlara yönelik bir değerlendirme sistemine sahip öğretim yaklaşımıdır (Sezgin, 2008; 26).

**Alternatif değerlendirme:** Öğrencilerin bilgi ve becerilerini gösteren bir ürün ya da cevap gerektiren test etme metotlarıdır ( Elharrar, 2006; 38).

**Alternatif ölçme yöntemleri:** Öğrenciyi öğrenmeye motive eden ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren, öğrenme teorileri ile uyumlu olan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olan bir değerlendirme yaklaşımıdır (Maeroff, 1991; 272).

**Proje:** Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir konuda/alanda incele, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirmek, yeni bilgilere ulaşmak, özgün düşünce üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006; 12).

**Performans Ödevi:** 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 çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006; 13).



## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Tuncel ve Öztürk (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı” adlı çalışmasında, rubriklerin kullanımının öğrenci performans ve ürünlerinin gelişmesi üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır.

Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrenciler çalışmalarının değerlendirileceği ölçütlerin farkında oldukları için kendilerinden beklenen şeyi de bilmektedirler. Dolayısıyla yaptıkları çalışmaların sonucunda öğrencilerin almayı beklediği puan ile geri bildirim sonucunda karşılaştıkları puan arasında pek fazla fark olmadığı tespit edilirken; kontrol grubu ise, çalışmalarının değerlendirileceği ölçütlerden haberdar olmadıkları için kendilerinden beklenen şey hakkında da tam bir bilgiye sahip bulunmamaktadırlar, bu nedenle de almayı bekledikleri puanla geri bildirim sonucunda aldıkları puanlar arasında farklar ortaya çıkmıştır. Araştırmada genel olarak öğrencilerin başarılarına bakıldığında deney grubunu kontrol grubundan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sonucunda, rubrik kullanmanın öğretimsel yararları arasında öğrencinin hem süreç hem de ürün açısından başarılarını yükseltmenin de yer aldığı fark edilmiştir.

Yaşar ve diğerleri (2005), “ Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmalarında, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanması kararlaştırılan ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Model uyarınca, Anadolu üniversitesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen ilköğretim programları tanıtım seminerlerine katılan 100 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerince, programların kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve

değerlendirme boyutları bakımından Zimbicki'nin (2007) bulgularında olduğu gibi kesinlikle eğitim gereksinimi içinde oldukları ve programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecek kimi olası sorunların bulunduğu belirtilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak gözlem, çalışma dosyası, tartışma, deneyler, projeler, araştırma kâğıtları, portfolyo, performans değerlendirme konularında, anekdotlar, sergileme, görüşme, gösteri, sözlü sunum, öz değerlendirme, deneyler, dereceleme ölçekleri ve diğer değerlendirme etkinlikleri açısından eğitim gereksinimi içinde oldukları belirlenmiştir.

Aydın (2005) “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Düşüncesi ve Uyguladıkları” adlı araştırmasında, 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. Araştırmada, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeyi tam olarak ifade edemedikleri, fakat açıklamalarında bu konuya ilişkin çabalarının olduğu görüldüğünü ve öğretmenlerdeki bu eksikliklerin kendilerindeki bu çabayı yersiz kıldığını ortaya koymuştur.

Dede ve Yaman (2003) “Fen ve Matematik Öğretiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, proje yaklaşımına niçin gerek duyulduğu, öğrencilere sağladığı avantajların neler olduğu, matematik ve fen öğretiminde proje türleri ve öğrencilerin kullandıkları stratejilerden bahsetmişlerdir. Ayrıca proje çalışmalarının değerlendirilmesini hazırlık, uygulama ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere 3 aşamada anlatmışlardır. Sonuç ve öneriler kısmında ise proje çalışmaları sayesinde üretici bir sınıf ortamının oluşacağını ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin artırılabilceğini vurgulamışlardır.

Bayrakçı (2007), tezinde “İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde yer alan araştırma ödevlerinin (etkinlik, proje ve performans) öğrencilerin sosyalleşmelerine katkısı nedir?” ve “Öğretmenlerin araştırma ödevlerine karşı tutumları nasıldır?” sorularına cevap aramıştır.

Araştırmada konu hakkında öncelikle literatür taraması yapılmış, ardından bu literatüre ve uzman görüşlerine dayalı olarak, veri toplamak amacıyla öğrencilere yönelik bir anket düzenlenmiştir. Bunların yanında verilerin niteliğini artırmak için öğretmenlerle görüşme tasarlanmıştır. Son aşamasında ise anket ve görüşmelerden elde edilen sonuçların karşılaştırılarak yorumlanması yoluna gidilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1.Araştırma ödevlerini yapan öğrenciler, anne, baba, ağabey ve ablalarından daha çok yardım almak zorunda kalırlar ve bunlarla iletişimleri artar. 2. Araştırma ödevlerini yapan öğrenciler ailesinin dışındaki kurum, kuruluş ve kişilerle görüşmek durumunda kalırlar. Bu durum öğrencilerin çevresiyle iletişimini ve sosyalleşmesini sağlar. 3.Araştırma ödevlerini yapan öğrencilerde araştırma ödevlerini yapamayan öğrencilere göre büyük oranda sosyalleşme görülür. 4. Okul ve okul dışında sosyal faaliyetlerde etkin görev alan öğrenciler, görev almayan öğrencilere göre büyük oranda sosyalleşirler. İlköğretim öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersinde her yarıyılıda bir proje, her ünite de bir performans ödevi yaptırılması önerilmektedir.

Kara (2008), tez çalışmasında, “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansını Değerlendirme” yi amaçlamış ve bu etkinliklerin öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Adanalı (2008), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi adlı tezinde, 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 etkinliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksiklikleri ve bu eksiklikleri gidermek için yaptıkları çalışmaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde daha çok olumlu etkiler yaptığı görüşündedirler.

Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yöntemleri ile geleneksel yöntemleri birlikte kullandıkları, geleneksel değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldikleri görüşünü ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken hem öğretmenler hem de öğrenciler birçok güçlüklerle karşılaştığı belirtilmiştir. Bu güçlüklerin; zamanın yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunları gidermek için öğretmenlerin birtakım önlemler (anlaşılmayan etkinliği anlaşılana kadar anlatma, kitap ve materyal ihtiyacını kendileri giderme, anlaşılmayan etkinlik yerine seviyeye uygun değerlendirme etkinliği yapma, öğrencilerin ödevler için toplanmalarını sağlama, zaman yetersizliği nedeniyle teneffüsleri kullanma, internet ihtiyacı için öğrencileri okul idaresine yönlendirme vb.) aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerinde belirledikleri öğrenme eksikliklerini gidermek içinde çeşitli uygulamalar (Araştırma ödevleri verme, grup çalışmaları yapma, konuyu tahtada anlatma, bireysel ev ödevleri verme, başka performans görevleri verme, konu için uygulanan etkinlikleri yeniden uygulama, ek zamanlar ayırarak bilgiyi kazandırma) yaptıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak kılavuz kitabında yer alan değerlendirme ölçeklerini kullandıkları, ölçek kullanan öğretmenlerimizin çoğunun da ölçekleri bazen kendilerinin hazırladıkları bazen de hazır şablonlardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ilişkin ölçütleri ve bu çalışmalardan aldıkları puanların açıklandığı görüşündedirler. Öğrencilerin çoğu sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerinin verdikleri ödevlerin yapımında zorlandıkları, bazıları da zorlanmadıkları ve ailelerinden yardım aldıkları görüşündedirler.

Öğretmenlerin çoğu, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından kendilerini yeterli algılamakla birlikte, araştırma bulgularından ve literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından çok yeterli olmadıkları görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet etmesi için olması gereken değerlendirmeye ilgili olarak; öğretmenlerin çoğunun şu anki uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans ödevi, sınıf içi performans dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Parmaksız ve Yanpar (2006), “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği” adlı çalışmasında, ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında yeterliklerini, kullanım sıklığını ve bu yaklaşımların sosyal bilgilerde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamışlardır.

Bu çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında çok fazla yeterlikleri olmadığı, adı geçen yaklaşımları sosyal bilgiler dersinde çok sık kullanmadıkları, ancak kullanılabilirliği yönünde olumlu görüş verdikleri sonucuna varılmıştır.

Köksal, Koray, Özsoy, Bağçe ve Koray’ın (2006) “Öğretim Materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi” adlı araştırmasında, öğretmen adaylarının, öğretim materyali geliştirmelerinde portfolyo ve rubrik değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının, onların eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini ne derecede etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan nitel ve nicel analizler sonucunda; öğretim materyali geliştirmede portfolyo ve rubrik değerlendirmenin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Tuncel ve Öztürk’ün (2006) bulgularında olduğu gibi rubrik kullanmanın, öğrencinin hem süreç hem de ürün açısından başarılarını yükselttiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Birgin’in (2008) çalışmasının amacı, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”dir. Çalışmanın bulguları sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun öğrencilerin başarısını ve performansını

belirlemede yazılı yoklamayı, çoktan seçmeli test türünü ve soru-cevap tekniğini daha çok kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun alternatif değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Bu sebeple, sınıf öğretmeni adaylarına öğretimleri sürecinde alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda deneyim yaşama ve uygulama yapma fırsatı verilmelidir.

Tatar ve Ören'in (2009) "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin gelişimi üzerine alternatif değerlendirme yaklaşımlarının etkisini değerlendiren görüşleri ortaya konmaktadır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda becerilerini geliştirdiğini savunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'i kullanılan değerlendirme teknik ve araçların öğrencileri araştırmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kullanılan bu yaklaşıma yönelik olarak öğrencilerin tepkilerini de ortaya koymuşlardır.

## 2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Pratt (2005), alternatif değerlendirme tekniklerini içeren programı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki diğer Sosyal Bilimler için bir model olması bakımından bu araştırmayı güçlü görmektedir. Pratt (2005) yaptığı araştırmada Kuzey Ada Uzaktan Eğitim Okullarındaki (NIDES) ilköğretim seviyesindeki şu an uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini tanımlamak ve bu etkinlikleri İngiliz Colombia Milli Eğitimi'nin ölçme ve değerlendirme alanında uygulanabilecek en iyi etkinlikler hakkında görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, otantik değerlendirme ve NIDES'de uygulanabilen değerlendirme stratejilerine odaklanmıştır. Araştırma yaklaşımı olay araştırması ve tasarım bakımından doğal/niteldir. Olay araştırma yaklaşımına bağlı kalarak, sınırlandırılan bir deney grubu araştırmaya katıldı ve değişik perspektifler verildi. Bu araştırma sonunda; NIDES' teki ölçme ve değerlendirme için ortak bir etkinliğin inşa edilmesi, öğretmenlerin işbirliği yapmaları, başarı ve zorluk alanlarını paylaşmaları için fırsatların sağlanması, portfolyo ve problem merkezli öğrenmeyi uygulamada model olma, sınıfların mevcutlarının azaltılması, sınıfların yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin müfredat oluşturmaları ve bunun için kaynaklar sağlamaları gerektiği üzerinde durulmuştur.

Elharrar (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin bilgi, algı ve sınıf içi farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmalarının, öğrenme ve öğretme etkinlikleri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Öğretmenlerin genel olarak uyguladıkları değerlendirme yöntemlerinin geleneksel test tekniği veya alternatif türde değerlendirme olduğu belirtilmiş olup, bunun da hem avantajlarının hem de dezavantajlarının olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen verilerden ayrıca öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme etkinliklerini etkileyen faktörleri de ortaya çıkmıştır. Yüksek akademik niteliğine sahip olan öğretmenler düşük akademik niteliğine sahip olanlara nazaran yeni fikirleri uygulamada daha istekli oldukları görölmüştür. Araştırmasında ayrıca, katılımcıların geleneksel değerlendirme yöntemi ile alternatif değerlendirme metotları arasındaki farklılıklarını arttırarak, onların alternatif değerlendirme metotlarını kullandıklarını göstermiştir. Son olarak da önceden eğitim almış öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulanabilirliğine daha açık olduklarını; fakat daha az eğitim alan öğretmenlerin daha geleneksel tekniklere doğru yöneldikleri ortaya çıkmıştır.

