



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANS VE PROJE
ÖDEVLERİNE İLİŞKİN ALGI GÖRÜŞ VE UYGULAMA
DURUMLARI

Hazırlayan
Zeki KÜTÜKTE

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç. Dr. Sedat YAZICI

TOKAT – 2010

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANS VE PROJE
ÖDEVLERİNE İLİŞKİN ALGI GÖRÜŞ VE UYGULAMA
DURUMLARI

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: **26/08/2010**

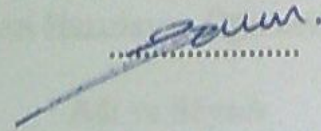
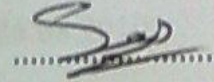
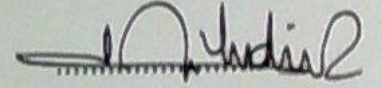
Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Doç. Dr. Eren YÜRÜDÜR

Üye : Doç. Dr. Sedat YAZICI

Üye: Yrd. Doç Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ

İmzası



Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 24/08/2010 tarih ve ~~30-07~~ sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU



Mühür
İmza

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(24.08.2010)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Zeki KÜTÜKTE

İmzası

.....

TEŞEKKÜR

Araştırmamın bütün aşamalarında görüş, fikir ve değerlendirmeleri ile bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sedat YAZICI'ya, saygı ve minnet dolu teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışması sırasında ve öncesinde her türlü yardımını esirgemeyen çok değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. İsa TAK, Yrd. Doç Dr. Aslı YAZICI ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ'a ayrıca tezimin düzeltilmesi ve yönlendirilmesinde desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Eren YÜRÜDÜR ve Yrd. Doç Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ'ye teşekkür ederim.

Tez çalışması sırasında değerli fikirleri ile çalışmama destek olan ve yardımlarını esirgemeyen, çok kıymetli arkadaşlarım Abdullah BAKDEMİR ve Hayati ADALAR'a teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam boyunca manevi desteğini sürekli hissettiğim anne ve babama, eşime, canım oğullarım Âdem Emin ve Âsım Halil'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin araştırmaya dayalı olan proje ve performans ödevlerine ilişkin algı, görüş ve uygulama durumlarının incelemektir. Araştırmada betimsel yöntemlerden alan taraması tipi araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 231’i erkek ve 142’si kadın toplam 373 ilköğretim öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin ödevlerle ilgili görüş ve algılarını, ödevler karşısındaki engeller ile ilgili düşüncelerini, ödevlerle ilgili uygulama durumlarını, ödevlerde sahtekarlık ile ilgili düşüncelerini ve kişisel bilgilerini belirtmeleri amacıyla, araştırmacının uzman yardımıyla oluşturduğu, beş kısımdan oluşan anket kullanılmıştır. Anket maddeleri, kısım bazında katılımcıların puan ortalamaları belirlenerek incelenmiştir. Ayrıca maddelerin bağımsız değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla Kay-kare testi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda ilköğretim öğretmenlerinin ödevlerin önemi ve işlevine yönelik görüşlerinin önemli ölçüde olumlu olduğu ve ödevlerin öğretmen ve öğrencilere gereksiz yük yüklediğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler ödev uygulamalarında genel olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almakta ve ödev sürecinde ve ödevin değerlendirilmesinde dönüt vermektedirler. Ancak öğretmenlerin ödev uygulamalarının bağımsız değişkenlere göre önemli farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ödev yapma sürecinde karşılaştıkları olası etik olmayan davranışlar konusunda duyarlı oldukları, genç öğretmenlerin kendilerinden yaşça büyük olanlara göre bu duyarlılıklarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen bulgular mevcut durumu tespit etme ve yeni tedbirler alma açısından katkı sağlayabilir

Anahtar Kelimeler: Ev Ödevi, Proje ve Performans Ödevleri, Öğretmen Görüşleri, Öğretmen Uygulama Durumları

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate perceptions, ideas and educational practices of primary teachers with respect to research project and performance assignments. Survey method was used in this study. The study sample consisted of 373 teachers (231 men and 142 women) working in Sivas. The questionnaire for data collection, which includes five sections, was developed by the researcher with the help of experts in the field. The study examined the perceptions and ideas of teachers with respect to educational importance of out-of-class assignments, their practices and perceived obstacles, ethical perceptions towards plagiarism. Frequencies, means and percentages for items were calculated. Chi Square test was used for statistical differences among variables.

The findings of the study indicated that teachers' perceptions and ideas with respect to the functionality and educational importance of out-of-class assignments are very positive. They reported that such assignments do not put unnecessary burden on teachers and students. Teachers declared that they take individual differences into account and give feedback during the preparation and evaluation processes of these assignments. Statistically differences for some variables were found with respect to the practices and implementation of assignments. Our findings indicated that teachers are very aware of ethically misconduct behaviors for plagiarism on assignments. Compared to older ones, relatively younger teachers indicated more ethical attitude towards plagiarism. The findings of this study can help our understanding of present situation on research-projects and performance assignments in the primary and secondary schools, and make contribution to some necessary changes on this issue.

Key Words: Homework, Project and Performance Assignments, Teacher's Perceptions, Teacher's Practices

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. SAYILTILAR.....	5
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2.1. EĞİTİMDE ÖDEV.....	6
2.2. ÖDEVİN FAYDALARI.....	10
2.3. ÖDEVDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR.....	13
2.4. EV ÖDEVİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR.....	15
2.4.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	15
2.4.2. Aile.....	18
2.5. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE EV ÖDEVLERİNİN YERİ.....	20
2.5.1. 1998 Öğretim Programı ve Öncesinde Ev Ödevinin Yeri.....	20
2.5.2. Mevcut Programda Ev Ödevinin Yeri.....	23

2.5.2.1 Performans Ödevleri.....	23
2.5.2.2 Proje Ödevleri.....	25
2.6. ÖDEVLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	28
2.7. EV ÖDEVLERİ İLE İLGİLİ TEMEL EĞİTİMSEL SORUNLAR.....	30
2.8. EV ÖDEVİ İLE İLGİLİ UYGULAMALI ARAŞTIRMALAR	35
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	44
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	44
3.4. ÖLÇME ARACI.....	44
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	46
4. BULGULAR.....	49
4.1. ÖRNEKLEMİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR..	49
4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	54
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
5.1. SONUÇLAR	100

5.1.1. Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar.....	100
5.1.2. Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamaları İle İlgili Sonuçlar.....	102
5.1.3. Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlar İle İlgili Sonuçlar.....	103
5.1.4. Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Süreç Değerlendirmesi Uygulama Durumları İle İlgili Sonuçlar.....	104
5.1.5. Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamalarında Geri Bildirim Verme Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar.....	106
5.1.6. Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Etkin Bir Şekilde Kullanılmasının Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar.....	106
5.2. ÖNERİLER.....	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	120

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1 Anketin Ödevlere İlişkin Görüşler Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu...	45
Tablo 3. 2 Anketin Ödevlerin Eğitimde Etkin Bir Şekilde Yer Almasının Önündeki Engeller Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu.....	46
Tablo 3. 3 Anketin Ödevlerle İlgili Uygulama Durumu Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu.....	46
Tablo 3. 4 Anketin Ödev Verme ve Değerlendirmede Etik Sorumluluk Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu.....	47
Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	50
Tablo 4.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı.....	51
Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4,6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı...52	
Tablo 4.7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlköğretim Kademesine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 4.8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Son İki Yılda Dersine Girdiği Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı.....	53
Tablo 4.9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bir Dönemde Verdikleri Performans Ödevi Sayısı.....	54
Tablo 4.10 Proje ve Performans Ödevlerinin Önemine İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56

Tablo 4.11 Proje ve Performans Ödevlerinin Nasıl Uygulandığına İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Ödev Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri ve Uygulama Durumlarına İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 4.13 Proje ve Performans Ödevlerine Yönelik Süreç Değerlendirmesi Uygulamalarının Nasıl Olduğuna İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo 4.14 Proje ve Performans Ödevlerine Yönelik Mutlak Değerlendirme Uygulamalarının Nasıl Olduğuna İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 4.15 Proje ve Performans Ödevleri İle İlgili Uygulamalarda Geri Bildirim Verme Düzeyine İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	73
Tablo 4.16 Proje ve Performans Ödevlerinin Etkin Bir Şekilde Kullanılmasının Önündeki Engellere İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo 4.17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Önemine İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	79

Tablo 4.18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Önemine İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Kıdem Yılına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	80
Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Önemine İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Görev Yaptıkları İlköğretim Kademesine Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	81
Tablo 4.20 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Önemine İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	82
Tablo 4.21 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	83
Tablo 4.22 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Eğitim Düzeylerine Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	84
Tablo 4.23 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	85
Tablo 4.24 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlara İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	87

Tablo 4.25 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlara İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	88
Tablo 4.26 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlara İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yaşa Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	90
Tablo 4.27 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamalarında Süreç Değerlendirmesi Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	91
Tablo 4.28 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları Süreç Değerlendirmesi İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	92
Tablo 4.29 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	94
Tablo 4.30 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	96

Tablo 4.31 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yaşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	98
Tablo 4.32 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Görev Yaptıkları İlköğretim Kademesi Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları.....	99

1. GİRİŞ

İlköğretimden başlayarak eğitimin her kademesinde yer alan derslerde ödevlerin birçok yararı söz konusudur. Bu ödevler, öğrencilerin sorumluluk duygusuna sahip olmalarını sağlaması yanında, mevcut bilgilerini pekiştirme ve bu bilgilerden çıkarımda bulunarak yeni bilgiler üretebilme yollarını öğrenmeyi sağlayan temel öğretim tekniklerinden biridir. Eğitim ve öğretimin okul dışında da devam etmesini sağlayan ödevlerin verilmesinde ve değerlendirilmesinde, öğretmenlerin ödevlere ilişkin görüşleri, algıları ve bu ödevleri uygulama şekilleri, ödevlerden sağlanacak kazanımları etkilemektedir.

Günümüz ilköğretim okullarında ödevlerin belirtilen yararlarını benimseyen ve bu doğrultuda ödevlere gereken önemi veren öğretmenler bulunduğu gibi, ödevlerin hem kendisi hem de öğrencileri için gereksiz yük olarak gören öğretmenler de bulunmaktadır. Bunun yanında ödev ile ilgili uygulamalarını programın gerektirdiği şekilde, öğrenci merkezli ve özellikle onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendiren, ödevin yapılış aşamalarını izleyen ve dönüt vererek ödevin öğrenci için sağlayacağı kazanımları hedefleyen, öğrenciler arasındaki kişisel, ekonomik ve sosyal farklılıkları dikkate alan öğretmenler bulunduğu gibi, bunun aksine söz konusu uygulamaları üstünkörü ve sadece gerekli evrakları tamamlama amacıyla yapan öğretmenlerin bulunduğu bilinen bir gerçektir.

Öğrenci merkezli olması öngörülen öğretim programımızda, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve bu sayede kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bunun sağlanabilmesi için yapılandırmacı öğretim programına uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Ancak öğretim programımıza uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin uzmanlık

gerektiriyor olması ve uzun zaman alması, özellikle bu konuda yeteri kadar eğitim almamış öğretmenler açısından önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflarda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ek önlemler gerektirebilmesi, araştırma gerektiren ödevler konusunda öğrencilerin yeterli sosyal ve ekonomik imkanlarının bulunmaması olasılığı, öğretim programımıza dayalı ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için birçok ihtiyacın karşılanması gerektiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ev ödevleri ile ilgili uygulamalarda da hem ödevin verilmesi, hem de değerlendirilmesi süreçlerinde birçok sorun ve hatalarla karşılaşılması, ödevlerden sağlanacak kazanımları olumsuz yönde etkilemektedir. Ödevlerin belirtilen faydalarını sağlamak ve eğitimde etkin bir şekilde yer alması için, ödevlerle ilgili engellerin belirlenerek çözüm yollarının aranması gereklidir.

Programda ödev ile ilgili açıklamaların öğretmen tarafından iyi bir şekilde anlaşılabilir olarak uygulamaya geçirilmesi, bu bakımdan büyük önem taşımaktadır. Ayrıca kazanımların azami ölçüde sağlanabilmesi için ödevlerin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki engeller belirlenerek aşılması için çaba gösterilmelidir.

Ödevlerle ilgili bir diğer önemli nokta etik duyarlılığın oluşması ile ilgilidir. Öğrencilere sorumluluk sahibi olma ve dürüstlük davranışı kazandırması beklenen ödevlerin bu özelliği öğretmenlerce göz önünde bulundurulmalı ve ödevle ilgili uygulamaları bu doğrultuda gerçekleştirmelidirler.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerine ilişkin algı, görüş ve uygulama durumlarının nasıl olduğu ve öğretmenlerin bu ödevlere ilişkin algı, görüş ve uygulamalarının cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan okul, branş,

yaş, öğretmenlik kıdemi, görev yapılan ilköğretim kademesi, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1. İlköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerinin önemine ilişkin algı ve görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine yönelik uygulama durumları nasıldır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin, ödev uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar hakkındaki genel düşünceleri ve uygulamadaki durumları nasıldır?
4. İlköğretim öğretmenlerinin, verdikleri ödevlerde süreç değerlendirmesi uygulama durumları nasıldır?
5. İlköğretim öğretmenlerinin, verdikleri proje ve performans ödevlerine yönelik geri bildirim verme durumları ne düzeydedir?
6. İlköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerini etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki engeller hakkındaki düşünceleri nelerdir?
7. İlköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin;
 - a) Bu ödevlerin önemi
 - b) Uygulama durumları
 - c) Uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar
 - d) Süreç değerlendirmesi uygulama durumları
 - e) Geri bildirim verme durumları
 - f) Etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki engeller ile ilgili görüş ve uygulamalarında cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları okul, branş, yaş, öğretmenlik kıdemi, görev yaptıkları ilköğretim kademesi, dersine girdikleri

sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ve bir dönemde verdikleri performans ödevi sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, proje ve performans ödevlerine ilişkin algı ve görüşlerini, bu ödevleri uygulama durumlarını, bu ödevlerle ilgili karşılaşılan engellerle ilgili düşünceleri ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüş ve uygulama durumlarının cinsiyet, branş, kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul gibi değişkenler açısından da incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ödevin belirtilen kazanımlarının sağlanmasında, ödev konusunun belirlenmesi, ödev sırasında öğrenciye rehberlik edilmesi ve sonrasında ödevin değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenlere önemli sorumluluklar ve görevler yüklenmektedir. Ödevle ilgili, öğretmenlerin görüşlerinin öğretim programında belirtilen esaslara uygun ve yapıcı olması, uygulamalarında öğrenci merkezli olarak hareket etmeleri/davranmaları, ödevlerin eğitimde etkin bir şekilde yer almasının önündeki engellere ilişkin düşünceleri, ödev ile ilgili kazanımları elde etmemizde önemli rol oynadığı gözlenmektedir. Bu bakımdan ilköğretim öğretmenlerinin, öğretim programımızın kazanımları açısından önemli olan proje ve performans ödevleri ile ilgili algı ve görüşleri ile bu ödevleri uygulama durumlarının incelenmesi araştırmaya değer bir konudur.

Ayrıca öğretim programımızın yeni olduğu düşünüldüğünde, bu araştırmanın proje ve performans ödevleri ile ilgili görüş ve uygulamaları, öğretmenlerin programı

anlama ve gereklerini yerine getirme düzeylerini ortaya koymada faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

Bu çalışmanın temelini dayandırdığı sayılıtlar şunlardır:

1- Örneklem evrenle benzer özelliklere sahip bireylerden oluşmuştur.

2- Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarını yanıtlarken gerçek görüş ve uygulama durumlarını belirtmişlerdir.

1.6 SINIRLILIKLAR

1- Araştırmanın bulguları 2008–2009 öğretim yılında Sivas merkez, ilçe ve köylerinde, özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan 373 ilköğretim öğretmeni ile sınırlıdır.

2- Araştırmadaki bulgular, öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla,

3- Kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü maddelerle,

4- Araştırmada kullanılan istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1 EĞİTİMDE ÖDEV

Ödev, belli bir ders konusu ve ünitesi ile ilgili olarak öğrencilerden yapmaları istenen (Yücel, 2004: 148), öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını uzatma, ayrıntılara girme amacıyla düzenlenmiş (Swanson 2001'den akt. Özben, 2006: 18), tek başına ya da grup içinde yapacağı metin, araç ve benzerlerini içeren (Okutan, 1990: 73), bedensel ve/veya zihinsel sınıf dışı hazırlıklardır. 2182 nolu Tebliğler Dergisinde ise ödev, "öğretmenler tarafından öğrencilerden istenen, onları araştırma yapmaya, incelemeye, muhakeme etmeye, araştırma ve gözlem yapmaya sevk edecek, onların bilgilerini artırıp becerilerini geliştirecek çalışmalar" olarak ifade edilmektedir. Ödev kapsam olarak öğrencinin ders dışında okulla ilgili her türlü öğrenmelerini içerir. 1989 Ortaokul ve Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Ders Dışı Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri Hakkında Yönetmelikte, ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hazırlık, alıştırmalar ve ödev çalışmaları olarak belirtilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar ve uygulamalar göz önüne alındığında bunların hepsinin ödev çatısı altında birleştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır (Babadoğan 1998: 745).

Öğrencilerin okul öğrenmelerini okul dışına taşıyan ödevin amaçları, ödevin gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Öncelikle öğrenme sadece okulla sınırlı bir kavram değildir. Yaşam boyu devam eden bu süreçte etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin gereksinim duyduğu bilgiyi nereden ve nasıl elde edeceğini öğrenmesi önemlidir (Yenilmez, 2005: 40). Bunu gerçekleştirmede öğrencilerin ödevle birlikte kazanacağı kazanımların etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Etkin öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı söz konusudur. Etkin katılım ders içinde

olabileceği gibi ders dışında da ödevlerle gerçekleşmektedir. Eğitim öğretim ödev ve diğer ders dışı etkinliklerle zenginleştirildiği oranda hedeflerine ulaşacaktır.

Gerçekten de ödevi etkin öğrenmede kullanmanın amacına baktığımızda; araştırma yaparak bilimsel düşünmeyi öğretmek, problem çözme becerilerini kazandırmak, neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek, kendilerini yenilemeyi öğretmek, toplumsal bilinç kazandırmak, iletişim becerilerini kazandırmak, yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek (Gür: 2003, 10.02.2009, www.matder.org.tr) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin okul öğrenmelerini günlük hayata uygulama ve yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanma bakımından önemli eksikliklerinin olduğu bilinen bir gerçektir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007: 135). Bu anlamda ders ortamının sınırlılığı göz önüne alındığında bu eksikliklerin giderilmesi için öğrencilere ders dışında yapacakları ödevlerin verilmesi, böylece bağımsız olarak sınıf dışındaki öğrenebilme becerilerini kazandırmanın gerekliliği açıktır (Council of Europe 2001'den akt. Sert, 2007: 181). Eğitim ve öğretimin en önemli hedeflerinden biri olan bireyi hayata hazırlama işlevini gerçekleştirebilmek için, hayata dair bilgilerin uygulamasına yer verilmesi gerekmektedir (Fidan ve Erdem, 1986: 212). Programlarda ve yönetmeliklerde de bu amaçlarla ödevlere yer verilmektedir. Hayata dair bilgilerin uygulamasına yer vermek gibi önemli bir görevi taşıyan ödevlerin, eğitimciler tarafından iyi anlaşılması ve uygulamalarında bu önemi göz ardı etmemeleri gerekmektedir.

Öğrenciler öğrenmenin merkezinde ve bilgi ile bağlantılı olduklarında yüksek düşünme seviyelerine daha çabuk ulaşırlar. Bilgi kazanmaya, uygulamaya, senteze ve değerlendirmeye kadar bu şekilde büyüyebilir (Bloom 1956'dan akt. Özben,2006: 20). Öğretmen tarafından sunulan bilgi kategorilerinin kısa süreli bellekten uzun süreli

belleğe geçirilip işlevsel olmasını sağlamak gerekmektedir. Bunu sağlamanın en iyi yollarından biri de kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştiren ödevlerdir. Bu yönüyle ödevler, bilginin geliştirilmesinde önemlidir. Ödev ile tekrar edilen ve aynı zamanda yaşayarak öğrenme yoluyla elde edilen bilgiler uzun süreli belleğe geçme imkanı bularak kaybolmayacaklardır. Bu sebeple, öğrenme etkinliğinin hemen ardından ödevler yoluyla öğrenciye yaptırılacak düzenli ve anlamlı tekrarlar öğrenmenin kalıcılığını artıracak ve gerçek öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır.

Ayrıca okulların gerçek anlamda başarıyı yakalayabilmeleri için öğrencilerin sahip olduğu bireysel özellikleri ortaya çıkarmaları gerekmektedir (Güven ve Sözen, 2007: 89). Ödevler, öğrencilerin bireysel özelliklerini yansıttığı çalışmalar olmaları yönüyle öğretimin ne derece faydalı olduğunu gösteren belge niteliği taşımaktadırlar. Bireysel özellikleri ve ilgileri doğrultusunda belirlenen ödevlerle öğretim yapan öğrencilerin bu ilgi ve motivasyonlarını artırarak söz konusu alanda başarılı bir birey olmalarına da katkı sağlayacaktır.

Öğretmen açısından bakıldığında öğrencilerin tekrar yapmasına yardımcı olmak, uygulamalarını ve sınıfta öğrendiklerini analiz etmelerini sağlamak, bir sonraki derse hazırlıklı olmalarına yardımcı olmak amacıyla ev ödevi verilmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için gerekli olan becerileri kazandırmak, kütüphane ve diğer her türlü kaynak materyali kullanmalarını sağlamak, ödevde ulaşılmaya çalışılan hedefler arasındadır (Milbourne ve diğerleri 1999'dan akt. Özben 2006: 22). Bu amaçlar yönüyle, temel amacı öğrencileri hayata hazırlamak olan okulların ve öğretimin ödevden bağımsız düşünülmemesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler öğrenme sürecine farklı ön bilgi, inanç ve deneyimlerle katılırlar. Bu farklılıklar yöntem, strateji ve materyalin çeşitlendirilmesini gerektirmektedir (Bıkmaz, 2006: 107). Ödevler,

öğretim için gerekli yöntem, strateji ve materyalin çeşitlendirilmesini sağlayan önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde öğrencilere verilecek ödevlerin amaçları şu şekilde belirtilmektedir (Küçükahmet, 1998: 125, Ilgar, 2005:122, Çelik, 2004, 14.02.2009, www.egitim.com.tr, TTKB, 08.11.1989 tarihli ve 20336 nolu yönetmelik):

- Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda gelişimine katkıda bulunmak,
- Okulda edinilen deneyimlerin, günlük yaşamda sürdürülmesi ve güçlendirilmesini sağlamak,
- Konu ve durumlara değişik açılardan bakabilme, danışabilme, tartışabilme ve soru sorabilme davranışları kazandırmak,
- Öğrencilerin bilmediğini araştırıp bulmaktan ve öğrenmekten zevk almalarını sağlamak,
- Öğrencilerde ödev duygusu ve sorumluluğunu geliştirmek,
- Sonraki eğitim aktivitelerine hazırlanmasında öğrenciye destek olmak, yol göstermek,
- Öğrencilerin çeşitli konularda görüş sahibi olmalarını sağlamak ve düşüncelerini düzene sokmak,
- Öğrencilere görev alma şuurunu kazandırmak,
- Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak,
- Gözlem, deney ve yeni buluşlara yönelik çalışmalar yapmaktan zevk almalarını sağlamak,
- Öğrencilerin zihinlerini ders dışında da aktif tutmalarını sağlamak,
- Bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek,

- Problem çözüme becerisi kazandırmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
- Öğrencinin kendine olan güvenini geliştirmek
- Ailelerin çocuklarının öğretimlerine katılmalarını ve öğrencileri ile daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olmak,

Bu amaçlar için verilecek ödevlerin, öğrencilerde edinilmesi beklenen istendik davranış değişikliklerinde önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Ödevin sağlayacağı bu katkılar düşünüldüğünde öğrenci ve eğitimcilerin ödevde, önemli bir öğretim gereksinimi olarak bakmaları zorunludur. Hawe'ye göre (1999:54) alıştırmaya ve ödev çalışmaları tekrar ettirici etkinlikler olarak görüldüğünde hak ettikleri ilgiyi görmezler. Fakat bir öğrencinin öğrenmesi başkaları için değil kendisi için heyecan vericidir. Bu heyecanı yakalayan öğrenci sık ve düzenli ödevlerle ilerleme sağlayacaktır.

