

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROJE VE PERFORMANS
GÖREVLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve HACİSALİHOĞLU

TRABZON

Şubat, 2013

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROJE VE PERFORMANS
GÖREVLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER**

Merve HACISALİHOĞLU

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

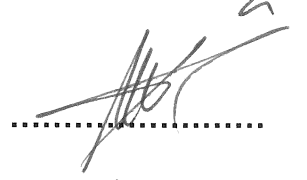
**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK**

**TRABZON
Şubat, 2013**

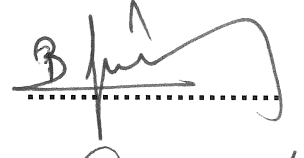
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Matematik Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 15/02/2013

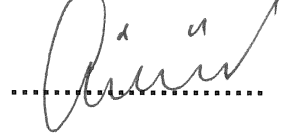
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK



Üye : Doç. Dr. Bülent GÜVEN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Gönül GÜNEŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldđını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Merve HACISALİHOĞLU

15/02/2013

ÖN SÖZ

Eğitimde değişen anlayışlar doğrultusunda 2005 yılından itibaren ülkemiz programlarında yenilenmeler yaşanmıştır. Bu yenilikler beraberinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini programlarımıza kazandırmış ve bu yöntemlerin uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda alternatif ölçme-değerlendirmeyle ilgili daha iyi uygulamalar oluşturmak adına zaman zaman öğretmen-veli-öğrenci üçgeninde çeşitli araştırmalar yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin proje-performans görevleriyle ilgili görüşleri ile bu görevleri gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın genel çerçevesine değinilmiş, ikinci bölümünde çalışmanın alt yapısını oluşturacak kavramsal çerçeve literatür taramasıyla ele alınmıştır. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi ile seçilen araştırma modeline, çalışmanın yapıldığı evrene, verilerin toplanması ve değerlendirilmesine değinilmiştir. Dördüncü ve beşinci bölümlerde araştırma sonunda elde edilen bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmam boyunca danışmanlığımı üstelenen, öneri ve katkılarıyla çalışmama yön vererek yanımda olan danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK'e içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamın yürütülmesinde ve uygulanmasında benden desteklerini esirgemeyen uygulamamı gerçekleştirdiğim okullardaki idarecilere ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Bu süreçte bana her zaman destekte bulunan, maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen babam Ali HACISALİHOĞLU'na, annem Zinnet HACISALİHOĞLU'na, ablam Esra HACISALİHOĞLU KAYA'ya, kardeşim Osman Emre HACISALİHOĞLU'na ve çeviri çalışmalarında bana her zaman yardımcı olan sevgili arkadaşım Funda GÜNAYDIN UZUNER'e teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Merve HACISALİHOĞLU

Şubat, 2013

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	11
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	11
2.1.1. Neden Matematik Eğitimi	11
2.1.2. 2005 Matematik Programı.....	12
2.1.3. 2005 Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme.....	13
2.1.4. Performans ve Proje Görevleri	16
2.1.5. Konuyla İlgili Araştırmalar	21
2.1.5.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	21
2.1.5.1.1. Alternatif Ölçme-Değerlendirme ve Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	21
2.1.5.1.2. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Yapılan Çalışmalar	27
2.1.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	36
2.1.6. Literatürün Araştırmaya Yansımaları	42
2.2. Literatür Taramasının Sonucu	42

3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Araştırmanın Tasarımı	45
3.2.1. Araştırma Süreci	45
3.3. Araştırmanın Örnekleme	48
3.4. Veri Toplama Araçları	50
3.4.1. Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketinin Geliştirilmesi	50
3.4.1.1. Matematik Dersinde Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yapılanlara Yönelik Öğrenci Görüşlerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi	50
3.4.1.2. Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Karşılaşılan Güçlükler Ölçeğinin Geliştirilmesi	55
3.4.2. Mülakat (Görüşme) Formunun Geliştirilmesi	59
3.4.3. Sınıf İçi Gözlem Formunun Geliştirilmesi	61
3.5. Verilerin Analizi	63
3.5.1. Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketinin Analizi	63
3.5.2. Mülakatların Analizi	63
3.5.3. Sınıf İçi Gözlemlerin Analizi	64
4. BULGULAR	65
4.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular	65
4.1.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken İletişim ve Zamanlamayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	67
4.1.2. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Almayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	73
4.1.3. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Sorumluluk Alma ve İşbirlikçi Çalışmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	81
4.1.4. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Görüş ve Önerilere Açık Olmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	85
4.1.5. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Akıl Yürütme ve Yaratıcıkla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	90
4.1.6. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Buldukları Noktalara Yönelik Elde Edilen Bulgular	95
4.2. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Elde Edilen Bulgular	97

5. TARTIŞMA VE SONUÇ	103
5.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri İlgili Tartışma ve Sonuçlar	103
5.1.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken İletişim ve Zamanlamayla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	104
5.1.2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Almayla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	106
5.1.3. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Sorumluluk Alma ve İşbirlikçi Çalışmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	109
5.1.4. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Görüş ve Önerilere Açık Olmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Tartışma ve Sonuçlar	110
5.1.5. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Akıl Yürütme ve Yaratıcılıkla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Tartışma ve Sonuçlar	112
5.2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlüklere Yönelik Elde Edilen Tartışma ve Sonuçlar	114
6. ÖNERİLER	117
6.1. Araştırma Sürecine Dayalı Öneriler	117
6.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	120
7. KAYNAKÇA	122
8. EKLER	131
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	146

ÖZET

6. Sınıf Öğrencilerinin Proje ve Performans Görevleriyle İlgili Görüşleri ve Karşılaştıkları Güçlükler

Bu araştırma, 6.sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje ve performans görevleriyle ilgili görüşleri ile bu görevleri gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada survey ve özel durum çalışması yöntemleri kullanılarak karma yaklaşım benimsenmiştir. İki bölümden oluşan anket 2011-2012 eğitim öğretim yılında Trabzon'a bağlı il ve ilçe ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 240 tane 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bunlardan geriye dönen ve değerlendirmeye alınan anket sayısı 222 tane olmuştur. Daha sonrasında Tonya 17 Şubat İlköğretim Okulunda 6. Sınıfta öğrenim gören 21 öğrenciyle gözlem ve bunların arasından seçilen 6 öğrenciyle mülakat metodu uygulanarak özel durum çalışması yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen öğrenci görüşlerini belirleme anketi, yarı yapılandırılmış mülakat ve sınıf içi gözlem formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (SS) hesaplamaları yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizine dayalı kodlamalardan ve direk alıntılardan yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin proje–performans görevlerinin kendilerine ne kazandırdığı konusunda değil daha çok uygulama boyutuyla ilgili fikir sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapılan anketlerde proje-performans görevleriyle ilgili maddeleri uygulamalarıyla ilgili görüşleri yüksek düzeyde olmuştur. Buna karşın yapılan mülakat ve gözlemlerde ise özellikle grup çalışmalarıyla ilgili sıkıntıların yaşandığı ve çalışmaların gerektiği gibi uygulanamadığı, her öğrencinin grup içinde kendi çalışmalarıyla yer alabilme imkânını yakalayamadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin kaynaklardan nasıl araştırma yapılacağı konusunda bilinçsiz oldukları, genellikle araştırmada internetten faydalandıkları ve bu durumun kendilerinde alışkanlık yarattığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Dersi, Proje Görevi, Performans Görevi

ABSTRACT

6th Grade Students' Opinions and Encountered Difficulties In Project and Performance Tasks

This research aims to express encountered difficulties and views of 6th grade pupils about Maths project and performance works.

In the research, mixed methods approach is carried out by using survey and special case study methods. The questionnaire, that is formed by two sections, is applied in 240 pupils at 6th grade at primary schools in Trabzon in 2011-2012 academic year. 222 questionnaires are evaluated. Afterward, observation method is carried out with 21 pupils who study at 6th grade at Tonya 17 Subat primary school. At the end of this application, special case study method is carried out with 6 pupils, that are chosen from 21 pupils, by using interview method. In the research, determining of pupils' view questionnaire, that is developed by researcher on her own, half-structured interview and intra class observation forms are used as a data collection tool. In quantitative data analysis, frequency (f), percent (%), arithmetic mean (\bar{x}) and standard deviation (σ) calculations are done by using SPSS (version 15.0) packaged software. In qualitative data analysis, coding based on content analysis and direct citations are used.

At the end of the research, it is determined that students mostly have idea about practicing the project and performance work but they don't recognize what they gain from them. Also, in questionnaires, that are applied, pupils' views of performing the elements in project and performance works have been in high level. However, it is found out that in interviews and observations, there is bother about group work because of the studies aren't carried out it as it is required and only some of the pupils can have a chance to join the study. Specially, it is stated that they are unconscious about making research from sources, they generally use internet for researches and using internet become a habit for them.