Zimbicki (2007) yaptığı araştırmada, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon seviyeleri ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 72 7. sınıf seviyesindeki öğrenciler sözel testler, performans değerlendirme, kubaşık öğrenme, ürün değerlendirmesi, etkileşimli ders ve portfolyo oluşturmayı içeren birçok değerlendirme yöntemine katılmışlardır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin alternatif değerlendirmelere katıldıklarında motivasyon seviyelerinin ve öz-yeterliliklerinin yüksek seviyelere ulaştığını göstermektedir. Araştırmada öğrenciler değişik alternatif değerlendirme formlarına katıldıklarında öğrenmeye karşı daha ilgili ve daha motive olmuş durumdadırlar. Birçok öğrenci içerisinde grup çalışmasının olduğu, yaratıcılığın bulunduğu ve düşüncelerini sözel olarak ifade ettikleri değerlendirme aktivitelerini tercih etmektedirler. Birçok öğrenci iyi derece, ödöl, övgü gibi dışa bağlı ödüllere motive olduklarını göstermiş olsalar da, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda, alternatif değerlendirme tekniği kullanırken, iç motivasyon ve iyi yapmak için arzu duymaları sağlamıştır. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişim eğitimi olmadan, alternatif değerlendirme aktivitelerini çok etkili bir şekilde uygulayamadıklarını kanıtlamıştır.

Owen (2002), teori ve uygulama arasındaki köprü olarak nitelendirdiği proje çalışmalarının etkililiğini gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, proje çalışmalarının araştırma ve teoriye yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. YÖNTEM:

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002). Araştırmanın amacı Denizli il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

#### 3.2. EVREN:

Bu araştırmanın evrenini, 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde Denizli il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 284 dördüncü sınıf öğretmeni, 283 beşinci sınıf öğretmeni ile 4000 4.sınıf velisi ve 4500 5.sınıf velisi oluşturmaktadır ( İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2009).

#### 3.3. ÖRNEKLEM:

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 284 4.sınıf öğretmeni ile 4000 veli ve 283 5.sınıf öğretmeni ile 4500 veli arasından random yolla seçilen 170 dördüncü sınıf öğretmeni ile 350 dördüncü sınıf velisi ve 170 beşinci sınıf öğretmeni 350 beşinci sınıf velisi oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğretmen sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 2004).

$$n = \frac{t^2(PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2(PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n=Örneklem büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi

t=Güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50) . (.50) = .25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Aşağıdaki tabloda 4-5. sınıf veli ve öğretmen sayılarının evren ve örneklem sayıları verilmiştir.

**Tablo 3.1. 4-5. Sınıf veli ve öğretmen sayılarının evren ve örneklem sayıları**

	Okul sayısı	4.sınıf öğretmen sayısı	4.sınıf veli sayısı	5.sınıf öğretmen sayısı	5.sınıf veli sayısı
Evren	67	284	4000	283	4500
Örneklem	57	170	350	170	350

Tablo 3.2’de Denizli il merkezi içinde bulunan okulların sosyo ekonomik durumuna göre evren ve örneklem sayıları verilmiştir.

**Tablo 3.2 Denizli il merkezi içinde bulunan okulların sosyo ekonomik durumuna göre evren ve örneklem sayıları**

	Okul sayısı	Düşük sosyo ekonomik düzey	Orta sosyo ekonomik düzey	Yüksek sosyo ekonomik düzey
Evren	67	20	23	24
Örneklem	57	16	21	20

Bu araştırmada örnekleme alınan 4-5. sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlere, mesleki kademelerine, mezun olduğu okula, okuttuğu sınıf ve sosyo ekonomik durumuna göre dağılımı Tablo 3.3’ te verilmiştir.

Tablo 3.3. 4-5.sınıf öğretmenlerinin örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	185	54,5
	Erkek	155	45,5
Mesleki kıdem	1-5 yıl	13	3,8
	6-10 yıl	35	10,2
	11-15 yıl	65	19,1
	16-20 yıl	62	18,2
	21 -25 yıl	98	28,8
	26 yıl ve üstü	67	19,7
Eğitim Durumu	Eğitim Enstitüsü	61	17,9
	Eğitim Yüksekokulu	106	31,1
	Eğitim Fakültesi	157	46,1
	Diğer	16	4,7
Sosyo-Ekonomik Durum	Düşük	73	21,4
	Orta	73	21,4
	Yüksek	194	57,2
Yaş	20-30	34	10,0
	31-40	103	30,2
	41-50	159	46,7
	51-60	44	12,9
Okuttuğu Sınıf	4	175	51,5
	5	165	48,5
<b>Toplam</b>		<b>340</b>	<b>100</b>

Aşağıdaki tablo 3.4'te bu örnekleme alınan 4-5.sınıf öğrenci velilerinin cinsiyet, eğitim durumu, sosyo ekonomik düzey, yaş, çocuk cinsiyeti, çocuklarının sınıfları değişkenlerine göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 3.4. 4-5.sınıf öğrenci velilerinin örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımı**

Değişken	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	412	58,8
	Erkek	288	41,1
Eğitim Durumu	İlkokul	231	33
	Ortaokul	78	11,1
	Lise	213	30,4
	Üniversite	178	25,4
Sosyo-Ekonomik Durum	Düşük	122	17,4
	Orta	366	52,2
	Yüksek	212	30,2
Yaş	20-30	72	10,2
	31-40	440	62,8
	41-50	188	26,8
Çocuk Sınıf	4	282	40,3
	5	418	59,7
Çocuk Cinsiyet	Kız	390	55,7
	Erkek	310	44,3
<b>Toplam</b>		<b>700</b>	<b>100</b>

### 3.4. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada 4-5. sınıf öğretmen ve velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerine ulaşmak üzere, öğretmen ölçeği ve veli ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması:

Veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Alanındaki uzman kişilerin görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle 4-5. sınıf öğretmen ve velilerine proje ve performans ödevleri ile ilgili 4 adet açık uçlu soru sorularak genel görüşlere ulaşılmıştır. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda 62 maddelik öğretmen ölçeği ile 48 maddelik veli ölçeği hazırlanarak uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Hazırlanan ölçeğin pilot uygulaması yapılarak son haline getirilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşleri için 42 maddelik, veli görüşleri için 34 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen ve velilere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ve velilerin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Öğretmenlerden ve velilerden her maddenin karşısında bulunan “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmektedir. Katılma derecesi aralıkları  $\frac{n-1}{n}$  formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 42 en yüksek puan 210'dur.

**Tablo 3.5. Tüm anket için görüşleri değerlendirme**

Katılma derecesi (olumlu ifadeler)		Katılma derecesi (olumsuz ifadeler)	
Kesinlikle katılmıyorum	(1.00-1.79)	Kesinlikle katılıyorum	(1.00-1.79)
Katılmıyorum	(1.80-2.59)	Katılıyorum	(1.80-2.59)
Az Katılıyorum	(2.60-3.39)	Az Katılıyorum	(2.60-3.39)
Katılıyorum	(3.40-4.19)	Katılmıyorum	(3.40-4.19)
Kesinlikle katılıyorum	(4.20-5.00)	Kesinlikle katılmıyorum	(4.20-5.00)

### 3.4.2. Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliği

Ölçeğin güvenirlilik ve geçerliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan öneri ve eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış ve değiştirilmiştir.

Ölçme aracının güvenirliliğini ölçmek için veriler SPSS programında “Cronbach’s Alpha Modeli” uygulanarak madde analizi yapılmıştır. Pilot çalışma için il merkezinden 57 veli ile 56 öğretmene hazırlanan ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçeğin pilot çalışma ve gerçek uygulaması için Alpha Cronbach katsayıları Tablo 3.6’da ve 3.7’de verilmektedir.

**Tablo3.6. Öğretmen görüş ölçeğinin güvenirlilik katsayısı**

	Alpha Cronbach
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (pilot çalışma)	.888
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (gerçek uygulama)	.880

**Tablo 3. 7. Veli görüş ölçeğinin güvenirlilik katsayısı**

	Alpha Cronbach
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (pilot çalışma)	.788
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (gerçek uygulama)	.708

Bu çalışmada mantıksal yaklaşımla geçerlik belirlenmeye çalışılmış, bu noktada da uzman görüşlerine başvurularak, gelen dönütler doğrultusunda kapsam geçerliğine sahip olduğu kanaatine varılmıştır. Ölçekler tek boyuttan oluştuduğu için yapı geçerliği konusunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Görünüş geçerliği, bir testin gerçekten ne ölçtüğu ile değil onun ne ölçüyor göründüğu ile ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği o testin ölçmek istediğu şeyi ölçüyor

görünmesidir. Bu çalışmada da bütün maddelerin proje ve performans ödevleri hakkındaki ölçmek üzere hazırlandığını söyleyebiliriz.

### 3.4.3 Ölçeğin Uygulanması

Ölçeğin ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır(Ek 1).

Ölçek araştırmacı tarafından Denizli il merkezinde bulunan, bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumları da göz önünde bulundurularak rastgele seçilen resmi ilköğretim okullarına gidilerek uygulanmıştır.

Ölçeklerde sosyo-ekonomik durum değişkeni belirtilmemiştir. Bunun nedeni öğretmen ve velilerin görüşlerini belirtirken böyle bir durumdan etkilenmelerini önlemektir. Fakat ölçekler toplanırken, araştırmacı tarafından düşük (1), orta (2) ve yüksek (3) numaralar verilmiştir. Okulları sosyo-ekonomik düzeylerine göre ayırırken Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yetkili kişilere başvurularak, gerekli bilgiler sağlanmıştır.

Araştırmanın verileri 2009 – 2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Ölçek formu, toplam 450 öğretmene dağıtılmış ve 350 tanesi geri alınmıştır. Geri alınan ölçeklerden eksik doldurulanlar elendikten sonra 340 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır. Velilere dağıtılan 900 ölçek formundan 720 tanesi geri gelmiş, eksik ve hatalı doldurulan 20 form elendikten sonra, 700 tanesi değerlendirilmiştir.

### 3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla “betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra standart sapma, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD gibi vardamsal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde önem düzeyi. 05 olarak alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “İlköğretim 4-5. Sınıfta Verilen Proje ve Performans Ödevleri ile İlgili Veli Ve Öğretmen Görüşleri” belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların tabloları ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “Proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.

4-5. sınıf öğretmenlerinin en fazla katıldıkları konu ile en az katıldıkları konuları daha iyi değerlendirebilmek için maddelerin ortalaması ve standart sapmaları alındıktan sonra ortalamalarına göre olumlu ifadeler kendi arasında olumsuz ifadelerde kendi arasında büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

4-5. sınıf öğretmenlerinin katılma dereceleri olumlu ifadeler için (1.00 – 1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80 – 2.59 “Katılmıyorum”, 2.60 – 3.39 “Az Katılıyorum”, 3.40 – 4.19 “Katılıyorum”, 4.20 – 5.00 “Kesinlikle Katılıyorum”) olumsuz ifadeler için (1.00 – 1.79 “Kesinlikle Katılıyorum”, 1.80 – 2.59 “Katılıyorum”, 2.60 – 3.39 “Az Katılıyorum”, 3.40 – 4.19 “Katılmıyorum”, 4.20 – 5.00 “Kesinlikle Katılmıyorum”) şeklindedir. Bu duruma göre anketin değerlendirilmesi Tablo 4. 1.’de verilmiştir.