2.2 ÖDEVİN FAYDALARI

Swanson'un araştırmalarına göre (2001), eğitim alanında yapılan değişiklikler ve ortaya çıkan gelişmeler sonrasında, öğrenciler son 10 yılda, daha öncesine göre daha fazla ödev yapmaktadırlar (akt. Özben, 2006: 20). Eğitimde ortaya çıkan değişim ve gelişmelerin daha fazla ev ödevi verme ve yapma gerektirmesi durumu, ödevin önemi ve faydaları hakkında eğitimcilerde oluşan fikirden dolayı olsa gerektir.

Gerçekten de ödevin faydalarının neler olduğu hem öğretmen hem de öğrenciler için önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ödevler gerçekten bir öğrencinin başarısı ile bağlantılı mıdır? Bu soruya cevap olarak literatürde ödevlerin faydaları şu şekilde belirtilmektedir.

Amaçlarından elde edilen faydaları yanında, ödevler sayesinde öğrenciler yeni malzeme, bilgi ve deneyim edinirler. Bu bilgi ve deneyimler ile öğrenciler, ilgi, yetenek

ve bilgilerinin farkına vararak bunları geliştirebilirler. Öğrencilerin eksik yönlerini tamamlamalarına ve çalışma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olan ödevler, yaratıcılıklarının artmasını ve ezberden uzak, araştırmaya dayalı bir çalışma biçimi oluşturmalarını da destekler. Özben'in (2006: 21) Sullivan ve diğerlerinden (1996) aktardığına göre, ödev sayesinde öğrenciler okuldaki başarılarını geliştirirler ve tamamlarlar. Öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştiren ve kendi kendilerini disipline etmelerini sağlayan ödevler, bütün bir eğitim süreci için gerekli bir yöntemdir. Ayrıca ödevler, öğrencilerin niteliklerinin geliştirilmesi ve öğrenmelerinin uzun süreli kalıcılığına da katkı sağlamaktadır

Zihinsel gelişimin hızlı yaşandığı ilköğretim döneminde problem çözme becerisinin kazanılması ve uygun yaklaşımlarla geliştirilmesi, bireyin hayata hazırlanmasında önemlidir. Ülkemizde birçok bireyin ilköğretimden sonra bir üst öğrenime devam etmedikleri düşünüldüğünde, problem çözme yeteneğinin ilköğretim düzeyinde kazandırılmasının önemi daha çok ortaya çıkmaktadır (Yenilmez, 2005: 40). Bu dönemde ödevler sayesinde öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri birçok problemin üstesinden gelmelerine yardımcı olacak ayrıca niteliklerinin geliştirilmesine ve öğrenmelerin uzun süreli kalıcılığına etki edecektir (Albayrak ve diğerleri, 2002: 333).

Ayrıca öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğrenme-öğretme etkinliğinin niteliği düşmekte ve bu durum sınıf ortamında öğrencilerin tam öğrenmelerinin gerçekleşmesini engellemektedir. Belirtilen amaçlara uygun olarak verilecek ve yaptırılacak ödevlerle, öğrencilerin niteliklerinin artmasına ve istenen öğrenme düzeyinin gerçekleşmesine katkı sağlanabilir. Bu yüzden, kalabalık sınıflara sahip

ülkemizde ödev çalışmaları daha fazla önem taşımaktadır (Albayrak ve diğerleri, 2002: 334).

Eğitim öğretimde faydaları açık olan ödevlerin faydadan çok zarar sağladığını savunan görüşler de vardır. Bu görüşün savunucularına göre yeterli tekrarlar yapıldıktan sonra öğrenciyi sıkan ya da ailelerine yaptırma, özel öğretmenlerden ve internet üzerindeki ödev sitelerinden faydalanma gibi etik olmayan yollara iten ödevlere ihtiyaç kalmamaktadır. Ayrıca yine bu görüşün savunucularına göre ödevlerin kontrolleri gelişigüzel yapıldığı için ev ödevleri, bu duruma paralel olarak baştan savma bir anlayışla yapılmakta ve böylece öğrencinin derse olan ilgisini azaltmaktadır (Küçükahmet, 1998: 141, Nas, 2000: 280). Öğrencilerin ekonomik durumlarındaki farklılık da ödevin zararlı olduğunu savunanların üzerinde durdukları diğer bir noktadır. Onlara göre bazı öğrencilerin ders çalışacak uygun ortamlarının bulunmaması eğitimdeki fırsat eşitliğini engellemektedir ve bunun önüne geçmek için ödev verilmemelidir. Yine bu eğitimciler göre bazı öğrenciler için de ödevler, toplumsal aktivitelere katılmayı ve boş zamanlarını toplumsallaşma adına değerlendirmeyi engellemektedir (Özben, 2006: 24).

Belirtilen sakıncaları olmakla birlikte ödevler, amaç ve yararları göz önünde bulundurulduğunda öğretimin vazgeçilmez bir parçası ve öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun önemli bir göstergesidir (Küçükahmet, 1998: 137). Tüm bu faydalara karşın, ödevlerden beklenen kazanımların elde edilmesi ödev vermede ve değerlendirmede bazı hususların göz önünde bulundurulmasına bağlıdır.

2.3 ÖDEVDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR

Birçok araştırmada belirtildiği üzere, öğretmenlerin ödev verirken dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir (Albayrak ve diğerleri, 2002: 338, Yeşilyurt, 2006: 50-52, Nas, 2000: 284-289, Küçükahmet, 1998: 146, Güvenç, 2008: 12):

- Verilecek ödevin mutlaka öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından kaynaklanan bir amacı olmalıdır.
- Ödevin açık ve anlaşılır olması, sınırlarının iyi belirlenmiş olması gereklidir.
- Ödevler öğrencilerin ilgi ve isteklerinin en üst olduğu noktada verilmelidir.
- Çalışmaların süresi öğrenciyi yormayacak ama ödevi de baştan savma yapmayacak şekilde ayarlanmalı, onları dersten soğutacak yoğunlukta ödev verilmemelidir.
- Ödev konusu yaşamsal ve ilginç olmalıdır.
- Yaparak-yaşayarak öğrenmenin yerleşebileceği türden ödevler verilmelidir.
- Ödevler bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak verilmelidir. Öğretmenler, değişik düzeyde öğrenme güçleri ve biçimleri olan öğrencilere farklı türden ödevler verebilmelidir.
- Ödev, asla bir ceza aracı olarak kullanılmamalıdır.
- Ev ödevi verilirken öğrencilerin çalışma koşulları ve olanakları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ödev için kullanılacak kaynak ve materyaller kolay bulunabilecek türden olmalıdır.
- Ödevler, öğretmen tarafından önceden hazırlanan plana göre verilmelidir. Dietz ve Kurt'un araştırmalarına göre (1960), öğretmen tarafından

bilinçsizce verilen ev ödevi başarıyı düşürmekte, belirli ölçütlere göre verilen ev ödevleri ise başarı düzeyini artırmaktadır.

- Ev ödevleri öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda onları araştırmaya yöneltecek şekilde verilmelidir.
- Ödevler mutlaka kontrol edilerek öğrencilere geri bildirim sağlanmalıdır. Ayrıca ödevlerin kontrol edilmesi, çalışan öğrenci ile çalışmayan ya da ödevini baştan savma yapan öğrenciyi ayırt edeceğinden öğretimdeki önemi büyüktür.
- Ödevlerin teşvik edici ve ödüllendirici metotlarla değerlendirilmesi öğrencilerin ödevle olan görüşlerini olumlu yönde etkileyecektir.
- Okul kütüphaneleri ve bilgisayar desteği zamanın ihtiyaçlarına göre modern hale getirilmelidir.
- Ev ödevleri öğrencileri birbirinden veya belli kaynaklardan kopya çekmeye alıştırmamalı, onları araştırmaya, düşünmeye, gözlem yapmaya ve elde ettikleri sonuçları yorumlayarak analiz ve sentez yapmaya son olarak belli bir düzen içinde sunmaya yönlendirmelidir.
- Verilen ödev konusunun kolaylıkla kaynaklardan bulunabilecek düzeyde olmasına dikkat edilmelidir. Ödevlerin kaynaklar bakımından durumu ve yeterli bilgisayar desteğinin bulunmasının öğretmen tarafından göz önünde bulundurulması ya da bunları zenginleştirme çabası içinde olması gerekmektedir.
- Öğretim hizmeti öncesinde ders program ve planlarının içeriklerine ödevlerle ilgili konular ve açıklamalar eklenmelidir.

- Hizmet süresince stajyerlik, rehberlik, teftiş çalışmaları ve hizmet içi eğitimde ödevlere yönelik bilgi, tutum ve uygulama becerisi kazandırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır.
- Ödevlerin uygulanması ile ilgili öğretmen sorunları dikkate alındığında okul, sınıf ve öğretmen koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarının azaltılması, bu mümkün değilse kalabalık sınıflarda ödev uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceğinin araştırılması ve uygulayıcıların bu doğrultuda eğitilmesi gerekmektedir.

Ödevde dikkat edilmesi gereken hususlar öğretmen, öğrenci, aile, öğretim programı ve genel eğitim uygulamaları çerçevesinde ele alınmalıdır. Öğretmen açısından ödev vermek ödev sürecinde dönüt vermek ve ödevleri değerlendirmek; öğrenci açısından ödevin gerekliliğini ve faydalarını bilerek ve gereken titizliği göstererek ödev yapmak; aile açısından öğrencilerin ödevleri ile ilgili sorumlulukları yüklenmek; öğretim programı açısından programın ödevden sağlanacak faydalar göz önünde bulundurularak hazırlanması, eğitim sürecinin önemli birer parçalarıdır. Bunun göz önünde bulundurulması ve ödevlerin gerektirdiği sorumlulukların sorumlular tarafından yüklenmesi gerekir.

2.4 EV ÖDEVİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

2.4.1 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Ev ödevi bugüne kadar birçok sosyal bilimci tarafından araştırmalara konu olmakla birlikte yapılan çalışmalar daha çok öğrencilerin ne yaptıkları üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin hangi şartlarda ve nasıl ödevlerini tamamladıkları ya da ödev yapılarak geçirilen zamanın öğrenci başarısına etkileri üzerinde durulmuştur.

Öğretmenin ev ödevi ile ilgili rolü üzerindeki çalışmalar ise diğerlerinden daha azdır (Wallberg ve Paschal 1995'den akt. Özben: 2006: 18).

Ev ödevi basit bir girişim değildir. Çünkü ev ödevinin etkinliği birçok etkene bağlı olabilir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 243). Ev ödevi süreci öğrencilerin belli öğrenme amaçlarının farkına varmasına yardım etmek için ödevlerin konu ve içeriklerini seçen ya da bunda büyük etkisi bulunan öğretmenle başlar. Sadece ev ödevi vermeyen, aynı zamanda ev ödevi tasarlayan öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekecek ve başarılarına katkıda bulunacak ödevler düşünmeleri ve bunu yaparken ödevlerin amaçlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Doğru ve Aydoğdu, 2004: 1673).

Öğretim programlarında yer alan tüm öğretim yöntemlerinde olduğu gibi ev ödevinin öğretimde gerekli yararı sağlamasında da en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bazı öğrencilerin ödevlere karşı ilgisizliği ve istenilen nitelikte ödev yapma konusunda titiz davranmamaları, ödev sorununun öğretmeni en çok uğraştıran yönüdür (Özben 2006: 35). Bu durum öğretmenin öğretimdeki görevleri ve sahip olması gereken tutum ve davranışları ile de ilgilidir.

Küçükahmet'in aktardığına göre (1998: 145), Cogan'ın (1956) yaptığı bir araştırmada öğretmen davranışlarının öğrenciyi korku ve sevgi temelli olarak iki şekilde etkilediği belirtilmiştir. Korku temelli olan, endişe ve uzaklaşma etkisi yaratan birinci etki öğrencinin sadece gerektiği kadar ya da üstünkörü ödev yapmasına neden olurken, sevgi, saygı ve yaklaşma etkisi yaratan ikinci etki, öğrencilerin kendi arzularıyla ek çalışma yapmalarını da sağlamaktadır. Öğretmenlerin ödevle ilgili algı ve görüşleri, öğretimin nasıl yapılacağı ile ilgili düşüncelerinden de etkilenmekte ve ödevle ilgili uygulamalarına yansımaktadır.

Günümüzde eğitim, öğretim temelli olarak yapılandırılmaktadır. Öğretimin gerçekleşmesinde yadsınamayacak önemi bulunan ödevlerin özellikle ilköğretim döneminde nasıl yapılması gerektiğinin bilinmesi, ödev etkinliklerinin kazanımlar doğrultusunda sonuca ulaşması için önem taşımaktadır (Albayrak ve diğerleri, 2002: 333). Bu noktadan hareketle öğretmenin ödev konusundaki bilgilerine dayanan uygulamaları ve görüşleri ödev verme ve ödevi etkin şekilde kullanmasına da yansımaktadır. Bir öğretmenin sahip olmadığı ya da kullanmadığı ödevle ilgili becerileri öğrencilere kazandırmada büyük zorluk yaşaması doğaldır (Sert, 2007: 183). Albayrak ve diğerlerinin araştırmalarına göre (2002: 353) öğretmenler alıştırmaya, hazırlık ve diğer tüm ödev çalışmaları hakkında yeteri kadar bilgi tutum ve beceriye sahip oldukları halde bu yeterliliklerini uygulamaya yansıtamamaktadırlar.

Ödül, ödev yaptırmanın ve öğrencileri bir bütün olarak çalışmaya yönlendirmenin en etkili şeklidir. Öğrencileri ödev konusunda motive etmek için en etkili yollardan biri olan ödüllendirme unsuruna öğretimde yer verilmesi öğrencilerin ödevlere karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır (Özben, 2006:33). Öğrencilerin ödev konusundaki görüş ve tutumları da yaptıkları ödevlerin yapısını etkilemektedir. Öğrencilerin ders çalışma yöntemleri, kütüphanelerden ve diğer kaynaklardan yararlanma biçimleri gibi ödevle ilgili birçok hususu kapsayan çalışma tutum ve alışkanlıkları, etkili öğrenme için çok önemlidir. Öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerden belki en önemlisi iyi çalışma tutum ve alışkanlıklara sahip olmalarıdır (Küçükahmet 1998: 137-138). Öğrencilerin ödevlere karşı tutumları yaşamlarının her yönüne yansımaktadır. Rossum ve Simone yaptıkları bir araştırmayla, ödevleri üstünkörü, yüzeysel olarak yapma eğilimindeki öğrencilerin, daha derinlemesine ödev yapma eğilimindeki öğrencilere göre sınavlarda daha sinirli oldukları ve bu

durumlarının sınavlarda verdikleri cevaplara yansıdığını saptamışlardır (Küçükahmet, 1998: 142).

2.4.2 Aile

Aile içindeki birçok tutum ve davranış öğrencinin başarısını etkilemektedir. Ailede egemen olan çalışma alışkanlıkları, günlük yaşam planı, entelektüel açıdan çocuğu teşvik etme, akademik beklenti, aile içinde konuşulan dil, ailenin çocuğa rehberliği ve yardım düzeyi bunlardan bazılarıdır (Wells 1987'den akt. Yenilmez, 2005: 41). Okul dışı yaşantısında daha çok aile içinde bulunan öğrenci, her konuda olduğu gibi ödev konusunda da ailesinden etkilenecek, onların alışkanlıkları, tutumları ve davranışları, ödevle ilgili tutum ve davranış geliştirmesinde etkili olacaktır. Aşağıdaki alıntı ödevle ilgili bu gerçekliği çok iyi yansıtmaktadır. Nas'ın aktardığına göre (2000: 278), Günçe (Hürriyet Pazar, 16.03.1986) bir köşe yazısında şöyle yazmaktadır:

Ev ödevi çok yanlış bir olaydır. Çünkü ev ödevi olmaz. Evde çocuk ancak merak ettiği, ilgilendiği ve öğrenmek istediği konuları araştırmalıdır. Bazı konular hakkında okulda çocuğun ilgisi, merakı uyandırılmalıdır.

Ne yazık ki ev ödevleri ülkemizde ana-baba için bir azap haline geldi. Bir azap oldu. 60-70 kişilik sınıflarda öğretmen tek tek ilgilenemediği öğrencilerine bol bol ev ödevi veriyor. Sınıfın kalabalıklığını gerekçe olarak gösteriyor.

Ödev, ana-baba ile çocuğun ilişkisini zedeliyor. Evlerde 'ödevimi yapamıyorum, bana yardım edin' diye ağlayan çocukların sayısı her geçen gün artıyor. Ne yapacaklarını bilmeyen ana-babanın sınırları bozuluyor. Bu ev ödevleri yüzünden evlerde gergin havalar yaratılıyor; yaşanıyor. Baba yorgun geliyor, anne mutfakta çalışıyor, çocuk elinde kalemi ve defteri; sızlanıp duruyor. Bütün bunların yaşanmaması için ders ve ödev okulda bitirilmeli.

Ödevin zararlı olduğu düşüncesindeki eğitimcilerin etkisinde kalınarak yazılan bu satırlar ailenin ev ödevlerine yaklaşımını yansıtmaktadır. Aileler, öğrenciye öğretmen tarafından verilen ödevleri, onunla ilgilenme yanında onun başarısıyla da ilgilenme adına desteklemeli ve bu konuda olumlu tutum geliştirmelidir.

Öğretmenler ev ödevlerini verirken mümkün olduğunca ailenin desteğini almaya çalışmalı ve onlara, çocuklarına nasıl yardımcı olmaları gerektiği konusunda rehberlik yapmalıdır. Öğretmen kişisel farklılıkları da düşünerek evde yeterli desteği, araştırma malzemesi ve danışacak birisi olmayan öğrenciler açısından ödevlerin büyük eşitsizlik doğurabileceğini göz önünde bulundurmalı (Yeşilyurt, 2006: 49), bu amaçla aileleri tanımaya çalışmalıdır.

Aile ile ilgili bir başka husus ise beklentiler ile ilgilidir. Çocuklarından var olandan daha fazla performans bekleyen aileler, hem çocuklarının içinde bulunduğu durumu bilmeden yanlış yönlendirmeler yapabilmekte, hem de çocuğun gereksiz beklentiler içinde olmalarına ya da ortaya çıkan durum karşısında hayal kırıklığına uğramalarına neden olabilmektedirler. Bunu önüne geçebilmek için ailenin öğrenciye imkanları ölçüsünde yardım sağlaması öngörülmektedir (Yenilmez, 2005: 47). Çünkü çocuğun soracağı her soruya ailesinin cevap vermesi mümkün olmayabilir. Bu durumda ailenin yapabileceği en uygun davranış, çocuğuna yol gösterici olarak, hangi kaynaklardan yararlanabileceği konusunda rehberlik etmesi olacaktır. Eğer aile çocuğuna rehberlik etme yerine, onun ödevini kendisi yapmaya çalışırsa, yardımcı olmak yerine çocuğun ödev yapma alışkanlığı kazanmasına ve sorumluluk duygusu geliştirmesine engel olacaktır. Anne babaların çocuklarının yaptığı ödevleri bilinçli bir şekilde kontrol etmeleri, öğrencinin eksiklerinin görülmesi ve bu konuda öğrenciye aile içinde geri bildirim verilmesi için önemlidir.

2.5 TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE EV ÖDEVLERİNİN YERİ

2.5.1 1998 Öğretim Programı ve Öncesinde Ev Ödevinin Yeri

2005 yılından önce uygulanan, davranışçı kurama dayalı öğretim programlarında ödev etkinlikleri kuramın felsefesine uygun olarak bilgi düzeyinde değerlendirilmekteydi. Öğrencilerin ödevden farklı kazanımlar elde etmesinden daha çok öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirme amacı taşıyan bu ödevler genellikle öğretim sürecinden ayrı ele alınmaktaydı. Bu programlarda, ödevlerin uygulanması ile ilgili hususlara dayanak olan İlköğretim Kurumlar Yönetmeliğinde (23 Ekim 1989 tarihli ve 20321 sayılı Resmi Gazete) ödevlerle ilgili madde şu şekildedir:

Madde 32 - İlkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında her ne şekilde olursa olsun ev ödevi verilmez. Hazırlık ve alıştırma çalışmalarının da sınıfta yaptırılması esastır.

Dördüncü ve beşinci sınıflarda verilecek ödevler ile hazırlık ve alıştırma çalışmaları, öğrencinin günde bir saatten fazla zamanını almayacak şekilde düzenlenir.

İlkokullarda ödevler, bu okulların öğretim programlarında belirtilen esaslar çerçevesinde yaptırılır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yaşları, bilgi seviyeleri, aile ve çevre imkânları göz önünde bulundurulur.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında yönetmelik (08.11.1989 – 20336) ödevlerle ilgili en geniş kapsamlı açıklamayı getirmektedir. Bu yönetmeliğe göre;

Madde 4 - Bu yönetmelikte geçen;

"Ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri", öğrencinin zamanını kendisi planlayarak bilgi, beceri ve tutum alanlarında ilgi ve istidatı doğrultusunda büyüme ve gelişmesini, ders dışında kendi kendine ve gücü oranında gerçekleştirme ve disipline etme faaliyetini,

"Ödev", öğrencinin, ders dışı zamanlarında bu yönetmelikte belirtilen amaçlar doğrultusunda tek başına veya grup içinde yapacağı çalışmalarla meydana getireceği metin, araç ve benzerlerini,

"Hazırlık çalışmaları", öğrencinin, islenecek konuyu daha iyi kavrayabilmesi veya konu ile ilgili uygulamalara katılabilmesi için önceden yapacağı çalışmaları,

"Alıştırma çalışmaları", öğrencinin, derste öğrendiklerini pekiştirmek ve daha kalıcı hale getirmek; öğrendiği olgu ve ilkeleri kullanarak yeni

durumları anlayıp açıklamak ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunmak üzere yapacağı çalışmaları, ifade eder.

Madde 9 – Ödev, eğitim ve öğretim sürecinde yer alan faaliyetlerden biri olup öğrencilerin kendi kendilerine veya grup halinde severek yapmaları onlarda çalışma ve başarıma istek ve heyecanı yaratması bakımından önem taşır.

Ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında yönetmelikte belirtilen hazırlık ve alıştırmaya çalışmaları, okulda öğrenilen bilgilerin tekrarı ya da ders konusuna hazırlanma amacıyla yapılan birkaç günlük ya da bir haftalık süre ile sınırlı ödevlerdir. Bu ödevlerin konuları öğretmen tarafından ders kitabına bağlı olarak belirlenmekteydi. Özellikle kalabalık sınıflarda, uzun zaman alması nedeniyle kontrol edilemeyen bu ödevler öğrencinin ilgili dersteki değerlendirmesine de doğrudan katılmamaktaydı.

1998 ve daha önceki öğretim programlarında araştırmaya yönelik ödevler ise dönem ödevi olarak adlandırılmaktaydı. Uzun süreli olan bu ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmasında uygulanacak yöntemler, ödevde aranacak nitelikler ve ödevin hangi yönlerden değerlendirileceği öğretmen tarafından öğrencilere duyurulması gerektiği halde, bunun için tasarlanmış bir ödev değerlendirme ölçeği örneği bulunmamaktaydı. Ödevlerin değerlendirilmesinde sadece birkaç ana başlık ölçüt olarak dikkate alınmaktaydı. Bunlar; araştırma ve bilgi toplama, tertip ve düzen, imla ve kaynak temini ve kaynaklardan yararlanma idi. Okul zümre tutanaklarındaki bu haliyle dönem ödevi değerlendirmesi öğrencilerin yaptıkları çalışmaların dar bir çerçeveden ve çoğunlukla yüzeysel olarak yapılmasına neden olmaktaydı (Kütükte, 2009: 39).