Key Words: Mathematics lesson, Project task, Performance task

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme teknik ve araçları.....	15
2.	Matematik performans görevi bütüncül dereceli puanlama anahtarı.....	19
3.	Performans görevi analitik dereceli puanlama anahtarı.....	20
4.	Nicel örnekleme ilişkin bilgiler.....	48
5.	Örnekleme tablosu.....	49
6.	Proje ve performans görevleri öğrenci görüşleri ölçeğine ait madde analizi sonuçları.....	51
7.	Öğrenci görüşleri ölçeğine Ait KMO ve Barlett Testi sonuçları.....	52
8.	Proje-performans görevi öğrenci görüşleri ölçeğine ait faktör analizi ve madde toplam korelasyonu sonuçları.....	53
9.	Proje ve performans görevleri öğrenci görüşleri ölçeğinin güvenilirlik analizleri.....	55
10.	Proje ve performans görevlerini hazırlarken karşılaşılan güçlükler ölçeği için yapılan madde analizi sonuçları.....	56
11.	Karşılaşılan güçlükler ölçeğine Ait KMO ve Barlett Testi sonuçları.....	57
12.	Proje ve performans görevlerini hazırlarken karşılaşılan güçlükler ölçeğinin tek faktör altındaki yük değerleri.....	58
13.	Proje ve performans görevlerini hazırlarken karşılaşılan güçlükler ölçeğinin analiz sonuçları.....	59
14.	Mülakatla ilgili yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmaları.....	60
15.	Katılımcıların proje-performans görevleriyle ilgili bilgileri.....	66
16.	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin iletişim ve zamanlamayla ilgili görüşleri.....	67
17.	Araştırmacının öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken iletişim ve zamanlama açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri.....	68
18.	Öğrencilerin proje-performans görevlerine yönelik zamanlamayla ilgili düşünceleri.....	70
19.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik düşünceleri.....	71
20.	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ile ilgili görüşleri.....	73
21.	Araştırmacının öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri.....	74

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
22.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususlara yönelik düşünceleri	76
23.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar ve bu kaynaklara yönelik düşünceleri	77
24.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken puanlama ölçeğinin nasıl ve hangi amaçla kullanıldığına ilişkin düşünceleri	79
25.	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşleri.....	81
26.	Araştırmacının öğrencileri proje-performans görevlerini hazırlarken sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri	82
27.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup içindeki rollerine ve faaliyetlerine yönelik düşünceleri.....	83
28.	Öğrencilerin görüş ve önerilere açık olma ile ilgili görüşleri	85
29.	Araştırmacının öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken görüş ve önerilere açık olma açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri.....	86
30.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken topladıkları bilgileri nasıl bir değerlendirmeden sonra çalışmalarında kullandıklarına yönelik düşünceleri.....	87
31.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yardım aldıkları kişi ya da kişilere yönelik düşünceleri.....	88
32.	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akıl yürütme ve yaratıcılıkla ilgili görüşleri	90
33.	Araştırmacının öğrencileri proje-performans görevlerini hazırlarken akıl yürütme ve yaratıcılık açısından değerlendirmesine yönelik gözlemleri	91
34.	Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili yaptıkları sunumla dikkat ettikleri hususlara yönelik düşünceleri	93
35.	Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili hazırladıkları raporlarda dikkat ettikleri hususlara yönelik düşünceleri	94
36.	Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken kendilerini yeterli ve yetersiz buldukları noktalara ilişkin düşünceleri	95
37.	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri	97
38.	Öğrencilerin proje performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin düşünceleri	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırma sürecinin adımları	47
2.	Özdeğer-faktör grafiği	58

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for Social Sciences)
P.D.Y. : Portfolyo Değerlendirme Yönteminin
Akt : Aktaran
f : Frekans
N : Veri sayısı
SS : Standart sapma
X : Aritmetik ortalama
KMO : Kaiser–Meyer–Olkin
 χ^2 : Ki Kare
p : Anlamlılık Düzeyi
Ö1 : 1. öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6)
AN : Araştırmacının Notları

1. GİRİŞ

1.1. Giriş

Galileo, yıllar önce “Bilim, gözlerimiz önünde duran ‘evren’ dediğimiz o görkemli kitapta yazılıdır. Ancak yazıldığı dili ve alfabesini öğrenmeden bu kitabı okuyamayız. Bu dil matematiktir; bu dil olmadan kitabın bir tek sözcüğünü anlamaya olanak yoktur.” diyerek önemli bir gerçeği ortaya koymuştur (A. Kaplan ve N. Kaplan, 2006, s. 1). Bundan dolaydır ki tarih öncesi zamanlardan beri insanlığa doğaüstü görünen pek çok olayın bilimsel açıklaması matematik ile yapılabilmektedir, evrenin mükemmel düzeni matematik ile ortaya konulmuştur. Çağlar ilerledikçe insanlar matematiği bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde hayatlarının her alanında kullanarak yaşamlarının bir parçası haline getirmişler ve geliştirmişlerdir. Buna bağlı olarak onun sırlarına ermek insanlar için bir amaç haline gelmiş ve yıllar içinde onu tanımaya ve tanımlamaya çalışmışlardır.

Bu konuda literatüre bakıldığında matematikle ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür. Matematik, insanların evrendeki gizli düzeni anlamaları için insanlar tarafından üretilen bir bilimdir (Boz, 2008). Bulut’a (1988) göre matematik, insan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasını amaçlayan ve insanın tüm etkinliklerinde kullanılan bir araçtır (Aktaran [Akt]: Taşdemir, 2009). Yıldız’ın 2006 ‘da yayımlanan çalışmasında ise matematik; çalıştıkça öğrenilen, öğrenildikçe zevk alınan, düşünce gücünü geliştiren, olaylar arasında bağlantı kurmamızı sağlayan bir bilim dalı olarak tanımlanmıştır.

Sarıal ve Güldal’a (1978) göre matematik bireye akılcı düşünme ve mantıklı kararlar vermeyi sağlamada, kendisini ifade etmede ve eleştirel düşünme anlayışını kazanmada, akıl yürütme, inceleme, araştırma, objektif düşünme, istikrarlı olma gibi yeni beceriler kazandırmada faydalar sağlamaktadır (Akt: Ünlü, 2007).

Matematiğin zevkine varan insanlar için matematik, içinde bulunduğu çevreyi anlamak ve bilinmezleri bilinir kılmak için daima bir kaynak olmuştur. Hayatımızın bu denli içinde yer alan matematik, öğrenim hayatımızda da yerini almıştır (Konca, 2008). Matematiğin insan hayatındaki önemi ve bilimsel hayatın gelişmesindeki rolünden ötürü matematik öğretimi önem kazanmakta ve matematik öğretimine okul öncesinden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Küçük ve Demir, 2009). Matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazanılması oldukça önemlidir. Çünkü matematik, dünyanın düzen ve organizasyonu için öğrenilmesi gereken en güçlü araçtır (Konca, 2008). İnsanlığın bilgi çağına girişi ile bilim ve teknolojideki çok hızlı

gelişmelerle birlikte gelecekte pek çok meslek matematik alanında sağlam bir temele sahip olmayı önemli kılacaktır (Baykul, 1994). Taşdemir'in (2009)'da yayımlanan çalışmasında da, matematiğin toplumların çağdaş yönde ilerlemesinde ve arzu edilen gelişmişlik seviyesine ulaşmasında diğer fen bilimleri kadar önemli olduğu belirtilmektedir. Bu durum matematik öğretimini eğitim sistemimiz içinde önemli bir yere taşımaktadır.

Günümüz şartlarına bakıldığında tüm gelişmiş ülkeler geleceğin bireylerini yetiştirmek, bilgi toplumlarına ayak uydurmak ve öğrencilere arzu edilen eğitimi verebilmek için, zaman zaman eğitim sistemlerini gözden geçirmekte ve gerekli değişiklikleri yapmaktadırlar (Taşdemir, 2009). Eğitim alanındaki öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki gelişmelere paralel olarak matematik eğitiminde de köklü değişiklikler yaşanmaktadır (Baki ve Birgin, 2002).

Örgün ve yaygın eğitimde tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde yürütülür. Bu bağlamda eğitimin niteliği, büyük bir oranda hazırlanan programa ve onun uygulanmasına bağlıdır (Aksu, 2008). Bu nedendir ki eğitim adına yapılan değişiklikler ilk önce mevcut eğitim programları değiştirilerek gerçekleştirilmektedir. Varış'a (1978) göre eğitim programı, Bir eğitim kurumunun milli eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesine dönük olarak eğitim alanlar için sağladığı tüm faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Akt: Adanalı, 2008).

Son zamanlarda pek çok ülkede yerel ve ulusal reform çabaları başlatılmıştır. Yapılan bu reform çalışmalarına bağlı olarak eğitimde başlayan yenilenme hareketi ülkemiz öğretim programlarında da 2005 yılından itibaren kapsamlı ve köklü birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Gökçek, 2008; Bal, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı 2005 öğretim programında öğrenci öğretim sürecinin merkezine alınmış ve sınıfta pasif alıcı konumundan bilgiyi kendi yapılandıran konumuna getirilmiştir (Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010). Bu sayede öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma ve sorgulama, iletişim ve problem çözme gibi beceriler kazandırabilmek amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003).

Öğretim programlarındaki yenilenme birlikte matematik öğretim programları da değişmiştir. "*Her çocuk matematik öğrenebilir.*" ilkesi ile hazırlanan 2005 matematik programı; hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen ve matematik öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirmeyi kendisine vizyon edinmiştir (Boz, 2008, s.61–62).

Özkurt ve Yeğin'e (2009) göre 2005 matematik programı öğrencileri hayata hazırlamak için problem çözme, iletişim, ilişkilendirme, akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine önem vermektedir. Öğrenciler problem çözme sürecinde başarılı ve etkin bir şekilde rol aldıkça matematik yapabildiklerine ilişkin güvenleri artacak ve bu süreçte

daha yaratıcı bir tutum sergileyebileceklerdir. Matematiği kullanarak iletişim kurmayı öğrendiklerinde bildiklerini yeniden yapılandırarak üst düzey düşünme becerileri geliştireceklerdir. Akıl yürütme becerileri ve öz güvenleri gelişen öğrenciler, matematiği artık kural ve formülleri ezberlemek olarak algılamayacaklar; matematiğin zevkli, anlamlı ve mantıklı bir uğraş olduğunun farkına varacaklardır.

Öğretim programlarındaki yenilenme derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle birlikte ölçme ve değerlendirmede de değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu değişikliklerden en önemlisinin ölçme-değerlendirme alanında olduğu belirtilmektedir (Kutlu, 2005; Güven, 2008; Akt: Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2009; Birgin, 2010). Bu değişimi önemli yapan ve ihtiyaç haline getiren ise, kullanılmakta olan klasik ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmede ve bu süreçte öğrenci başarısını geçerli ve güvenilir biçimde belirlemede yetersiz kalmalarıdır (William, 2003; Akt: Cansız-Aktaş, 2008).