**Tablo 4.1. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerine ilişkin katılma düzeylerini betimleyen istatistik değerleri**

MADDELER	X <sub>ort</sub>	Ss	Katılma düzeyi
20.Öğretmenlerinin rehberlik etmesiyle daha başarılı olur.	4,12	,701	<b>Katılıyorum</b>
21. Yapararak-yaşayarak öğrenmelerini sağlar.	4,04	,788	<b>Katılıyorum</b>
23. Sorumluluk alma duygularını geliştirir.	3,99	,779	<b>Katılıyorum</b>
19. Ders notlarını olumlu olarak etkiler.	3,99	,727	<b>Katılıyorum</b>
6. Bilgi toplama yollarını öğrenmelerinde yardımcı olur.	3,92	,858	<b>Katılıyorum</b>
*29. Değerlendirmede kullanmak için dönem içinde kaç tane proje ve performans ödevi vereceğimi bilmiyorum.	3,89	1,190	Katılmıyorum
*27. 2004-2005'te yenilenen ilköğretim programındaki proje ve performans ödevinin önemi hakkında bilgi sahibi değilim.	3,88	1,069	Katılmıyorum
9. Araştırma yapmalarına fırsat verir.	3,88	,901	<b>Katılıyorum</b>
17. Topluluk karşısında sunu yapmada öz güvenlerini geliştirir.	3,86	,882	<b>Katılıyorum</b>
10. Ailelerinin yardımlarıyla oluşur.	3,81	,946	<b>Katılıyorum</b>
2. Kendilerini ifade etme şekillerini geliştirir.	3,80	,907	<b>Katılıyorum</b>
24. Kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırarak çalışma yapmalarına fırsat verir.	3,79	,753	<b>Katılıyorum</b>
4 Türkçeyi doğru ve düzgün yazma becerilerini geliştirir.	3,78	,907	<b>Katılıyorum</b>
*37.Proje ve performans ödevlerinde görsellik önemli değildir.	3,77	1,056	Katılmıyorum
38.Proje ve performans ödevlerinde içerik önemli bir boyutu oluşturur.	3,76	,763	<b>Katılıyorum</b>
25.Her dersten değil istediği dersten çalışma yapmalarını sağlar.	3,72	,970	<b>Katılıyorum</b>
1.Planlı çalışma becerilerini geliştirir.	3,72	,923	<b>Katılıyorum</b>
14. Yaratıcılık yeteneğini geliştirir.	3,71	,835	<b>Katılıyorum</b>
5. Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma becerilerini geliştirir.	3,71	,879	<b>Katılıyorum</b>
3.Amaca uygun hareket etmelerinde yardımcı olur.	3,69	,804	<b>Katılıyorum</b>
39.Proje ve performans ödevleriyle kazanımların kalıcılığının arttığını düşünüyorum.	3,66	,845	<b>Katılıyorum</b>
16. Zamanı doğru kullanma becerisini geliştirir.	3,65	,864	<b>Katılıyorum</b>
*13. Anlatım becerilerini geliştirmez.	3,59	1,040	Katılmıyorum
7. Topladığı bilgileri analiz etmelerinde yardımcı olur.	3,58	,891	<b>Katılıyorum</b>
*18. Dersle karşı ilgi ve tutumlarını değiştirmez.	3,58	1,057	Katılmıyorum
*15. Elde edilen bilgilerden çıkarımlarda bulunamazlar.	3,55	,960	Katılmıyorum
*8.Hazırlanırken kaynaklara ulaşmasını gerektirmez.	3,49	1,120	Katılmıyorum
35.Proje ve performans ödevlerinin yapılışında grup çalışmaları daha etkilidir.	3,48	,904	<b>Katılıyorum</b>
*22. Bireysel farklılıklarına göre değerlendirilmelerine olanak sağlamaz.	3,46	1,095	Katılmıyorum
*26. Değerlendirilme aşamasında kullanılabilir nitelikte değildir.	3,45	1,007	Katılmıyorum
*31.Öğrenci kitaplarındaki proje ve performans ödevi sayısını yeterli görmüyorum.	3,41	1.158	Katılmıyorum
34.Proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi sırasında dereceli puanlama ölçeği en güvenilir ölçektir.	3,39	,981	Az <b>Katılıyorum</b>
*28.Proje ve performans ödevleri öğrenci tarafından yapılabilecek düzeyde olduğu için öğretmenden destek alınmaması gerektiğine inanıyorum.	3,37	1,146	Az <b>Katılıyorum</b>

11. Tek başına yapmakta zorlandıkları çalışmalarıdır.	3,33	1,171	Az Katılıyorum
*33.Bakanlık kitaplarında bulunan proje ve performans ödevlerindeki anlatım dili öğrencinin anlayabileceği nitelikte değildir.	3,32	1,034	Az Katılıyorum
42.Ders kitabında yer alan proje ve performans ödevleri günlük hayatta karşılaşılan durumları yansıtmaktadır.	3,26	,843	Az Katılıyorum
*12. Grup çalışması yapmasını gerektirmez.	3,18	1,042	Az Katılıyorum
*30. Bakanlık tarafından okullara verilen kitaplardaki proje ve performans ödevlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum.	3,16	1,064	Az Katılıyorum
36. Proje ve performans ödevlerinde bireysel çalışmalar daha yararlıdır.	3,16	,929	Az Katılıyorum
40. Kız öğrenciler proje ve performans ödevlerinde daha başarılıdır.	3,04	1,118	Az Katılıyorum
41.Erkek öğrenciler proje ve performans ödevlerinde daha başarılıdır.	2,50	,854	Katılmıyorum
*32.Ders ve çalışma kitaplarında, öğrenme gücünü çeken öğrenciler için farklı proje ve performans ödevlerinin olmaması bir eksiktir.	2,46	1,195	Katılıyorum
<b>TOPLAM</b>	149,89	16,598	

\*Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. (Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler. Çözümleme aşamasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiğinden bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek hesaplanmıştır.)

Maddeleri tek tek ele aldığımızda olumlu ifadelerle sahip olan 27 maddenin 22 tanesinin “Katılıyorum” düzeyinde, 11.-36.-40.-42.maddelerin “Az Katılıyorum”, 41.maddenin “Katılmıyorum” düzeyinde,15 olumsuz ifadenin 9 tanesinin “Katılmıyorum” düzeyinde 12.-28.-30.-33.-34.maddelerin ise “Az Katılıyorum” düzeyinde, madde 32 “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum 4-5. Sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleriyle ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.2. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerine ilişkin ortalama ve katılma düzeyi (tüm ölçek için)**

	N	Endüşük	Enyüksek	$X_{ort}$	Ss	Katılma düzeyi
Tüm ölçek için ortalama puanlar	340	1.00	5.00	3.56	.315	<b>Katılıyorum</b>

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan 4.-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.56 standart sapması ise .315 olarak hesaplanmıştır. Ortalama 3.56’nın “katılıyorum” düzeyinde olması öğretmenlerin proje ve performans ödevlerini değerlendirmede benimsediklerini göstermektedir.

Katılıyorum düzeyindeki maddelere baktığımızda maddelerin çoğunun beceri ve gelişime yönelik maddelerde olduğunu görüyoruz. Bu maddeler; madde 1 “Planlı çalışma becerilerini geliştirir.”, madde 2 “Kendilerini ifade etme şekillerini geliştirir”, madde 4 “Türkçe’yi doğru ve düzgün yazma becerilerini geliştirir.”, madde 5 “Türkçe’yi doğru ve düzgün konuşma becerilerini geliştirir.”, madde 13 “ Anlatım becerilerini geliştirir”, madde14 “Yaratıcılık yeteneğini geliştirir.”, madde 15 “Zamanı doğru kullanma becerisini geliştirir, madde 17 “Topluluk karşısında sunu yapmada öz güvenleri gelişir.” Madde 23 “Sorumluluk alma duygularını geliştirir.”

Tatar ve Ören’in (2009) araştırmalarının sonucunda da; öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda becerilerini geliştirdiğini savunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70’i kullanılan değerlendirme teknik ve araçların öğrencileri araştırmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kullanılan bu yaklaşıma yönelik olarak öğrencilerin tepkilerini de ortaya koymuşlardır.

Madde 27 “2004-2005’te yenilenen ilköğretim programındaki proje ve performans ödevinin önemi hakkında bilgi sahibi değilim” görüşüne “katılmıyorum” düzeyindeki cevapla öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olduğu bu durumda genel olarak görüşlerini olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. Çünkü bu konuda eğitim almamış bir öğretmenin başarılı bir uygulama yapabileceğini söylemek zordur.

Yaşar ve diğerleri (2005) ve Zimbicki’nin (2007) araştırma bulgularında olduğu gibi öğretmenlerin kesinlikle eğitim gereksinimi içinde oldukları ve programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecek kimi sorunların çözümü için eğitimin gerekli olduğu bildirilmiştir.

Madde 34 “Proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi sırasında dereceli puanlama ölçeği en güvenilir ölçektir.” görüşüne “Az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirerek bu konuda sorunlarla karşılaştıklarını söyleyebiliriz.

Bu konunun; Köksal, Koray, Özsoy, Bağçe ve Koray’ın (2006) ve Tuncel ve Öztürk’ün (2006) bulgularındaki rubrik kullanmanın, öğrencinin hem süreç hem de ürün açısından başarılarını yükselttiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirdiği sonucuyla zıtlık oluşturduğunu söyleyebiliriz.

## 4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “Proje ve performans ödevleriyle ilgili olarak öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumları, sosyo-ekonomik durum, mesleki kıdemleri ve okuttukları sınıf bakımından görüşleri arasında fark var mıdır?” biçiminde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek için öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

**Tablo 4.3. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)**

Cinsiyet	N	X <sub>ort</sub>	Ss	t	p
Kadın	185	149,52	16,685	-,442	,659
Erkek	155	150.32	16,536		

p> .05 fark önemsiz

Kadın ve erkek öğretmenlerin proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerinin ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.3.’ te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre 4-5.sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında önemli bir fark bulunamamıştır (p>.05). Buna göre ilköğretim okullarında görev yapan 4-5. sınıf öğretmenlerinin kadın ve erkek olarak proje ve performans ödevleri ile ilgili benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle “cinsiyet”in öğretmenlerin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri üzerinde etkisinin olmadığı ileri sürülebilir.

**Tablo 4.4. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (kruskal wallis)**

Kıdem	N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	fark
1-5 yıl	13	105.04	1.414	15.273	.009*	1-5/11-15
6-10 yıl	35	127.43				1-5/16-20
11-15 yıl	65	175.04				1-5/21-25
16-20 yıl	62	176.10				1-5/26+
21 -25	98	176.06				
26yıl ve üstü	67	187.99				
Toplam	340					

\*p< .05 fark önemli

Tablo 4.4.'ün incelemesinden de anlaşılacağı gibi 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde en yüksek sıra ortalamasına (187,99) 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya (105,04) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler sahiptir diyebiliriz.

Tablo 4.4.'e bakıldığında, 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılığın, 1-5 yıl ile 11-15 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında önemli bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhinedir. Bu farklılığın tecrübeli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere göre proje ve performans ödevlerini uygulamada daha çok benimsediklerini göstermektedir. Kıdem olarak fazla olan öğretmenler 2004-2005 öğretim programına kadar sadece geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanmış olup, değişen programla birlikte değerlendirmedeki alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan proje ve performans ödevlerini faydalı görmüşlerdir. Mesleki kıdemlerinde 1-5 yılında olan öğretmenler sadece değişen programın gerektirdiği değerlendirme yöntemlerini kullandıklarından bir karşılaştırma yapma imkânına sahip değildirler.

Elharrar'ın (2006) araştırmasında da yukarıdaki bulgulara paralel olarak, yüksek akademik niteliğine sahip olan öğretmenlerin, düşük akademik niteliğine sahip olanlara nazaran yeni fikirleri uygulamada daha istekli oldukları gözlenmiştir.

**Tablo 4.5. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı (kruskal wallis)**

Mezun okul	N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Eğitim Enstitüsü	61	169.24	.830	2.359	.501
Eğitim Yüksekokulu	106	178.44			
Eğitim Fakültesi	157	163.34			
Diğer	16	192.78			
Toplam	340				

p> .05 fark önemsiz

Tablo 4.5'den anlaşılacağı gibi mezun olunan okula göre 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında önemli bir fark görülmemektedir. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri en yüksek ortalamaya (192,78) diğer okul mezunu olan öğretmenler, en düşük ortalamaya (163,34) eğitim fakültesi olan öğretmenler sahiptir. Öğretmenlerin eğitim durumları arasında farklılığın görülmemesini 4-5. sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okulun proje ve performans ödevlerini değerlendirmede kullanmaya adapte olmalarına etkisi olmadığını ve bu değişikliği benimsediklerini göstermektedir.