Bu programlara ilişkin ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırma yapan Çakan'a (2004: 108) göre öğretmenlerin büyük bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulmaktaydılar. Bu ödevlerle ilgili en

önemli gözlem, bir zorunluluk olarak ortaya çıkan ve bu yüzden yaptırılan dönem ödevi ile ilgili problemlerin ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılması gerektiğidir.

İşman'a göre Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde süreç değerlendirmeye yer verilmemesi, ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmaması, projelerin amaca uygun yapılmaması, ölçme değerlendirmeye ilişkin en önemli sorunlardır (akt. Yıldırım ve Semerci, 2006: 90).

Ödevin sürece değil de sonuca göre değerlendirilmesi, öğrencilerde etik olmayan yollara başvurma isteği uyandırabilir. Kalabalık sınıflarda geri bildirim zor olan dönem ödevlerinin bir başkası tarafından yapılabilmesi muhtemeldir. Öğrencinin kişiliğini son derece olumsuz etkileyecek bu davranış ödevde edinilmesi beklenen kazanımların edinilememesine de yol açacaktır. Türnüklü'nün (bt.) araştırmalarına göre Türkiye'de öğretmenler dönem ödevlerinin, öğrencinin kendisi tarafından yapılmadığını, çalışmaların öğrencinin gerçek bilgisini yansıtmadığını düşünmektedirler. Bu yüzden dönem ödevleri öğretmenlerce ayrı bir zahmet olarak görülüş, sadece zorunluluktan dolayı verilir hale gelmiştir (bt., 18.11.2008, www.yok.gov.tr)

Araştırma yapmayı bilmeden araştırmaya dayalı bir ödev olan dönem ödevini hazırlamaya çalışan öğrenciler başka bir kaynaktan aynen ya da kısmen aldığı bilgiyi ödev olarak öğretmenlerine sunmaktaydı (Nas, 2000: 295) ve bu durum bugün üniversite eğitim almış ama kaynakça yazmayı bilmeyen birçok kişinin bulunmasının temel nedeni olsa gerektir.

Yapılan bazı çalışmalara göre öğrenciler tarafından da ödevler, ders ortamında, dersin öğrenilmesi kadar gerekli bir yaptırım olarak görmekten çok baskı ile yapılan bir

zorunluluk olarak görülmekteydi. Bu durum öğrencilerin ödevi yapmaktan kaçınılan, sevilmeyen bir faaliyet olarak görmelerine neden olmaktadır (Özben, 2006: 22).

2.5.2 Mevcut Programda Ev Ödevinin Yeri

2005 yılından itibaren uygulanan mevcut programda ödevler performans değerlendirme başlığı altında yer almaktadır. Performans değerlendirme Milli Eğitim Bakanlığı'nca “Öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler” olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektiren performans değerlendirme, bir süreç içine yayılır, zamana bağlı değildir ve bir ürünle sonuçlanmaktadır (MEB, 2006: 79). 2005 yılı programında iki tür ödev çeşidi mevcuttur:

2.5.2.1 Performans Ödevleri

Performans ödevleri, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini, günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasının beklendiği, belirli performans ölçütlerine göre değerlendirilen, kısa dönemli çalışmalardır (MEB, 2007: 33). Bu ödevler yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programında öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, alıştırmayı yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünü ortaya koymasını gerektiren çalışmalardır. Diğer ödev çeşidi olan proje ödevlerine göre kapsam ve derinlik bakımından daha kısa çalışmalar olan bu ödevlerle, öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir (Erdemir, 2007: 28).

Orhan'a göre (2007: 56),

Performans ödevleri, öğrencinin neyi bildiğinden çok neyi yapabileceğini değerlendirme amacı taşır. Buradaki fark, sürücü belgesi almak için yazılı sınav ile direksiyon sınavı arasındaki fark gibidir. Yazılı sınav sürücü adayının kurallar hakkındaki bilgisini gösterir ve yol testi otomobilin direksiyonda neyi yapabildiğini gösterir.

Bu açıdan bakıldığında, konusunu yaşamsal problemlerden oluşturan ilköğretim derslerinde performans ödevlerinin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Hayatla iç içe bir süreç olan performans ödevi yapma, öğrencinin okul hayatı dışındaki dünya ile okulu birleştirmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrenciler araştırma yapmayı öğrenme, problem çözme, tasarlama, zamanı iyi kullanma ve sosyalleşme gibi birçok beceriyi, performans ödevi yapma sürecinde öğreneceklerdir.

2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programında, öğrencilerin bireysel farklılıklarının bulunduğu ve buna göre ölçme değerlendirme yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda performans ödevi çalışmaları, öğrencilerin özel becerilerini ve yeterliliklerini gösterebilecekleri çalışma alanı olması yönüyle, öğretime büyük katkı sağlayacaktır (Orhan, 2007: 57).

Performans ödevi hazırlarken ödev konularının öğrenciler tarafından, ilgi alanları ve isteklerine göre seçilmesi ve tanımlanması gerekmektedir (MEB, 2007: 33). Yapılandırmacı yaklaşım temelli bu durum, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin görülmesi, bu doğrultuda hareket edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bir diğer önemli nokta hazırlanacak performans ödevlerinin bütün sınıfa hitap etmesi ve farklı seviyelerdeki öğrencilerin fikir üretmesine fırsat vermesidir. İçerikleri gerçek hayattan alınan bu tür ödevler öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için fırsat sağlayabilir. Öğretmen bu amaçla problem çözme gerektiren

ödev konuları belirleyerek, öğrencilerin bunlara eleştirel bir yaklaşımla bakmalarını sağlayabilmelidir (Öztürk, 2007: 99, MEB, 2007: 33).

2006 yılında yayımlanan İlköğretim Kurumlar Yönetmeliğinin 35. maddesine göre, öğrenciler bir ders yılında, her yarıyılı derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlamaları gerekmektedir. Öğrencilere performans ödevi verirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Öğrenciler çalışmalarını, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek, öğretmenin belirleyeceği süre içinde teslim ederler (İKY, 2006: 14).

Performans ödevlerinin bir sınıftaki öğrencilere, aynı konu başlığı altında ve aynı zamanda verilmesi zorunlu değildir. Ödevler öğrencilerin seviyelerine uygun ve onlar tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır. Performans ödevinin güvenilirliği açısından öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için ödevlerin belli aşamaları sınıf ortamında gerçekleştirilmesi ya da yapmış olduğu çalışmayı öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşması önemlidir (TTKB, 21.02.2009, www.ttkb.meb.gov.tr).

2.5.2.2 Proje Ödevleri

Bu ödevler, performans ödevleriyle kıyaslandığında, daha geniş içerikli ve uzun süreli, yaratıcılık ve üst düzey beceri gerektiren ödevlerdir. Öğrenciler bu ödevleri bireysel olarak ya da grup halinde, istedikleri ders ya da derslerden inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma becerilerini geliştirmek amacıyla, ders öğretmeni rehberliğinde yaparlar (MEB, 2007: 35-36, Erdemir, 2007: 27). Yeni öğretim programında yer alan proje ödevleri, yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programı

olarak kabul edilmesinde etkili olan proje tabanlı öğrenmenin, öğretimdeki yeri esas alınarak belirlenmiştir.

Amacı, öğrencilere bilgi aktarmaktan çok, onlara bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel felsefesi, öğrenmenin öğrencinin kendi yaşantısında gerçekleşmesini sağlamaktır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 241). Öğrenciler proje tabanlı öğrenme sayesinde, sınıf dışındaki hayatla bağlantı kurarak, faydalı öğrenme gerçekleştirebilmektedirler (Demirhan ve Demirel, 2003: 51).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere sentezleme, problem çözme ve eleştirel düşünme olanakları vererek, ne?, nasıl? ve niçin? sorularını kendilerinin cevaplama olanağı tanır. Bu yönüyle, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine katkı sağlayarak iyi düşünen ve iyi muhakeme eden birer birey olarak yetişmelerine katkıda bulunur (Aladağ, 2008: 160-161).

Öğrenciler proje hazırlama süreci boyunca özgür davranabilir ve özgür kararlar alabilirler. Bu ise öğrencilerin çalışmaya yönelik motivasyonlarını artırarak, isteksiz öğrencilerin de derse katılmalarına katkı sağlar. Böylece farklı ön bilgi ve yeteneklere sahip olan öğrencilerin, eşit oldukları bir öğrenme ortamının yaratılmasında da etkilidir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 243).

Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler bir çözüme ulaşmak için süreci tasarlarlar. Bu durum planlama, uygulama, farklı araştırmaları değerlendirme, problem çözme, performans deneyimleri kazanma ve belli değer yargıları oluşturma gibi becerilerin gelişmesini sağlar. Ayrıca bilgiye ulaşma ve bilgiyi yönetme öğrencilerin sorumluluğunda olacağından, öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerine de fırsat verir (Demirhan ve Demirel, 2003: 50-51).

Proje tabanlı öğrenmenin bu yararları sağlayabilmesi için, proje çalışmaları sırasında her bir projenin, öğrencilerin yaratıcılığını zorlaması önemlidir. Gerçek bir problemi yansıtacak şekilde belirlenen proje konusunun, öğrencilerin kendi pratik çalışmaları ve uygulamaları sayesinde bilişsel yeteneklerini de geliştirmesi gerekmektedir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 246).

Projelerde öğrencilerin bir konu hakkında birçok öğrenme tecrübesi gerçekleştirmesini amaçlayan bir çalışma ile somut ürünler elde edebilmesi için derinlemesine araştırma yapmak durumundadırlar (Memişoğlu, 2008: 36). Eğitim alanında yapılan çalışmalar öğrencinin bilginin merkezinde ve bilgiye aktif olarak ulaştıklarında daha iyi öğrenebildiklerini ortaya koymaktadır. Proje ödevlerinin temel felsefesi de öğrenmenin çocuğun kendi yaşantısında gerçekleşmesini sağlamaktır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 242). Projelerde, performans ödevlerinde olduğu gibi gerçek yaşam problemleri etrafında öğrenmenin gerçekleşmesi esas alınmaktadır.

İyi hazırlanmış bir proje, öğrencilerin ilgi ve isteklerini artırmalı, öğrenme için anlamlı ve özgün bir içerik sağlamalı, öğrencilerin liderliği ele almalarına, karar vermelerine olanak sağlamalı, yansıma ve öz değerlendirme fırsatı vermeli ve öğrencilerin ne öğrendiklerini gösteren kullanışlı ürünler, sergiler ve sunumlarla sonuçlandırılmalıdır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 243).

Proje ödevlerinden elde edilen kazanımların gerçekleşmesi için ödev konusunun öğrenci tarafından belirlenmesi ya da öğretmenin hazırladığı bir listeden öğrencinin ilgi, istek ve yeteneğine göre, öğretmen rehberliğinde kendisi tarafından seçilmesi, projelerin yararlarının gerçekleşmesi açısından önemlidir (TTKB, 21.02.2009, www.ttkb.meb.gov.tr, Kütükte, 2009: 42).

2.6 ÖDEVLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ödevlerin sadece ne olduğunun açıklanması, ödevle ilişkin değerlendirmenin öğretimdeki rolü yönüyle eksik olacaktır. Çünkü değerlendirme, öğrenme ve öğretme gibi eğitimin iki ana boyutunu birleştirerek anlamlı hale getiren temel unsurlardandır. Değerlendirme sayesinde öğretim bir anlam ve bütünlük kazanacaktır.

Değerlendirme her şeyden önce öğretim sürecinden elde edilen sonuçlardır. Bir alanda belli bir uygulamaya ilişkin etkililik ve ilerleme durumunu takdir etme ve belirlemedir (Kayabaşı, 2007: 537). Çeşitli ölçme araçları ve gözlemler sonucunda elde edilen verilerin yorumlanması olan değerlendirme (Arık, 2006: 1), 2005 yılında yapılan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programa geçiş ile birlikte öğretmenlerin en büyük sıkıntı yaşadığı alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Bıkmaz, 2006: 109-110).

Yeşilyurt'un (2006) araştırmasına göre, ödevlerin kontrol edilmesi ve öğrencilere geri verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, öğretmenin ödevleri değerlendirmesi ve bu değerlendirme sırasında hatalı bölümlere dikkat çekmesi, hataların ödev üzerinde öğrenci ile birlikte düzeltilmesi gerekmektedir (Yeşilyurt, 2006: 48). Öğrenci kendi hatalarını ödev üzerinde gördüğünde benzer hataları tekrarlamayacak ve ödevinin kontrol edileceği düşüncesiyle daha özenli ödev yapmaya gayret edecektir. Bu durum öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Geri bildirim verilmesinin diğer bir önemi ise ödevleri gereksiz ya da not yükseltme aracı olarak algılayan öğrencilerin gelişigüzel yaptıkları ödevlerle bir şey kazanamayacaklarını anlamalarını sağlamasıdır (Yücel, 2004: 149). Ödevlerin geri bildirim ile değerlendirilmesi, ayrıca öğrenmenin ön şartlarından olan isteklendirme ve aktif katılımı artıracaktır (Yeşilyurt, 2006: 47).

Performans ödevlerinin değerlendirmesi ise öğretmence belirlenen ölçütlerle göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ya da diğer değerlendirme ölçütleri (grup değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, öğrenci öz değerlendirmesi, gözlem formu, görüşme, kontrol listesi) ile yapılır.

Derslerde verilen ödevlerin öğrenciler tarafından araştırılması süreç olarak, ortaya koydukları ürünler ise sonuç olarak nitelendirilebilir. Performansı en iyi şekilde yansıtmak için bu iki özellik, yani süreç ve sonuç dikkate alınarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirme yapmak gerekmektedir. Öğrencilerin performans sürecine ve ortaya çıkaracağı ürüne özgü planlamada kullanılan formlar olan dereceli puanlama anahtarları, performansı tanımlayan ölçütleri içerir (MEB, 2006: 75, MEB, 2007: 33). Böylece öğrencilerin ve öğretmenlerin nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında bilgiler verirken öğrencilerin değerlendirmeye olan güvenlerini artırır (Çalışkan: 2008: 146).

Farklı öğrenme görevlerini yerine getiren öğrenciler için aynı hedeflere dayalı paralel ölçütlerin geliştirilmesine imkan sağlayan dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin öğrenme sürecinde ortaya koydukları çalışmalarının hem süreç hem de ürün açısından nasıl değerlendirileceğine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verir. Bu yönergelerin ödev yapmaya başlamadan öğrenciye verilmesi, beklentilerin netleşmesi ve öğrenenlerin çalışmalarını bu doğrultuda yapılandırabilmelerine olanak sağlarlar (Demirel ve diğerleri, 2006: 131).

Dereceli puanlama anahtarları sayesinde öğrenciler ortaya koydukları ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlarken (MEB, 2006: 75), öğretmenin öğrencilerin performans düzeylerini net bir şekilde değerlendirmesi konusunda da yardımcı olur (Orhan, 2007: 55).

Dereceli puanlama anahtarlarında dikkat edilmesi gereken ilk nokta, puanlama sisteminde yer alan açıklamaların anlamlı ve açık olmasıdır. Bu durum öğrencilerin kendinden beklenenleri net bir şekilde bilmeleri açısından önemlidir. Bu yüzden, dereceli puanlama anahtarında yer alan performans düzeylerindeki farklılıklar açık olmalıdır (Orhan, 2007: 55).

Proje ödevleri, performans ödevlerinin daha geniş içerikli ve uzun süreli olanları olması yönüyle benzer değerlendirme şekillerine sahiptirler. Her ikisinde de değerlendirme dereceli puanlama anahtarları vasıtasıyla yapılır. Proje ve performans ödevleri planlarken, öğretmenler öğrencilerin hem ödev sürecini hem de ödevin bitiminde öğrenmelerini nasıl ölçeceklerini belirlemelidir. Ödevlerin değerlendirmesinin özgün olması gerekmektedir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 248).

Öğretmen tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarları, ürünün ortaya çıkış sürecinde ve sonrasında değerlendirilir. Burada dikkat çeken ve bir önceki öğretim programından yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programına geçişi de simgeleyen nokta, değerlendirmenin sadece ürüne göre değil aynı zamanda ürünün ortaya çıkışına kadar olan süreçte yapılan gözlemlere de dayanmasıdır (Kayabaşı, 2007: 540). Bu sayede değerlendirme, öğrencinin ya da öğretmenin o anki istek ve beklentileri, psikolojik durumları gibi kişisel etkenler yerine, ürünün niteliği ve kazanımların ön plan çıkmasını sağlar niteliğe ulaşacaktır.

2.7 EV ÖDEVLERİ İLE İLGİLİ TEMEL EĞİTİMSEL SORUNLAR

Mevcut programda, belirtilen yararları göz önünde bulundurularak ölçme ve değerlendirmenin önemli bir parçası olarak yer alan ödevler, program ile mevcut fiziki, sosyal, ekonomik vb. şartların uyum sağlamamasından kaynaklanan birçok sorunla

karşı karşıyadır. Aşağıda örnekleri yer alan bu durum, programdaki ödevlerle ilgili mevcut uygulamalarda bazı önemli aksaklıkların yaşanmasına neden olabilmektedir.

Bıkmaz'ın (2006: 109) aktardığına göre Gözütok ve diğerlerinin (2005) yaptığı bir araştırmayla öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri alanın ölçme ve değerlendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun temel nedeni yeni programda öngörülen performans ve proje ödevleri ile bunların değerlendirilmesi gibi tekniklerin öğretmenler için oldukça yeni olmasıdır. Bu teknikler ve öğretimde nasıl kullanılacağı, hizmet içi faaliyetler yoluyla tanıtılmış olsa da, uygulamada bu tekniklerin ne sıklıkla, nasıl kullanılacağı ve nasıl puanlanarak öğrenci başarısının değerlendirmesine katılacağı netlik kazanmamıştır. Öğretmenler hazır olmadıkları ama zorunlu oldukları (TTKB, 19.12.2006 tarihli ve 12592 sayılı genelge) bu durum karşısında, kendi çıkarımlarına göre hareket etme durumunda bırakılmışlardır. “Eğitim reformlarında başarı için öğretmenlerin değişime hazır olmaları, bu değişimin gerekli faydalı olacağına inanmaları gerekmektedir” (Bıkmaz, 2006: 111).

Yeni öğretim programının benimsenmeye çalışıldığı bu yıllarda öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni öğretim programının içerdiği ölçme ve değerlendirme tekniklerinin önceki öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinden tamamen farklı olduğunu ve yalnız bunların kullanılması gerektiğini düşünebilmektedirler. Bunun temel nedeni yeni programda yer alan, öğrenmenin sonucunu belirleme anlayışından çok öğrencinin öğrenme sürecinde neler kazanacağını belirlemeye yönelik olmasındandır (Bıkmaz, 2006: 101). Bu durum öğretmenler arasında ödevlerle ilgili farklı uygulamalara gidilmesine de yol açmaktadır. Ancak yeni ilköğretim programında öğretmenler önceki öğretim programına ait ölçme ve değerlendirme tekniklerini de kullanabilmelidirler. Burada vurgulanmak istenen

önceki programa ait tekniklerin gereksizliğinden çok, yetersizliği ve daha çok bilgiye ve sonuca odaklanmasıdır.

Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) yeni öğretim programının uygulanması ile ilgili araştırmalarına göre, öğretmenler kendilerini en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yeterli görmektedirler. Bunun temel nedeni yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının önemi, öğretimde kullanılması ve sonuçlarının değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerde bulunan bilgi eksikliğidir. Yine aynı araştırmaya göre, uygulamadaki öğretim programının ölçme ve değerlendirme tekniklerinde sorun yaşayan öğretmenler, bu sorunların temel nedenlerinin, sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve ölçme aracı hazırlamanın zorluğu olarak belirtmişlerdir. Gerçekten de yeni öğretim programında bir önceki öğretim programına göre değerlendirme işlemleri zahmetli ve uzun zaman alan bir uğraşı gerektirmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğretimin yürütüldüğü ülkemizde ödevlerin takibi ve değerlendirilmesi konusunda zaman açısından önemli sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bir önceki program usulleri ile ölçme ve değerlendirme yapmaya devam etmelerine neden olabilmektedir (Kütükte, 2009: 43).

Öğretmenler, önceki programın kendilerinden beklediği sorumluluklardan dolayı geliştirdikleri alışkanlıkları nedeniyle, yeni programın gerektirdiği, ödevlerin ölçme ve değerlendirmesi ile ilgili sorumlulukları bir yük olarak görmektedirler. Çünkü yeni programda yer alan ödev etkinlikleri ile birlikte öğretmenler daha fazla çalışma, öğrencilerin ön bilgilerine ve bireysel farklılıklarına göre hareket etme sorumluluğunu da yüklenmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, bu ön bilgi ve bireysel farklılıklara göre ödev tasarlama ve ödevlerin değerlendirilmesi konusunda daha planlı olmalarını ve

meslektaşları ile işbirliği içinde olmalarını zorunlu hale getirmektedir (Bıkmaz, 2006: 110).

Mevcut öğretim programında öğrencilere, ödevler sayesinde araştırma yapma ve uygulama bir kazanım olarak yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak bağımsız çalışma becerisi gelişmemiş olan öğrenciler, proje ve performans ödevi hazırlamada büyük sıkıntılar çekebilmektedirler (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006: 247). Öğretmenin bu süreçte geri bildirim önem vermemesi ya da sınıfların kalabalık olması ve zamanın azlığından dolayı ödev kontrollerinin gerektiği gibi yapılmaması, öğrencilerin gerektiği gibi ödev yapmalarını engelleyebilmektedir.

Ödevdeki araştırma ile ilgili zorunlulukları tam olarak anlamayan öğrencilerin çoğu, ödev konularını buldukları tek kaynaktan ya da bir kitaptan, neredeyse olduğu gibi aktararak tamamlamaya çalışmaktadırlar (Nas, 2000: 294). Özellikle internet kullanımının yaygınlaştığı ve ilköğretim düzeyindeki araştırmalarda kütüphanelerin yerini almaya başladığı son yıllarda, performans ve proje ödevlerini internetten aldığı bir ya da iki kaynaktan aynen kopyalayarak yapılan ödevlerin sayısı yadsınamayacak kadar fazladır. Hatta zaman zaman ödevi yetiştirebilme düşüncesiyle öğrenciler, internet üzerinden buldukları araştırma konularını, çoğu zaman hiç okumadan, yazıcı çıktısı şeklinde öğretmenlerine sunabilmektedirler. Bu sorunun temelinde öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerinin gelişmemiş olması yanında, öğretmenlerin bu durumu nasıl karşıladıkları, uygulamalarına ve değerlendirmelerine ne derece etki ettiği ve öğrencilerin bu uygulama ve değerlendirmeleri ne kadar önemsediklerinin bulunduğu düşünülmektedir.

Mevcut eğitim programında yer alan ödevlerin verilmesindeki zorunluluk, her dersten ayrı ayrı ödev alan öğrencilerde, ödevleri yetiştirmek adına bu tür etik olmayan

yollara başvurmalarına neden olabilmektedir. Glasser'e göre (akt. Nas, 2000: 293), öğrencilerin ödevden nefret etmesi, öğrenmekten de nefret etmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin şube derslerine giren diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde ödev vermeye dikkat etmelerinin, öğrencilerin ödev ve dolayısıyla öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerini engelleyeceği düşünülmektedir.

Yıldırım ve Semerci'nin (2006: 97) araştırmalarına göre öğretmenler, öğrencilere verilen performans ve proje ödevlerinin, öğrencileri araştırma yapmaya özendirmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu konudaki en önemli kaygıları ise, öğrencilerin bu ödevleri başkalarına yaptırma olasılıklarının bulunmasıdır. Ama yeni programda yer alan sürece dayalı değerlendirme bu durumun önüne geçebilir niteliktedir. Öğretmen, öğrencinin önbilgilerine dayanarak verdiği ödev süresince öğrenciyi takip ederek, karşılıklı etkileşimde bulunarak ve dereceli puanlama anahtarlarında sürece yönelik koyduğu maddeleri değerlendirerek öğrencinin bu konuda etik davranmasını sağlayabilmelidir. Fakat bu durum daha önce bahsi geçen zaman ve kalabalık sınıflar konusundaki iyileştirmelerden sonra olması gereken niteliğe kavuşabilecektir.