Ölçme ve değerlendirme, Eğitim Sistemi'nin ana öğelerinden birini oluşturur. Eğitim programının işleyişine ilişkin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme değerlendirme yapmak zorunludur (Erdemir, 2007; Akt: Erdal, 2007). Eğitimde eğitim programının yeterli olup olmadığını anlama, öğretimde başvuru alan metotların etkililiklerini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini ve öğrenci başarısını belirleme ve ölçme-değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır (Baykul, 2000; Akt: Candur, 2007). Bu durum yenilenen eğitim programının başarılı olmasında ölçme-değerlendirmedeki yeni yöntem ve yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır.

Program özellikle klasik değerlendirmeden farklı olarak öğrenci farklılıklarını dikkate alan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması üzerinde durmaktadır (Kutlu, 2005; Güven, 2008; Akt: Şenel-Çoruhlu vd., 2009). 2005 öğretim programında belirlenen anlayışa göre geleneksel yaklaşımın aksine, öğrenme dolaylı olarak değil doğrudan ölçülmektedir. Değerlendirme süreçten ayrı değil, onun bir parçasıdır (Anılan ve Sarier, 2008, s.36).

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarında bilgi ve becerilerin kullanımı birbiriyle ilişkilidir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları, tamamlanmış etkinlikleri ölçmektedir. Farklı ürünlere ve öğrencilerin tercih ettikleri farklı öğrenme biçimlerine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla öğrenciye kendine dönük düşünmeyi ve kendini değerlendirmeyi öğretmektedir (Korkmaz, 2004; Akt: Yılmaz ve Benli, 2011).

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında amaç; hem öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayata transfer edebilmelerini hem de bu süreçte öğrenilen bilgilerin öğrenciler için anlamlı hale getirilmesini sağlamaktır (Bulut, 2006).

Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının bu amacına ulaşması adına Milli eğitim bakanlığı 2005 öğretim programı kapsamında ölçme-değerlendirme alanında yeni uygulamalar devreye sokmuştur. Bu yeniliklerin başında programda ölçme-değerlendirmenin bir parçası olarak ortaya çıkan, ezberci sistemi yıkmayı amaçlayan “Performans ve proje Görevi” uygulaması gelmektedir (Bal, 2009, s. 1). Bu uygulama MEB’e bağlı ilköğretim kurumlarında 2006–2007 Eğitim-Öğretim Yılı’ndan itibaren yapılmaktadır.

MEB’e (2009) göre performans görevleri, programlarda belirtilen eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma, iş birliği yapma ve iletişim gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren ve öğrencilerin bir ürün ortaya koyarak sonuçlandırdıkları çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu görevlerle öğrencilerin bilgiyi internetten ya da ansiklopedilerden aynen aktararak değil; bilgiyi edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığı ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal becerilerini harekete geçirecek şekilde gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır. Bu uygulamalarda önemli olanın, elde edilen bilginin özgün bir biçimde yeniden yorumlanmasına imkân veren becerilerin ortaya konulması olduğu unutulmamalıdır.

Projeler ise öğrencilerin kendini tanımasına ve keşfetmesine yardımcı olan, bilimsel süreç becerilerini kazandıran ve geliştiren, öğrencinin ilgi alanına giren konulardan tercih edilen ve bundan dolayı istediği ders ya da derslerden seçilen çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Performans ve proje görevleri sadece not vermek için kullanılmamalı, amacın sadece değerlendirme değil öğrencilere beceri kazandırma da olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple çalışmalarda zamanında ve etkili geri bildirim özen gösterilmelidir.

Proje ve performans görevleri sadece sonuç odaklı değerlendirme yapmayarak öğrencilerin süreçte yaptıklarıyla da ilgilenerek öğrencilere başarabilme duygusunu yaşatarak hem öğrenmelerini sağlamakta hem de ilerideki öğrenmeleri için onları motive etmektedir. Karakelleoğlu’nun (2007)’de yayımlanan çalışmasında, öğrencilerin ilköğretimin ilk kademesindeki matematik dersi başarılarının, ikinci kademedeki başarılarına göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak giderek daha soyut hale gelmeye başlayan matematik müfredatı ve dersinin somut ve eğlenceli hale getirilememesi gösterilmektedir. Bu durum özellikle ilköğretim ikinci kademedeki

matematiğin soyut yüzüyle tanışarak matematiğe karşı olumsuz tutumlar kazanmaya başlayan öğrenciler için matematikle olan duvarları yıkma adına proje ve performans görevleri daha önemli hale gelmektedir. Nitekim Hong, Peng ve Rowell (2009)'da öğrencilerin okul yaşamı boyunca ödevlerin türü, miktarı ve amaçları konusunda değişimler görüldüğünü belirtmektedirler. Yaşça daha küçük öğrenciler ödevleri bir yardım aracı olarak görürken yaşça daha büyük olan lise ve daha üst gruptaki öğrencilerin ise ödevlerin amaçları ile ilgili daha dar görüşe sahip oldukları ortaya koyulmaktadır. Yaşça büyük öğrenciler ödevleri gereksiz bulurken buna karşın yaşça daha küçük öğrenciler ise okul çalışmaları ve ödevlerden hoşlandıklarını ve okulda daha mutlu olduklarını söylemişlerdir. Bu durum ilköğretim öğrencileri için bu tür görevlerin ne derecede önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Proje-performans görevlerine yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında; yapılan çalışmaların daha çok öğretmen ve veli boyutunu ortaya çıkarmaya yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmen ve velilerin proje-performans görevi uygulamasına yönelik düşünceleri, karşılaştıkları güçlükler, uygulamaları, öğrenci yeterlilikleri, öğrenciye karşı üstlendikleri rol belirlenmeye çalışılmıştır (Stecher ve Hamilton, 1994; Benson ve Smith, 1998; Baki ve Birgin, 2002; Motsoeneng, 2005; Bayrakçı, 2007; Kabaş, 2007; Yücel, 2008; Güvey, 2009; Şeker, 2009; Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010; Eraslan, 2011).

Proje-performans görevinin asıl uygulayıcıları olan öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin düşüncelerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin ilköğretimde Türkçe ve fen bilgisi ağırlıklı olmak üzere matematikten farklı dersler üzerinden araştırıldığı görülmektedir (Ocak, 2006; Orhan, 2007; Arslan, 2009; Bal, 2009; Çetin, 2009; Doğanay ve Bal, 2010; Örsdemir, 2010). Yapılan çalışmaların az sayıda olduğu, dar kapsamda ele alındığı ve ilköğretim ikinci kademe matematik dersi açısından önemli bir yere sahip olan proje-performans göreviyle ilgili mevcut durumun tam olarak aydınlatılmadığı ortadadır.

Yapılan çalışmalar sonuçları açısından incelendiğinde; öğretmen ve veliler proje-performans görevi uygulaması ile ilgili olarak öğretmen-öğrenci-veli açısından birtakım yanlış ve yetersiz uygulamaların olduğu ve olumsuzlukların yaşandığını belirtmektedirler.

Öğrencilerin proje ve performans görevlerini neden yaptıklarını bilmedikleri ve bu konuda oldukça bilinçsiz olduklarını ortaya koyulmuştur (Yücel, 2008; Yılmaz ve Benli, 2011). Proje ve performans görevlerinin öğrenciler tarafından bir kez dahi okunmadan kaynağı belli olmayan internet bilgilerinden hazırlanan internet çıktıları haline geldiği ve bu durumun öğrencileri yaratıcılığını kullanamayan internet bağımlıları haline getirdiği belirtilmektedir (Yücel, 2008; Çiftçi, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Eraslan, 2011; Sayan,

2011). Grup olarak verilen proje ve performans görevlerinde her öğrencinin bireysel katkısının belirlenmesinin güç olduğu (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), grup görevlerinde yer alan öğrencilerin okul dışında bir araya gelmekte zorlandıkları (Sayan, 2011) belirlenmiştir.

Proje ve performans görevlerinin öğrenciler tarafından anlaşılmadığı ve zor görüldüğü için genellikle dışarıdan yardım alındığı bu durumun da bu tür çalışmaları velilerin yapması gibi bir olumsuzluğu doğurduğunu ortaya çıkarmıştır (Adanalı, 2008; Çetin, 2009; Çiftçi, 2010; Ersoy, Gürdoğan-Bayır ve Güvey, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Eraslan, 2011; Kaymakçı ve Öztürk, 2011).

Öğretmenlerin rubrik kullanımına yeterli önemi vermedikleri ve bu durumun öğrenciye geri bildirim verme konusunda sıkıntılar doğurduğunu belirlenmiştir (Orbeyi ve Güven, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Çiftçi, 2010). Ayrıca proje-performans görevlerinin sunum aşamasına gereken önemi vermedikleri süreçte öğretmenler açısından ortaya çıkan diğer bir eksikliklerdir (Toptaş, 2011). Nitekim literatürdeki diğer çalışmalar da öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin istenen ve olması gereken düzeyin altında olduğunu belirterek bu durumu desteklemektedir (Daniel ve King, 1998; Bıçak ve Çakan, 2004). Bunun yanında öğretmenlerin proje ve performans görevi uygulamasında müfredat yetiştirme kaygısı, sınıfların kalabalık olması, değerlendirme ve değerlendirme ilgili formları doldurmanın çok zaman alması, zaman yetersizliği gibi güçlükler yaşadığı belirlenmiştir (Güvey, 2009; Çiftçi, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011). Yapılan çalışmalar öğretmen ve veli çerçevesinden sorunları ortaya koymaktadır. Fakat öğrencilerin bu süreçte ne yaptıkları, ne düşündükleri tam olarak ortaya koyulmadığından bu kısım karanlıkta kalmaktadır. Buna göre yaşanan sorunların tam olarak belirlenebilmesi açısından öğrenci boyutunun da açığa kavuşturulması gerekmektedir. Ayrıca matematik dersinde proje-performans uygulamasının etkin bir şekilde uygulanması adına yaşanan sorunların ve sürecin tüm yönleriyle belirlenmesi ve buna yönelik tedbirler alınması şarttır.