**Tablo 4.6. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ortalamaları**

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	N	$X_{ort}$	ss
Düşük	73	153,63	15,380
Orta	73	143,45	18,612
Yüksek	194	150,90	15,634
Toplam	340	149,89	16,598

Tablo 4.6' dan anlaşılacağı gibi sosyo-ekonomik düzeyi farklı okullarda görev yapan 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında bir fark görülmektedir. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri ile en yüksek ortalamaya ( $X_{ort}=153,63$ ) düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük ortalamaya ( $X_{ort} =143,45$ ) orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler sahiptir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan 4-5. Sınıf öğretmenleri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasındaki farklılık düzeyi düşüktür.

**Tablo 4.7. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre dağılımı (Varyans Analizi)**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4245,518	2	2122,759	8,025	*,000
Gruplar içi	89142,235	337	264,517		
Toplam	93387,753	339			

\* $p < .05$  fark önemli

Tablo 4.7' ye bakıldığında, 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde sosyo ekonomik düzey değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçları Tablo 4.8' de verilmektedir.

**Tablo 4.8. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Tukey HSD testi sonuçları**

	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük		*	
Orta	*		*
Yüksek		*	

Tablo 4.8' de de görüldüğü gibi orta sosyo- ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan 4-5. sınıf öğretmenlerin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri ile düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip 4-5. sınıf öğretmenlerin görüşleri arasında önemli bir farklılık vardır. Bu durum orta sosyo- ekonomik düzeye sahip 4-5. sınıf öğretmenlerinin aleyhinedir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmenlerin proje ve performans ödevlerini yaptırırken sorunlarla karşılaştıklarını söyleyebiliriz. Düşük ve yüksek düzeydeki okullardaki ödevlerin yapımında öğretmenlerin sorunlarla karşılaşmadıklarını söyleyebiliriz.

**Tablo 4.9. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre dağılımı ( kruskall wallis)**

YAŞ	N	Sıra ort.	sd	X2	p	fark
20-30	34	100.31	.834	22.318	.000*	20-30/31-40
31-40	103	172.13				
41-50	159	175.78				
51-60	44	201.85				
<b>TOPLAM</b>	340					

\*p< .05 fark önemli

Tablo 4.9'un incelemesinden de anlaşılacağı gibi 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde en yüksek ortalamaya (201,85) 51-60 yaş aralığına sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya (100,31) 20-30 yaş aralığına sahip öğretmenler sahiptir diyebiliriz.

Tablo 4.9' a bakıldığında, 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde yaş değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılık 20-30 yaş ile diğer yaşlar arasındadır. Bu durum 20-30 yaş aralığındaki 4-5. sınıf öğretmenlerinin aleyhinedir. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde görülen yaş değişkeni arasındaki farklılık, bu öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında görülen farklılık ile paraleldir. Yani 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu yaş aralığı genellikle 20-30 yaş aralığıdır. Yaş ile ilgili farklılığıda sahip oldukları tecrübeye bağlı olarak açıklayabiliriz. 20- 30 yaş arasında olan 4-5. sınıf öğretmenlerinden çoğu mesleğe başladıklarından beri proje ve performans ödevlerini değerlendirmede kullanmaktadırlar ve önceki tecrübelerinin yetersizliğinin bu farklılığa sebep olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 4.10. 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf değişkenine göre dağılımı (t-testi)**

SINIF	N	$X_{ort}$	Ss	t	p
4	175	147,56	14,719	2,637	,009
5	164	152,31	18,146		

\*p< .05 fark önemli

4-5. sınıf öğretmenlerin proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerinin ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.10' da görüldüğü gibi öğretmenlerin okuttuğu sınıf değişkenine göre proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında bir farklılık görülmüştür (p< .05). Buna göre ilköğretim okullarında görev yapan 5.sınıf öğretmenlerinin  $X_{ort}$  152,31 olması 4.sınıf öğretmenlerine göre düşüncelerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu farklılık 5.sınıf öğrencilerinin yaş olarak büyük olmasından dolayı algılama ve yeteneklerinin 4. sınıf öğrencilerine göre farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Bu durum da 5 sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerinde daha az sorunla karşılaştıklarını söyleyebiliriz. 4. sınıf öğrencilerinin derslerinin daha önceki sınıflara göre artması ve bu duruma adapte



olmalarında sorun yaşanabileceğini ve öğretmenlerinin de bu durumdan etkilenebileceğini söyleyebiliriz.

### 4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Proje ve performans ödevleriyle ilgili veli görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, velilerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmış ve katılma düzeyi belirlenmiştir.

Katılma düzeyi için sınırlar olumlu ifadeler için (1.00–1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum”, 2.60–3.39 “Az Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Katılıyorum”, 4.20 – 5.00 “Kesinlikle Katılıyorum”) olumsuz ifadeler için (1.00–1.79 “Kesinlikle Katılıyorum”, 1.80–2.59 “Katılıyorum”, 2.60–3.39 “Az Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Katılmıyorum”, 4.20–5.00 “Kesinlikle Katılmıyorum”) şeklindedir.

**Tablo 4.11. 4.-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerine ilişkin katılma düzeylerini betimleyen istatistik değerleri**

MADDELER	$X_{ort}$	Ss	Katılma düzeyi
*32. Proje ve performans ödevlerinin başlangıç ve bitiş zamanları öğretmen tarafından duyurulmaz.	4,14	1,051	Katılmıyorum
28. Proje ve performans ödevleri çocuğumu araştırma yapmaya teşvik eder.	4,09	,976	<b>Katılıyorum</b>
11. Proje ve performans ödevleri sergilendiği zaman çocuğum daha mutlu olur.	4,08	1,133	Katılıyorum
22. Proje ve performans ödevleri çocuğumda kendine güveni artırır.	4,04	,976	<b>Katılıyorum</b>
29. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun soru sorma becerisi gelişir.	4,04	,952	<b>Katılıyorum</b>
30. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun yorum yapma becerileri gelişir	4,04	,966	<b>Katılıyorum</b>
26. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun planlama becerileri gelişir.	4,03	,971	<b>Katılıyorum</b>
1. Çocuğumun gelişimi açısından proje ve performans ödevleri önemlidir.	4,03	1,082	<b>Katılıyorum</b>
14. Proje ve performans ödevleri çocuğumun yaratıcılığını geliştirir.	4,00	1,106	<b>Katılıyorum</b>
27. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun ulaştığı bilgiler kalıcı hale gelir.	3,96	1,005	<b>Katılıyorum</b>
21. Proje ve performans ödevlerinde öğretmenin görevi çocuğuma rehberlik etmektir.	3,92	1,061	<b>Katılıyorum</b>
31. Proje ve performans ödevleri çocuğumun derse olan ilgi ve isteğini artırır.	3,90	1,057	<b>Katılıyorum</b>
23. Proje ve performans ödevlerini çocuğum niçin yaptığını bilir.	3,85	,984	<b>Katılıyorum</b>
*33. Proje ve performans ödevleri öğrenci başarısını etkilemez.	3,77	1,189	Katılmıyorum

34. Proje ve performans ödevlerini çocuğum yapmakta isteklidir.	3,71	1,095	Katılıyorum
25. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun Türkçeyi yazması gelişir.	3,62	1,195	Katılıyorum
7. Proje ve performans ödevleri bilişsel gelişimi etkiler.	3,57	1,222	Katılıyorum
*15. Veli toplantılarında öğretmen proje ve performans ödevleri ile ilgili açıklamalarda bulunarak bizi bilgilendirmez.	3,51	1,272	Katılmıyorum
*18. Proje ve performans ödevleri için verilen zaman yeterli değildir.	3,49	1,163	Katılmıyorum
24. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun Türkçeyi konuşması gelişir.	3,45	1,215	Katılıyorum
*19. Proje ve performans ödevleri grup çalışmasını faydalı bulmuyorum.	3,40	1,325	Katılmıyorum
5. Proje ve performans ödevinin sık verilmesi öğrenciyi sıkıyor.	3,39	1,278	Az Katılıyorum
*9. Proje ve performans ödevlerinde yardımcı olmak için bizim eğitim seviyemiz yeterli olmuyor.	3,31	1,287	Az Katılıyorum
20. Proje ve performans ödevlerindeki grup çalışmasında çalışanla çalışmayan eşit not alıyor.	3,28	1,365	Az Katılıyorum
8. Proje ve performans ödevlerini daha çok evde anne ve babaların hazırlayacağı niteliktedir.	3,26	1,352	Az Katılıyorum
*12. Ders kitaplarındaki proje ve performans ödevlerinin anlatımının anlaşılır şekilde olmadığını düşünüyorum.	3,17	1,219	Az Katılıyorum
*6. Verilen proje ve performans ödevlerinin konularının dikkat çekici olduğunu düşünmüyorum.	3,16	1,245	Az Katılıyorum
*10. Anne- babanın yaptığı proje ve performans ödevleri için öğretmenler uyarıda bulunmuyorlar.	3,16	1,329	Az Katılıyorum
13. Çocuğum proje ve performans ödevlerini yapmakta zorluk çekmektedir	3,02	1,226	Az Katılıyorum
*4. Bütün derslerden proje ve performans ödevi verilmesini uygun bulmuyorum.	2,81	1,321	Az Katılıyorum
*2. Proje ve performans ödevleri verilirken çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edilmiyor.	2,69	1,255	Az Katılıyorum
3. Proje ve performans ödevinin yapımında kullanılan malzemelerin maliyeti yüksektir.	2,68	1,164	Az Katılıyorum
17. Değerlendirmede proje ve performans ödevleri yerine yine eski yöntemler kullanılmalıdır.	2,43	1,239	Katılmıyorum
16. Proje ve performans ödevlerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	2,13	1,229	Katılmıyorum
<b>TOPLAM</b>	119,13	12,184	

\*Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. (Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler. Çözümleme aşamasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiğinden bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek hesaplanmıştır.)

Tablo 4.11 incelendiğinde, 4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin puanlarının aritmetik ortalamaları 4,14 ile 2,13 arasında değişmektedir. 4-5.sınıfta verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili veli görüşlerini belirlemek için kullanılan 34 maddeden 23'ü olumlu 11'i olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Olumlu maddelerin 16 tanesi " katılıyorum", 5 tanesi "Az Katılıyorum", 2 tanesi " Katılmıyorum" düzeyindedir. Olumsuz maddelerin, 6 tanesi "Az Katılıyorum", 5 tanesi "Katılmıyorum" düzeyindedir.

Bu boyut incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ( $X_{ort}=4,14$ ) “Katılmıyorum” “Proje ve performans ödevlerinin başlangıç ve bitiş zamanları öğretmen tarafından duyurulmaz. (Bu madde tersten kodlanmıştır.)” maddesinin sahip olduğu görülmektedir. Bu madde ifadenin tersine velilerin böyle bir sorunla karşılaşmadıkları, 4.-5. Sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerinin başlangıç ve bitiş zamanlarını duyurmada bir sorun yaratmadıkları, velilerin de bu görüşle ilgili olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Veli görüşleri doğrultusunda “ Katılıyorum” düzeyindeki  $X_{ort}>4,14$  maddeleri ele alacak olursak Madde 1 “ Çocuğumun gelişimi açısından proje ve performans ödevleri önemlidir” ( $X_{ort}=4,03$ ) görüşüyle 4.-5. sınıf velileri proje ve performans ödevlerinin çocuklarının gelişimleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüş; madde 14 “Proje ve performans ödevleri çocuğumun yaratıcılığını geliştirir” ( $X_{ort}=4,00$ ), madde 22 “Proje ve performans ödevleri çocuğumda kendine güveni artırır” ( $X_{ort}=4,04$ ), madde 26 “Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun planlama becerileri gelişir.” ( $X_{ort}=4,03$ ), madde 29 “Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun soru sorma becerisi gelişir.” ( $X_{ort}=4,04$ ), madde 30 “Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun yorum yapma becerileri gelişir.” ( $X_{ort}=4,04$ ) görüşleri birbirleri ile paraleldir ve birbirlerini destekler.