2.8 EV ÖDEVLERİ İLE İLGİLİ UYGULAMALI ARAŞTIRMALAR

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), ‘Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar’ adlı çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya göre öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli görmektedirler. Hiç yeterli olunmayan yöntemlerin başında ise öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine yönelik yöntemler gelmektedir. Bu yöntemlerin, eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılması ve bu araçların nasıl kullanılacağına ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin yeterince örneğin bulunmaması, öğretmenlerin bu alanda güçlük çekmelerinin sebepleri arasında yer alabileceğini belirtmişlerdir. Yine çalışmaya göre öğretmenler kendilerini yeterli gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha sık kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin yarısı ölçme yöntemlerini kullanmada sorunla karşılaşmamaktadırlar. Karşılaşanlar ise daha çok sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve hazırlamasının zorluğunu sorun olarak göstermektedirler. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün, yeni kullanmaya başladıkları değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin programda bu değerlendirmeye ilişkin belirtilen güçlü ve zayıf yanlarla paralellik göstermektedir. Araştırmacılara göre bu durum, öğretmenlerin araçların özelliklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olduğunu koymaktadır.

Albayrak, Sağlam , Berber ve Büyükkasap (2002), ‘Öğretmenlerin Ders Dışı Öğretim Etkinliklerine Yaklaşımları’ adlı çalışmalarında öğretmenlerin, öğretimin gerçekleşme sürecinde önemli bir yeri olan ders dışı etkinlik ve çalışmalarla ilgili yaklaşımlarını araştırmışlardır. Çalışmaya, ilköğretim okullarında görev yapan

öğretmenlerin ödevin anlamı ve önemi konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, ancak yasal düzenlemelerde belirtilen düzeyde önemsememelerinin yanında amaca uygun olarak da uygulamadıkların ortaya koymuştur. Yine araştırmaya göre öğretmenlerin bu çalışmaları önemseme ve uygulamadaki yetersizliklerin temelinde sınıfların ve okulların içinde bulunduğu fiziksel durumların yanında öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunları neden olarak gösterilebilir temel unsurlardır.

Yeşilyurt (2006), 'Lise Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumları Üzerine Bir Çalışma' adlı çalışmasında liselerin birinci sınıfında okuyan erkek ve kız öğrencilerinin ev ödevlerine karşı tutumlarını incelemiştir. Uygulanan anket sonuçlarının analizi sonrasında amaçsızca verilen ev ödevlerinin başarıyı düşürebildiği, belirli kıstaslara ve amaca yönelik verilen ev ödevlerinin ise başarıyı artırdığını ortaya konmuştur. Çalışmada öğrenciler ödevlerde kontrol ve geri bildirim mutlaka yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı, ev ödevlerinin kontrolünde öğretmenin tek başına yeterli olmayacağını, ödevlerin sayısının artması durumunda ise değerlendirmede birçok problemin ve öğretmen açısından zaman kaybının ortaya çıkacağını belirtmiştir.

Bağcı ve diğerleri (2008), 'İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisinin Araştırılması' adlı çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramları anlama, kavramlar arasında ilişki kurarak analiz-sentez yapma becerilerini artırdığını ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somut yaşantılarına transfer etme becerileri kazanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Okuldaki öğrenciler kontrol ve deney gurubu olarak ikiye ayrılmış deney grubuna proje tabanlı öğrenme yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem kullanılarak öğretim uygulanmıştır. Deneysel işlem

sonrasında deney grubundaki öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez gibi bilişsel davranışları geleneksel yöntemin uygulandığı gruba kıyasla daha iyi özümstedikleri, proje tabanlı öğrenme yöntemi uygulama öğrencilerin kavramları anlama ve kavramlar arasında ilişki kurma becerileri ile öğrendiklerini somut yaşama aktarma becerilerinin arttığı görülmüştür. Son test toplam başarı ortalamalarına bakıldığında ise gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Çalışkan ve Turan (2008), ‘Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi’ adlı çalışmalarında, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada deney ve kontrol guruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilen Akademik Başarı Testinden elde edilen nicel veriler ve sonrasında öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde kullanılması, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Türnüklü (2008), ‘Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Pratikleri ve Öğrencinin Öğrenmesini Geliştiren Değerlendirmeleri: Türkiye ve İngiltere’deki 11-14 Yaş Grubu Öğretmenleri İle Çalışma’ adlı çalışmasında, Türk öğretmenlerinin kullanmış oldukları dönem ödevlerinde bazı problemlere rastlamıştır. Araştırmaya göre, dönem ödevlerinin öğrencinin kendisi tarafından yapılmadığı ve bu çalışmaların öğrencinin gerçek bilgisini yansıtmadığı, öğretmenlerin hemen hepsi tarafından vurgulanmıştır. Ödevin niteliğinden kaynaklanan bu sorun yüzünden

öğretmenler bu ödevleri bir külfet olarak görmekte ve zorunluluktan yapmaktadırlar. Öğretmen gözetiminde yapılması gereken bu çalışmaların, öğretmenlerin bu tip çalışmalara fazla zaman ayıramadıklarından amacına ulaşmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu tür ödevlerle ilgili problemlerin daha ayrıntılı belirlenmesi ve çözümlenmesi için öğrenci ve öğretmenlerle birlikte bir araştırma yapılmalıdır.

Büyüktokatl (2009), 'İlköğretimde Ev Ödevi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi' adlı çalışmasında öğretmenlerin ev ödevi verirken nasıl bir yol izledikleri, nasıl kontrol ettikleri ve nelerin yapılması gerektiği, sınıf öğretmenleri ile görüşme tekniği ile incelenmiştir. Görüşülen öğretmenlere göre, öğrencinin başarısının yükselmesini sağlayan ödevler sevdiği ve ilgisini çekecek konularda yaptıkları türde olanlardır. Yine öğretmenlere göre, ödevlerin amacına uygun işlenmesi ve yararlı olabilmesi öğrenci, öğretmen ve velinin üzerine düşen görevleri doğru şekilde yapmaları ile mümkündür. Araştırmaya göre ilköğretim öğretmenleri, verilen ödevlerin amaçlarına ulaşabilmesi için, öğrencinin anlayabileceği şekilde açık ve net olmalıdır. Amacı açık bir şekilde belirtilmeyen ödevler fayda sağlamaktan uzaktır. Ayrıca verilen ödevlerde kontrol etme süreci öğretmenlerin yaptığı çalışmanın amaca uygunluğunu belirleyen son basamaktır. Kontrol etme süreci öğrenciye ortaya çıkardığı ürün konusunda geri dönüt sağlamaktadır.

Orhan (2007), 'Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi' adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 43'ü çok yönlü değerlendirme ve objektiflik sağlaması ve öğrencinin kendi seviyesinin ve gücünün farkında olmasını sağlaması nedenleriyle, alternatif ölçme

ve değerlendirme tekniklerini avantajlı bulmaktadırlar. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dezavantajları konusunda ise öğretmenlerin % 57'si zamanın yetersiz gelmesi, % 27'si ise kırtasiye işlerinin ve değerlendirmenin çok zaman alması olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dikkat çektiği bir başka zorluk ise sınıf mevcutlarının fazla olmasıdır. Yine araştırmada dikkat çeken başka bir nokta, karne notlarının belirlenmesi ile ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60'ı karne notunun belirlenmesinde ölçüt olarak performans ödevleri ve yazılı yoklamaların kullanıldığını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33'ü performans ödevlerini, velilerin en büyük şikayeti olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin başarılı olabilmesi için, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği, müfredat programının daraltılması ve okulların bu programa uygun düzenlemelerle fiziki şartlarının iyileştirilmesi gibi istek ve önerilerde bulunmuşlardır.

Yıldırım ve Semerci (2006), 'İlköğretim İkinci Kademedeki Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ İl Örneği)' adlı çalışmalarında ilköğretimde öğretmen ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmaya göre öğretmenlere ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim kursları verilmelidir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre her iki ilde de ödev ve projeleri öğrencilerin başkasına yaptırma olasılığının bulunması, öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirmede önemli bir sorun olarak belirtilmiştir.

Çakan (2004), Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim adlı çalışmasını ilköğretimde 260 ve ortaöğretimde 244 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin önemli

bir kısmı kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz algılamaktadırlar. Ancak ilköğretim öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusunda ortaöğretim öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Uzun (2007), '2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlayan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Ankara Pilot İli Okullar)' adlı çalışmasında yeni sosyal bilgiler programı ile ilgili 39 öğretmen ile çalışmıştır. Çalışmaya göre, örnekleme katılan ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın değerlendirme sürecinde, en sık kullandıkları araç ve yöntemlerin başında projeler gelmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%87.2) Ölçme-değerlendirmenin çok zaman aldığına katılmakta, % 66.6'sı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yılsonu başarılarının oldukça yüksek olduğuna inanmaktadırlar. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın değerlendirme boyutundaki maddelere katılım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programını değerlendirme boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ve okulun bulunduğu yerleşim yeri türü arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın islenişine ve değerlendirmeye ilişkin katılım düzeyleri ve öğrenim durumu arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine araştırmaya göre öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin katılım düzeyleri ve hizmet süresi arasında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Kalaycı (2007), 'İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi' adlı çalışmasına göre ölçme – değerlendirme sürecinde öğretmenlerin zamanı etkili kullanma konusunda problemleri bulunmaktadır.

Bu durumda ders saatinin artırılması ya da farklı bir çözüm gerekmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler programında değerlendirmeye ilişkin yönergelerin daha aydınlatıcı olması gerektiği sonucunu ortaya çıkmıştır. Araştırmacıya göre elde edilen bulgular öğrencilerin konuyla ilgili neleri, ne kadar öğrendiklerini anlamak için kendilerini değerlendirmelerini sağlayan öz değerlendirme formlarının öğretmenler tarafından eğitim – öğretim ortamında daha etkin bir biçimde kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Günay (2006), ‘İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Algı ve Beklentileri’ adlı çalışmasını 5. sınıf öğretmenleri ile yürütmüştür. Çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan araç ve yöntemlerden proje çalışmaları ile ilgili kullanılma sıklığı algısı ara sıra şeklinde belirlenmiştir. Değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığının nedenlerine ilişkin olarak ise sınıfların kalabalık olması ve zamanın yetersiz olmasının proje ödevlerinin kullanılma sıklığının nedenleri olduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışmanın beklentiler bölümünde öğretmenlerin projeleri kullanma sıklığı beklentilerinin “çoğu zaman” olarak tespit edildiği görülmektedir.

Memişoğlu (2008), ‘Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı’ adlı çalışmasında Proje Tabanlı öğretim yapılan deney grubunun Sosyal bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde bilgi, kavrama, uygulama, ve toplam düzeydeki ortalamaları, geleneksel öğretim yapılan grubun ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Ayrıca Proje Tabanlı öğretim yapılan deney grubunun toplam düzeydeki kalıcılık ortalaması ve son tutum puanlarında da, geleneksel öğretim yapılan gruba göre deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yine çalışmada Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun yaratıcılık, problem çözme, puanları ile geleneksel yöntemle ders yapılan grubun yaratıcılık ve problem çözme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmada Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ve öğretmenin öğretim sürecine ilişkin görüşleri de alınmıştır. Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinin daha zevkli, monotonluktan uzak, araştırmaya yönelik, öğretmen merkezli eğitimden uzak, kendileri aktif kılan bir ders haline geldiği yönünde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Kendileri araştırıp, buldukları, buldukları bilgiler arasından sınıflama ve seçme yaptıkları ve başkalarına anlattıkları için daha iyi öğrendiklerini ve bilgilerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Dönemlik olarak proje ödevlerinin verilebileceğini, proje hazırlamak için kendilerine yeterli sürenin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları, özellikleri, değerlendirilmesi konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı ve bu alandaki eğitim ihtiyacının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel felsefesinin anlaşılabilmesi nedeniyle de geleneksel öğretim anlayışından kurtulamayıp, içeriği zamanında yetiştirme telasının projenin önüne geçtiğini belirtmişlerdir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından olan sorumluluk sahibi, kendini ifade edebilen, problem çözen, araştıran, sorgulayan, ülkesinin sorunlarında haberdar ve çözüm yolları üretebilen, bilimsel süreci bilen vatandaş ve bireylerin yetiştirilmesi açısından proje tabanlı uygulamanın önemi olduğunu ancak, ünitelerin müfredata uygun olarak zamanında yetiştirilmesi gerektiği

ve zaman aldığı için öğrencilere gruplar halinde her dönem Sosyal Bilgiler dersi konularından biri ilgili bir proje vererek, uzun zaman imkanı tanıyarak, dönem sonlarında sundurulmasının ve öğrencilere proje hazırlama ve sunum basamakları, bilimsel süreç hakkında geniş bir şekilde bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının, proje çalışmalarının dönem sonunda sözlü notu olarak değerlendirilmelerinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilen nasıl analiz edildiği ile ilgili yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bir konudaki halihazırdaki durumun incelendiği araştırma modeli betimsel araştırma modelidir (Bir, 1999: 7). Bu bağlamda bu araştırma ilköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüş ve uygulamalarını çeşitli değişkenler açısından incelediğinden betimsel araştırma modeli bir araştırmadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evreni, Sivas il merkezi tüm ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan tüm ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklemini, evrenden tesadüfî örneklem yolu ile ulaşılabilen 373 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. İlköğretim öğretmenlerine araştırmacı tarafından elden 420 anket formu dağıtılmış ve bunlardan 395'i toplanmıştır. Bunlardan da 373 anket formu geçerli kabul edilerek analize tabi tutulmuştur.

3.4. ÖLÇME ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu beş bölümden oluşmaktadır. Bunlar (I) Ödevlerle İlgili Görüşler kısmı, (II) Ödevlerin Eğitimde Etkin Bir Şekilde Yer Almasının Önündeki Engeller kısmı, (III) Ödevlerle İlgili Uygulama Durumları kısmı, (IV) Ödev Verme ve Değerlendirmede Etik Sorumluluklar kısmı ve (V) Kişisel Bilgi Formudur.

Ödevlerle İlgili Görüşler kısmı, 8 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin belirlenmesinde uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Anket maddeleri beş dereceli

likert tipidir. Maddeler ‘Hiç Katılmıyorum(1)’, ‘Katılmıyorum(2)’, ‘Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum(3)’, ‘Katılıyorum(4)’, ve ‘Tamamen Katılıyorum(5)’ seçeneklerine göre olumsuzdan olumluya puanlanmıştır. Maddelerin sahip oldukları değerler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 1 Anketin Ödevlere İlişkin Görüşler Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1,00–1,79
Katılmıyorum	2	1,80–2,59
Ne Katılıyorum	3	2,60–3,39
Ne Katılmıyorum	4	3,40–4,19
Katılıyorum	5	4,19–5,00

Ödevlerin Eğitimde Etkin Bir Şekilde Yer Almasının Önündeki Engeller kısmında yer alacak maddelerin belirlenmesi amacıyla örneklemden alınan 15 kişiye, uzman görüşlerinden faydalanılarak belirlenen, açık uçlu iki soru sorulmuş ve böylece öğretmenlerde var olan, performans ve proje ödevleri ile ilgili karşılaştıkları zorluklar ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Uzman görüşlerinden de faydalanılarak hazırlanan bu bölüm 16 maddeden oluşmaktadır. Beş dereceli likert tipi olan maddeler ‘Her Zaman Engel(1)’, ‘Sık Sık Engel(2)’, ‘Bazen Engel(3)’, ‘Nadiren Engel(4)’, ve ‘Hiç Engel Değil(5)’ seçeneklerine göre olumludan olumsuza puanlanmıştır. Maddelerin sahip oldukları değerler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 2 Anketin Ödevlerin Eğitimde Etkin Bir Şekilde Yer Almasının Önündeki Engeller Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Her Zaman Engel	1	1,00–1,79
Sık Sık Engel	2	1,80–2,59
Bazen Engel	3	2,60–3,39
Nadiren Engel	4	3,40–4,19
Hiç Engel Değil	5	4,19–5,00

Ödevlerle İlgili Uygulama Durumunu ölçen kısım 30 maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşlerinden faydalanılarak hazırlanan bu bölüm maddeleri beş dereceli likert tipidir. Maddeler ‘Hiçbir Zaman(1)’, ‘Nadiren(2)’, ‘Bazen(3)’, ‘Genellikle(4)’, ve ‘Her Zaman(5)’ seçeneklerine göre olumsuzdan olumluya puanlanmıştır. Maddelerin sahip oldukları değerler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 3 Anketin Ödevlerle İlgili Uygulama Durumu Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1,00–1,79
Nadiren	2	1,80–2,59
Bazen	3	2,60–3,39
Genellikle	4	3,40–4,19
Her Zaman	5	4,19–5,00

Ödev Verme ve Değerlendirmede Etik Sorumluluk kısmı beşli likert tipi şeklindedir. Bu kısımda Yazıcı, Yazıcı ve Erdem (2010), McCabe and Trevino (1993), (1997); Brown (1995, 1996, 2002); Brown and Choong (2003); and Etter ve diğerleri (2006) ile uzman görüşünden yararlanılarak hazırlanan 10 madde yer almaktadır.

Maddeler ‘Çok Ciddi Sahtekarlık(1)’, ‘Ciddi Sahtekarlık(2)’, ‘Orta Derecede Sahtekarlık(3)’, ‘Ciddi Sahtekarlık Değil(4)’, ve ‘Hiç Sahtekarlık Değil(5)’ seçeneklerine göre olumludan olumsuzza puanlanmıştır. Maddelerin sahip oldukları değerler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 4 Anketin Ödev Verme ve Değerlendirmede Etik Sorumluluk Kısmı İle İlgili Madde Değer Tablosu

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Çok Ciddi Sahtekarlık	1	1,00–1,79
Ciddi Sahtekarlık	2	1,80–2,59
Orta Derecede Sahtekarlık	3	2,60–3,39
Ciddi Sahtekarlık Değil	4	3,40–4,19
Hiç Sahtekarlık Değil	5	4,19–5,00

Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgi Formu*, öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek amacıyla, uzman görüşlerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan okul, branş, yaş, öğretmenlik kıdemi, görev yapılan okulun nerede bulunduğu, hangi kademedeki öğretim yaptığı, çalışılan okulun bulunduğu yer, son iki yıl içinde dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ve bir dönemde verdikleri performans ödevi sayısı gibi soruları içeren 11 madde yer almaktadır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Toplanan anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 15.00 paket programı aracılığı ile analiz edilmiş ve betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak tüm anket bölümlerinin frekans dağılımları ve yüzdeleri belirlenmiş, ardından (I) Ödevlerle İlgili Görüşler, (II) Ödevlerin Eğitimde Etkin Bir Şekilde Yer Almasının Önündeki Engeller,

(III) Ödevlerle İlgili Uygulama Durum ve (IV) Ödev Verme ve Değerlendirmede Etik Sorumluluk kısımlarının ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Kay-kare testi iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eden bir veri analiz şeklidir (Büyüköztürk, 2003:142). Veri toplama aracındaki maddelerin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Kay-kare testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonrasında elde edilen bulguların, alt problemlere ilişkin bulgular olmak üzere iki bölümden oluşması planlanmaktadır.

4.1 ÖRNEKLEMİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenleri belli başlı demografik özelliklerine göre betimlemek amacıyla cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, branş, yaş, öğretmenlik kıdemi, okulun bulunduğu yer ve son iki yıl içinde dersine girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı bağımsız değişkenlerine göre örneklem incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 4. 1’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	231	61,9
Kadın	142	38,1
Toplam	373	100

Tabloya göre; cinsiyet dağılımı 231 erkek (%61,9) ve 142 kadın (%38,1) şeklindedir. Cinsiyet dağılımı bakımından karşılaştırıldığında erkek öğretmen sayısının kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4. 2’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre

Dağılımı

Eğitim Durumları	<i>f</i>	%
3 Yıllık Yüksekokul	20	5,4
Lisans	311	83,4
Yüksek Lisans	17	4,6
Diğer	25	6,7
Toplam	373	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları dikkate alındığında öğretmenlerin 311'inin, yani büyük çoğunluğunun bir lisans programından mezun oldukları görülmektedir (%83,4). Öğretmenlerden 20'si 3 yıllık yüksekokul (% 5,4), 17'si ise yüksek lisans mezunudur (%4,6). 25'i diğer seçeneğini işaretlemişlerdir (%6,7).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı Tablo 4. 3'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	<i>f</i>	%
Eğitim fakültesi	232	62,2
Eğitim enstitüsü	46	12,3
Öğretmen okulu	3	,8
Fen ve/veya Edebiyat Fak	56	15
Diğer	36	9,7
Toplam	373	100

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 232'sinin bir eğitim fakültesinden (%62,2), 56'sının bir fen ve/veya edebiyat fakültesinden (%15), 46'sının

eğitim enstitüsünden (%12,3) ve 3'ünün öğretmen okulundan (% ,8) mezun olduğu görölmektedir. Öğretmenlerden 36'sı ise diğer seçeneğini işaretletmişlerdir (%9,7).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 4. 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4. 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branşlar	<i>f</i>	%
Sınıf öğretmeni	146	39,1
Fen Bilgisi	24	6,4
Türkçe	41	11
Beden Eğitimi	9	2,4
Din kültürü ve Ah Bil	14	3,8
Sosyal bilgiler	64	17,2
Matematik	20	5,4
Yabancı dil	27	7,2
Resim, müzik	8	2,1
Diğer	20	5,4
Toplam	373	100

Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin 146'sı Sınıf (%39,1), 64'ü Sosyal Bilgiler (%17,2), 41'i Türkçe (%11,0), 27'si Yabancı Dil (%7,2), 24'ü Fen Bilgisi (%6,4), 20'si Matematik (%5,4), 14'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%3,8), 9'u Beden Eğitimi (%2,4) ve 8'i Resim ve Müzik (%2,1) öğretmenidir. Öğretmenlerden 20'si diğer branşlardadır (%5,4).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 4. 5'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	%
20-29	95	25,5
30-39	167	44,8
40-49	65	17,4
50 ve üzeri	46	12,3
Toplam	373	100

Tabloya göre; öğretmenlerin 167'sinin 30-39 yaş aralığında, 95'inin 20-29 yaş aralığında, 65'inin 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 46'sı ise 50 yaş ve üzeridir. 30-39 yaş aralığının (% 44,8) diğer yaş aralıklarına göre sayıca üstün olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4. 6'da gösterilmektedir.

Tablo 4. 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
5 yıldan az	55	14,7
6-10 yıl	114	30,6
11-15 yıl	95	25,5
16-20 yıl	32	8,6
20 yıldan fazla	77	20,6
Toplam	373	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde; 6-10 yıl aralığında 114 öğretmenin (%30,6) 11-15 yıl aralığında 95 öğretmenin (%25,5), bulunduğu görülmektedir. 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip 77 öğretmen, 5 yıldan az mesleki kıdeme sahip 55 öğretmen ve 16-20 yıl aralığında 32 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim kademesine göre dağılımı tablo 4. 7’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlköğretim Kademesine Göre Dağılımı

Görev yapılan Kademe	<i>f</i>	%
İlköğretim 1. kademe	178	47,7
İlköğretim 2. kademe	195	52,3
Toplam	373	100,0

Tabloya göre öğretmenlerin 195’i ilköğretimin ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenleridir (%52,3). Araştırmaya katılan ve kademe de öğretim yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sayısı ise 178’dir (%47,7).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son iki yıl içinde dersine girdiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre dağılımı tablo 4. 8’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Son İki Yılda Dersine Girdiği Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Ortalama Öğrenci Sayısı	<i>f</i>	%
20 ve altı	16	4,3
21-30	165	44,2
31-40	149	39,9
41-50	30	8
50 ve üstü	13	3,5
Toplam	373	100,0

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin son iki yılda dersine girdiği sınıflardaki ortalama öğrenci adedinin 21–30 aralığında yoğunlaştığı görülmektedir (%44,2). 31–40 aralığında öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren 149 öğretmen (%39,9), 41–50

aralığında ise 30 öğretmen (%8) vardır. Son iki yıldır dersine girdiği sınıflarda ortalama öğrenci adedi 20 ve altında olan öğretmen sayısı 16 ve 50 ve üzerinde olan öğretmen sayısı ise 13'dür.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin bir dönemde verdikleri performans ödevi adedine göre dağılımları Tablo 4. 9'da gösterilmektedir.