Bu araştırmada 6. sınıf matematik dersinde proje-performans göreviyle ilgili sorunların ve mevcut uygulamaların öğrencinin perspektifinden değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin öğretmen gözlemleriyle de desteklenerek ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje ve performans görevleriyle ilgili görüşleri ile bu görevleri gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaktır. Bu bağlamda belirlenen alt amaçlar sırayla aşağıdaki gibidir:

1. 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje ve performans görevlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki faktörler açısından belirlemek.
 - a. İletişim ve zamanlama ile ilgili görüşleri
 - b) Bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ile ilgili görüşleri
 - c) Sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşleri
 - d) Görüş ve önerilere açık olma ile ilgili görüşleri
 - e) Akıl yürütme ve yaratıcılık ile ilgili görüşleri
2. 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje ve performans görevlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak.

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Çağımızda bilim ve teknolojideki hızlı ilerleme, her alanda yeni bilgi, beceri, teknik ve teknolojik araçları gündeme getirmektedir. Bu nedenle matematiği bilen, anlayan ve yorumlayan insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çağın getirdiği değişimler ve gelişmelerin yanı sıra, matematik öğretiminin karşı karşıya olduğu sorunlar toplumun sorunları ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle matematik öğretim ve eğitiminde de hızlı değişimler ve gelişmeler yaşanmaktadır (Alkan ve Altun, 1998; Akt: Akar, 2006).

Ülkemizde 2005 yılından beri mevcut sorunları ortadan kaldırmak ve toplumsal gelişmelere ayak uydurmak amacıyla eğitimde köklü değişiklikler yapılarak yeni bir eğitim programı uygulamaya konulmuştur. Dolayısıyla matematik dersi programı ve vizyonu da değişmiştir. Eski çağlarda olduğu gibi matematiği sadece usta filozoflar yapabilir düşüncesinin yerini herkes matematik öğrenebilir düşüncesi almış ve buna yönelik uygulamalara yer verilmiştir. 2005 matematik programıyla birlikte geleneksel ölçme-değerlendirme sistemleri yerini alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine bırakmıştır.

Bu değişimle birlikte 2005 öğretim programı ve alternatif ölçme-değerlendirmeyle ilgili mevcut durumu belirleme ve uygulanma kalitesini artırma açısından her dönem çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu konuda literatür incelendiğinde; öğretmenlerin 2005 öğretim programı üzerinden alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik düşüncelerini içeren çalışmalar olduğu (Carnevale, 2006; Cavanagh, 2006; Anılan ve Sarier, 2008; Uşun ve Karagöz, 2009; Duru ve Korkmaz, 2010) görülmektedir. Ayrıca özel olarak öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme ilgili düşüncelerini (Suurtamm, 1999; Motsoeneng, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Orhan, 2007; Orbeyi ve Güven, 2008; Bal, 2009; Karakuş ve Kösa, 2009; Karakuş, 2010; Metin ve Birişçi, 2011; Toptaş, 2011), var olan bilgilerini (Nash, 1993; Daniel ve King, 1998; Erdal, 2007; Peker ve Gülle, 2011), uygulamalarını, mevcut sistemin uygulanabilirliğini (Schmids ve Brosnan, 1996; Bol, Ross, Nunnery ve Alberg, 2002; Hargreaves, Earl ve Schmidt, 2002; Lim, 2002; Doğanay ve Bal, 2010)

karşılaştıkları güçlükleri, ve uygulanmasında etkili olan faktörleri (Lock ve Munby, 2000; Adanalı, 2008; Birgin, 2010; Özçelik, 2011) ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinden olan portfolyo, proje-performans ve ürün dosyası gibi uygulamalarla ilgili olarak düşünceleri, yeterlilikleri ve mevcut uygulamaları da araştırılmıştır (Stecher ve Hamilton, 1994; Benson ve Smith, 1998; Baki ve Birgin, 2002; Bayrakçı, 2007; Kabaş, 2007; Oğuz, 2008; Yücel, 2008; Güvey, 2009; Şeker, 2009; Ersoy vd., 2010; Secer, 2010; Örsdemir, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Kaymakçı ve Öztürk, 2011; Sayan, 2011).

Velilerle yapılan çalışmalarda ise velilerin 2005 öğretim programı ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki düşünceleri, bilgileri, bu süreçte öğrenciye karşı üstlendikleri rol, öğrencinin bu uygulamalarda çizdiği profil ve yaptığı çalışmalarını kendi perspektiflerinden ortaya koymalarına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Motsoeneng, 2005; Kabaş, 2007; Yücel, 2008; Güvey, 2009; Şeker, 2009; Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010; Eraslan, 2011).

Öğrencilerle yapılan çalışmalarda ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle daha çok sırayla fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe dersinde; birinci kademe öğrencilerinde ise genel anlamda bütün dersler üzerinden portfolyo ağırlıklı olmak üzere proje-performans görevi uygulamalarının sağladığı yarar, karşılaşılan güçlükler, mevcut uygulamalar ve öğrencilerin bu konudaki düşünceleri ve tutumları araştırılmıştır (Motsoeneng, 2005; Lim, 2002; Ocak, 2006; Bayrakçı, 2007; Kabaş, 2007; Orhan, 2007; Adanalı, 2008; Yücel, 2008; Arslan, 2009; Bal, 2009; Çetin, 2009; Şeker, 2009; Doğanay ve Bal, 2010; Secer, 2010; Örsdemir, 2010). Ayrıca öğrencilerle yapılan çalışmalarda yurt dışında farklı olarak sınıf içinde ödev çalışmaları ve bu çalışmalarda 2005 öğretim programı ile birlikte meydana gelen yeni etkinliklere yönelik örnek uygulamalar geliştirmek, öneriler getirmek ve bu sistemlerin uygulanabilirliğini araştırmak adına yapılan çalışmalar vardır (Farrow, Tymms ve Henderson, 1999; Lopez-Real ve Chan, 1999; Brown ve Burrough, 2008; Tam, 2008; Kaur, 2011).

Gerek yurt içi gerek yurt dışındaki çalışmalarda alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinden olan proje-performans görevleri konusunda öğrenci boyutunun tam olarak ortaya çıkarılmadığı ve eksik kaldığı görülmektedir. Hâlbuki proje ve performans görevleri bu program içinde önemli bir rol üstlenmiştir. Her öğrenciye matematiksel başarı hazzını tattırarak 2005 öğretim programının ana amacına etkili bir şekilde hizmet etmeyi hedeflemiştir. Nitekim yapılan çalışmalarda da proje-performans görevlerin öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından oldukça yararlı bulunduğu görülmektedir (Baki ve Birgin, 2002; Ocak, 2006; Bayrakçı, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Örsdemir, 2010; Tüysüz vd., 2010).

Mevcut programlar ve ders kitapları incelendiğinde ilköğretim ikinci kademesine geçişte ilk olarak 6.sınıfta cebirsel ifadeler ve denklemler konusuyla birlikte öğrenciler matematiğin soyut yüzüyle tanışmakta ve bu durum matematiğe karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin ilköğretimden itibaren matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmesi ve bu durumun ileriki yıllara da yansımaları, ilköğretimde matematik konularının sevdirmesinin ne denli önemli olduğunu daha çok vurgulamaktadır (Konca, 2008). Bu durum bu tür olumsuzlukları ortadan kaldırması ve bu amaca hizmet etmeyi amaçlamasıyla proje ve performans görevlerini ilköğretim ikinci kademe matematik dersinin amacına ulaşması açısından daha önemli hale getirmektedir.

Proje-performans görevlerinin başarıya ulaşması için bu uygulamanın ana odağında olan öğrencilerin bu konuda mevcut sistem içinde neler yaptıklarının ve düşündüklerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Ayrıca öğretmen ve velilerle yapılan çalışmalar proje-performans görevi uygulamasında öğretmen ve veli açısından birtakım sorunların yaşandığını ve öğrencilerin bu konuda yanlış ve yetersiz uygulamalar içinde olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir (Benson ve Smith, 1998; Baki ve Birgin, 2002; Motsoeneng, 2005; Şeker, 2009; Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010). Buna konuda literatüre bakıldığında;

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme konusunda uygulamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri (Erdal, 2007; Adanalı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Birgin, 2010; Duru ve Korkmaz, 2010; Metin ve Birişçi, 2011), alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinden olan proje-performans görevi uygulamasında müfredat yetiştirme kaygısı, sınıfların kalabalık olması, değerlendirme ilgili formları doldurmanın çok zaman alması, zaman yetersizliği gibi nedenlerden ötürü programı tam olarak uygulayamadıkları görülmektedir (Güvey, 2009; Çiftçi, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011). Bu nedenle değerlendirmede klasik yöntemlere başvurdukları buna bağlı olarak rubrik kullanımına (Orbeyi ve Güven, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Çiftçi, 2010) ve görevlerin sunum aşamasına yeterli önemin verilmemesi (Toptaş, 2011) gibi birtakım olumsuzlukların yaşandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulamada oldukça bilinçsiz olduğu (Yücel, 2008; Yılmaz ve Benli, 2011), görevlerin yaratıcılığın yer almadığı internet çıktıları haline geldiği (Yücel, 2008; Çiftçi, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Eraslan, 2011; Sayan, 2011) belirtilmektedir. Bunun yanında velilerin de öğrenci görevlerini yaparak öğrenciyi olumsuz yönde etkilediği ortaya koyulmuştur (Adanalı, 2008; Çetin, 2009; Çiftçi, 2010; Ersoy vd., 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Eraslan, 2011; Kaymakçı ve Öztürk, 2011).