Madde 11’de “Proje ve performans ödevleri sergilendiği zaman çocuğum daha mutlu olur.” (  $X_{ort}=4,08$ ) “Katılıyorum” görüşüyle 4-5.sınıf velilerinin yapılan çalışmaların sınıfta sergilenmesinin çocukta motivasyon sağladığı ve olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı sonucuna vardıkları söylenebilir.

Madde 28’de “Proje ve performans ödevleri çocuğumu araştırma yapmaya teşvik eder.” (  $X_{ort}=4,09$ ) “Katılıyorum” görüşüyle 4-5.sınıf velileri proje ve performans ödevlerinin hazırlanırken bilgisayar, internet, ansiklopedi, yazılı ve görsel kaynaklar vb. kaynakları araştırarak hazırladıkları bu durumda veliler için olumlu karşılandığı söylenebilir. Bu durumla ilgili olarak velilerin ölçekte belirtilen diğer görüşler kısmına yazılı olarak belirttikleri “ Ödevler internette değişiklik yapılmadan hazırlanıyor” gibi görüşleri ile tezatlık oluşturmaktadır. Bu durumların, internet çıktısı değilde el yazısı şeklinde yapılıp, öğretmen tarafından da dikkat edilmesi gerektiği velilerin görüşleri içerisinde yer almaktadır.

Bu bulgulara göre “Az Katılıyorum” düzeyindeki maddelerin çokluğu da dikkat çekmektedir. “Az Katılıyorum” düzeyindeki görüşlerden olan madde 2’de “Proje ve

performans ödevleri verilirken çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edilmiyor” ( $X_{ort}=2,69$ ), madde 3 “Proje ve performans ödevinin yapımında kullanılan malzemenin maliyeti yüksektir.” ( $X_{ort}=2,68$ ), madde 4 “ Bütün derslerden proje ve performans ödevi verilmesini uygun bulmuyorum.” ( $X_{ort}=2,81$ ), madde 5 “Proje ve performans ödevlerinin sık verilmesi öğrenciyi sıkıyor.” ( $X_{ort}=3,39$ ),madde 6 “Verilen proje ve performans ödevlerinin konularının dikkat çekici olduğunu düşünmüyorum.” ( $X_{ort}=3,16$ ), madde8 “Proje ve performans ödevleri daha çok evde anne ve babaların hazırlayacağı niteliktedir.” ( $X_{ort}=3,26$ ),madde 9 “Proje ve performans ödevlerinde yardımcı olmak için bizim eğitim seviyemiz yeterli olmuyor.” ( $X_{ort}=3,31$ ), madde 10 “Anne- babanın yaptığı proje ve performans ödevleri için öğretmenler uyarıda bulunmuyorlar.” ( $X_{ort}=3,16$ ), madde 12 “ Ders kitaplarındaki proje ve performans ödevlerinin anlatımının anlaşılır şekilde olmadığını düşünüyorum.” ( $X_{ort}=3,17$ ), madde 13 “Çocuğum proje ve performans ödevlerini yapmakta zorluk çekmektedir.” ( $X_{ort}=3,02$ ), madde 20 “Proje ve performans ödevlerindeki grup çalışmasında çalışanla çalışmayan eşit not alıyor.” ( $X_{ort}=3,28$ ).

Üçüncü alt probleme ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya ( $X_{ort}=2,13$ ), “Katılmıyorum” görüşüyle “ Proje ve Performans ödevlerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.” sahiptir. Bu maddenin en düşük ortalamaya sahip olması velilerin proje ve performans ödevini gereksiz görmediklerinden, “katılıyorum” düzeyinde de belirtilen araştırma yapma, beceri gelişimi, derslerini olumlu yönde etkileme, başarı seviyelerini arttırmada faydaları görüldüğünden bu görüşü olumlu olarak desteklemektedirler. Diğer düşük ortalamaya da ( $X_{ort}=2,43$ ), “Katılmıyorum” görüşüyle “Değerlendirmede proje ve performans ödevleri yerine yine eski yöntemler kullanılmalıdır.” sahiptir. Bu maddede de görüldüğü gibi veliler sadece geleneksel değerlendirme yöntemlerini (yazılı sınav, test, sözlü vb.) değil, alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan proje ve performans ödevlerinin kullanılmasını desteklemektedirler. Velilerin bu görüşü madde 33 “Proje ve performans ödevleri öğrenci başarısını etkilemez.”görüşüne de “Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtilerek proje ve performans ödevlerinin başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.12. 4.-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerine ilişkin ortalama ve katılma düzeyi (tüm ölçek için)**

	N	Endüşük	Enyüksek	$X_{ort}$	Ss	Katılma düzeyi
Tüm ölçek için ortalama puanlar	700	1.00	5.00	3,50	0,358	Katılıyorum

Bu boyuttaki maddelerin toplamının ortalamasına baktığımızda görüşlerinin ortalamasının 3,50 “katılıyorum” düzeyinde olması velilerin proje ve performans ödevleri ile ilgili bir sorunla karşılaşmadıklarını göstermektedir.

#### 4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Proje ve performans ödevleriyle ilgili olarak velilerin sosyo-ekonomik düzey, yaş, cinsiyet, eğitim durumları, çocuklarının cinsiyeti ve sınıfları bakımından görüşleri arasında fark var mıdır?” biçiminde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek için velilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

**Tablo 4.13. 4.-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)**

Cinsiyet	N	$X_{ort}$	Ss	t	p
Kadın	412	119,05	12,198	-,225	,830
Erkek	288	119,26	12,204		

$p > .05$  fark önemsiz

Cinsiyet faktörüne göre 4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin, Tablo 4.13’ ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi erkek velilerin ortalamaları ( $X_{ort}=119,26$ ), kadın velilerin ortalamalarından ( $X_{ort}=119,05$ ) daha yüksektir.

4-5. Sınıf velilerinin cinsiyet durumuna ilişkin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında önemli bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). Bu durumda farklı cinsiyette olan velilerin proje ve performans ödevleri ile ilgili düşüncelerinin birbirine yakın olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 4. 14. 4.-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre dağılımı (kruskall wallis)**

YAŞ	N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
20-30	72	372.21	.586	1.074	.585
31-40	440	349.29			
41 ve üstü	188	343.28			
<b>TOPLAM</b>	700				

p> .05 fark önemsiz

Tablo 4.14 'ün incelemesinden de anlaşılacağı gibi 4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde en yüksek ortalamaya (372,21) 20-30 yaş aralığına sahip veliler, en düşük ortalamaya (343,28) 41 ve üstü yaş aralığına sahip veliler sahiptir diyebiliriz. Tablo da gözlemlendiği gibi yaş grupları arasında önemli bir fark yoktur.

**Tablo 4.15. 4.-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin çocuklarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)**

Çocuk Cinsiyet	N	X <sub>ort</sub>	Ss	t	p
<b>Kız</b>	390	119,79	12,131	1,627	,104
<b>Erkek</b>	310	118,28	12,213		

p> .05 fark önemsiz

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi 4-5. sınıf velilerinin çocuklarının cinsiyet durumuna ilişkin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında önemli bir fark bulunmamaktadır (p>.05). Kız ya da erkek öğrencilerin proje ve performans ödevlerini gerçekleştirmede ve başarılı olmalarında cinsiyetlerinin ailelerinin görüşlerinde bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmen ölçeğinin 40.ve 41.maddelerinde de çocuk cinsiyetinin çok önemli olmadığını göstermektedir. Öğretmen ölçeğinde 4-5. Sınıf öğretmenleri madde 40 ta "Kız öğrenciler proje ve performans ödevlerinde daha başarılıdır." (X<sub>ort</sub>=3,04), "Az Katılıyorum" madde 41 "Erkek öğrenciler proje ve performans ödevlerinde daha başarılıdır." (X<sub>ort</sub>=2,50), "Katılmıyorum" görüşüyle çocuk cinsiyetinin proje ve performans ödevleri ile ilgili bir sorun oluşturmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.16. 4-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ortalamaları**

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	N	$X_{ort}$	ss
Düşük	122	118,95	11,509
Orta	366	119,79	12,370
Yüksek	212	118,09	12,218
Toplam	700	119,13	12,184

Tablo 4.16'dan anlaşılacağı gibi sosyo-ekonomik düzeyi farklı okullarda öğrencisi olan 4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında önemli bir fark görülmemektedir. Madde 3 "Proje ve performans ödevinin yapımında kullanılan malzemelerin maliyeti yüksektir." ( $X_{ort}=2,68$ ) "Az Katılıyorum" ve madde 9 "Proje ve performans ödevlerinde yardımcı olmak için bizim eğitim seviyemiz yeterli olmuyor". ( $X_{ort}=2,68$ ) "Az Katılıyorum" düzeyinde verilen görüşlerde proje ve performans ödevlerinin sosyo- ekonomik düzeyleri farklı olan okullarda da sorun olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.17. 4-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre dağılımı (Varyans Analizi)**

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	389,282	2	194,641	1,312	,270
Gruplar içi	103232,610	698	148,323		
Toplam	103621,891	700			

$p > .05$  fark önemsiz

Tablo 4.17' ye bakıldığında, 4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde sosyo ekonomik düzey değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Oysa bu durum sosyo- ekonomik düzeyi farklı olan okullarda çalışan 4-5.sınıf öğretmenlerin görüşlerinde farklılığa sebep olurken, 4-5.sınıf velilerinde farklılığa sebep olmamıştır. 4-5.sınıf velilerinin çocuklarına proje ve performans ödevleri ile ilgili olarak maddi- manevi destek olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 4.18. 4-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin çocuklarının okudukları sınıf değişkenine göre dağılımı (t-testi)**

SINIF	N	$X_{ort}$	Ss	t	p
4	282	119,91	12,734	1,340	,181
5	418	118,62	11,811		

$p > .05$  fark önemsiz

4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerinin ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.18' de görüldüğü gibi 4-5. sınıf velilerinin çocuklarının okuduğu sınıf değişkenine göre proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Proje ve performans ödevlerinde sınıf faktörü veli görüşlerinde farklılık ortaya çıkarmamışken, öğretmen görüşlerinde önemli bir farklılık görülmüştü. Bu farklılığı, öğretmenlerin eğitim alanında öğrencileri daha çok karşılaştırabilme imkânı bulmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

**Tablo 4.19. Eğitim durumlarına göre 4-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları**

Eğitim Durumu	N	$X_{ort}$	ss
İlkokul	231	119,98	11,586
Ortaokul	78	119,05	13,044
Lise	213	119,15	13,094
Üniversite	178	118,04	11,421
Toplam	700	119,13	12,184

Tablo 4.19'dan anlaşılacağı gibi mezun olunan okula göre 4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında önemli bir fark görülmemektedir.

**Tablo 4.20. 4-5. sınıf öğrenci velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı ( varyans analizi)**

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	378,595	3	126,198	,850	,467
Gruplar içi	103243,296	697	148,552		
Toplam	103621,891	700			

$P > ,05$  fark önemsiz



Tablo 4.20'ye baktığımızda, 4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri ile eğitim değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki bulguları genel olarak değerlendirdiğimizde 4-5. sınıfta verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Tablo 4.21. 4-5. Sınıfta verilen Proje ve Performans Ödevleri ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri Arasındaki İlişki (Korelasyon)

KORELASYON	ÖĞRETMEN	VELİ
ÖĞRETMEN	1	-.087
VELİ	-.087	1

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, 4-5.sınıf öğretmen ve velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4-5. sınıf öğretmen ve velilerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkinin çok düşük olduğu söylenebilir. Bu farklılığın öğretmenlerin daha çok eğitimde rehber ve değerlendirme kısmıyla ilgilenmesinden, velilerin de çocuklarının eğitimi konusunda farklı görüşlerde olmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1.SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar, her alt problem için ayrı ayrı ele alınmıştır.