Tablo 4. 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bir Dönemde Verdikleri Performans Ödevi Sayısı

Bir Dönemde Verilen Performans Ödevi Sayısı	<i>f</i>	%
Hiç	4	1,1
1	111	29,8
2	139	37,3
3	55	14,7
4	25	6,7
Daha fazla	39	10,5
Toplam	373	100,0

Araştırmaya katılan 373 ilköğretim öğretmeninden 139'u (%37,3) bir dönemde 2 performans ödevi verdiğini belirtmiştir. 111'i (%29,8) bir dönemde 1, 55'i 3 (%14,7), 39'u 4'den daha fazla (%10,5) ve 25'i (%6,7) 4 adet performans ödevi verdiğini belirtmiştir.

4.2 ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak yapılan analizler yer almaktadır. Yedi alt başlık olarak belirlenen bu bölümde, elde edilen bulgular tablolar halinde verilerek açıklanmıştır.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ilköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin görüşlerinin ne olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmaya dayalı bu ödevlerin önemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen 8 soru maddesinin madde puanlamasına göre frekans, yüzde, puan ortalaması ve standart sapması Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10 Proje ve Performans Ödevlerinin Öneme İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılmıyorum Ne		Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirir.	16	4,3	31	8,3	40	10,7	223	59,8	63	16,9	3,77		
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.	11	2,9	41	11,0	62	16,6	208	55,8	51	13,7	3,66	,94		
3. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.	11	2,9	30	8,0	69	18,5	193	51,7	70	18,8	3,75	,94		
4. Dersin kazanımlarını tamamlama açısından önemlidir	10	2,7	31	8,3	58	15,5	206	55,2	68	18,2	3,78	,93		
5. Öğretmene gereksiz yük yükler.*	29	7,8	51	13,7	73	19,6	163	43,7	57	15,3	3,45	1,13		
6. Öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırır.	12	3,2	47	12,6	67	18,0	182	48,8	60	16,1	3,58	1,08		
7. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarır.	8	2,1	42	11,3	76	20,4	180	48,3	65	17,4	3,66	,99		
8. Öğrenciye gereksiz yük yükler.*	16	4,3	60	16,1	58	15,5	166	44,5	73	19,6	3,59	1,10		

* Maddeler ters çevrilmiştir.

Tablo 4.10’da proje ve performans ödevlerinin önemine ilişkin soru maddelerinin katılımcılara göre madde puanlarının frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Uygulamada anlam bakımından olumsuz olan ‘Md.5. Öğretmene gereksiz yük yükler’ ve ‘Md. 8. Öğrenciye gereksiz yük yükler’ maddeleri ters çevrilmiştir. Yapılan işlem sonrasında performans ve proje ödevlerinin önemine ilişkin maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,68$ olarak hesaplanmıştır. Bu bölümün en az katılım gösterilen maddesi 5. madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Ters çevrilerek elde edilen sonuçlara göre bu madde de katılımcılar ‘proje ve performans ödevlerinin öğretmene gereksiz yük yüklediğine’ $\bar{X} = 3,45$ oranında katılım göstermişlerdir. Bu bölümde en çok katılım gösterilen madde ise ‘proje ve performans ödevlerinin dersin kazanımlarını tamamlama açısından önemli olduğunun’ belirten 4. madde olmuştur. Bu maddeye katılımcılar $\bar{X} = 3,78$ oranında katılım göstermişlerdir. En az ve en çok katılım gösterilen maddeler düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğretmenlerin proje ve performans ödevlerini, dersin amacı olan kazanımları tamamlama açısından önemli olduğunu ve bu ödevlerin öğretmene gereksiz yük yüklediğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca üçüncü en düşük katılım gösterilen 8. maddeye katılımcıların, maddenin ters çevrilmesinden sonra elde edilen sonuçlara göre, $\bar{X} = 3,59$ oranında katılım göstermeleri önemlidir. ‘Performans ve proje ödevlerinin öğrenciye gereksiz yük yüklediği’ görüşüne gösterilen bu katılım oranı, bu ödevlerin öğretmenlerce, öğrenciler açısından da gereksiz olmadığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, ilköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine yönelik uygulama durumlarının nasıl olduğu yönündedir.

Araştırmaya katılan retmenlere, proje ve performans ödevlerine yönelik uygulama durumlarının nasıl olduğu konusundaki görüşlerini belirtmeleri amacıyla 30 soru maddesi yöneltilmiştir. Ankette 25-54 arası madde numarasına sahip bu maddelere katılımcıların verdikleri cevapların puan ortalaması ve standart sapması Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11 Proje ve Performans Ödevlerinin Nasıl Uygulandığına İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
25. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan performans ve proje çalışmalarını ödev olarak veririm.	17	4,6	43	11,5	143	38,3	137	36,7	32	8,6	3,32	,96
26. Kendi geliştirdiğim konuları performans ve proje ödevi olarak veririm.	9	2,4	27	7,2	143	38,3	157	42,1	34	9,1	3,47	,88
27. Öğretmen kılavuz kitapları dışında farklı kaynaklardan edindiğim konuları performans ve proje ödevi olarak veririm.	9	2,4	53	14,2	159	42,6	126	33,8	24	6,4	3,26	,90
28. Ödev konusu belirlerken öğrencilerin görüşlerini alırım.	16	4,3	44	11,8	127	34,0	134	35,9	46	12,3	3,35	1,07
29. Ödev verirken öğrencilerin on bilgilerini dikkate alırım.	0	0	10	2,7	65	17,4	205	55,0	89	23,9	3,97	,83
30. Ödev verirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate	2	,5	4	1,1	50	13,4	212	56,8	104	27,9	4,10	,73

alırım.

31. Ödevin araştırma basamakları doğrultusunda hazırlanmasını isterim.	6	1,6	17	4,6	62	16,6	182	48,8	102	27,3	3,92	,96
32. Sınıfın tamamına aynı performans ödevini veririm.	68	18,2	79	21,2	96	25,7	90	24,1	38	10,2	2,85	1,27
33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim.	29	7,8	79	21,2	181	48,5	58	15,5	26	7,0	2,93	,97
34. Performans ödevlerinde grup çalışması yaptırırım.	16	4,3	57	15,3	195	52,3	89	23,9	15	4,0	3,07	,86
35. Performans ödevlerinde bireysel çalışma yaptırırım.	5	1,3	28	7,5	144	38,6	157	42,1	39	10,5	3,53	,83
36. Proje ödevlerinde grup çalışması yaptırırım.	33	8,8	71	19,0	164	44,0	86	23,1	16	4,3	2,92	1,00
37. Proje ödevlerinde bireysel çalışma yaptırırım.	6	1,6	42	11,3	129	34,6	148	39,7	43	11,5	3,44	,98
38.Ödevi dereceli puanlama anahtarlarına göre değerlendiririm.	8	2,1	37	9,9	62	16,6	180	48,3	84	22,5	3,77	1,00
39. Ödevin yapılış aşamalarını izlerim.	4	1,1	36	9,7	88	23,6	186	49,9	56	15,0	3,66	,93
40. Ödev sürecinde öğrencilerime dönüt veririm.	3	,8	13	3,5	93	24,9	179	48,0	81	21,7	3,83	,90
41.Ödev sonrasında öğrencilerimi ödevleri hakkında bilgilendiririm.	0	0	5	1,3	42	11,3	193	51,7	130	34,9	4,18	,78
42. Değerlendirme sonuçlarına bakarak her bir öğrencinin ulaştığı noktayı belirlerim.	1	,3	13	3,5	59	15,8	209	56,0	89	23,9	3,98	,80
43. Ödevde süreç değerlendirmesi uygularım.	1	,3	19	5,1	106	28,4	169	45,3	75	20,1	3,77	,89
44. Öğrencinin ödevi kendisinin hazırlayıp hazırlamadığını	2	,5	9	2,4	52	13,9	192	51,5	113	30,3	4,05	,89

araştırırım.

45. Ödev verirken öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarını göz önünde bulundururum.	3	,8	15	4,0	45	12,1	214	57,4	94	25,2	4,01	,83
46. Verdiğim ödevin ekonomik yönden öğrenciler arasında avantaj veya dezavantaj yaratmamasına dikkat ederim.	1	,3	5	1,3	30	8,0	183	49,1	153	41,0	4,28	,72
47. Ödevin öğrencilerin ekonomik sınırlarını aşmamasına özen gösteririm.	2	,5	2	,5	24	6,4	159	42,6	185	49,6	4,39	,72
48. Ödevin doğru olmasını beklerim.	2	,5	5	1,3	34	9,1	196	52,5	132	35,4	4,18	,83
49. Ödevin farklı kaynaklardan faydalanılarak hazırlanmasını isterim.	1	,3	0	0	36	9,7	182	48,8	154	41,3	4,31	,66
50. Ödev değerlendirmesinde öğrencinin emek ve katkısına ağırlık veririm.	1	,3	1	,3	15	4,0	176	47,2	177	47,5	4,39	,72
51. Ödevi yaparak öğrencinin kendini ne oranda geliştirmiş olduğuna bakarım.	0	0	6	1,6	39	10,5	213	57,1	113	30,3	4,14	,73
52. Öğrenciler arasında eşitsizlik yaratmaması için aynı ödevleri veririm.	26	7,0	61	16,4	113	30,3	112	30,0	60	16,1	3,31	1,14
53. Öğrenciler arasında eşitsizlik yaratmaması için ödevleri öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre değerlendiririm.	2	,5	5	1,3	41	11,0	206	55,2	119	31,9	4,17	,71
54. Ödevde mutlak değerlendirme uygularım.	9	2,4	37	9,9	76	20,4	151	40,5	94	25,2	3,71	1,11

Tablo 4.11’de proje ve performans ödevlerinin uygulanma durumlarına ilişkin soru maddelerinin, katılımcılara göre ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu bölüme verilen cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,74$ olarak hesaplanmıştır. Uygulama bölümünde katılımcıların en az katılım gösterdikleri maddenin $\bar{X}=2,85$ ortalama ile 32. madde olan ‘Sınıfın tamamına aynı performans ödevini veririm’ olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin performans ödevi verirken sınıfın tamamına aynı ödevi verememeye çalıştıklarını göstermektedir. 52. madde olan ‘öğrenciler arasında eşitsizlik yaratmaması için aynı performans ödevini veririm’ maddesi ise $\bar{X}=3,31$ ortalama ile bu bölümün altıncı az katılım gösterilen maddesi olmuştur. Bu durum öğretmenlerin sınıfın tamamına aynı performans ödevi vermemesinin, sınıf içinde eşitsizlik yaratmaması açısından değil, daha farklı nedenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Bölümde ikinci az katılım gösterilen madde ise 36. madde olan ‘Proje ödevlerinde grup çalışması yaptırım’ olarak belirlenmiştir. Bu maddenin puan ortalaması ise $\bar{X}=2,92$ ’dir. Buna göre, öğretmenler özellikle proje çalışmalarında grup çalışması yaptırmaktan kaçınılmaktadırlar. Sıralamada $\bar{X}=3,07$ ortalama ile 4. sırada bulunan ‘performans ödevlerinde grup çalışması yaptırım’ (m. 34) maddesi ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin proje çalışmalarında daha fazla grup çalışmalarından kaçındığını göstermektedir. 30 maddelik uygulama maddesi grubunda, grup çalışmasının yaptırılması ile ilgili bu maddelerin en az katılım gösterilen 2. ve 4. madde olarak yer almaları, öğretmenlerin grup çalışmasından çok bireysel çalışma yaptıklarını göstermektedir. Engeller bölümünde yer alan 23. maddede katılımcılara yöneltilen ‘Grup çalışmalarında öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olması’ maddesi $\bar{X}=2,50$ puan ortalamasına sahiptir. Bu sonuç, öğretmenlerin grup çalışması yaptırmamalarının nedeninin sadece grup çalışmalarında

öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olmasından kaynaklanmadığını göstermektedir. Uygulama bölümünde üçüncü az katılım gösterilen madde ise ‘Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim’ şeklindeki maddedir (m. 33). Bu maddenin puan ortalaması ise $\bar{X}=2,93$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenler ödev konusunu öğrencilerin belirlemesi yerine, kendi belirledikleri konulardan ödev vermeyi tercih etmektedirler. Uygulama bölümünde katılımcıların en yüksek katılım gösterdikleri madde ise 50. maddedir. ‘Ödev değerlendirmesinde öğrencinin emek ve katkısına ağırlık veririm’ maddesinin puan ortalaması $\bar{X}=4,39$ ’dur. Buna göre öğretmenler, ödevleri değerlendirirken öğrencilerin emek ve katkılarına önem vermektedirler. Bununla birlikte 48. madde olan ‘Ödevin doğru olmasını beklerim’ maddesi $\bar{X}=4,18$ ortalamaya sahiptir ve bölümde 5. yüksek katılıma sahip madde olduğu görülmektedir. 50. madde ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin ödevleri değerlendirmede öğrencilerin emek ve katkıları yanında bu emek ve katkılarını doğru ödevde görmeyi istedikleri düşünülmektedir. Bu bölümde ikinci yüksek katılıma sahip madde 47. madde olan ‘Ödevin öğrencilerin ekonomik sınırlarını aşmamasına özen gösteririm’ maddesidir. Bu maddenin puan ortalaması ise yine $\bar{X}=4,39$ ’dur. Buna göre öğretmenler verdikleri ödevlerin, öğrencilerin ekonomik sınırlarını aşmamasını önemsemektedirler. Bu durum uygulama bölümünde verilen cevaplardan $\bar{X}=4,28$ ortalama ile dördüncü yüksek katılım oranına sahip ‘Verdiğim ödevin ekonomik yönden öğrenciler arasında avantaj ya da dezavantaj yaratmamasına dikkat ederim’ (m. 46) maddesindeki uygulama durumu ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Bu bölümün üçüncü yüksek ortalamaya sahip maddesi ise 49. maddedir. ‘Ödevin farklı kaynaklardan faydalanılarak hazırlanmasını isterim’ şeklindeki bu maddenin puan ortalaması ise $\bar{X}=4,31$ ’dir. Buna göre öğretmenler ödevlerin tek bir kaynaktan değil,

birden fazla kaynaktan araştırılarak hazırlanmasını istemektedirler. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirmelerini de buna göre yaptıkları düşündürmektedir.

4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ilköğretim öğretmenlerinin ödev uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar hakkındaki genel düşünceleri ve uygulamadaki durumlarının nasıl olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, ödev uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar hakkındaki genel düşünceleri ve uygulamadaki durumlarının nasıl olduğu konusundaki görüşlerini belirtmeleri amacıyla 10 soru maddesi yöneltilmiştir. Ankette 55-64 madde numarasına sahip bu maddelere katılımcıların verdikleri cevapların puan ortalaması ve standart sapması Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12 Öğretmenlerin Ödev Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri ve Uygulama Durumlarına İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Çok Ciddi Sahtekârlık		Ciddi Sahtekârlık		Orta Derecede Sahtekârlık		Ciddi Sahtekârlık Değil		Hiç Sahtekârlık Değil		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
55. Ödevini başkasına yaptırmak.	139	37,3	127	34,0	89	23,9	13	3,5	5	1,3	1,98	,93
56. Başka birisi tarafından yapılmış bir çalışmayı kendinin gibi vermek.	205	55,0	112	30,0	38	10,2	14	3,8	2	,5	1,63	,85
57. Başkasının ödevini yapmak.	67	18,0	113	30,3	124	33,2	47	12,6	13	3,5	2,46	1,10
58. Bireysel olarak yapılması gereken bir proje veya ödevi başkalarıyla yapmak.	23	6,2	61	16,4	137	36,7	110	29,5	40	10,7	3,21	1,06
59. Bir ödevin kaynakçasına kullanılmayan kaynakları ekleyerek şişirmek.	66	17,7	86	23,1	139	37,3	63	16,9	16	4,3	2,65	1,10
60. Yararlandığı kaynak veya kişileri belirtmemek.	16	4,3	43	11,5	88	23,6	139	37,3	84	22,5	3,60	1,13
61. Eşit katkı yapmadığı halde bir grup çalışmasından	63	16,9	132	35,4	109	29,2	55	14,7	13	3,5	2,52	

diğer grup üyeleriyle aynı notu almak.

1,05

62. İnternette veya başka bir kaynaktan alınan bir iki sayfayı kaynak göstermeksizin ödevde kullanmak.

40	10,7	79	21,2	138	37,0	83	22,3	30	8,0	2,93	1,12
----	------	----	------	-----	------	----	------	----	-----	------	------

63. İnternette veya başka bir kaynaktan alınan bir kaç paragrafı kaynak göstermeksizin ödevde kullanmak.

28	7,5	78	20,9	122	32,7	101	27,1	42	11,3	3,12	1,12
----	-----	----	------	-----	------	-----	------	----	------	------	------

64. Ödevin tamamını internette veya başka bir kaynaktan alarak kaynak göstermeksizin vermek.

77	20,6	103	27,6	99	26,5	69	18,5	24	6,4	2,62	1,18
----	------	-----	------	----	------	----	------	----	-----	------	------

Tablo 4.12’de öğretmenlerin, ödev uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar hakkındaki düşünceleri ve uygulama durumlarına ilişkin soru maddelerinin katılımcılara göre ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu bölüme verilen cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,67$ olarak hesaplanmıştır. Etik sorunlar bölümünde katılımcıların puan değerlerine göre en az katılım gösterdikleri maddenin $\bar{X}=1,63$ ortalama ile 56. madde olan ‘Başka birisi tarafından yapılmış bir çalışmayı kendinin gibi vermek’ olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulama bölümünde en çok katılım gören ‘Ödev değerlendirmesinde öğrencinin emek ve katkısına ağırlık veririm’ maddesindeki $\bar{X}=4,39$ ortalamayı desteklemektedir. Öğretmenler, verdikleri ödevin öğrencinin kendisi tarafından yapılmasına büyük önem vermektedirler. Katılımcıların bu bölümde ikinci az katılım gösterdikleri madde ise $\bar{X}=1,98$ ortalama ile ‘Ödevini başkasına yaptırmak’ (m. 55) olduğu görülmüştür. Burada da bir önceki değerlendirmeye paralel olarak, öğretmenlerin, ödevin yapılmasında öğrencinin katkısına önem verdikleri görülmektedir. Katılımcıların üçüncü az katılım gösterdikleri maddenin ise $\bar{X}=2,46$ ortalama ile ‘başkasının ödevini yapmak’ (m. 57) olduğu görülmektedir. Öğretmenler, bir öğrencinin bir başkasının ödevini yapmasını da ciddi sahtekarlık olarak görmektedirler.

Etik sorumluluk bölümünde puan değerlerine göre en yüksek katılım 60. madde olan ‘Yararlandığı kaynak ve kişileri belirtmemek’ maddesi olduğu görülmüştür. Bu maddenin ortalaması $\bar{X}=3,60$ ’tır. Buna göre öğretmenler, yararlandığı kaynak ve kişileri belirtmemeyi ciddi sahtekarlık olarak görmemektedirler. Bu durum, uygulama bölümündeki 31. madde olan ‘Ödevlerin araştırma basamakları doğrultusunda hazırlanmasını isterim’ maddesine verilen cevapların ortalamasının $\bar{X}=3,92$ olması ile çelişmektedir. Bu bölümde ikinci yüksek katılım gösterilen madde ise $\bar{X}=3,21$

ortalama ile ‘Bireysel olarak yapılması gereken bir proje veya ödevi başkalarıyla yapmak’ (m. 58) olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler proje ve ödevlerde öğrencilerin yardıma ihtiyacı olabileceğini ve bunun sahtekarlık olmadığını düşündükleri görülmektedir.

4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, ilköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine yönelik süreç değerlendirmesi ve mutlak değerlendirme uygulama durumlarının nasıl olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, proje ve performans ödevlerine yönelik süreç değerlendirmesi uygulamalarının nasıl olduğunu belirtmeleri amacıyla anketin üçüncü bölümünde yer alan uygulama maddeleri içerisinde yer alan 8 (29.,30.,33.,39,43.,44.,50.,51. maddeler), mutlak değerlendirme uygulamalarının nasıl olduğunu belirtmeleri amacıyla 2 (48. ve 54. maddeler) soru maddesi yöneltilmiştir. Katılımcıların bu maddelere verdikleri cevapların puan ortalaması ve standart sapması Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.13 Proje ve Performans Ödevlerine Yönelik Süreç Değerlendirmesi Uygulamalarının Nasıl Olduğuna İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
29. Ödev verirken öğrencilerin on bilgilerini dikkate alırım.	0	0	10	2,7	65	17,4	205	55,0	89	23,9	3,97	,83
30. Ödev verirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	2	,5	4	1,1	50	13,4	212	56,8	104	27,9	4,10	,73
33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim.	29	7,8	79	21,2	181	48,5	58	15,5	26	7,0	2,93	,97
39. Ödevin yapılış aşamalarını izlerim.	4	1,1	36	9,7	88	23,6	186	49,9	56	15,0	3,66	,93
43. Ödevde süreç değerlendirmesi uygularım.	1	,3	19	5,1	106	28,4	169	45,3	75	20,1	3,77	,89
44. Öğrencinin ödevi kendisinin hazırlayıp hazırlamadığını araştırırım.	2	,5	9	2,4	52	13,9	192	51,5	113	30,3	4,05	,89
50. Ödev değerlendirmesinde öğrencinin emek ve katkısına ağırlık veririm.	1	,3	1	,3	15	4,0	176	47,2	177	47,5	4,39	,72
51. Ödevi yaparak öğrencinin kendini ne oranda geliştirmiş olduğuna bakarım.	0	0	6	1,6	39	10,5	213	57,1	113	30,3	4,14	,73

Tablo 4.14 Proje ve Performans Ödevlerine Yönelik Mutlak Değerlendirme Uygulamalarının Nasıl Olduğuna İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		\bar{X}	ss
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
48. Ödevin doğru olmasını beklerim.	2	,5	5	1,3	34	9,1	196	52,5	132	35,4	4,18	,83
54. Ödevde mutlak değerlendirme uyguladım.	9	2,4	37	9,9	76	20,4	151	40,5	94	25,2	3,71	1,11

Tablo 4.13'te proje ve performans ödevlerine yönelik süreç değerlendirmesi uygulamalarının nasıl olduğuna ilişkin soru maddelerinin, katılımcılara göre ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,86$ olarak hesaplanmıştır. Süreç değerlendirmelerine yönelik soru maddelerinden katılımcıların en az katılım gösterdikleri maddenin $\bar{X}=2,93$ ortalama ile 33. madde olan 'Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim' olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin performans ve proje ödevi verirken ödev konusunu öğrencilerin belirlemesini çok fazla desteklemediklerini göstermektedir. Süreç değerlendirmesine yönelik soru maddelerinden katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri maddenin ise $\bar{X}=4,39$ ortalama ile 50. Madde olan 'Ödev değerlendirmesinde öğrencinin emek ve katkısına ağırlık veririm' olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler ödevlerde öğrencilerin emek ve katkısına önem vermekte değerlendirmelerinde bunu göz önünde bulundurmaktadırlar.