Çalışmaların sonuçları göstermektedir ki öğrenciler proje-performans görevi açısından yeterli görülmemektedir. Ayrıca öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde birtakım

sorunların yaşandığı ortadadır. Dolayısıyla sorunların çözümü adına tam olarak belirlenmeleri gerekmektedir. Özellikle öğrenci boyutunda önemli sorunların olduğu görülmektedir. Fakat bu konuda sadece velilerin ve öğretmenlerin görüşleri yeterli olmamakta öğrencilerin de araştırılarak sorunların birbirleriyle ilişkileri net bir şekilde ortaya koyulması gerekmektedir. Bu nedenlerden ötürü yapılan araştırma ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri ile bu görevleri yaparken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak amacıyla yürütülmektedir.

Yapılan bu çalışmayla şuana kadarki literatürde üzerinde fazla durulmayan öğrenci boyutu tamamlanarak süreçteki tüm yönler eksikleriyle birlikte aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu sayede mevcut sistem konusunda öncelikle öğrenci ve öğretmenlere, ardından bu konu hakkında çalışan eğitim uzmanlarına çok yönlü düşünme fırsatının verilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe matematik dersi alanında daha önce öğrenciler üzerinde yapılmış herhangi bir araştırmanın olmaması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin mülakat sorularına içtenlikle yanıt verdikleri kabul edilmektedir.
2. Öğrencilerin anket maddelerini doğru ve eksiksiz cevapladıkları kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Trabzon ilindeki bazı ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Bu araştırma çalışmanın yapıldığı 2011-2012 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçları öğrencilere uygulanan anket, mülakat ve gözlem sonuçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Matematik: Ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen fikirler (yapılar) ve bağlantılardan oluşan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Baki, 2006, s. 46).

Proje Görevi: Projeler, performans görevlerine göre daha geniş içerikli, uzun süreli, yaratıcılık ve üst düzey beceri gerektiren performans ödevleridir (MEB, 2010, s. 36).

Performans Görevi: Öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini ölçme amacı taşıyan etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Güvey, 2009, s. 9).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde öncelikle araştırmayla ilgili bir takım temel kavramlarla ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır. Daha sonrasında konuyla ilgili araştırmalar irdelenmiştir.

2.1.1. Neden Matematik Eğitimi

İnsan, yaşamı boyunca karşılaştığı sorunların üstesinden gelme çabası içerisinde olmuştur. Bu yolda en büyük dayanaklarından biri olarak kullandığı araçların başında eğitim gelmektedir. Eğitimi de anlamlı kılan sağlıklı düşünebilen insanların çokluğudur. Sağlıklı düşünebilme dendiğinde akla matematik gelir, çünkü matematik doğru düşünmeyi öğretir (Kart, 2011).

Altun'a (2006) göre matematiği önemli kılan üç önemli neden vardır. Bunlardan birincisi insanın yaşamının en iyi şekilde yürütebilmesi için çevresel olaylara yön verip onlarla baş etmesinin gerekliliği ve bunu da matematikle başarabileceğidir. İkincisi ise doğadaki varlıkların ve olayların kararlılık göstermesi ve bu kararlılığın da matematikle açıklanabilmesidir. Üçüncü neden de insanın matematikle beraber gerçekleştirdiği problem çözmenin muhakeme etme, tartışma ve düşünme yeteneklerini geliştirmesidir.

Eğitim sistemi içinde matematik eğitiminin; toplumun büyük bir kesiminde ortak bir matematik anlayışı kazandırmada, sanayide, teknolojiye ve günlük yaşamdaki diğer alanlarda son derece önemli bir yeri vardır (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Yaşadığımız bu son çeyrek yüzyılda eğitim ve bilginin önemi hızla artmaktadır. Bu durum teknolojinin ve yaşam standartlarının kalitesi ile birebir ilişkili olan matematik eğitiminin ve matematik öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü matematik eğitimi olmadan bir ülkede gelişmeden, kalkınmadan, ekonomiden, bilimden ve teknolojik ilerlemeden bahsedilmesi mümkün değildir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

Günümüzde uygulama alanlarının genişliği ile matematik, tüm bilimler için vazgeçilmez bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Matematiğin bu denli geniş uygulama alanı olması öğretim biçimlerini de etkileyerek matematik eğitimi alanının doğmasına sağlamıştır. Her ülkede her düzeydeki eğitim kurumunda matematik öğretiminin gerekliliği hemen hemen tartışılmaz bir kanı olarak yerleşmiş ve bir ulusun eğitim programında matematiğe ayrılan yer, o ulusun kendi dilini öğretmek için ayrılan yere eşdeğerdir kanısına sahip olunmuştur (Çoban, 2002; Akt: Aksu, 2008).

2.1.2. 2005 Matematik Programı

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğretme-öğrenme anlayışındaki değişimler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ve uluslararası sınavlardaki sonuçların Türkiye açısından olumsuz olması gibi etmenler, Türkiye’de ilköğretim programlarının yeniden hazırlanmasının nedenleri arasında sayılabilir (Ersoy vd., 2010).

Matematik eğitiminin, değişen eğitim anlayışlarından bire-bir etkilenmesinin yanı sıra, yeni eğitim anlayışlarının yükselen değerlerinin pek çoğunun matematik eğitiminde doğası gereği zaten önemli bir yeri olduğu da inkâr edilemez (Umay, 2004).

Bulut (2004) ilköğretim matematik öğretim programının niçin değiştirilmesi gerektiğini şu cümlelerle açıklamaktadır; “Mevcut İlköğretim Matematik programımız davranışçı ve öğretmen merkezli yaklaşımı temel almakta ve çağımızın değişen ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bilginin doğrudan öğrenciye aktarımını amaçlayan bu yaklaşım doğası gereği, problem çözme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, düşüncelerini açıklama ve savunma gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesinde ve kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır” (Akt: Taşpınar ve Halat, 2009). Ayrıca, Dursun ve Dede (2004) matematik müfredat programının öğrencilerin matematik başarıları üzerinde çok etkili bir faktör olduğunu ifade etmekte ve bundan nedenle de matematik müfredatlarının çevre koşulları, öğrenci yaş ve düzeyine göre somutlaştırılarak ve yaşayarak öğrenmeye imkân verecek şekilde hazırlanması gerektiğini ileri sürmektedirler.

Program geliştirme hususunda Milli Eğitim Bakanlığı ilk önce ilköğretim I. kademe 1-5. sınıfların öğretim programlarını, yapılandırmacı kuram çerçevesinde yeniden geliştirmiş ve program 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu yenilenmenin devamı niteliğinde ilköğretim II. kademe (6-8) programlarında da değişikliğe gidilmiş ve bu çerçevede 2006–2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim II. kademe altıncı sınıf matematik dersi 2005 öğretim programı uygulamaya konulmuştur (Anılan ve Sarier, 2008).

Eski matematik programı benimsediği eğitim felsefesi gereği öğretmen merkezli yöntemleri kullanmıştır. Bu tür yöntemlerin kullanıldığı sınıflarda öğretim ağırlıklı olarak tanım-formül-örnek-uygulama-alıştırma kısır döngüsüyle gerçekleşmektedir. Sonuçta kuralların ezberlendiği ve anlamını bilmeden semboller üzerinde işlem yapmayı gerektiren işlemsel öğrenme ön plana çıkmaktadır. 2005 matematik öğretim programı ise işlemsel öğrenme ile birlikte kavramsal öğrenmeye de önem vermektedir. Buna bağlı olarak sınıflarda problem-keşfetme-varsayımda bulunma-doğrulama-ilişkilendirme-genelleme döngüsünü oluşturacak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. 2005 öğretim programıyla öğretmen ve öğrenci rolleri de değişmiştir.

Programın vizyonunu gerçekleştirecek olan öğretmen derse kendisinin ne bildiği ile değil öğrencilerin ne bildiği ile başlamalıdır. Öğrencisini tanıyan öğretmen ancak öğrencisine bilgi kurma sürecinde rehberlik yapabilir, düzenleyici rol oynayabilir (Baki, 2006).

2005 öğretim programlarında geleneksel matematik programlarına göre belirgin farklılıklar vardır. Bu farklılıkları konu alanlarındaki değişim, problem çözme anlayışı, yeni teori ve stratejilerin programda yer alması, öğrenme ve öğretme anlayışı, sınıf içi etkinlikleri, matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve teknoloji kullanımı olarak sıralayabiliriz (Halat, 2007). Bunun yanında 2005 öğretim programının bir öncekinden en önemli farkı ise, matematik öğretiminde kural ve kavram bilgisinden daha çok bunların kazanılmasındaki sürecin yaşanması ve öğrenilmesini hedeflemesidir. Yani; matematiksel bilginin sonuçları değil, nasıl kazanıldığı önemsenmiştir. Derslerin işlenmesinde öğrenciyi merkeze alan öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir. Böylece, öğrencilerin matematik yapan bireyler olarak süreçte rol almaları amaçlanmıştır (Uşun ve Karagöz, 2009).