##### 5.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen görüşleri nasıl bir dağılım gösterdiği ele alınmıştır. 4-5. Sınıf öğretmenlerin proje ve performans ödevleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu nedenle uygulanan proje ve performans ödev etkinliklerinin geliştirilerek, ülke, okul ve öğrenci koşulları göz önünde bulundurularak uygulanmasına devam edilmensin toplum için yararlı olacağı sonucu çıkarılmıştır. Öğretmenler bu çalışmaların hazırlanmasında kaynak kullanımının gerekliliğinin önemini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, bu sınıflarda verilen proje ve performans ödevlerinin tek başına yapılabilir nitelikte olduğu, bunun yanında ailelerinde bu ödevlerin yapımında yardımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulara göre proje ve performans ödevleri; öğrencilerin günlük hayatı, çevreyi öğrenmelerini ve kendi yeterliliklerini fark etmelerini sağlamakta, öğrenciler arası yardımlaşma ve paylaşım ve grup çalışmalarına yönlendirmektedir.

Ayrıca kendi duygularını ifade etme becerisi geliştirmekte, öğrencilerin araştırma becerisi, tablo, grafik vb. verileri okuma ve yordama becerisi, gözlem yapma becerisi, iletişim kurma becerisi kazanmalarına yardımcı olmakta, öğrencilerin bilgiyi bulma yollarını öğretmekte, öğrencilerin başarılarını yükseltmekte, öğrencilerin yaratıcılık ve özgüven duygusunu kazanmalarına yardımcı olmakta, öğrencilerdeki olumsuz davranışların düzelmesine yardımcı olmakta, sorumluluk alma ve sunu yapma becerilerini geliştirmektedir. Proje ve performans ödevleri öğrencilerin zevk alarak ve hazırlıklı gelerek derslere katılımını sağlamakta, nitelikli ödevler gelmesini ve

öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanmasını sağlamakta, öğrencilerin objektif olmalarını, sosyalleşmelerini, konuşma ve yorumlama becerilerinin gelişmesini, yazarak öğrenmelerini ve günlük olayları takip etme becerilerini kazandırmayı sağlamaktadır. Proje ve performans ödevi etkinliklerinin özellikle, araştırma ve inceleme fırsatı sağlaması ve bu becerileri kazandırması konusundaki olumlu etki yarattığı belirlenmiştir.

Proje ve performans ödevleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde olumlu görüşlerin yanında, katılım az ya da birtakım olumsuz görüşlerinde olduğu saptanmıştır.

Proje ve performans ödevleri yapılabilir düzeyde olduğu için öğretmenden destek alınmayabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Bakanlık tarafından verilen ders kitaplarındaki proje ve performans ödevlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda da görüşlerde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarındaki proje ve performans ödevlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için farklı olmaması bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Yine bu kitaplardaki proje ve performans ödevleri ile ilgili anlatım dilinin de pek anlaşılır olamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin bu ödevlerdeki başarılarının çok değişken olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarının kullanımını güvenli bulmada katılım oranının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ölçekteki maddeler dışındaki diğer görüşleri sonuçlarını da; bu ödevlerin internette yapılarak öğrencileri hazırcılığa alıştırmaması, öğrencilerin sorumsuz davranışlar edinmelerine ve niteliksiz ödevler getirmelerine neden olması, öğrencilerin araştırma yapmaktan kaçmalarına ve onlarda bıkkınlık oluşmasına neden olması, öğrencilerin ekonomik yönden olumsuz etkilenmesi şeklinde sıralayabiliriz.

Ayrıca öğrencilerin ödevlerini yaparken zaman yetersizliğiyle karşılaşmaları, öğrencilerin kitap okuma ve tekrar etme becerilerini edinmemeleri, öğrenciler arası uygunsuz çekişmelere, kıskançlıklara ve gruplaşmalara neden olması, öğrencileri aşırı oyuna yönlendirmesi, öğrencilerin işlem basamaklarını bilgiye dönüştürememeleri ve öğrencilerin içine kapanmalarına neden olması da diğer olumsuz görüşler olarak sıralanabilir.

### 5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, proje ve performans ödevleriyle ilgili olarak öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim durumları, sosyo-ekonomik durumları ve mesleki kıdemleri bakımından görüşleri arasındaki fark durumunun incelenmesi yer almaktadır. 4-5. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, sosyo-ekonomik düzey, okuttukları sınıf değişkenlerine göre görüşlerinde bazı farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 4-5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin bu ödevlerle ilgili benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

4-5. sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları değişkenine göre görüşlerine bakıldığında da bu değişkenin de proje ve performans ödevleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenlerinin mezun oldukları okulun proje ve performans ödevlerini değerlendirmede kullanmaya adapte olmalarına etkisi olmadığını ve bu değişikliği benimsediklerini göstermektedir.

Proje ve performans ödevleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde yaş ve kıdem durumları arasında anlamlı olarak bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın 1-5 yıl kıdemdeki ve 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin tecrübelerinin azlığını ve mesleğe başladıklarından beri bu değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını söyleyebiliriz. Mesleki kıdemleri fazla olan ve daha üst yaş aralığında olan öğretmenlerinin tecrübelerine dayanarak benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme ve 20-30 yaş aralığına sahip öğretmenlerin aldıkları puan itibarıyla atandıkları okulların düşük sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu, bu yüzden zaman zaman olumsuzluklarla karşılaşmış ve bu yüzden olumsuz etkilendiklerini söyleyebiliriz.

Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan okullarda çalışan 4-5. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin de farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda verilen proje ve performans ödevlerinin yapımı için maliyetin orta düzey okullarda çalışan öğretmenler için sorun olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Bu okullarda öğretmenler çalışmalar için farklı materyal kullanımını için öğrencilere örneklerle destek olmalıdır.

Çalışmaların mutlaka yaptırılması için artık materyal kullanımı öğrencilerde alışkanlık haline getirilmeye çalışmalıdır.

Öğretmenleri okuttukları sınıf değişkenine göre görüşlerine bakacak olursak; 5.sınıf öğretmen görüşlerinde, 4.sınıf öğretmen görüşlerine göre farklılık görülmüştü. Bu farklılık 5.sınıf öğrencilerinin yaş olarak büyük olmasından dolayı algılama ve yeteneklerinin 4. sınıf öğrencilerine göre farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Bu durum da 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerinde daha az sorunla karşılaştıklarını söyleyebiliriz. 4. sınıf öğrencilerinin derslerinin daha önceki sınıflara göre artması ve bu duruma adapte olmalarında sorun yaşanabileceğini ve öğretmenlerinin de bu durumdan etkilenebileceğini sonucunu çıkarabiliriz.

### 5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, proje ve performans ödevleriyle ilgili veli görüşleri nasıl bir dağılım gösterdiği ele alınmıştır.

Bulgulara göre 4-5. sınıf öğrenci velilerine göre proje ve performans ödevlerinin; öğrencilerin gelişimi, yaratıcılık, konuşma, yazma, planlama, özgüven kazanma, sorumluluk alma, başarısını arttırmada, iletişim kurma, araştırma yapma, öğrenmeyi kalıcı hale getirme, derse ilgisini artırma gibi olumlu yönlerinden dolayı gerekli olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Proje ve performans ödevlerinin hazırlanırken bilgisayar, internet, ansiklopedi, yazılı ve görsel kaynaklar vb. kaynakları araştırmanın veliler için olumlu karşılandığı söylenebilir. Bu durumla ilgili olarak velilerin yazılı olarak belirttikleri “ Ödevler internette değişiklik yapılmadan hazırlanıyor” gibi görüşleride bulunmaktadır. Araştırmaların, internet çıktısı değilde el yazısı şeklinde yapıp, öğretmen tarafından da dikkat edilmesi gerektiği velilerin görüşleri içerisinde önemli olduğu söylenebilir.

Velilerin grup çalışmalarını, iletişimi geliştirme, sorumluluk duygusunu artırma, başarıyı arttırma gibi özelliklerinden dolayı faydalı buldukları söylenebilir.

Velilerin, öğretmenlerle ilgili olarak ödev zamanlarını duyurma, not vermede eşit olma, bireysel farklılıklara dikkat etme ve çalışmalarda rehberlik etme gibi durumlarda herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları sonucuna varabiliriz.

Bazı velilerin anne babaların hazırladığı ödevlerde öğretmenlerin uyarıda bulunmadıkları görüşünde oldukları da görülmüştür. Bu durumun da veliler için rahatsız edici bir durum olduğu söylenebilir.

Velilerin, sadece geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına olumlu bakmadıkları görülmüş olup, buradan da alternatif değerlendirme yaklaşımlarından olan proje ve performans ödevi ile ilgili görüşlerinde olumlu oldukları sonucunu çıkarabiliriz.

#### **5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, proje ve performans ödevleriyle ilgili olarak velilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumları, sosyo-ekonomik düzey çocuklarının cinsiyeti ve sınıfları bakımından görüşleri arasında fark durumuna ilişkin inceleme yer almaktadır.

4-5. sınıf velilerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine bakıldığında ankete katılan 4-5. Sınıf öğrencilerinin velilerinin çoğunluğunun bayan olduğu görülmüştür. Fakat proje ve performans ödevlerinde her iki grupta da bir farklılık görülmediği, velilerin cinsiyetleri farklı olsa da ortak görüşleri paylaştığı sonucunu çıkarabiliriz.

Yaş değişkeni ile ilgili, velilerin proje ve performans ödevleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında önemli bir farklılığın görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da velilerin hangi yaşta olursa olsun, çocuklarının gelişiminde proje ve performans ödevlerini desteklediği ve yardımcı olmaya çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Velilerin eğitim durumu değişkenine göre görüşlerini değerlendirecek olursak, görüşler arasında bir farklılığın görülmediğini söyleyebiliriz. Velilerin proje ve performans ödevlerinde yardımcı olurken, eğitim seviyelerinin yeterli olmadığı görüşüne katılımın az olması, bazı velilerin bu konuda zorluk yaşadığını göstermektedir.

Sosyo-ekonomik durum değişkenine göre görüşler incelendiğinde, velilerin proje ve performans ödevleri için bu durumun farklılık yaratmadığı görülmüş olup, aileler bütçelerine göre materyal seçip, ödevleri hazırlamaya gayret gösterdikleri

söylenbilir. Sosyo-ekonomik durumu düşük olan bazı okullarda bu durumun sorun olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Velilerin çocuklarının kız ya da erkek olması görüşlerinde bir değişikliğe sebep olmamıştır. Kız ya da erkek öğrencilerin proje ve performans ödevlerinde daha başarılı ya da daha istekli olmalarında cinsiyetin önemli olmadığı sonucunu söyleyebiliriz.

Velilere göre çocuklarının sınıflarının da önemli bir değişken olmadığı sonucuna varılabilir.

### **5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak; proje ve performans ödevleri ile ilgili 4-5. sınıf öğretmen ve veli görüşleri arasında farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda proje ve performans ödevleri ile ilgili olarak 4-5. sınıf öğretmen ve veli görüşlerinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

## **5.2.ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın tüm bulgularından elde edilen yorum ve sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılara ilişkin öneriler yer almaktadır.

### **5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen ölçeğinde “Araştırma yapmalarına fırsat verir” ve veli ölçeğindeki “ Proje ve performans ödevleri çocuğumu araştırma yapmaya teşvik eder” maddelerine verilen “Katılıyorum” düzeyindeki görüşler ışığında; proje ve performans ödevleri araştırmaya teşvik etmesi amacıyla, öğrencilerin okul ve ders kitaplarının dışında, kütüphane ve değişik kurumlara gitmelerini, çevresindeki yetkili ve sıradan kişiler ile görüşüp bilgi toplamalarını gerektirecek şekilde olabilir.