Tablo 4.14'te ise proje ve performans ödevlerine yönelik mutlak değerlendirme uygulamalarının nasıl olduğuna ilişkin soru maddelerinin, katılımcılara göre ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,94$ olarak hesaplanmıştır. Süreç değerlendirmelerine yönelik soru maddelerinden katılımcıların az katılım gösterdikleri maddenin $\bar{X}=3,71$ ortalama ile 54. madde olan 'Ödevde mutlak değerlendirme uygulamam' olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin ödev değerlendirmelerinde mutlak değerlendirmeyi fazlaca uyguladıklarını göstermektedir. Ama bu sonuçlar $\bar{X}=3,77$ ortalamaya sahip anketin 43. maddesi olan 'Ödevde süreç değerlendirmesi uygulamam' ile çelişmektedir. Bu sonuç katılımcıların 'mutlak değerlendirme' ve 'süreç değerlendirmesi' tanımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Mutlak değerlendirmeye yönelik

soru maddelerinden katılımcıların fazla katılım gösterdikleri maddenin ise $\bar{X}=4,18$ ortalama ile ‘Ödevin doğru olmasını beklerim’ olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler ödevlerde öğrencilerin emek ve katkısı ile birlikte ödevin doğru olmasını da önemsemekte ve değerlendirmelerinde bunu göz önünde bulundurmaktadırlar.

4.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, ilköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine yönelik uygulamalarında geri bildirim verme düzeyi durumlarının nasıl olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, proje ve performans ödevlerine yönelik uygulamalarında geri bildirim verme düzeylerinin nasıl olduğunu belirtmeleri amacıyla anketin üçüncü bölümünde yer alan uygulama maddeleri içerisinde yer alan 2 (40. ve 41. maddeler) soru maddesi yöneltilmiştir. Katılımcıların bu maddelere verdikleri cevapların puan ortalaması ve standart sapması Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15 Proje ve Performans Ödevleri İle İlgili Uygulamalarda Geri Bildirim Verme Düzeyine İlişkin Soru Maddelerinin Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
40. Ödev sürecinde öğrencilerime dönüt veririm.	3	,8	13	3,5	93	24,9	179	48,0	81	21,7	3,83	,90
41. Ödev sonrasında öğrencilerimi ödevleri hakkında bilgilendiririm.	0	0	5	1,3	42	11,3	193	51,7	130	34,9	4,18	,78

Tablo 4.15’de proje ve performans ödevlerine yönelik uygulamalarında geri bildirim verme düzeylerine ilişkin soru maddelerinin, katılımcılara göre ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu soru maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,00$ olarak hesaplanmıştır. Geri bildirim verme düzeyine ilişkin soru maddelerinden 40. madde olan ‘Ödev sürecinde öğrencilerime dönüt veririm’ $\bar{X}=3,83$, 41. madde olan ‘Ödev sonrasında öğrencilerimi ödevleri hakkında bilgilendiririm’ $\bar{X}=4,18$ ortalamaya sahiptir. Bu durum, ödev sürecinde ve sonrasında öğrencilerine geri bildiri vermeye önem verdiklerini ve uygulamalarının da bu doğrultuda olduğunu göstermektedir.

4.2.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, ilköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerini etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki engellerin neler olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere proje ve performans ödevlerini etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki engellerin neler olduğu konusundaki görüşlerini belirtmeleri amacıyla 16 soru maddesi yöneltilmiştir. Ankette 9-24 madde numaralı bu maddelere katılımcıların verdikleri cevapların puan ortalaması ve standart sapması Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16 Proje ve Performans Ödevlerinin Etkin Bir Şekilde Kullanılmasının Önündeki Engellere İlişkin Soru Maddelerinin

Madde Puan Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Her Zaman Engel		Sık Sık Engel		Bazen Engel		Nadiren Engel		Hiç Engel Değil		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
9. Sınıfların kalabalık olması.	136	36,5	91	24,4	93	24,9	29	7,8	22	5,9	2,21	1,19
10. Öğretmenin ders yükü ve yoğunluğu.	68	18,2	111	29,8	118	31,6	54	14,5	21	5,6	2,59	1,12
11. Eğitimin sınav odaklı olması.	100	26,8	103	27,6	103	27,6	38	10,2	29	7,8	2,45	1,20
12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması.	56	15,0	97	26,0	123	33,0	60	16,1	30	8,0	2,71	1,19
13. Değerlendirmenin zorluğu.	46	12,3	86	23,1	131	35,1	70	18,8	34	9,1	2,84	1,18
14. Genel olarak ödev uygulamasının zahmetli olması.	44	11,8	73	19,6	142	38,1	76	20,4	36	9,7	2,95	1,14
15. Ölçme aracı hazırlamanın zorluğu.	48	12,9	94	25,2	117	31,4	67	18,0	42	11,3	2,86	1,22
16. Veli desteğinin az olması.	102	27,3	118	31,6	87	23,3	44	11,8	16	4,3	2,29	1,16
17. Programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olması.	39	10,5	74	19,8	135	36,2	86	23,1	35	9,4	2,98	1,15
18. Hizmet içi eğitimin yetersiz olması.	52	13,9	76	20,4	128	34,3	68	18,2	48	12,9	2,95	1,21
19. Yöntemlerin karmaşıklığı.	41	11,0	74	19,8	142	38,1	83	22,3	31	8,3	2,95	1,11

20. Öğrencilerin yetersizliği.	60	16,1	108	29,0	133	35,7	48	12,9	21	5,6	2,61	1,09
21. Okul ve çevredeki imkânların ödev yapmada yetersiz olusu.	76	20,4	114	30,6	96	25,7	48	12,9	37	9,9	2,60	1,24
22. Öğrencilerin maddi imkânlarının yetersiz olusu.	79	21,2	106	28,4	95	25,5	62	16,6	25	6,7	2,54	1,22
23. Grup çalışmalarında öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olması.	73	19,6	119	31,9	105	28,2	52	13,9	20	5,4	2,50	1,14
24. Branşında ödev uygulamasının zor olması.	21	5,6	47	12,6	114	30,6	104	27,9	84	22,5	3,47	1,17

Tablo 4.16’da proje ve performans ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki engellere ilişkin soru maddelerinin katılımcılara göre ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu bölüme verilen cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X} = 2,71$ olarak hesaplanmıştır. Engeller bölümünde katılımcılar tarafından en az katılım gören madde 9. maddedir ($\bar{X} = 2,21$). Buna göre katılımcılar için ‘sınıfların kalabalık oluşu’ proje ve performans ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki en önemli engel olarak görülmektedir. Bunu ‘veli desteğinin az olması’ (m. 16) $\bar{X} = 2,29$ ve ‘eğitimin sınav odaklı olması’ (m. 11) $\bar{X} = 2,45$ ortalama ile takip etmektedir. Katılımcılar sınıfların kalabalık olması, veli desteğinin az olması ve eğitimin sınav odaklı olmasını, ödevlerin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki en önemli engeller olarak görmektedirler.

Katılımcılar tarafından en yüksek katılım ise 24. maddeye gösterilmiştir. ‘branşında ödev uygulamasının zor olması’ maddesi $\bar{X} = 3,47$ oranında katılım görmüştür. Bu durum öğretmenlerin branşlarında proje ve performans ödevi uygulamada çok fazla sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Engeller bölümünde ikinci yüksek katılım gören madde ‘programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz oluşu’ (m.17) $\bar{X} = 2,98$ ve üçüncü yüksek katılım gören madde ‘yöntemlerin karmaşıklığı’ (m.19) $\bar{X} = 2,95$ ortalamaya sahiptir. Bu durum, programdaki ödevle ilgili uygulamaların, birçok öğretmen için yeni olmasına karşın, programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olmadığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğretim programında, birçok öğretmen için yeni olan performans ve proje ödevleri katılımcılarca karmaşık olarak görülmemekte ya da bu yöntemlerin karmaşıklığı engel olarak değerlendirilmemektedir.

4.2.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, ilköğretim öğretmenlerinin proje ve performans ödevlerine ilişkin; bu ödevlerin önemi, uygulama durumları, uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar, geri bildirim verme durumları, süreç değerlendirmesi uygulama durumları ve etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki engeller ile ilgili görüş ve uygulamalarında cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları okul, branş, yaş, öğretmenlik kıdemi, görev yaptıkları ilköğretim kademesi, dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ve bir dönemde verdikleri performans ödevi sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı yönündedir. Bu amaçla örneklem tarafından ankete verilen cevaplardan elde edilen verilen “Kay- kare testi” ile test edilerek cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları okul, branş, yaş, öğretmenlik kıdemi, görev yaptıkları ilköğretim kademesi, dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ve bir dönemde verdikleri performans ödevi sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Fakat; bağımsız değişkenlere ait çapraz tablolar incelendiğinde bazı soru maddelerine verilen cevapların beklenen değeri 5’ten küçük gözenek sayısının %20’yi aştığı görülmüştür. Denek sayısının artırılması mümkün olmadığı bu gibi durumlarda gruplar arasında birleştirmelere gidilerek, gözeneklere düşen sayı artırılır (Büyüköztürk, 2008:153). Bu doğrultuda gruplar arasında birleştirmelere gidilerek, gözeneklere düşen sayı artırılmaya çalışılmıştır. Böylece anketin Performans ve Proje Ödevlerine Yönelik Görüşler bölümünde, maddelerdeki seçenekler; “Katılmıyorum” (1 ve 2), “Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum” (3) ve “Katılıyorum”(4 ve 5) şeklinde, Performans ve Proje Ödevlerinin Etkin Kullanılmasında Karşılaşılan Engeller Bölümünde, maddelerdeki seçenekler; “Her Zaman Engel” (1 ve 2), “Bazen Engel” (3) ve “Hiç Engel Değil”(4 ve 5) şeklinde,

Performans ve Proje Ödevlerine Yönelik Uygulama Durumları Bölümünde, maddelerdeki seçenekler; “Nadiren” (1 ve 2), “Bazen” (3) ve “Genellikle”(4 ve 5) şeklinde ve Ödev Etiği Bölümünde, maddelerdeki seçenekler; “Ciddi Sahtekarlık” (1 ve 2), “Orta Derecede Sahtekarlık” (3) ve “Ciddi Sahtekarlık Değil”(4 ve 5) şeklinde, üçlü formata dönüştürülerek beklenen değerler artırılmış, böylece “kay-kare testi”nin kullanımı mümkün olmuştur. “Kay-kare testi” için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiş ve bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteren maddeler tablolaştırılarak anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

a) Önemi:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin önemine ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir.

Öğretmenler tarafından performans ve proje ödevlerinin maddelere verilen cevapların, cinsiyete göre “kay-kare testi” sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Öneme İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 6. Öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırır.	9,588	4	,048

$p < .05$

‘Md. 6. Öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırır.’ ($X^2=9,588$, $p < .05$) maddesine ‘katılıyorum’ ve ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde cevap veren erkek öğretmenlerin oranı toplamda % 69,6 iken bu oran bayanlarda %60,1 şeklindedir. Buna

göre erkek öğretmenler ödevlerin öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırdığı düşüncesine, bayanlardan daha fazla katılmaktadırlar.

Proje ve performans ödevlerinin önemine ilişkin anket maddelerine öğretmenler tarafından verilen cevapların, öğretmenlerin kıdemine göre “kay-kare testi” sonuçları Tablo 4.18 verilmiştir.

Tablo 4.18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Önemine İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Kıdem Yılına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md.1. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirir.	25,904	8	,001
Md.5. Öğretmene gereksiz yük yükler.	26,490	16	,048
Md.8. Öğrenciye gereksiz yük yükler.	19,817	8	,011

$p < .05$

‘Md.1. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirir.’ ($X^2=25,904$, $p < .05$) maddesine öğretmenlerden kıdem yılı 5 yıldan az olanların %7,3’ü katılmamaktadır. Bu oran 6–10 yıl aralığında %17,5, 11–15 yıl aralığında %10,5, 16–20 yıl aralığında %18,8 ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerde %9,1 olarak görülmüştür. Anlamlı farklılığın ‘Hiç Katılmıyorum’ ve ‘Katılmıyorum’ maddelerinde görüldüğü bu sonuçlara göre, öğretmenlikte görev süresi 5 yıldan az öğretmenler, ödevlerin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmedini diğerlerine göre daha az oranda düşünmektedirler

‘Md.5. Öğretmene gereksiz yük yükler.’ ($X^2=26,490$, $p < .05$) maddesine öğretmenlerden kıdem yılı 5 yıldan az olanların toplamda % 9,1’i katılıyorum şeklinde görüş belirtirken görev süresi 6-10 yıl aralığında olanlarda bu oran toplamda %25,5, 11-

15 yıl aralığında %23,1, 16-20 aralığında %25,1 ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerde %20, 8 olarak görülmüştür. Buna göre görev süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenler daha az olanlara göre ödevlerin öğretmene gereksiz yük yüklediği görüşüne daha fazla katılmaktadırlar.

‘Md.8. Öğrenciye gereksiz yük yükler.’ ($X^2=19,817$, $p<,05$) maddesine öğretmenlerden kıdem yılı 5 yıldan az olanlar %9,1 oranında katılırken bu oran 6-10 yıl aralığında %27,2, 11-15 yıl aralığında %18,9, 16-20 yıl aralığında %25 ve 20 yıldan fazla kıdem sahip öğretmenlerde %18,2 olarak görülmüştür. Buna göre görev süresi 5 yıldan az olan öğretmenler, diğerlerine göre daha az oranda ödevlerin öğrencilere gereksiz yük yüklediğini düşünmektedirler.

Performans ve proje ödevlerinin önemine ilişkin maddelere katılımcılar tarafından verilen cevapların, öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim kademesine göre “kay-kare testi” sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Öneme İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Görev Yaptıkları İlköğretim Kademesine Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md.2. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirir.	9,834	4	,043

$p<.05$

‘Md.2. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirir.’ ($X^2=9,834$, $p<,05$) maddesine I. Kademe öğretmenleri % 21,9 oranında tamamen katılmakta iken II. Kademe öğretmenlerinde bu oran %2,3 olarak görülmüştür. Buna göre I. kademe öğretmenleri bu ödevlerin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirdiğine II. kademe öğretmenlerine göre daha fazla inanmaktadır.

Proje ve performans ödevlerinin önemine ilişkin maddelere katılımcılar tarafından verilen cevapların, öğretmenlerin görev yaptıkları branşlarına göre “kay-kare testi” sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Önemine İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md.6. Öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırır.	19,732	8	,011

$p < .05$

Branşlarda yapılan birleştirme sonrasında yapılan ‘kay-kare testinden’ elde edilen sonuçlara göre performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırdığına yönelik görüşe ($X^2=19,732$, $p < .05$) yabancı dil dersi öğretmenleri %51,9 oranında diğer grubundaki öğretmenler ise %43,2 oranında katılmaktadır. Oysa bu oran sınıf öğretmenlerinde %71,2 ve Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubunda %69,7 olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, yabancı dil dersi öğretmenleri ile diğer grubundaki öğretmenlerin, sınıf öğretmenler ve diğer branş gruplarına göre ödevlerin öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırdığı görüşüne, daha az katıldığını göstermektedir.

b) Uygulama Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, performans ve proje ödevlerindeki uygulamalarına ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 29. Ödev verirken öğrencilerin önbilgilerini dikkate alırım.	14,006	3	,003
Md. 33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim.	10,295	4	,036
Md. 36. Proje ödevlerinde grup çalışması yaptırım.	17,823	4	,001
Md. 54. Ödevde mutlak değerlendirme uygularım.	24,773	4	,000

$p < .05$

‘Kay-kare’ analizinde öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin uygulanma durumlarında cinsiyete göre dört maddede anlamlı farklılık görülmüştür.

‘Md.29. Ödev verirken öğrencilerin önbilgilerini dikkate alırım.’ ($X^2=14,006$, $p < ,05$) maddesine erkek öğretmenler % 51,1 oranında ‘Genellikle’ cevabını verirken, bayanlarda bu oran %61,3 olarak görülmüştür. Buna göre bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla, ödev vermede öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alma çabasındadırlar.

‘Md.33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim’ ($X^2=10,295$, $p < ,05$) maddesini ‘Genellikle’ olarak işaretleyen erkek öğretmenlerin oranı %19,5 iken bayanlarda bu oran %9,2 olarak görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenler ödev konularının öğrencilerin kendileri tarafından belirlenmesini bayanlara göre daha fazla uygulamaktadır.

‘Md.36. Proje ödevlerinde grup çalışması yaptırırım’ ($X^2=17,823$ $p<,05$) maddesinde erkek öğretmenler %29 oranında ‘Genellikle’ olarak belirtirken, bayan öğretmenlerde bu oran %13,4’dür. Buna göre erkek öğretmenler, bayan öğretmenlerden daha fazla proje ödevlerinde grup çalışması yaptırma eğilimindedirler.

‘Md.54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulamam’ ($X^2=24,773$, $p<,05$) maddesinde ise ‘Her Zaman’ olarak belirten erkek oranı %19 olarak görülmüştür. Oysa aynı oran bayanlarda %35,2’dir. Buna göre bayanlar erkeklere göre daha fazla mutlak değerlendirme uygulamaktadırlar.

Öğretmenler tarafından performans ve proje ödevlerinin uygulanmasına ilişkin maddelere katılımcılar tarafından verilen cevapların, katılımcıların eğitim düzeylerine göre “kay-kare testi” sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Eğitim Düzeylerine Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md.36. Proje ödevlerinde grup çalışması yaptırırım.	13,576	6	,035

$p<.05$

‘Md.36.Proje ödevlerinde grup çalışması yaptırırım’ ($X^2=13,576$, $p<,05$) sorusuna 3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenler %45 oranında ‘Genellikle’ olarak cevap vermişlerdir. Diğer eğitim düzeylerinde ise bu oran ancak %27,7’ye kadar çıkabilmiştir. Buna göre 3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenler diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlere göre daha fazla proje ödevlerinde grup çalışması yaptırmaktadır.

Proje ve performans ödevlerinin uygulanmasına ilişkin anket maddelerine verilen cevapların branş değişkenine göre ‘kay-kare testi’ sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md.28. Ödev konusu belirlerken öğrencilerin görüşlerini alırım.	34,570	8	,000
Md. 32. Sınıfın tamamına aynı performans ödevini veririm.	26,147	8	,001
Md. 33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim.	17,236	8	,028
Md. 54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulayırım.	43,199	8	,000

$p < .05$

‘Md.28. Ödev konusu belirlerken öğrencilerin görüşlerini alırım’ ($X^2=34,570$, $p<,05$) maddesine ‘Genellikle’ cevabını veren sınıf öğretmenlerinin oranı %53,4, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı ise %53,8 olarak görülmüştür. Oysa Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinin oluşturduğu grupta bu oran %34,1 ve yabancı dil dersi öğretmenlerinde %22,2’dir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, yabancı dil dersi öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji-Matematik dersleri grubundaki öğretmenlere göre ödev konusu belirlemede öğrencilerin görüşlerini daha fazla almaktadırlar.

‘Md.32. Sınıfın tamamına aynı performans ödevini veririm’ ($X^2=26,147$, $p<,05$) maddesine ‘Genellikle’ şeklinde cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %42,5 olarak belirlenmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinde is bu oran %40,7’dir. Oysa aynı maddeye ‘Genellikle’ şeklinde cevap veren Fen ve Teknoloji-Matematik grubundaki öğretmenlerin oranı %36,4, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı ise %24,4’tür. Buna göre Sınıf ve yabancı dil dersi öğretmenleri diğer branşlara göre daha fazla oranda sınıfın tamamına aynı performans ödevini vermektedir.

‘Md.33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim’ ($X^2=17,236$, $p<,05$) maddesine ‘Genellikle’ cevabını veren yabancı dil öğretmenlerinin oranı % 3,7 iken diğer branş gruplarında bu oran %21,8’in altına düşmemektedir. Buna göre yabancı dil dersi öğretmenleri diğer branş gruplarına göre çok daha az oranda ödev konusunu öğrencilerin belirlemesini istemektedir.

‘Md.54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulayırım’ ($X^2=43,199$, $p<,05$) maddesine sınıf öğretmenleri %74,7 oranında, Fen ve Teknoloji-Matematik dersleri grubundaki öğretmenler %65,9 oranında, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler %52,9 oranında, yabancı dil dersi öğretmenleri %63 oranında ve diğer grubundaki öğretmenler %73 oranında ‘Genellikle’ seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, diğer branşlara göre daha az ödevde mutlak değerlendirme uygulamaktadırlar.

c) Uygulamada Ortaya Çıkan Etik Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans ve proje ödevlerini uygulamaları sırasında ortaya çıkan etik sorunlara ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların

bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonrasında farklılık görülen maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

Tablo 4.24 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlara İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 57. Başkasının ödevini yapmak.	16,341	4	,003
Md. 59. Bir ödevin kaynakçasına, kullanılmayan kaynakları ekleyerek şişirmek.	22,031	4	,000
Md. 61 Eşit katkı yapmadığı halde bir grup çalışmasından diğer grup üyeleri ile aynı notu almak.	36,780	4	,000

$p < .05$

‘Md.57. Başkasının ödevini yapmak’ ($X^2=16,341$, $p < .05$) maddesine araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin %16,5 ‘Ciddi Sahtekarlık Değil’, %4,8’i ise ‘Hiç Sahtekarlık Değil’ şeklinde cevap vermişlerdir. Araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin ise %6,3’ü ‘Ciddi Sahtekarlık Değil’, %1,4’ü ‘Hiç Sahtekarlık Değil’ şeklinde cevaplamışlardır. Buna göre erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre daha fazla öğrencilerin bir başkasının ödevini yapmasının sahtekarlık olmadığını düşünmektedirler.

‘Md. 59. Bir ödevin kaynakçasına kullanılmayan kaynakları ekleyerek şişirmek’ ($X^2=22,031$, $p < .05$) maddesine erkek öğretmenlerin %13’ü ‘Çok Ciddi Sahtekarlık’ ve %18’6’sı ‘Ciddi Sahtekarlık’ şeklinde cevaplamışlardır. Bayan öğretmenlerin ise

%25,5'i 'Çok Ciddi Sahtekarlık' ve %30,5'i 'Ciddi Sahtekarlık' şeklinde cevaplamışlardır. Buna göre bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, ödevin kullanılmayan kaynaklar eklenerek şişirilmesini daha fazla sahtekarlık olarak görmektedirler.

'Md.61. Eşit katkı yapmadığı halde bir grup çalışmasından diğer grup üyeleriyle aynı notu almak' ($X^2=26,780$, $p<,05$) maddesine erkek öğretmenlerin %12,1 'Çok Ciddi Sahtekarlık' ve %28'6'sı 'Ciddi Sahtekarlık' şeklinde cevaplamışlardır. Bayan öğretmenlerin ise %24,6'sı 'Çok Ciddi Sahtekarlık' ve %46,5'i 'Ciddi Sahtekarlık' şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre bayan öğretmenler bir grup çalışmasında grup üyelerinin eşit katkı yapmamalarına rağmen aynı notu almalarını, erkek öğretmenlere göre, daha fazla sahtekarlık olarak görmektedirler.

Branşlarda yapılan birleştirme sonrasında branş değişkenine göre yapılan analizde farklılık görülen maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.25'de gösterilmiştir.

Tablo 4.25 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlara İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Branşlarına Göre "Kay-kare Testi" Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md.59 Bir ödevin kaynakçasına, kullanılmayan kaynakları ekleyerek şişirmek.	18,322	8	,019
Md. 60 Yararlandığı kaynak ve kişileri belirtmemek.	17,260	8	,028

$p<.05$

'Md.59 Bir ödevin kaynakçasını kullanılmayan kaynakları ekleyerek şişirmek' ($X^2 = 18,322$, $p<,05$) maddesine 'Ciddi Sahtekarlık Değil' şeklinde cevap veren sınıf

öğretmenlerinin oranı %26, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı %26,9, Fen ve Teknoloji, Matematik dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı %11,4, yabancı dil dersi öğretmenlerinin oranı %7,4 ve diğer grubundaki öğretmenlerin oranı ise % 5,4 olarak görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenleri ile Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler bir ödevin kaynakçasının kullanılmayan kaynaklarla şişirilmesini diğer branş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla oranda ciddi sahtekarlık olmadığını düşünmektedirler.