2005 matematik programları diğer ülkelerde yapılan reform tabanlı matematik müfredatlarıyla paralellik gösterecek şekilde “sayılar, geometri, ölçme ve veri” olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu duruma bağlı olarak 2005 matematik programına eklenen konular olduğu gibi çıkarılan bazı konularda olmuştur. Örneğin, matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü öne çıkaran örüntüler, süslemeler, dönüşüm geometrisi, olasılık, tahmin ve nesne grafiği konuları eklenmiş; varlıklar arası ilişkiler, ayrı birer ünite olmaktan çıkarılarak ilgili öğrenme alanlarında gerekli kazanımlar olarak yerini almış; kümeler ünitesi amaç olmaktan çıkıp araç olmuş; ölçme ile ilgili olan konularda da öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilişkili ayrıntılara yer vermeye çalışılmıştır (Bulut, 2004; Akt: Taşpınar ve Halat, 2009). Bu sayede öğrencilerin yaşantılarında en çok karşılaştıkları ve matematiğin eğlenceli yönlerini bulabilecekleri kısımlarına ağırlık verilerek matematiğin öğrenciler açısından daha anlamlı ve öğrenilmesi gereken bilgi ve beceriler bütünü olduğu düşüncesi kazandırılmaya çalışılmıştır (Halat, 2007).

2.1.3. 2005 Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ifade edilmesidir. Bir başka deyişle niteliklerin sayısallaştırılması işlemidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında bir karar verme sürecidir. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2006)

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretmenlere eğitim ve öğretim sürecine ilişkin pek çok konuda yardımcı olur. Öğrenciye davranışını nasıl değiştirmesi ve geliştirmesi gerektirdiğinde, öğretim yöntemlerinin etkililiğinin anlaşılmasında, programın

kuvvetli ve zayıf yönlerinin ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında, öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesinde, program ve öğretimin hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesinde, öğretmenlere, yöneticilere ve ilgililere yardım eder (Binbaşıoğlu, 1988; Turgut, 1992; Taşdemir, 1997; Akt: Çiftçi, 2010).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin, eğitimin kendisi kadar önemli bir parçasıdır ve bu sürecin dışında düşünülemez. Dolayısıyla program değişikliği ile programın odak noktalarından biri olan ölçme değerlendirme alanında birtakım değişikliklerin yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur (Cansız-Aktaş, 2008).

Öğrencinin performansını açığa çıkarabilmek için, geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerinden farklı olarak alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Çünkü geleneksel yöntemler öğrencilere kazandırılması hedeflenen problem çözebilme, keşfetme, grupla çalışabilme, okula karşı olumlu tutum geliştirme, dersleri sevme gibi bilişsel ve duyuşsal özellikteki davranışları ölçmede yetersiz kalmaktadır (Kabaş, 2007). Alternatif değerlendirme yaklaşımları, değerlendirmenin test sorularına verilen yanıtta daha derin anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır (Algan, 2008).

Alternatif değerlendirmeleri geleneksel değerlendirmelerden ayıran en önemli noktalardan birisi devamlı olmalıdır. Bu tür değerlendirmelerde ölçme faaliyetleri sürekli olduğu için öğrencilerden elde edilen veriler öğrenci gelişim dosyasında toplanır. Alternatif değerlendirme işleminde öğrenci de kendi gelişiminden haberdar olur ve kendi kendisini değerlendirme fırsatı bulur. Alternatif değerlendirmelerin diğer bir özelliği ise üst düzeyde bilişsel öğrenmelere (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerilerine odaklanmasıdır. Bilişsel boyutunun yanında proje tasarlama, model oluşturma ve görevlerin gerçekleştirilme düzeyleriyle ilgilenmesi alternatif değerlendirmelerin devinişsel boyutu da ele aldığını göstermektedir (Baki, 2006).

2005 programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi azalmıştır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin üst düzey becerileri değerlendirilmeye çalışılmalıdır. Bu ders sürecinde öğrencilerin; okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama; bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma; gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma; günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme; araştırma yapma, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi becerileri değerlendirilir.

Öğretmenler bazen öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması gerekir. Bu durum her

öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda daha fazla şans tanır. Buna bağlı olarak öğrenci öğretmenine güvenerek kendini daha iyi ifade etme imkânı bulur. Tartışma, açık uçlu sorular, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Çünkü bazı öğrenciler tartışma, bazıları sözlü sunumda, bazıları da yazarak kendilerini daha iyi ifade ederler (URL-1, 2011).

Buna bağlı olarak yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği 2005 programında öğrencilerin başarılarının çeşitli ölçme araçları ile çok yönlü olarak değerlendirilmesi esastır (Algan, 2008). Bundan dolayıdır ki 2005 ilköğretim programlarına alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının girmesiyle birlikte öğrencinin başarısını belirlemek, süreç içindeki gelişimlerini izlemek, öğretimi yönlendirmek ve öğrenci hakkında bilgi vermek amacıyla ölçme-değerlendirmede geleneksel ölçme araçlarına ek olarak proje, portfolyo, tartışma, sunum, deney, sergi, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup çalışması, rubrik, kontrol listesi gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gündeme gelmiştir (Birgin, 2010).

2005 programı ve benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, öğrenci performansının değerlendirilmesinde, öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin yanında öğrenci ve veli değerlendirmelerinin de önemi artmıştır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme yoluyla gerçekleşmektedir (Alıcı, 2008).

Tablo 1. Geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme teknik ve araçları

Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Teknik ve Araçları	Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknik ve Araçları
Çoktan seçmeli testler	Yapılandırılmış grid
Doğru-yanlış soruları	Görüşme
Ev ödevi	Gözlemler
Boşluk doldurma soruları	Günlükler
Kısa cevaplı yazılı yoklamalar	Performans Görevi
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	Proje Görevi
Sözlü soruları	Öz değerlendirme
Eşleştirme soruları	Akran ve grup değerlendirme
	Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)
	Poster
	Drama
	Rubrik
	Gösteri
	Tartışma
	Sunum

2.1.4. Performans ve Proje Görevleri

Öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ve etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, performans değerlendirme olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler, performans değerlendirmede verecekleri görevler ile öğrencilerin yaptıkları analizleri ve deneyleri, problem çözümlerini, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içindeki çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemleyerek not verebilme şansını yakalar. Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır. Öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Bu sayede öğrenci edindiği bu bilgi ve becerileri günlük yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde nasıl kullanması gerektiğinin farkına varır (MEB, 2010). Performans değerlendirme sürecinde proje ve performans görevlerinden yararlanılmaktadır.

Projeler, öğrencilerin kendini tanımasına ve keşfetmesine yardımcı olan, bilimsel süreç becerilerini kazandıran ve geliştiren, öğrencinin ilgi alanına giren konulardan tercih edilen ve bundan dolayı istediği ders ya da derslerden seçilen çalışmalardır (MEB, 2009). D. W. Johnson ve R. T. Johnson'a (2002) göre ise projeler, programdaki bir konuyla ilgili olarak öğrencilerin kendi kendine bir şeyler üretmelerini amaçlayan geniş içerikli ve uzun süreli performans görevleridir. Projeler, bireysel ya da grup olarak yapılabilir. Projenin konusu, öğrenci tarafından ya da öğretmenin vereceği bir liste içinden seçilebilir (MEB, 2005; Akt: Ersoy vd., 2010).

Okul dışındaki yaşantılar aracılığıyla toplumsal gerçeklerin öğrenilmesini sağlayan projelerde ele alınan problemin ve geliştirilecek ürünün altı temel özelliğe sahip olması gerekmektedir. Bunlar; güncel olma, akademik özen gerektirme, yaşayarak öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını, iletişimde bulunmasını ve kendi kendisini değerlendirmesini sağlama olarak sıralanmaktadır (Fleming, 2000; Akt: Kan, 2006). Projeler; öğrencilerin yeteneklerini kullanmaları ve keşfetmeleri için fırsatlar sağlama, kendilerine olan güvenlerini ve motivasyonlarını arttırma, ihtiyaçlarını belirleme açılarından eğitim programında önemli bir yere sahiptir (Ersoy vd., 2010).

Proje çalışmasında öğrenciler çözmek istedikleri problemi ya da yanıtını keşfetmek istedikleri soruları kendi ihtiyaçları ve meraklarından yola çıkarak yapılandırır. Çalışmaları için gerekli olan kaynak ve materyalleri belirleyerek bunlara ulaşmada nasıl bir yol takip edeceklerine kendileri karar verirler. Çalışmalarını kendileri planlar ve çözmek istedikleri problemle ya da yanıt bulmak istedikleri soruyla tutarlı olarak bir sonuç yapılandırır.

Projeler öğrencilerin bağımsız ve bireysel çalışma becerilerini geliştirirler. Ancak, bireysel çalışma farklı nitelikte ürünlerin ortaya konmasına neden olur. Bu durum da genel

bir not sisteminin oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Projeler aynı zamanda öğrencilerin grup halinde çalışmalarına imkân sağlamaktadır. Ancak, grup projelerinde her öğrencinin ortaya koyulan ürüne katkısı aynı düzeyde olmamaktadır. Bu da çalışmanın nota dönüştürülmesinde problemlere neden olmaktadır. Bu gibi sorunlar genel değerlendirme kıstaslarının belirlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (TTKB, 2006).

Performans görevleri ise dersteki eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme çalışmalarıdır. Bundan dolayı performans görevleri, okul imkânlarının kısıtlı olduğu durumlarda, görevde var ise sadece araştırma safhasının okul dışında, diğer safhalarının ise sınıf ortamında yapılarak öğretmen tarafından gözlenmesi gereken öğrenci ve öğretmeni zorlamayan, bir ders sürecinde uygulanabilecek pratik ve ekonomik çalışmalar şeklinde olmalıdır (MEB, 2009).

TTKB'ye (2006) göre performans ödevi, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Performans ödevi, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans ödevlerinin değerlendirilmesi süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir. Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans ödevleriyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans ödevi, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirmelidir.