- Öğretmen ölçeğinde ki “ Bakanlık tarafından okullara verilen kitaplardaki proje ve performans ödevlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum” görüşüne verilen “ Az Katılıyorum” yanıtı ile ödevlerin, öğrencilerin seviyelerine uygun olması gerektiği belirtilmektedir. Yani ödevin her aşamasında öğrenci aktif bulunmalı, alacağı yardımlar sadece bilgi toplamak amaçlı olmalıdır. Öğrencinin araştırma ödevini

bir başkasının yapması, öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağlamayacağı gibi, zarar da verebilir.

- Velilerin yazılı olarak belirttikleri, “Öğrencilerin proje ve performans ödevlerini yaparken özellikle internet kaynaklı çalışmalarını sınırlandırılmalıdır” görüşüne dayanılarak; internet çıktılarının öğrenci tarafından okunması ve gerektiği durumlarda kendi el yazıları ile yazılması daha doğru bir yöntem olabilir.

- Öğrenciler, , veli ölçeğindeki “ Proje ve performans ödevleri sergilendiği zaman çocuğum daha mutlu olur” ve “Topluluk karşısında sunu yapmada öz güvenlerini geliştirir.” görüşlerine verilen olumlu yanıtlar ışığında yaptıkları araştırma ödevlerini; sınıf ortamında ve gerektiği durumlarda okul geneline de sunabilirler. Bunun sonucunda öğrenciler yaptıkları işlerin önemini daha iyi kavrayabilirler. Ayrıca yaptıkları ödevin sonucunda elde edilmesi gereken bilgi ve kazanımlar, sunum sırasında gelebilecek geribildirimlerle hem araştırmayı yapan öğrenciler hem de dinleyenler için kalıcılık sağlayabilir. Yapılan ödevlerin sunulmasının diğer bir önemi de, öğrencilerin sunum sırasında konuşabilme ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştireceğinden benlik kazanma ve sosyalleşmelerine katkı sağlayabilir.

- Proje çalışmalarında öğretmenin rehberliği kadar velinin de katkıları önemli bir yere sahip olduğundan, “Veli toplantılarında öğretmen proje ve performans ödevleri ile ilgili açıklamalarda bulunarak bizi bilgilendirmez” görüşüne “ Katılmıyorum” yanıtıyla; hazırlık aşamasından başlayarak çalışma sürecinin sonuna kadar velilere öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılabilir.

- Okullarda proje çalışmaları yapmak için, alt yapı geliştirilebilir. Okullarda öğrencilerin proje çalışmaları yapmaları için gerekli kaynakları ve araç gereçleri temin edebilecekleri ortamlar sağlanabilir ya da gerekli koşullar sağlanarak öğrenciler motive edilebilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada ilköğretim 4-5. sınıfta verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen ve velilerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular sadece bir il kapsamındaki örneklerle yapılan uygulamalar sonucu elde edilmiştir. Bu bakımdan Milli Eğitim Bakanlığı'nın oldukça üzerinde durduğu proje ve performans ödevleri ile ilgili araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitimle ilgilenen tüm bireylerin sağlıklı bilgilere ulaşmaları adına daha geniş bir çevrede yapılabilir.



- Bu araştırmada proje ve performans ödevleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri değerlendirilmiştir. Bu etkinliklerin derslerde uygulanabilirliği, öğrencilere olan etkileri, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve verimli kullanılması için yapılabilecekler daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

- Bu araştırmada proje ve performans ödevine ilişkin görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte proje ve performans ödevlerine ilişkin olarak çeşitli değişkenlerin ( sınıfın fiziki yapısı, öğrenci sayısı vb.) kontrol altında tutulduğu kontrol gruplu deneme modelleri ile test edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Adanalı, K. (2008). “*Sosyal Bilimler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, F. (2005), “*Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları*”. Kıran, H. (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, ss.775-779, Denizli: Tubitak Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. Ve Bıçak, B.(2006). *Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Balkı, A.G. (2003). “*Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bayrakçı, Ö. (2007). “*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bıçak, B. (2008). *Performans Değerlendirme*. Edt. Erkan, S. ve Gömleksiz, M. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Birgin, O. (2008). “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi*”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), ss.1-24.
- Bekiroğlu, O.F. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R.A. (1991). *Motivating Project Based Learning: Sustaining the Doing Supporting the Learning*. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3-4. 369-398.
- Brooks, J. G. And Brooks, M. G. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Chard, Sylvia (1998a). *The Project Approach. Book One. Making Curriculum Come Alive*, Scholastic Publishing.
- Chard, Sylvia (1998b). *The Project Approach. Book Two. Managing Successful Projects*. Scholastic Publishing.
- Coşkun, M. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Proje Yaklaşımı*, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 99-107.
- Çepni, S. (2001). “*Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*”. Erol Ofset, Trabzon
- Çetin, M. (2007). *Proje Yapabilsem*. Optimist Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitimi Teknolojisi*. Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- Dede, Y. ve Yaman S. (2003). “Fen ve Matematik Öğretiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi”. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayınevi.1, Ankara, ss.117–132.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegama Yayıncılık, Ankara.
- Demirhan, C. (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Önder Matbaacılık, Ankara.
- Dori, Y. ve Tal, R. (2000). *Formal and Informal Collaborate Projects. Engaging In Industry With Environment Awareness*. Science Education. 84(1). 1-19.
- Elharrar, Y. (2006). “Theacher Assessment Practices and Perceptions: The Use of Alternative Assesment Within the Quebec Educational Reform”. Doktora Tezi, Universite du Quebec a Montreal, Canada.
- Erdem, M. (2002). “Proje Tabanlı Öğrenme”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22. 172-179.
- Ertürk, S. (1979). “Eğitimde Program Geliştirme”. Meteksan Ltd. Şti, Ankara.
- Gerek, Ö. (2006). “Sınıf öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, S. (2004). *Matematik Projeleri ve Sınıf Etkinlikleri*. Toroslu Kitaplığı. İstanbul.
- Gürdal, A. (2004). “Proje Yazımı, Sunumu ve Değerlendirilmesi”. İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje. Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Gürdal, A., Şahin, F., Çağlar, A. (2001). “Fen Eğitimi: İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler”. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Güven, Y., Zembat, R., Şahin, F. (2003). “Proje Temelli Eğitim ile Kavram Kazanımı”. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı”. Cilt.2. ss. 483-493. İstanbul.
- İntel Corporatian. (2006). *Ünite ve Proje Planları. Proje Temelli Öğrenmenin Gücünden Faydalanmak*. <http://www.intel.com/corporate/education/eme/tun/elemsec/toolsresources/plans/harness.htm>. (26.05.2009).
- Kan, A. (2007). “Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerinde Kullanılacak Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1). [http://edam.com.tr/kuyeb/tr/makale\\_ozet](http://edam.com.tr/kuyeb/tr/makale_ozet) (17.04.2009).

- Kara, K. (2008). “İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., Gömleksiz, M. (2008). “Performans Değerlendirme”. Edit: Erkan, S. ve Gömleksiz, M. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”. Nobel Yayınları. Ankara. 198-223.
- Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M.D. Yılbat, B. ve Diğerleri (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (2. Baskı). MEB Yayınları. Ankara.
- Karakuş, F. (2006). “ Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi”. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karamanoğlu, S. (2006). “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması ve Portfolyo”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karip, E. (2005). “İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı”. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Katz, G. Lilian and Sylvia Chard (2000). *Engaging Children’s Minds: The Project Approach*, Second Edition. Alex Publishing Corporation. Stamford.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2000). “Fen Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı.20, ss.193-200.
- Korkmaz, H. (2002). “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Köksal, M.S., Koray, Ö., Özsoy, T., Bağçe, H. ve Koray, A. (2006). “Öğretim Materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi”. Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, ss. 170-171. Nobel Yayınları, Muğla.
- Kubinova, M., Novatna, J. and Littler, G.H. (1998). *Project and Mathematical Puzzles, A Tool for Development of Mathematical Thinking*. European Research in Mathematic Education. 65.
- Kuş, E. (2003). *Nitel- Nitel Araştırma Teknikleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Maeroff, G.I. (1991). “Assessing Alternative Assessment”. Phi Delta Kapan. 73 (4). 272-288.

- Marzono, R.J., Pickering, D.J.&McTigh, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimens of Learning Model*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Devolopment.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB. (2006). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. MEB Yayınları. Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ( 4-5. Sınıflar )*. MEB Yayınları, Ankara.
- MEB. (2008). *Proje ve Performans Ödevleri Konulu Genelge*. <http://www.meb.gov.tr>.(10.05.2009)
- MEB (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Konulu Genelge*. <http://ttkb.meb.gov.tr>. (14.05.2009)
- Nitko, A. J. (2001). *Educational Assesment of Student (3.ed)*. Enlewood, NJ: Prentice Hâll/ Merr'll Education.
- Owen, P.M.(2002). *Bridging Theory and Practice: Student Teacher Use The Project Approach*.
- Özden Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özmen, H. (2004). *Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı(Constructivist) Öğrenme*. <http://www.tojet.net/articles/3114.htm> (17.12.2009)
- Parmaksız, R.Ş. ve Yanpar, T. (2006). "Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (2). 159-172.
- Pilcher, J. K. (2001, March). *The Standards And Integrating Instructional And Assessment Practices. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Association of Colleges for Teacher Education, Texas, IL*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED451190). (11.09.2009).
- Pratt, A.J.(2005). *Authentic Assessment and Evaluation: Approaches at the North Island Distance Education School*". Yüksek Lisans Tezi. Royal Roads Universty. Canada.
- Raghavan, K., Coken\_Regev, S., Strobel, S. A. (2001). *Student Outcomes In A Local Systemic Change Project*. School Science and Mathematics, Vol. 101, Issue : 8.

- Razon, N. (1990). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1*. İstanbul.
- Saban, A. (2002), *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teoriler ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Saygı, B. (2002). “Akran Gruplarının Birbirini Değerlendirmesi ”, <http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/basaksaygi.doc> 10.05.2009
- Selçuk, Z. (2005). *Yeni Müfredat ile İlgili Açıklama*. [www.meb.gov.tr/programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm](http://www.meb.gov.tr/programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm).03.05.09
- Senemoğlu, N. (1997). “Gelişim, Öğrenme ve Öğretim”. Ertem Matbaacılık, Ankara.
- Sezgin, F., Ulutaş, S., Ay, M., Batan, B., Duran, F., Ertürk, S., Küçüktepe, B. ve Okan, N. (2006). *Yeni Öğretim Programları İçin Ölçme ve Değerlendirme Kılavuzu*. Editör: Erkan, S. Hizmetiçi Ders Notu, Ankara.
- Sezgin, F. (2008). “Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenci Başarısına ve Tutum Üzerine Etkisi. Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Şaşan, H. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Sayı: 74–75. Yıl:2002.
- Şentürk, C. (2009). “Eğitimde Yeniden Yapılandırma ve Yapılandırmacılık”. *Eğitim Dergisi*. Sayı 23. [www.eğitim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanmaveyapilandirmacilik.html](http://www.eğitim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanmaveyapilandirmacilik.html) (20.01.2010).
- Tatar, N., Ören Ş.F. (2009). “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt.17. No.3. ss.781-798.
- Tekindal, S.(2008). “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, Pegem Akademi, Ankara.
- Thomas, J.W. (2000). *A.Review of Research On Project Based Learning*, <http://www.k12reform.org/foundation/pbl/research>. (02.05.2009).
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi: Nasıl Bir Öğretmen? Yapılandırmacı Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramı*. Zambak Yayınları, İstanbul.
- Tuncel, G. ve Öztürk, C. (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı”. Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, ss.304-305. Nobel Yayınları, Muğla.
- Welton, D.A. ve Mallan, J.T. (1999). *Children And Their World Strategies For Teaching Social Studies* (6. Baskı). Houghton Mifflin Company.
- Wolk, S. (1994). *Project Based Learning: Pursuits With a Purpose*. Educational Leadership, November. Pages 42-45.
- Yalçın, Ş. (2004). “Proje Hazırlığında Bilgiye Ulaşma”. *İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje*. Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

- Yaman, S. (2003). *Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. (2005), “*Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi*”, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Yurdabakan, İ. (2004). “*Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlar*”.  
<http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEĞER.htm> (17.07.2009).
- Yücel, C., Karaman, M.K., Batur, Z., Başer, A. ve Karataş A. (2006). “*Yeni Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Programın Değerlendirilmesi*.” Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, Nobel Yayınları, Muğla.
- Zimbicki, D. (2007). “*Examining The Effect Of Alternative Assessment on Student Motivation Andself- Efficacy*”. Doktora Tezi, Walden Universty.