‘Md.60. Yararlandığı kaynak ve kişileri belirtmemek’ ($X^2=17,260$, $p<,05$) maddesine ‘Ciddi Sahtekarlık’ şeklinde cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %24, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı %10,1, Fen ve Teknoloji, Matematik dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı %15,9, yabancı dil dersi öğretmenlerinin oranı %3,7 ve diğer grubundaki öğretmenlerin oranı ise % 10,8 olarak görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenleri öğrencilerin, ödevlerinde yaralandığı kaynak ve kişileri belirtmemesini, diğer branş guruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla sahtekarlık olarak görmektedirler. Yabancı dil dersi öğretmenleri ise yararlanılan kaynak ve kişileri belirtmemeyi diğer branş guruplarındaki öğretmenlere göre daha az sahtekarlık olarak görmektedirler.

Yaş değişkenine göre yapılan analiz sonrasında farklılık görülen maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlara İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yaşa Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 61 Eşit katkı yapmadığı halde bir grup çalışmasından diğer grup üyeleri ile aynı notu almak.	22,471	12	,033

$p < .05$

‘Md.61. Eşit katkı yapmadığı halde bir grup çalışmasından diğer grup üyeleriyle aynı notu almak’ ($X^2=22,471$, $p < .05$) maddesini ‘Çok Ciddi Sahtekarlık’ olarak cevaplayan 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %24,2, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %18,6, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %9,2 ve 50 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin oranı %6,5’tir. Buna göre genç öğretmenler, öğrencilerin eşit katkı yapmadıkları halde bir grup çalışmasından grup üyeleri ile aynı notu almalarını, kendilerinden yaşça büyük olan öğretmenlere göre daha fazla sahtekarlık olarak görmektedirler.

d) Süreç Değerlendirmesi Uygulama Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, performans ve proje ödevlerine ilişkin uygulamalarında süreç değerlendirme durumlarının bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir.

Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamalarında Süreç Değerlendirmesi Durumları İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 29. Ödev verirken öğrencilerin önbilgilerini dikkate alırım.	14,006	3	,003
Md. 33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim.	10,295	4	,036
Md. 54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulayırım.	24,773	4	,000

$p < .05$

‘Kay-kare’ analizinde öğretmenlerin performans ve proje ödevlerine ilişkin süreç değerlendirme uygulama durumlarında cinsiyete göre üç maddede anlamlı farklılık görülmüştür.

‘Md.29. Ödev verirken öğrencilerin önbilgilerini dikkate alırım.’ ($X^2=14,006$, $p < .05$) maddesine erkek öğretmenler % 51,1 oranında ‘Genellikle’ cevabını verirken, bayanlarda bu oran %61,3 olarak görülmüştür. Buna göre bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla, ödev vermede öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alma çabasındadırlar.

‘Md.33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim’ ($X^2=10,295$, $p < .05$) maddesini ‘Genellikle’ olarak işaretleyen erkek öğretmenlerin oranı %19,5 iken bayanlarda bu oran %9,2 olarak görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenler ödev konularının öğrencilerin kendileri tarafından belirlenmesini bayanlara göre daha fazla uygulamaktadır.

‘Md.54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulamam’ ($X^2=24,773$, $p<,05$) maddesinde ise ‘Her Zaman’ olarak belirten erkek oranı % 19 olarak görülmüştür. Oysa aynı oran bayanlarda % 35,2’dir. Buna göre bayanlar erkeklere göre daha fazla mutlak değerlendirme uygulamaktadırlar.

Proje ve performans ödevi uygulamalarında süreç değerlendirmesi uygulamalarına ilişkin anket maddelerine verilen cevapların branş değişkenine göre ‘kay-kare testi’ sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulama Durumları Süreç Değerlendirmesi İle İlgili Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	sd	p
Md.28. Ödev konusu belirlerken öğrencilerin görüşlerini alırım.	34,570	8	,000
Md. 33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim.	17,236	8	,028
Md. 54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulamam.	43,199	8	,000

$p<.05$

‘Md.28. Ödev konusu belirlerken öğrencilerin görüşlerini alırım’ ($X^2=34,570$, $p<,05$) maddesine ‘Genellikle’ cevabını veren sınıf öğretmenlerinin oranı %53,4, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı ise %53,8 olarak görülmüştür. Oysa Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinin oluşturduğu grupta bu oran %34,1 ve yabancı dil dersi öğretmenlerinde %22,2’dir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, yabancı dil dersi öğretmenleri ile Fen ve

Teknoloji-Matematik dersleri öğretmenlerine göre ödev konusu belirlemede öğrencilerin görüşlerini daha fazla almaktadırlar.

‘Md.33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim’ ($X^2=17,236$, $p<,05$) maddesine ‘Genellikle’ cevabını veren yabancı dil öğretmenleri oranı % 3,7 iken diğer branş gruplarında bu oran %21,8’in altına düşmemektedir. Buna göre yabancı dil dersi öğretmenleri diğer branş gruplarına göre çok daha az oranda ödev konusunu öğrencilerin belirlemesini istemektedir.

‘Md.54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulamam’ ($X^2=43,199$, $p<,05$) maddesine sınıf öğretmenleri %74,7 oranında, Fen ve Teknoloji-Matematik dersleri grubundaki öğretmenler %65,9 oranında, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler %52,9 oranında, yabancı dil dersi öğretmenleri %63 oranında ve diğer grubundaki öğretmenler %73 oranında ‘Genellikle’ seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, diğer branş ve branş gruplarına göre daha az oranda ödevde mutlak değerlendirme uygulamaktadırlar.

e) Geri Bildirim Verme Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlere performans ve proje ödevi uygulamalarında geri bildirim verme düzeylerine ilişkin olarak ‘Md. 40. Ödev sürecinde öğrencilerime dönüt veririm.’ ve ‘Md. 41. Ödev sonrasında öğrencilerimi ödevleri hakkında bilgilendiririm.’ maddeleri yöneltmiş ve bağımsız değişkenlere göre ‘kay-kare testi’ uygulanmıştır. Ancak yapılan analizde ilgili maddeler ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

f) Performans ve Proje Ödevlerinin Etkin Bir Şekilde Kullanılmasının Önündeki Engeller

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans ve proje ödevlerini etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki engellere ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği “kay-kare testi” ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonrasında farklılık görülen maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 9 Sınıfların kalabalık oluşu.	10,378	4	,035
Md. 12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması.	9,528	4	,049
Md. 13. Değerlendirmenin zorluğu.	15,619	4	,004
Md. 17. Programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olması.	19,481	4	,001
Md. 20. Öğrencilerin yetersizliği.	22,263	4	,000
Md. 23 Grup çalışmalarında öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olması.	17,363	4	,002

p<.05

‘Md.9. Sınıfların kalabalık oluşu’ ($X^2=10,378$, $p<,05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ ve ‘Sık Sık Engel’ şeklinde cevaplayan erkek öğretmenlerin oranı toplamda %55,4’tür. Bu oran bayanlarda ise toplamda % 69.8 olarak görülmüştür. Buna göre bayan öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasını, erkek öğretmenlere göre daha fazla oranda performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması’ ($X^2=9,528$, $p<,05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ ve ‘Sık Sık Engel’ şeklinde cevaplayan erkek öğretmenlerin oranı toplamda %25,5’tir. Bu oran bayanlarda ise toplamda %50’dur. Buna göre bayan öğretmenler, öğrencilerin ders yüklerinin fazla olmasını, erkek öğretmenlere göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.13. Değerlendirmenin zorluğu’ ($X^2=15,619$, $p<,05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ ve ‘Sık Sık Engel’ şeklinde cevaplayan erkek öğretmenlerin oranı toplamda %28,6’dır. Bu oran bayanlarda ise toplamda %46.5’tir. Buna göre bayan öğretmenler, değerlendirmenin zor olmasını, erkek öğretmenlere göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.17. Programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olması’ ($X^2=19,481$, $p<,05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ şeklinde cevaplayan erkek öğretmenlerin oranı %6,5’tir. Bu oran bayanlarda ise %16,9’dur. Buna göre bayan öğretmenler, programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olmasını, erkek öğretmenlere göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.20. Öğrencilerin yetersizliği’ ($X^2=22,263$, $p<,05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ şeklinde cevaplayan erkek öğretmenlerin oranı %10’dur. Bu oran bayanlarda ise %26,1’dir. Buna göre bayan öğretmenler, öğrencilerin yetersiz olmasını, erkek öğretmenlere göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.23. Grup çalışmalarında öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olması’ ($X^2=17,363$, $p<,05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ şeklinde cevaplayan erkek öğretmenlerin oranı %15,2’dir. Bu oran bayanlarda ise %26,8’dir. Buna göre bayan öğretmenler, grup çalışmalarında öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olmasını, erkek öğretmenlere göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

Branşlarda yapılan birleştirme sonrasında branş değişkenine göre yapılan analizde farklılık görülen maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 10. Öğretmenin ders yükü ve yoğunluğu.	17,419	8	,026
Md. 12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması.	18,840	8	,016
Md. 24. Branşında ödev uygulamasının zor olması.	23,242	8	,003

$p<.05$

‘Md.10. Öğretmenlerin ders yükü ve yoğunluğu’ ($X^2=17,419$, $p<,05$) maddesine ‘Çoğu Zaman Engel’ cevabını veren sınıf öğretmenlerinin oranı %40,4, Fen ve

Teknoloji ile Matematik ders öğretmenlerinin oluşturduğu grupta %52,3, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı %56,3, yabancı dil dersi öğretmenlerinde %63 ve diğer grubundaki öğretmenlerin oranı %35,1 olarak görülmüştür. Buna göre yabancı dil dersi öğretmenleri, öğretmenin ders yükü ve yoğunluğunu diğer branş gruplarına göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması’ ($X^2=18,840$, $p<,05$) maddesine ‘Çoğu Zaman Engel’ cevabını veren sınıf öğretmenlerinin oranı %33,6, Fen ve Teknoloji ile Matematik ders öğretmenlerinin oluşturduğu grupta %38,6, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı %50,4, yabancı dil dersi öğretmenlerinde %55,6 ve diğer grubundaki öğretmenlerin oranı %32,4 olarak görülmüştür. Buna göre yabancı dil dersi öğretmenleri ile Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, öğrencilerin ders yükünün fazla olmasını diğer branş gruplarına göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.24. Branşında ödev uygulamasının zor olması’ ($X^2=23,242$, $p<,05$) maddesine ‘Çoğu Zaman Engel’ cevabını veren sınıf öğretmenlerinin oranı %25,3, Fen ve Teknoloji ile Matematik ders öğretmenlerinin oluşturduğu grupta %22,7, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenlerin oranı %5, yabancı dil dersi öğretmenlerinde %22,2 ve diğer grubundaki öğretmenlerin oranı %24,3 olarak görülmüştür. Buna göre Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, branşlarında ödev uygulamasının zor olmasını diğer branş gruplarına göre daha az oranda performans ve proje ödevlerinin önündeki bir engel olarak görmektedirler.

Yaş değişkenine göre yapılan analiz sonrasında farklılık görülen maddeler tablolaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yaşlarına Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 13. Değerlendirmenin zorluğu.	26,410	12	,009
Md. 24. Branşında ödev uygulamasının zor olması.	22,932	12	,028

$p < .05$

‘Md.13. Değerlendirmenin zorluğu’ ($X^2=26,410$, $p < .05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ şeklinde cevaplayan 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %10,5’tir. Bu oran 30-39 yaş aralığında %15, 40-49 yaş aralığında %15,4 ve 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde %2,2 olarak görülmüştür. Buna göre, 50 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler değerlendirme zor olmasını diğer öğretmenlere göre daha az oranda performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.19. Yöntemlerin karmaşıklığı’ ($X^2=22,932$, $p < .05$) maddesini ‘Sık Sık Engel’ şeklinde cevaplayan 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %22,1, 30-39 yaş aralığında %16,2, 40-49 yaş aralığında %15,4 ve 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde %34,8 olarak görülmüştür. Buna göre, 50 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ödevle ilgili yöntemlerin karmaşık olmasını diğer öğretmenlere göre daha fazla oranda performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim kademesi değişkenine göre yapılan analiz sonrasında farklılık görülen maddeler tablolastırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.32’te gösterilmiştir.

Tablo 4.32 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerini Etkin Bir Şekilde Kullanmalarının Önündeki Engellere İlişkin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Görev Yaptıkları İlköğretim Kademesi Göre “Kay-kare Testi” Sonuçları

Madde No	Kay- Kare Testi		
	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Md. 12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması.	15,703	4	,003
Md. 22. Öğrencilerin maddi imkanlarının kısıtlı oluşu.	13,550	4	,009

$p < .05$

‘Md.12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması’ ($X^2=15,703$, $p < .05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ şeklinde cevaplayan birinci kademe öğretmenlerin oranı %10,1’dir. Bu oran ikinci kademe öğretmenlerinde ise %19,5 olarak görülmüştür. Buna göre ikinci kademe öğretmenleri, öğrencilerin ders yükünün fazla olmasını, birinci kademe öğretmenlerine göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

‘Md.22. Öğrencilerin maddi imkanlarının kısıtlı oluşu’ ($X^2=13,550$, $p < .05$) maddesini ‘Her Zaman Engel’ şeklinde cevaplayan birinci kademe öğretmenlerin oranı %25,8’dir. Bu oran ikinci kademe öğretmenlerinde ise %16,9 olarak görülmüştür. Buna göre birinci kademe öğretmenleri, öğrencilerin maddi imkanlarının kısıtlı olmasını, ikinci kademe öğretmenlerine göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayanarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇLAR

5.1.1 Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Öneme İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

1. Öğretmenlerin ödevlerin önemi ve işlevine yönelik görüşleri genel anlamda olumludur. Öğretmenlerin bu bölümde en çok destekledikleri düşünce ödevlerin dersin kazanımlarını tamamlama açısından önemli olduğudur ($\bar{X}=3,78$). Ayrıca öğretmenler, performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin eğitsel becerilerini geliştirdiğini, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını ($\bar{X}=3,66$) ve araştırma-inceleme isteklerini artırdığını ($\bar{X}=3,58$) düşünmektedirler. En az katılım gösterilen maddeler ise ödevlerin öğretmene ($\bar{X}=2,55$) ve öğrenciye ($\bar{X}=2,41$) gereksiz yük yüklediği ile ilgili görüşler içeren maddelerdir. Buna göre öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin öğretmene ve öğrenciye gereksiz yük yüklediğini düşünmediklerini söylemek doğru olacaktır.

Ölçme ve Değerlendirme konusunda çalışma yapan Erdemir (2007) ve Orhan (2007) ile öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri konusunda çalışma yapan Şahin'de (2004) çalışmalarında, öğretmenlerin ödevlere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ve ödevlere önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Üredi (1999) ve Özben (2006) ise çalışmalarında ev ödevi veren öğretmenlerin öğrencilerinin diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle, araştırmada elde edilen ödevlerin öneme ve işlevine yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu sonucu, bu konuda yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

2. Performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırdığı görüşü, cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler ödevlerin öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırdığı düşüncesine, bayanlardan daha fazla katılmaktadırlar.

Performans ve proje ödevlerinin öğretmene gereksiz yük yüklediği görüşü ise, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre farklılaşmaktadır. Görev süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenler daha az olanlara göre ödevlerin öğretmene gereksiz yük yüklediği görüşüne daha fazla katılmaktadırlar. Ayrıca görev süresi, öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirdiği düşüncelerini de etkilemektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, diğerlerine göre bu görüşü daha fazla desteklemektedirler.

Performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirdiği düşüncesi de, öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim kademesine göre farklılık göstermektedir. I. kademe öğretmenleri bu ödevlerin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirdiğine II. kademe öğretmenlerine göre daha fazla inanmaktadırlar.

Performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırdığı düşüncesi, öğretmenlerin branş ve branş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yabancı dil dersi öğretmenleri, ödevlerin öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırdığı görüşüne, diğer branş gruplarına göre, daha az katılmaktadır.

5.1.2 Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamaları İle İlgili Sonuçlar

1. Öğretmenler ödevlerle ilgili çalışmalarında genel olarak grup çalışmasından çok bireysel çalışma yaptırmaktadırlar ($\bar{X}=3,49$).

Öğretmenler genel anlamda, ödevlerin öğrencilerin ekonomik sınırlarını aşmamasına özen göstermekte ve verilen ödevin ekonomik yönden öğrenciler arasında avantaj ya da dezavantaj yaratmamasına dikkat etmektedirler ($\bar{X}=4,39$).

Öğretmenler genel anlamda, ödevlerin farklı kaynaklardan faydalanılarak hazırlanmasını istemektedirler ($\bar{X}=4,31$).

Araştırmaya göre öğretmenler, ödev uygulamalarında, daha geniş çalışma yapmaktan kaçınmayan ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmeyen bir tavır içerisindeyler. Bunu sınıfın tamamına aynı performans ödevini vermekten ($\bar{X}=2,85$) kaçınmaları, ödevleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre vermeye çalışmaları (29.Md.: $\bar{X}=3,97$ ve 30. Md.: $\bar{X}=4,10$) ve sonrasındaki değerlendirmelerinde bunu göz ardı etmemeleri ($\bar{X}=3,77$), grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalara ağırlık vermeleri ve ödevlerin öğrencilerin ekonomik sınırlarını aşmamasına dikkat etmeleri ($\bar{X}=4,39$) ya da ödevlerin ekonomik yönden öğrenciler arasında avantaj ya da dezavantaj yaratmamasına dikkat etmeleri ($\bar{X}=4,28$) hususlarında görmek mümkündür.

2. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlerden daha fazla proje ödevlerinde grup çalışması yaptırmaktadırlar. Ayrıca, 3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenler diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlere göre daha fazla proje ödevlerinde grup çalışması yaptırmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ile Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, yabancı dil dersi öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji-

Matematik dersleri grubundaki öğretmenlere göre ödev konusu belirlemede öğrencilerin görüşlerini daha fazla almaktadırlar.

5.1.3 Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlar İle İlgili Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, ödev yapma sürecinde karşılaştıkları olası etik olmayan davranışlar konusunda duyarlı oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, en ciddi etik sahtekarlık olarak düşündükleri durum, başka biri tarafından yapılmış bir çalışmayı kendinin gibi vermedir ($\bar{X}=1,63$). Bu durum öğretmenlerin, ödev değerlendirmelerinde öğrencilerin emek ve katkılarına ağırlık vermeleri uygulamalarını desteklemektedir. Bununla birlikte öğretmenler ödevin bir kısmının ($\bar{X}=3,12$) ya da tamamının ($\bar{X}=2,62$) internet ya da başka bir kaynaktan hazırlanarak kaynak göstermeksizin verilmesini aynı oranda ciddi sahtekarlık olarak görmemektedirler. Bu durum öğretmenlerin ödevlerde kaynak gösterilmesini yeterince önemsemediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin en az ciddi etik sahtekarlık olarak gördükleri durum ise bireysel olarak yapılması gereken bir proje veya ödevi başkalarıyla yapmaktır. Memişoğlu (2008) ise 'Proje Tabanlı Öğrenme' adlı çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda gereken özeni göstermediklerini düşündükleri ama bunu öğretmenlerin önemsemediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda da öğretmenlerin öğrencilerin yaptıkları çalışmalarında gereken özeni göstermelerini önemsemediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çalışma, Memişoğlu'nun (2008) 'Proje Tabanlı Öğrenme' adlı çalışmasında elde edilen bulguları desteklemektedir.

2. Genel olarak bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre başkasının ödevini yapmayı, bir ödevin kaynakçasını kullanılmayan kaynakları ekleyerek şişirmeyi ve eşit

katkı yapmadığı halde bir grup çalışmasından grup üyeleriyle aynı notu almayı daha fazla sahtekarlık olarak görmektedirler.

Yabancı dil dersi öğretmenleri ödevlerde yararlanılan kaynak ve kişileri belirtmemeyi diğer branş gruplarındaki öğretmenlere göre daha az sahtekarlık olarak görmektedirler.

Genç öğretmenler, öğrencilerin eşit katkı yapmadıkları halde bir grup çalışmasından grup üyeleri ile aynı notu almalarını, kendilerinden yaşça büyük olan öğretmenlere göre daha fazla sahtekarlık olarak görmektedirler.

5.1.4 Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Süreç Değerlendirmesi Uygulama Durumları İle İlgili Sonuçlar

1. Öğretmenler genel olarak, ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesine izin vermemektedirler ($\bar{X}=2,93$). Bunun yerine kendi belirledikleri konulardan ödev vermeyi tercih etmektedirler.

Öğretmenler genel olarak, ödev değerlendirmesinde öğrencinin emek ve katkısına ağırlık vermektedirler ($\bar{X}=4,39$). Fakat bunun yanında ödevin doğru olmasını da istemektedirler ($\bar{X}=4,18$). Yani öğretmenler, ödevleri değerlendirmede öğrencilerin emek ve katkıları yanında bu emek ve katkıları doğru ödevde görmek istemektedirler.

Öğretmenler genel olarak ödevde mutlak değerlendirme uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu durum, $\bar{X}=3,77$ ortalamaya sahip anketin 43. maddesi olan ‘Ödevde süreç değerlendirmesi uygularım’ ile çelişmektedir. Ayrıca Erdemir’in (2007) çalışmasına göre öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde süreç değerlendirmesi tercih edenlerin oranı (%50,7) mutlak değerlendirmeyi tercih edenlerin oranından (%49,3) fazla olduğu görülmektedir. Bu yönden araştırmada elde edilen mutlak

değerlendirme ile ilgili sonuç literatür ile de çelişmektedir. Ortaya çıkan bu durumun öğretmenlerde var olan kavram yanılgısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

2. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla, ödev vermede öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alma çabasındadırlar. Ayrıca bayan öğretmenler erkeklere göre daha fazla, ödevde mutlak değerlendirme uygulamakta ve erkek öğretmenler ödev konularının öğrencilerin kendileri tarafından belirlenmesini bayanlara göre daha fazla uygulamaktadır. Ataman (2007) 1998 ve 2004 yıllarına ait öğretim programlarında öğretmenlerin değerlendirme tekniklerini incelediği çalışmasında bayanların değerlendirme konusunda daha objektif davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen bayan öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgilerini erkeklere göre daha fazla dikkate alma çabaları ve erkek öğretmenlerin ödev konusunun kendisi tarafından belirlenmesini bayarlardan daha fazla uygulamaları, bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri ile Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, yabancı dil dersi öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji-Matematik dersleri öğretmenlerine göre ödev konusu belirlemede öğrencilerin görüşlerini daha fazla almaktadırlar. Yabancı dil dersi öğretmenleri diğer branş ve branş gruplarına göre daha az oranda ödev konusunu öğrencilerin belirlemesini istemektedir. Bunun nedenin, yabancı dil öğretmenlerin öğrencilerin yabancı dil hazır bulunuşlukları konusunda olumsuz düşünüyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yüzden öğrencilere ödev konusu belirlenmesine fırsat verilememekte ve ödev konuları öğretmenin yaratıcılığı ile sınırlı kalmaktadır. Aynı sorun sayısal ağırlıklı dersler için de geçerlidir.

5.1.5 Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Uygulamalarında Geri Bildirim Verme Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar

Öğretmenler genel olarak, ödev sürecinde ($\bar{X}=3,83$) ve sonrasında ($\bar{X}=4,18$) öğrencilerine geri bildiri vermeye önem vermekte ve uygulamalarını da bu doğrultuda yapmaktadırlar. Büyüktokatlı (2009) da ‘İlköğretimde Ev Ödevleri Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi’ adlı çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun verdikleri ödevleri kontrol ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırma söz konusu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin ödev konusunda sahip oldukları olumlu görüşlerin uygulamalarına yansıdığı genellemesine ulaşılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin performans ve proje ödevlerine ilişkin uygulamalarında geri bildirim verme düzeyleri ile belirlenen bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

5.1.6 Öğretmenlerin Performans ve Proje Ödevlerinin Etkin Bir Şekilde Kullanılmasının Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

1. Öğretmenler genel olarak, sınıfların kalabalık oluşunu ($\bar{X}=2,21$), veli desteğinin az olmasını ($\bar{X}=2,29$) ve eğitim sınav odaklı olarak yürütülmesini ($\bar{X}=2,45$) performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki en önemli engeller olarak görmektedirler. Gelen ve Beyazıt (2006) ile Ataman (2007) çalışmalarında, değerlendirmenin olması gerektiği gibi uygulanmadığını düşünen öğretmenlerin temel gerekçelerinin sınıf mevcutlarının kalabalık olması olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan hareketle, sınıfların kalabalık olmasının öğretmenler tarafından ödevlerin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki en önemli engel olarak görülmesi söz konusu çalışmayı desteklemektedir. Bununla birlikte öğretmenler genel olarak, programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olmadığı

($\bar{X}=2,98$) düşüncesindedirler. Kalaycıoğlu (2007) da çalışmasında, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin açıklamaların yetersiz olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna (%39,8) ulaşmıştır. Bu yönüyle bu çalışmada elde edilen bulgular söz konusu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

2. Bayan öğretmenler sınıfların kalabalık olmasını, öğrencilerin ders yüklerinin fazla olmasını, değerlendirmenin zorluğunu, programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olmasını, öğrencilerin yetersizliğini ve grup çalışmalarında öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olmasını erkek öğretmenlere göre daha fazla proje ve performans ödevinin etkin bir şekilde kullanılmasının önünde birer engel olarak görmektedirler.