Derse hazırlık ve öğrenmelerin pekiştirilmesi amacıyla verilen araştırmalar ya da çalışmalarla performans görevleri karıştırılmamalıdır. Performans görevlerinde araştırma safhası var ise bu, çalışmanın sadece bir aşaması olmalıdır. Performans görevlerinde araştırma gerekiyorsa, maddi anlamda yük getirmeyecek şekilde öğrencinin kolay ulaşabileceği kaynaklardan oluşması gerekmektedir. Bu süreçte velilerin öğrenciye sadece rehberlik yapmasına bunun dışında görevi velilerin yapmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Nitekim öğrencinin katkısının olmadığı bir görevde öğrenci performansı değerlendirilemez. Bu sebeple öğrenci tarafından yapılmayan çalışmalar değerlendirilmemelidir. Öğretmen, öğrencilerin çalışmalarını gerçekleştirdiği süreci gözlemlemeli ve anında geri bildirim vermelidir (MEB, 2009).

Ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında çok sayıda performans görevi ve proje örnekleri verilmektedir. Bu örneklerin kullanılması gibi bir zorunluluk mevcut değildir. Performans görevlerinin sayısı öğrencilerin ihtiyaçları, seviyeleri ve ilgileri dikkate alınarak her dönem için öğretmen tarafından belirlenmelidir. Öğretmen, öğrencilerin ilgilerini,

özelliklerini ve yakın çevre imkânlarını göz önüne almalı ve öğrencinin seviyesine uygun performans görevi oluşturmalıdır.

Performans ve proje görevlerinde tek bir cevap yoktur. Görevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu tür ödevler iyi tanımlanmış ölçütlerle değerlendirilmelidir (MEB, 2010). Bu nedenle başarılı bir değerlendirme yapmak için her performans ve proje görevinin bir dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi gereklidir. Bir dereceli puanlama anahtarı birden çok öğrenci için tek sayfada hazırlanıp kullanılabilir. Bu tür uygulamalarda önemli olan, ölçütlerin göreve uygun olmasıdır. Kitaplarda verilen dereceli puanlama anahtarları da çalışmanın içeriği, öğrenci seviyesi gibi niteliklere göre yeniden düzenlenerek kullanılabilir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarları öğrencilerle paylaşılmalıdır. Performans görevleri ve projeler değerlendirilirken sadece ürün değil, süreç de değerlendirilmelidir. Bu sebeple dereceli puanlama anahtarı süreci de değerlendirebilecek şekilde geliştirilmelidir (MEB, 2009). Performans ve proje dereceli puanlama anahtarının bir örneği öğrencilere verilir. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.

TTKB'ye (2006) göre dereceli puanlama anahtarı bir ya da daha fazla ölçüt için, başarının kazanımın birden fazla seviyede ifadesini sağlayan puanlama kılavuzudur. Dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken; örneklere bakılmalı, ölçütler listelenmeli ve gruplandırılmalı, kaliteli seviyeleri oluşturulmalıdır. Ayrıca örnek bir dereceli puanlama anahtarı oluşturularak gözden geçirilmeli ve açık olmayan gereksiz olumsuz cümlelerden kaçınılmalıdır.

Dereceli puanlama araçlarının iki türü vardır. Bunlar, bütüncül ve analitik puanlama araçlarıdır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, ürün veya sürecin bütün olarak puanlandırılmasını gerektirir. Buna karşılık analitik dereceli puanlama anahtarı ise süreç veya ürünün parçalara ayrılarak her bir parçanın kendi içinde değerlendirilmesini gerektirir (Nitko, 2001).

Bütüncül puanlama anahtarı ile performans, bir bütün olarak ele alınarak süreç ve ürün birlikte değerlendirilir. Her bir performans düzeyi, tüm ölçütlere göre davranışı yansıtır. Gösterilen performansa tek bir puan verilerek her düzeyde performansın kalitesini belirleyen tanımlamalarda bulunulur (URL-2, 2012). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, analitik dereceli puanlama anahtarına göre daha çabuk puanlanır. Bu durum, öğrencinin performansın ve ürünün bütününde ne kadar başarılı olduğunu görmesine yardım eder. Ancak bütüncül dereceli puanlama anahtarı, bu özelliğine bağlı olarak performans görevinin değerlendirilmesi sonucunda ayrıntılara ait kısıtlı bir geri bildirim sağlar (MEB 2010).

Analitik dereceli puanlama anahtarı yavaş olarak gelişen süreci puanlamak için kullanılır. Çünkü çeşitli türdeki becerilerin veya ürün özelliklerinin parçalar halinde değerlendirilmesi gerekir. Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütünsel dereceli puanlama anahtarına göre daha ayrıntılı bir yapıdadır. Bu tür derecelendirme puanlama anahtarında öğrencinin performansının her bir boyutu ele alınarak farklı derecelere göre tanımlanır. Bütünsel puanlamadan temel farkı, performans düzeyleri hakkında geniş tanımları değil, her ölçüt için net tanımları içermesidir (Korkmaz, 2004; Sefer, 2007; Akt: Öncü, 2009). Bu durum, dereceli puanlama anahtarının kullanımının oldukça zaman almasına neden olmaktadır. Bununla birlikte analitik dereceli puanlama anahtarı ile öğrenciye verilen geri bildirim daha anlamlıdır ve öğrencinin zayıf ya da güçlü yanlarını görmesini sağlar.

Puanlamada bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmasına karar vermek için çeşitli nedenler olabilir. Bunlar öğretmenin sonuçları nasıl kullanacağına göre değişir. Tüm performans sonucu kullanılacaksa bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Bunun aksine, sürece yönelik geri bildirim amaçlanıyorsa analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Aşağıda buna yönelik hazırlanan iki tane örnek sunulmaktadır (MEB, 2010).

Birinci örnekte öğretmen “istatistik” ünitesinin sonunda öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadığının belirlemek amacıyla öğrencilere bir performans görevi vermektedir (Bkz. Ek 7). Verilen performans görevi ile istatistik ünitesinin bir bütün olarak değerlendirilmesi amaçlandığı için Tablo 2’deki bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanılması uygun olacaktır.

Tablo 2. Matematik performans görevi bütüncül dereceli puanlama anahtarı

Konu: Veri Analizi	
Öğrencinin	
Adı-Soyadı :	Tarih:/..../....
Puan	Tanımlama
5	Yorumlamaları doğru yapmış. Uygun matematiksel işlemlerde hata yapmamış. Grafikle desteklenen mantıksal sonuçlar çıkarmış. Düşündüklerini en iyi şekilde açıklamış.
4	İyi bir yorum yapmış. Uygun matematiksel işlemleri kullanmada birkaç hata yapmış. Grafikle mantıksal sonuçları desteklenmiş. Düşündüklerini iyi açıklamış.
3	Bazı yanlışlıklar olmasına rağmen yorumlamaya çalışmış. Uygun olmayan matematiksel işlemler kullanılmış, fakat hata yapmamış. Sonuçları grafikle desteklememiş. Çok az açıklama var.
2	Yorum yanlış. Sonuçlar grafikle desteklenmemiş. Uygun matematiksel dille açıklanmamış.
1	Matematiksel işlemler yanlış. Yorum yapılmamış.

Kaynak: MEB (2010: 33).

İkinci örnekte öğretmen öğrencilerinin geçen yıllarda “istatistik” ünitesiyle ilgili sıkıntılarını var olduğunu bilmektedir. Öğretmen üniteye başladığında öğrencilerin ünitelerin parçalarıyla ilgili anlama düzeylerini belirleyebilmek adına süreç devam ederken

yukarıdaki örnekte kullandığı aynı performans görevini vermektedir. Bu performans göreviyle “istatistik” ünitesinin bölümlerini oluşturan örneklem, verileri düzenleme gibi konularıyla ilgili bilgi ve becerilerini tespit etmeyi ve ayrıntıları ortaya koymayı amaçladığı için Tablo 3’deki analitik dereceli puanlama anahtarının kullanılması uygun olacaktır.

Tablo 3. Performans görevi analitik dereceli puanlama anahtarı

Evren-Örneklem Konusu(İstatistik)					
Öğrencinin Adı-Soyadı:					Tarih:/..../...
Ölçütler	Kabul Edilemez (1)	Geliştirilmesi Gerekli (2)	Yeterli (3)	Mükemmel (4)	Puan
Örnekleme Tekniği	Uygun teknik kullanılmamış.	Teknik uygun, önemli hatalar var.	Teknik uygun, birkaç hata var.	Uygun teknik kullanılmış. Hiç hata yok.	
Anket Soruları	Sorular, istenilen bilgiyi toplamaya uygun değil.	Birkaç uygun soru sorulmuş, örneklem verisi yetersiz.	Soruların çoğu uygun, veri yetersiz.	Soruların tümü uygun, örneklem verisi tam,	
İstatiksel Analiz	Toplanan verileri özetlememiş.	Veriler analiz edilmiş ama uygun metot kullanılmamış.	Uygun analitik metotlar kullanılmış ama analiz tamamlanmamış	Veri uygun metotlarla analiz edilmiş ve analiz tamamlanmış.	
Sonuçları Doğru İfade Etmek	Sonuçlar eksik ifade edilmiş, organize edilmemiş ve güçlülükle okunuyor.	Önemli bilgilerin bazıları ifade edilmiş, kararı desteklemek için kullanılan ilişkilendirme anlaşılır nitelikte değil.	Önemli bilgiler en iyi şekilde ifade edilmiş, kararı destekliyor.	Sonuç çok iyi ifade edilmiş. Verilerin analiz sonuçlarının nasıl yorumlanacağını iyi kavramış.	
TOPLAM PUAN					
Öğretmenin Önerileri:.....					
.....					

Kaynak: MEB (2010: 34).