## **EKLER**



Ek1: Anket İzin Onayı

**T.C.**  
**DENİZLİ VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı** : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 32993  
**Konu** : Anket Onayı.

23 Ekim 2009

**VALİLİK MAKAMINA**

**İlgi** : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 14/10/2009 tarih ve 1093/3664 sayılı yazıları.  
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 07/10/2009 tarih ve 1078/3587 sayılı yazıları.

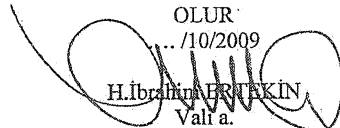
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim dalı Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek Lisans öğrencisi Aykul SEVİNÇ Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi a) yazıları gereği, ekli listede belirtilen (6 adet) Özel eğitim okullarında “Denizli Özel Eğitim Okullarında çalışan Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar “ konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı sınıf öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Zülfü GÜNEY Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi b) yazıları gereği, ekli listede belirtilen (57 adet) ilköğretim okullarında “ İlköğretim 4-5. sınıflarda verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili veli ve öğretmen görüşleri “ konulu araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans öğrencilerinin ilgi (a-b) yazılar ekinde belirlenen okullarda, konuları ile ilgili anket çalışmalarını 29/05/2010 tarihine kadar yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.






Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR’larınıza arz ederim.

  
Maamur OGUZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../10/2009  
  
H.İbrahim BERTEKİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EKLER :**

- 1-İlgi yazı (2 Sayfa)  
2-Anket Formu (... Sayfa)

	Saltak Mh.Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNİ Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks: (0 258) 265 01 69 e-posta: info@denizli.edu.tr				
---	--	--	---	---	---

## Ek 2: Öğretmen Ölçeği

**ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ**

Sayın Öğretmenim;

Bu ölçek, ilköğretim 4–5. sınıflarda verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Elinizdeki ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular, ikinci bölümde ise proje ve performans ödevlerine ilişkin 42 madde ve bir adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Vermiş olduğunuz cevaplar yalnız bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Elinizdeki ölçeğe adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Ölçeğe göstermiş olduğunuz ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Zülfü GÜNEY  
Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**BÖLÜM I**

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Her soruda duruma uygun seçeneği lütfen işaretleyiniz.

**A. Cinsiyetiniz** ( ) Kadın      2. ( ) Erkek

**B. Yaşınız**

1. ( ) 20–30      2. ( ) 31–40      3. ( ) 41–50  
4. ( ) 51–60      5. ( ) 61 ve üstü

**C. Eğitim Durumunuz**

1. ( ) Eğitim Enstitüsü      2. ( ) Yüksekokul/Akademi  
3. ( ) Eğitim Fakültesi      4. ( ) Diğer (Yazınız.....)

**D. Meslekteki Kıdeminiz**

1. ( ) 1–5 yıl      2. ( ) 6–10 yıl      3. ( ) 11–15 yıl  
4. ( ) 16–20 yıl      5. ( ) 21–25 yıl      6. ( ) 26 yıl ve üstü

**E. Okuttuğunuz Sınıf** ( ) 4      2. ( ) 5

## BÖLÜM II

Bu bölümde proje ve performans ödevlerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her maddeyi lütfen dikkatle okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz

Proje ve performans ödevleri öğrencilerin;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Planlı çalışma becerilerini geliştirir.					
2. Kendilerini ifade etme şekillerini geliştirir.					
3. Amaca uygun hareket etmelerinde yardımcı olur.					
4 Türkçeyi doğru ve düzgün yazma becerilerini geliştirir.					
5. Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma becerilerini geliştirir.					
6. Bilgi toplama yollarını öğrenmelerinde yardımcı olur.					
7. Topladığı bilgileri analiz etmelerinde yardımcı olur.					
8. Hazırlanırken kaynaklara ulaşmasını gerektirmez.					
9. Araştırma yapmalarına fırsat verir.					
10. Ailelerinin yardımlarıyla oluşur.					
11. Tek başına yapmakta zorlandıkları çalışmalardır.					
12. Grup çalışması yapmasını gerektirmez.					

Proje ve performans ödevleri öğrencilerin;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
13. Anlatım becerilerini geliştirmez.					
14. Yaratıcılık yeteneğini geliştirir.					
15. Elde edilen bilgilerden çıkarımlarda bulunamazlar.					
16. Zamanı doğru kullanma becerisini geliştirir.					
17. Topluluk karşısında sunu yapmada öz güvenlerini geliştirir.					
18. Derse karşı ilgi ve tutumlarını değiştirmez.					
19. Ders notlarını olumlu olarak etkiler.					
20. Öğretmenlerinin rehberlik etmesiyle daha başarılı olur.					
21. Yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlar.					
22. Bireysel farklılıklarına göre değerlendirilmelerine olanak sağlamaz.					
23. Sorumluluk alma duygularını geliştirir.					
24. Kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırarak çalışma yapmalarına fırsat verir.					
25. Her dersten değil istediği dersten çalışma yapmalarını sağlar.					
26. Değerlendirilme aşamasında kullanılacak nitelikte değildir.					
27. 2004-2005'te yenilenen ilköğretim programındaki proje ve performans ödevinin önemi hakkında bilgi sahibi değilim.					
28. Proje ve performans ödevleri öğrenci tarafından yapılabilecek düzeyde olduğu için öğretmenden destek alınmaması gerektiğine inanıyorum.					
29. Değerlendirmede kullanmak için dönem içinde kaç tane proje ve performans ödevi vereceğimi bilmiyorum.					

30. Bakanlık tarafından okullara verilen kitaplardaki proje ve performans ödevlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum.					
31.Öğrenci kitaplarındaki proje ve performans ödevi sayısını yeterli					
32.Ders ve çalışma kitaplarında, öğrenme gücünü çeken öğrenciler için farklı proje ve performans ödevlerinin olmaması bir eksiktir.					
33.Bakanlık kitaplarında bulunan proje ve performans ödevlerindeki anlatım dili öğrencinin anlayabileceği nitelikte değildir.					
34.Proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi sırasında dereceli puanlama ölçeği en güvenilir ölçektir.					
35.Proje ve performans ödevlerinin yapılışında grup çalışmaları daha etkilidir.					
36. Proje ve performans ödevlerinde bireysel çalışmalar daha yararlıdır.					
37.Proje ve performans ödevlerinde görsellik önemli değildir.					
38.Proje ve performans ödevlerinde içerik önemli bir boyutu oluşturur.					
39.Proje ve performans ödevleriyle kazanımların kalıcılığının arttığını düşünüyorum.					
40. Kız öğrenciler proje ve performans ödevlerinde daha başarılıdırlar.					
41.Erkek öğrenciler proje ve performans ödevlerinde daha başarılıdırlar.					
42.Ders kitabında yer alan proje ve performans ödevleri günlük hayatta karşılaşılan durumları yansıtmaktadır.					

Yukarıdaki maddeler dışında proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşleriniz varsa nelerdir? Aşağıya belirtiniz.

Ek 3: Veli Ölçeği

### VELİ ÖLÇEĞİ

Sayın Öğrenci Velisi;

Bu ölçek, 4–5. sınıflarda verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Her cümleyi lütfen dikkatle okuyunuz, sizce uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İçten ve doğru verdiğiniz bilgiler için şimdiden teşekkür ederim.

Zülfü GÜNEY  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

#### A. Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

#### B. Yaşınız

1.  20–30

2.  31–40

3.  41–50

4.  51–60

5.  61 ve üstü

#### C. Eğitim Durumunuz

1.  Okur-Yazar

2.  İlkokul

3.  Ortaokul

4.  Lise

5.  Meslek Yüksekokulu

6.  Üniversite

7.  Diğer...

#### D. Çocuğunuzun Cinsiyeti:

1.  Kız

2.  Erkek

#### E. Okuduğu Sınıf:

4

5

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	AZ Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çocuğumun gelişimi açısından proje ve performans ödevleri önemlidir.					
2. Proje ve performans ödevleri verilirken çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edilmiyor.					
3. Proje ve performans ödevinin yapımında kullanılan malzemelerin maliyeti yüksektir.					
4. Bütün derslerden proje ve performans ödevi verilmesini uygun bulmuyorum.					
5. Proje ve performans ödevinin sık verilmesi öğrenciyi sıkıyor.					
6. Verilen proje ve performans ödevlerinin konularının dikkat çekici olduğunu düşünmüyorum.					
7. Proje ve performans ödevleri bilişsel gelişimi etkiler.					
8. Proje ve performans ödevlerini daha çok evde anne ve babaların hazırlayacağı niteliktedir.					
9. Proje ve performans ödevlerinde yardımcı olmak için bizim eğitim seviyemiz yeterli olmuyor.					
10. Anne- babanın yaptığı proje ve performans ödevleri için öğretmenler uyarıda bulunmuyorlar.					
11. Proje ve performans ödevleri sergilendiği zaman çocuğum daha mutlu olur.					
12. Ders kitaplarındaki proje ve performans ödevlerinin anlatımının anlaşılır şekilde olmadığını düşünüyorum.					
13. Çocuğum proje ve performans ödevlerini yapmakta zorluk çekmektedir					
14. Proje ve performans ödevleri çocuğumun yaratıcılığını geliştirir.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
15. Veli toplantılarında öğretmen proje ve performans ödevleri ile ilgili açıklamalarda bulunarak bizi bilgilendirmez.					
16. Proje ve performans ödevlerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
17. Değerlendirmede proje ve performans ödevleri yerine yine eski yöntemler kullanılmalıdır.					
18. Proje ve performans ödevleri için verilen zaman yeterli değildir.					
19. Proje ve performans ödevleri grup çalışmasını faydalı bulmuyorum.					
20. Proje ve performans ödevlerindeki grup çalışmasında çalışanla çalışmayan eşit not alıyor.					
21. Proje ve performans ödevlerinde öğretmenin görevi çocuğuma rehberlik etmektir.					
22. Proje ve performans ödevleri çocuğumda kendine güveni artırır.					
23. Proje ve performans ödevlerini çocuğum niçin yaptığını bilir.					
24. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun Türkçeyi konuşması gelişir.					
25. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun Türkçeyi yazması gelişir.					
26. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun planlama becerileri gelişir.					
27. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun ulaştığı bilgiler kalıcı hale gelir.					
28. Proje ve performans ödevleri çocuğumu araştırma yapmaya teşvik eder.					
29. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun soru sorma becerisi gelişir.					
30. Proje ve performans ödevleri ile çocuğumun yorum yapma becerileri gelişir					



	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
31. Proje ve performans ödevleri çocuğumun derse olan ilgi ve isteğini artırır.					
32. Proje ve performans ödevlerinin başlangıç ve bitiş zamanları öğretmen tarafından duyurulmaz.					
33. Proje ve performans ödevleri öğrenci başarısını etkilemez.					
34. Proje ve performans ödevlerini çocuğum yapmakta isteklidir.					

Yukarıdaki maddeler dışında proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Yazınız.

**ÖZGEÇMİŞ**

- Adı, Soyadı** : Zülfü GÜNEY
- Ana Adı** : Huriye
- Baba Adı** : Rafet
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Denizli/ 29.05.1981
- Lisan Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Sınıf Öğretmenliği – 2001
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : Denizli/ Akköy 75.Yıl Cumhuriyet  
İlköğretim Okulu
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce (Orta)