Yabancı dil dersi öğretmenleri, öğretmenin ders yükü ve yoğunluğunu, diğer branş gruplarına göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin önündeki bir engel olarak görmektedirler.

Yabancı dil dersi öğretmenleri ile Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, öğrencilerin ders yükünün fazla olmasını diğer branş gruplarına göre daha fazla performans ve proje ödevlerinin önündeki bir engel olarak görmektedirler.

Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri grubundaki öğretmenler, branşlarında ödev uygulamasının zor olmasını diğer branş gruplarına göre daha az oranda performans ve proje ödevlerinin önündeki bir engel olarak görmektedirler.

50 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler değerlendirmenin zor olmasını, diğer öğretmenlere göre daha az oranda performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

50 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ödevle ilgili yöntemlerin karmaşık olmasını diğer öğretmenlere göre daha fazla oranda performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

II. kademe öğretmenleri, öğrencilerin ders yükünün fazla olmasını, I. kademe öğretmenlerine göre daha fazla oranda performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler. Bununla birlikte I. kademe öğretmenleri, öğrencilerin maddi imkanlarının kısıtlı olmasını, II. kademe öğretmenlerine göre daha fazla oranda performans ve proje ödevlerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önündeki bir engel olarak görmektedirler.

5.2 ÖNERİLER

1. Sınıf mevcutlarının, ödevin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak düzeyde azaltılması, ödevden elde edilecek kazanımların azami seviyeye ulaşmasına yardımcı olacaktır. Sınıf mevcutlarının azaltılmasının mümkün olmadığı durumlarda ise ders saati sayısının artırılması ya da ödev etkinlikleri veya benzer bir ad altında yeni derslerin eklenmesi sağlanmalıdır.

2. Tüm öğretmenlere yönelik olarak program ve ödevlerle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri devam etmeli ve düzenli aralıklarla sürdürülmelidir.

3. Öğretmenler ödev konusu belirleme ve ölçme aracı hazırlama, programın gerektirdiği süreç değerlendirmesi, ödevlerde etik sorumluluk ve etik sahtekarlık konularında bilgilendirilmelidir.

4. Öğretmenlerin, ödev konusunun belirlenmesi, ödev süreci ve değerlendirmelerinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha fazla önem vermeleri teşvik edilmelidir.

5. Bu araştırma Sivas Merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Farklı illeri kapsayan benzer çalışmaların yapılması, araştırmadan elde edilen bulguların kanıtlanması ya da yerleşim yerleri arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılması açısından faydalı olacaktır.

6. Araştırmada kullanılan anket geçerlilik ve güvenilirlik testleri ile ölçek haline getirilerek uygulanabilir. Bu çerçevede araştırmada kullanılan Kay-kare testi dışında Mann Withney U ve Kruskall Wallis testleri ile bağımsız değişkenlere göre farklılaşmalar incelenebilir.

7. Öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını içeren bu çalışma örnek alınarak ödev konusu, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim yöneticileri, aileler ve sosyo-kültürel çevre açılarından da incelenebilir.

8. Çalışmanın bir kısmını oluşturan öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarları ile ilgili görüş ve uygulamaları ile ilgili ayrıntılı bir çalışma yapılabilir.

9. Çalışmanın bir kısmını oluşturan öğretmenlerin süreç değerlendirmesi ve mutlak değerlendirme ile ilgili görüş ve uygulamaları ile ilgili ayrıntılı bir çalışma yapılabilir.

10. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına ödev süreci ve değerlendirilmesi hususlarında teorik ve pratik deneyim kazandırılması, ödevden sağlanacak kazanımların azami düzeye çıkmasına etki edecektir.

KAYNAKÇA

- ALADAĞ, Soner (2008). 'İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.' Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 157-170.
- ALBAYRAK, Mustafa, SAĞLAM, Sırrı, BERBER, Kadir ve BÜYÜKKASAP, Erdoğan. (2002). 'Öğretmenlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yaklaşımları.' *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 10(2), 333-338.
- ARIK, Recep Serkan (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- ATAMAN, Meltem (2007). *Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4. ve 5. Sınıf) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. İstanbul.
- AYKAÇ, Necdet (2007). 'İlköğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi.' *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- BABADOĞAN, Mustafa Cem (1990). 'Ev Ödevlerinin Eğitim Programı İçindeki Yeri.' *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-767.
- BAĞCI KILIÇ, Gülşen.(2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi; *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Haziran 2001*, s: 7-22

- BAGCI, Uğur ve Diğerleri (bt.). ‘İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisinin Araştırılması.’ 19.11.2008 tarihinde <http://selçuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g20.pdf> adresinden alınmıştır.
- BARTH, James L. ve DEMİRTAŞ, Abdullah.(1997) *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi*, YÖK Yayınları, Ankara
- BAYSAL, Zehra Nurdan (2005). ‘Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma.’ *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 471-483.
- BİR, Ali Atif (ed). (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 20.12.2009 tarihinde www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2294/unite01.pdf adresinden alınmıştır.
- BİRGİN, Osman (2008). ‘Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri.’ *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- BROWN, B. S. and CHOONG, P. (2003). ‘A Comparison of Academic Dishonest Among Business Students in a Public and Private Catholic University.’ *Journal of Research on Christian Education*, 12 (1), 27-48.
- BROWN, B. S. (1996). ‘A Comparison of the Academic Ethics of Graduate Business, Education, and Engineering Students.’ *College Student Journal*, 30(3). 294-301.
- BROWN, B. S. (2000). ‘The Academic Ethics of the Graduate Business Students: 1993 to 1998.’ *The Journal of Applied Business Research*, 16, 1005-112.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pagem A Yayıncılık, Ankara

- BÜYÜKTOKATLI, Nida (2009). *İlköğretimde Ev Ödevi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- ÇAKAN, Mehtap (2004). ‘Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim.’ *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- ÇALIŞKAN, Hüseyin (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma, Akademik Başarıya ve Kalıcılık Durumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- ÇALIŞKAN, Hüseyin ve TURAN, Refik (2008). ‘Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi.’ *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 603-627.
- ÇELİK, Şule. (2004), “Ödev Hazırlamadan Önce”, 14.02.2009 tarihinde <http://www.egitim.com.tr> adresinden alınmıştır.
- ÇİFTÇİ, Sabahattin, MEYDAN, Ali ve EKTEM SÖNMEZ, Işıl. (bt.). ‘Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi.’ 19.11.2008 tarihinde www.sosyalbil.secuk.edu.tr/sos_mak/makaleler.pdf adresinden alınmıştır.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı. (2005). Öğretim Stratejileri. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Editörler: Cemil Öztürk- Dursun Dilek. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan, BAŞBAY, Alper ve ERDEM, Eda. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı ve Uygulama*. Ankara: Pagem A Yayıncılık

- DEMİREL, Özcan. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pagem A Yayıncılık, Ankara
- DEMİREL, Özcan. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pagem A Yayıncılık
- Duman, Bilal ve İkiel, Cercis (2002). ‘Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi.’ *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- DEMİRHAN, Canay ve DEMİREL, Özcan (2003). ‘Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.’ *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 48-61.
- DOĞRU, Mustafa ve AYDOĞDU, Mustafa (2004). ‘Fen Bilgisi Derslerinde Ev Ödevlerine Karşı Öğrenci Görüşleri ve Ev Ödevlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi’ *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt III, Ankara
- DUMAN, Bilal. (2004). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERDEMİR, Zeynel Abidin (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Kahramanmaraş.
- ETTER, S., CRAMER, J.J and FINN, S. (2006). Origins of academic dishonesty: Ethical Orientations and Personality Factors Associated with Attitudes About Cheating with Information Technology, *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 133-155.

- FİDAN, Nurettin ve ERDEM Münire. (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*. Kadioğlu Matbaası: Ankara
- GELBAL, Selahattin ve KELECİOĞLU, Hülya (2007). ‘Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar.’ *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- GENCEL, İlke Evin (2008). ‘Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb’un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi.’ *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420.
- GÖKDEMİR, Oktay (2005). ‘Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ve Düşündürdükleri.’ *İmece Eğitim Dergisi*, 7, 16-19.
- GÜNAY ACARTÜRK, İlkay (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- GÜR, Hülya. (2003). Ev Ödevi Yapma Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi. <http://www.matder.org.tr> adresinden, 10.02.2009 tarihinde alınmıştır.
- GÜVEN, Bülent ve ALP, Sibel (2008). ‘Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.’ *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 153-165.
- GÜVEN, Bülent ve SÖZEN, M. Akif (2007). ‘Öğretmen adaylarının Öğretimin Bireyselleştirilmesine İlişkin Görüşleri.’ *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.
- GÜVENÇ, Hülya (2008). ‘Ev Ödevlerinin Etkililiğini Nasıl Artırırız?’ *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 21, 12-14.

- HAWE, Michael J. A. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. (Ebru KILIÇ, çev.) İstanbul: Alfa Yayınları
- HAZIR BIKMAZ, Fatma (2006). ‘Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler.’ *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- İSKENDER, Pelin (2004). ‘Samsun İli İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Yeterlilik Düzeylerine İlişkin, Sosyal Bilgiler Müfettişlerinin ve Okul Müdürlerinin Algıları.’ *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 81-87.
- KALAYCIOĞLU, Esra (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- KAN, Adnan (2007). ‘Portfolyo Değerlendirme.’ *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- KAPLAN, Burcu. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik Ünitesinde Ev Ödevi Verilmesinin Öğrenci Başarısına ve Kavram Öğrenmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- KAYABAŞI, Yücel. (2007). ‘Öğretim Değerlendirilmesinde Güncel Sorunlar ve Sistemde Yapılması Mümkün Düzeltmeler.’ *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2), 537-548.
- KISAKÜREK, Mehmet Ali. (1989). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Editör: Bekir Özer.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Korkmaz, Hünkar ve Kaptan, Fitnat (2003). ‘İlköğretim Fen Öğretmenlerinin

- Portfolyaların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları.’
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 159-166.
- KÖKEN, Nevzat (2002). ‘Problem Çözme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılışı.’ *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-63.
- KÖSTÜKLÜ, Nuri. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (9.Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları
- KÜTÜKTE, Zeki (2009). ‘Öğrenci Ödevleri.’ *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 25, 39-43.
- McCABE D. L. & TREVINO, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor codes and other contextual influences, *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- McCABE D. L. & TREVINO, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1998). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. Nisan, 2487.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). *İlköğretim 7 Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Doğan Ofset.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). *İlköğretim 6 Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Semih Ofset

- MEMİŞOĞLU, Hatice (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı.
- NAS, Recep. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Yayınları
- ORHAN, Ahmet Turan (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Ankara.
- ÖZBEN GÜNDOĞAN, Burcu. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Ev Ödevi Çalışmalarının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- ÖZSEVGECİ, Tuncay ve ÇEPNİ, Salih (bt.) ‘Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Okur-Yazarlık Düzeyleri.’ IV ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi. 18.11.2008 tarihinde www.nef.balikesir.edu.tr/osinan/files/ozetler.pdf adresinden alınmıştır.
- ÖZTÜRK, Cemil (Ed.). (2007). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Pagem AYayıncılık.
- SARACALOĞLU, A. Seda, ÖZYILMAZ AKAMCA, Güzin ve YEŞİLDERE, Sibel (2006). ‘İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri.’ *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-258.
- SENEMOĞLU, Nuray. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Özsen Matbaa, Ankara

- SERT, Nehir (2007). 'Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma.' *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- SÖNMEZ, Veysel. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TAŞKESENGİL, Yavuz, ŞENOCAK, Erdal ve SÖZBİLİR, Mustafa (2007). 'Probleme Dayalı Öğrenme Teorik Temelleri.' *Milli Eğitim Dergisi*, 177,
- TEZCİ, Erdoğan ve DEMİRLİ Cihad (2004). 'Bir Performans Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası.' *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*. 20.11.2008 tarihinde <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/423.pdf> adresinden alınmıştır.
- TİTİZ, Osman. (2005) *Yeni Öğretim Sistemi*, Zambak Yayınları, İstanbul
- TÜRNÜKLÜ, Elif Beymen (bt.). 'Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Pratikleri ve Öğrencinin Öğrenmesini Geliştiren Değerlendirmeleri: Türkiye ve İngiltere'deki 11-14 yaş grubu Öğretmenleri İle Çalışma.' 18.11.2008 tarihinde www.yok.gov.tr/ogretmen/tez_ozetleri/eeturnuklu.html adresinden alınmıştır.
- UZUN, Adem (2007). *2005-2006 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlayan Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Ankara Pilot Okullar)*. *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Ankara Pilot Okullar)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı.
- VARIŞ, Fatma. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- YAŞAR, Şefik. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1-2), 68-75.

- YAZICI, Aslı, YAZICI, Sedat ve ERDEM, Meziyet Sema, *Faculty and Student Perceptions on College Cheating: Evidence From Turkey* (Yayınlanmamış makale)
- YAZICI, Sedat (Çev.), (2003). ‘Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenimi Düşüncesi.’ *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6, 427-439.
- YENİLMEZ, Kürşat. (2005). ‘Matematik Eğitiminde Beklenen ve Gerçek Performans İlişkisi.’ *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 20, 39-48.
- YEŞİLYURT, Selami. (2006). ‘Lise Öğrencilerinin Biyoloji derslerinde Verilen Ev Ödevlerine karşı Tutumları Üzerine Bir Çalışma.’ *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 37-53.
- YILDIRIM, Alparslan ve SEMERCİ, Çetin (2006). ‘İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği).’ *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 83-95.
- YÜCEL, A. Seda. (2004). ‘Orta Öğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi.’ *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, s.147-159,

EK 1 ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, “**İlköğretim Öğretmenlerinin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Algı, Görüş ve Uygulama Durumları**” konulu bir lisansüstü tez çalışması için düzenlenmiştir. Anket sonuçları sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma bulgularının güvenilirliği anketi içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Zeki KÜTÜKTE

GOP Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Ne derece Katılıyorsunuz?

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<i>Performans ve proje ödevleri...</i>					
1. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
4. Dersin kazanımlarını tamamlama açısından önemlidir.	1	2	3	4	5
5. Öğretmene gereksiz yük yükler	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerin araştırma ve inceleme isteklerini artırır.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarır.	1	2	3	4	5
8. Öğrenciye gereksiz yük yükler	1	2	3	4	5

II. Sizce ne derece engel? Performans ve proje ödevlerinin eğitimde etkin bir biçimde yer almasının önündeki engeller nelerdir?

	Her Zaman Engel	Sık Sık Engel	Bazen Engel	Nadiren Engel	Hiç Engel Değil
9. Sınıfların kalabalık oluşu.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenin ders yükü ve yoğunluğu.	1	2	3	4	5
11. Eğitimin sınav odaklı olması	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerin ders yükünün fazla olması	1	2	3	4	5
13. Değerlendirmenin zorluğu.	1	2	3	4	5
14. Genel olarak ödev uygulamasının zahmetli oluşu.	1	2	3	4	5
15. Ölçme aracı hazırlamanın zorluğu.	1	2	3	4	5
16. Veli desteğinin az olması.	1	2	3	4	5
17. Programda ödev ile ilgili açıklamaların yetersiz olması.	1	2	3	4	5
18. Hizmet içi eğitimin yetersiz olması.	1	2	3	4	5
19. Yöntemlerin karmaşıklığı.	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerin yetersizliği.	1	2	3	4	5
21. Okul ve çevredeki imkanların ödev yapmada yetersiz oluşu.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerin maddi imkanlarının kısıtlı oluşu.	1	2	3	4	5
23. Grup çalışmalarında öğrencilerin bir araya gelmesinin güç olması.	1	2	3	4	5
24. Branşımızda ödev uygulamasının zor olması	1	2	3	4	5

III. Ne sıklıkla yaparsınız? Aşağıdaki maddelerde performans ve proje ödevleri konusunda **sizin uygulama durumunuz** sorulmaktadır. Lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
25. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan performans ve proje çalışmalarını ödev olarak veririm.	1	2	3	4	5
26. Kendi geliştirdiğim konuları performans ve proje ödevi olarak veririm.	1	2	3	4	5
27. Öğretmen kılavuz kitapları dışında farklı kaynaklardan edindiğim konuları performans ve proje ödevi olarak veririm.	1	2	3	4	5
28. Ödev konusu belirlerken öğrencilerin görüşlerini alırım.	1	2	3	4	5
29. Ödev verirken öğrencilerin önbilgilerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
30. Ödev verirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	1	2	3	4	5
31. Ödevin araştırma basamakları doğrultusunda hazırlanmasını isterim.	1	2	3	4	5
32. Sınıfın tamamına aynı performans ödevini veririm.	1	2	3	4	5
33. Ödev konusunu öğrencilerin kendilerinin belirlemesini isterim.	1	2	3	4	5
34. Performans ödevlerinde grup çalışması yaptırırım.	1	2	3	4	5
35. Performans ödevlerinde bireysel çalışma yaptırırım.	1	2	3	4	5
36. Proje ödevlerinde grup çalışması yaptırırım.	1	2	3	4	5
37. Proje ödevlerinde bireysel çalışma yaptırırım.	1	2	3	4	5
38. Ödevi dereceli puanlama anahtarlarına göre değerlendiririm.	1	2	3	4	5
39. Ödevin yapılış aşamalarını izlerim.	1	2	3	4	5
40. Ödev sürecinde öğrencilerime dönüt veririm.	1	2	3	4	5
41. Ödev sonrasında öğrencilerimi ödevleri hakkında bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
42. Değerlendirme sonuçlarına bakarak her bir öğrencinin ulaştığı noktayı belirlerim.	1	2	3	4	5
43. Ödevde süreç değerlendirmesi uygulayırım.	1	2	3	4	5
44. Öğrencinin ödevi kendisinin hazırlayıp hazırlamadığını araştırırım.	1	2	3	4	5
45. Ödev verirken öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarını göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
46. Verdiğim ödevin ekonomik yönden öğrenciler arasında avantaj veya dezavantaj yaratmamasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
47. Ödevin öğrencilerin ekonomik sınırlarını aşmamasına özen gösteririm.	1	2	3	4	5
48. Ödevin doğru olmasını beklerim.	1	2	3	4	5
49. Ödevin farklı kaynaklardan faydalanılarak hazırlanmasını isterim.	1	2	3	4	5
50. Ödev değerlendirmesinde öğrencinin emek ve katkısına ağırlık veririm.	1	2	3	4	5
51. Ödevi yaparak öğrencinin kendini ne oranda geliştirmiş olduğuna bakarım.	1	2	3	4	5
52. Öğrenciler arasında eşitsizlik yaratmaması için aynı ödevleri veririm.	1	2	3	4	5
53. Öğrenciler arasında eşitsizlik yaratmaması için ödevleri öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre değerlendiririm.	1	2	3	4	5
54. Ödevde mutlak değerlendirme uygulayırım.	1	2	3	4	5

VI. Ne derece sahtekarlık? Öğrencilerinizin ödev yapma ile ilgili aşağıdaki davranışlarını etik bakımdan nasıl değerlendiriyorsunuz?

	Çok Ciddi Sahtekarlık	Ciddi Sahtekarlık	Orta Derece Sahtekarlık	Ciddi Sahtekarlık Değil	Hiç Sahtekarlık Değil
55. Ödevini başkasına yaptırmak	1	2	3	4	5
56. Başka birisi tarafından yapılmış bir çalışmayı kendinin gibi vermek.	1	2	3	4	5
57. Başkasının ödevini yapmak	1	2	3	4	5
58. Bireysel olarak yapılması gereken bir proje veya ödevi başkalarıyla yapmak.	1	2	3	4	5
59. Bir ödevin kaynakçasına kullanılmayan kaynakları ekleyerek şişirmek.	1	2	3	4	5
60. Yararlandığı kaynak veya kişileri belirtmemek	1	2	3	4	5
61. Eşit katkı yapmadığı halde bir grup çalışmasından diğer grup üyeleriyle aynı notu almak.	1	2	3	4	5
62. İnternette veya başka bir kaynaktan alınan bir-iki sayfayı kaynak göstermeksizin ödevde kullanmak.	1	2	3	4	5
63. İnternette veya başka bir kaynaktan alınan birkaç paragrafı kaynak göstermeksizin ödevde kullanmak.	1	2	3	4	5
64. Ödevin tamamını internette veya başka bir kaynaktan alarak kaynak göstermeksizin vermek.	1	2	3	4	5

V. Aşağıdaki sorularda durumunuza uygun seçeneği işaretleyiniz.

- Cinsiyetiniz: () Erkek () Bayan
- Eğitim Düzeyiniz: () 3 Yıllık Yüksekokul () Lisans
() Lisansüstü () Diğer (belirtiniz).....
- Mezun Olduğunuz Okul: () Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Öğretmen Okulu
() Fen ve/veya Edebiyat Fak. () Diğer (belirtiniz).....
- Branşınız:
() Sınıf Öğretmeni () Fen Bilgisi () Türkçe () Beden Eğitimi () Din. Kül. ve Ah. Bil.
() Sosyal Bilgiler () Matematik () Yab. Dil () Resim, müzik () Diğer (belirtiniz)
- Yaşınız: () 20–29 arası () 40–49 arası
() 30–39 arası () 50 ve üzeri
- Öğretmenlik Kıdeminiz: () 5 yıldan az () 11–15 yıl
() 6–10 yıl () 16–20 yıl () 20 yıldan fazla
- Görev Yaptığınız Okul: () Devlet Okulu () Özel Okul
- Görev Yaptığınız Okul: () İlköğretim I. Kademe () İlköğretim II. Kademe
- Çalıştığınız Okulun Bulunduğu Yer: () İl Merkezi () İlçe Merkezi () Kasaba () Köy
- Son iki yıl içinde dersine girdiğiniz sınıflardaki **ortalama** öğrenci sayısı:
() 20 ve altı () 21–30 () 31–40 () 41–50 () 50 ve üstü
- Bir Dönemde Verdiğiniz Performans Ödevi Sayısı:
() Hiç () 1 () 2 () 3 () 4 () daha fazla

EK 2 ANKET İZİN BELGESİ

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayın :B.08.4.MEM.4.58.00.04.020/
Konu : Anket Çalışması

29.04.09 11090

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: G.O. P. Üniversitesi Rektörlüğünün 09.04.2009 tarih ve 1220-2287 sayılı yazısı.

G.O. P. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeki KÜTÜKTE' nin bitirme tezi ödevi/tezi kapsamında İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan Öğretmenlere yönelik " Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bu Derse İlişkin Değerlendirmelerinde Araştırma Ödevleri Uygulama Durumu Algı ve Görüşleri " konulu anket çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazı ile istenilmiş olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


A. Murat TANIR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../.../2009

İsmail KARADAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı 4.

Adres : Barbaros Bulvarı No: 23 SİVAS **TEL:** (0346)227 17 66- 227 05 75 **FAKS:** (0346) 227 06 39
Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü email : Sivas@mem.gov.tr.

DANIŞMA EĞİTİM
444 0 632 %100
H A T T İ DESTEK