Ayrıca “istatistik” konusuna ilgi duyan ve bu konuda bir şeyler üretmek adına görev hazırlamak isteyen öğrencilere kendi istekleriyle bu konuda proje görevi verilmesi uygun olacaktır (Bkz. Ek 8). Verilen proje görevi daha uzun ve kapsamlı bir çalışma olduğu için değerlendirmede ayrıntılı bir proje değerlendirme formunun kullanılması uygun olacaktır (Bkz. Ek 9). Nitekim bu tür proje çalışmalarında daha üst düzeydeki zihinsel becerilerin kullanılması gerektiği için daha kapsamlı bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Buna bağlı olarak daha detaylı rubriklerin oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Yine grup olarak verilen proje ve performans görevlerinde değerlendirme sürecinde grup ve akran değerlendirme formlarından faydalanılabilir. Bu sayede öğretmen grup

olarak hazırlanan görevlerde grup içindeki dinamikleri daha iyi görebilme fırsatını yakalar. Grup değerlendirme formu genel olarak başarı durumu ve grup üyelerinin bu başarıya katkılarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek, akran değerlendirme formu ise öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmalarını değerlendirmeleri ve diğer öğrencilerden geribildirim almaları amacıyla kullanılmaktadır (Güvey, 2009).

Ayrıca öğretmen gerek gördüğünde öğrencilerine bir öz değerlendirme formu da uygulayabilir. Öz değerlendirme kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmesine yardımcı olan ve kendi kendini değerlendirmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu sayede öğrenci güçlü ve zayıf yanlarının farkına varır (Güvey, 2009).

2.1.5. Konuyla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yapılan araştırmalar Türkiye’de yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki alt başlık halinde ele alınmıştır.

2.1.5.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Bu bölümdeki çalışmalar, çalışmanın yapıldığı konuya göre alt başlıklar halinde ele alınmıştır. Her bölümdeki çalışmalar kendi içinde tarih sırasına göre sıralanmıştır

2.1.5.1.1. Alternatif Ölçme-Değerlendirme ve Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Yapılan Çalışmalar

Erdal (2007), 2005 ilköğretim matematik programında yer alan ölçme değerlendirme araçları hakkında sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini ve bu araçları kullanım tercihlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Afyonkarahisar merkez, ilçe ve köylerinde bulunan ve rastgele seçilen 17 ilköğretim okulunda çalışan toplam 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler üç bölümden oluşan anket ve yapılan mülakatlarla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bundan dolayı, katılımcılar 2005 öğretim programında yer alan bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını matematik derslerinde kullanamadıklarını ifade etmektedirler. Ek olarak, katılımcılar matematik programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli eğitim almadıklarını ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu ölçme araçlarının derste kullanım tercihlerini sınırlandırdıklarını ileri sürmüşlerdir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine

yönelik görüşlerini betimlemeye yönelik yaptıkları çalışma doğrultusunda hazırladıkları anketi Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. Sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşunu ve zaman yetersizliğini gördüklerini belirtmişlerdir.

Adanalı (2008), ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, etkileri ve bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu ile öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları yolların belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket ve görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının olumlu bulmasına karşın öğretmenler, geleneksel değerlendirme yöntemlerini de kullanmaya devam ettiklerini ifade etmektedirler. Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken hem öğretmenler hem de öğrenciler birçok güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlüklerden; zamanın yetersizliği, okul imkânlarının yetersizliği, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunlar ön plana çıkmaktadır.

Anılan ve Sarier (2008) tarafından ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla yaptıkları çalışma doğrultusunda hazırladıkları anketi 2006–2007 öğretim yılında Eskişehir il merkezi, ilçe, belde ve köylerindeki devlet okullarındaki 6. sınıf matematik öğretmenlerine uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, matematik öğretmenleri 2005 matematik programını olumlu bulduklarını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle programın uygulanmasında ve öğrencilerin değerlendirilmesinde bazı güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfların çok kalabalık olması, ders süresinin yetersizliği, ilköğretim sonrası yapılan sınav ile 2005 öğretim programı arasındaki farklılıkların bulunması, okul yönetimlerinin ve velilerin öğretmenlere yeterli destek vermemesi, okulların alt yapısının ve olanaklarının yetersiz olması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çok fazla olması uygulamada karşılaşılan en önemli güçlükler olarak ortaya çıkmıştır.

Karakuş ve Kösa (2009), ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili merkezinden 3 ve Akçaabat ilçesi ve merkeze bağlı köylerden 3 olmak üzere toplam 6 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler gözlem, mülakat ve öğretmen dokümanları incelenerek toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özellikle yapılan hizmet içi eğitim seminerlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtmada yetersiz ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada eksikleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca Öğretmenlerin genel olarak değerlendirme kısmında nasıl davranacaklarını kestiremediklerinden ötürü daha çok klasik yöntemlere başvurdukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu tür değerlendirmeleri zaman alıcı, ailelere maddi yük getiren, öğrencileri uğraştıran birer etkinlik olarak görmelerinin yanında öğrencilerin gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler.

Orbeyi ve Güven (2008) tarafından 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Çanakkale, Edirne, Eskişehir illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilen 459 öğretmene araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Toplanan veriler istatistikî açıdan sınanmış ve sınama sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak; sınıf öğretmenlerinin öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri arasında; görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunurken, mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyine değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin proje ve grup değerlendirme formlarını yeterli düzeyde kullanmadıklarını ve bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıkları araştırmanın diğer dikkat çekici sonuçlarındandır.

Uşun ve Karagöz (2009), ilköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri Muğla ilinin Merkez, Fethiye, Ortaca ve Ula ilçelerinde görev yapan 76 ilköğretim matematik öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 46 maddelik anketle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ilköğretim II. Kademe matematik dersi öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci boyutlarını olumlu bulduğu fakat hazırlık ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Birgin (2010), sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik dersi öğretim programında (İMÖP) öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama

biçimlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada survey ve özel durum çalışması yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki 258 ilköğretim okulundan seçilen ve ulaşılabilen toplam 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Nitel kısmı ise nicel çalışmanın yapıldığı 512 öğretmen arasından Trabzon ilinden seçilen 8 öğretmenle yapılmıştır. Veriler anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Öğretmenlerin geleneksel ve performans ölçme araçlarını sık kullanmalarına karşın alternatif ve performans ölçme araçlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında daha çok alternatif değerlendirme araçları konusunda bilgi eksikliği, yeterli hizmet içi eğitim ve uzman desteğinin sağlanmaması, değerlendirme formlarının fazla ve zaman alıcı olması, merkezi sınav baskısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulların alt yapı ve araç-gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Doğanay ve Bal (2010), matematik dersi kapsamında yer alan ölçme araçlarının hazırlanmasına, ölçmeyi hedeflediği öğrenme düzeyine, kullanım sıklığına ve puanlanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim 226 beşinci sınıf öğretmeni ve bu sınıflarda öğrenime devam eden 881 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Anketi (ÖDA), yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınav dokümanları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin en fazla "öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurdıkları ikinci sırada ise kazanımları dikkate aldıkları, değerlendirme sürecinde gözlem, kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli soruların en sık kullanılan ölçme araçlarının olduğu, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına nazaran alternatif ölçme araçlarının daha az kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Duru ve Korkmaz (2010) tarafından ilköğretimde görev yapan matematik ve sınıf öğretmenlerinin 2005 matematik programı hakkındaki görüşlerini incelemek ve programın uygulanmasında karşılaşılan zorlukları araştırmak için Adıyaman'da bir araştırma yapılmıştır. Çalışmaya 35'i matematik öğretmeni olmak üzere toplam 265 öğretmen katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 43 maddeden oluşan 5'li likert-tipi ölçme aracından, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini yazdığı bir adet açık uçlu sorudan ve öğretmenlerin doldurduğu program değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu fakat uygulamada araç-gereç eksikliği, etkinlik hazırlama, sınıfların

kalabalık olması gibi zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler ölçme ve değerlendirmeye ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu konuda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle değerlendirmenin bir parçası olan formları doldurmanın çok zaman alan ve uğraştırıcı bir uygulama olduğu, bu tür değerlendirme etkinliklerinin mevcut sınav sistemi devam ettiği sürece çok da önemsenmeyeceğine dikkat çekmişlerdir.

Karakuş (2010), 2005 ortaöğretim matematik programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2007–2008 öğretim yılında Trabzon il merkezi, Akçaabat, Vakfıkebir, Çarşıbaşı, Araklı ve Beşikdüzü ilçe merkezlerinde görev yapan 47 ortaöğretim matematik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu ve gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını olumlu bulmakla birlikte zaman yetersizliği, bilgilendirme eksikliği, uzman desteğinin sağlanamaması, kırtasiye yükünün çok olması ve ÖSS sınavının olması gibi nedenlerden ötürü geleneksel yöntemleri kullanmaya devam ettikleri belirlenmiştir. Özellikle bu konudaki öğretmenlere yönelik olarak verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Eraslan (2011), 2005 ilköğretim matematik programı hakkında öğrenci velilerinin görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu amaca yönelik daha önce pilot okul olarak seçilen bir ilköğretim okulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin velileri arasından seçilen üç kişi ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerin yazılı dökümü nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre veliler 2005 matematik programını olumlu karşılamakla birlikte program hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca proje ödevi ve performans görevlerini yararlı bulmakta birlikte amacına uygun bir şekilde kullanılmadıklarını belirterek bunu destekleyecek nitelikte olacak şekilde verilen proje ve performans ödevlerinin zor olması nedeniyle öğrencinin genellikle dışarıdan yardım aldığını bu durumun da bu tür çalışmaları velilerin yapması gibi bir olumsuzluğu doğurduğu ya da verilen ödevlerin öğrencinin yaratıcılığını kullanmadan ve araştırma yapmadan direk internet çıktıları halinde hazırlanabilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Metin ve Birişçi (2011), farklı branştaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeye yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında, Artvin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 65 öğretmen ile yürütülmüştür. Örneklem araştırmaya gönüllü olan öğretmenler arasından rastgele seçilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakatla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin alternatif

değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, zamanın yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması ve fiziki şartların yeterli olmaması gibi nedenlerden ötürü alternatif değerlendirme etkinliklerini etkili bir şekilde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Peker ve Gülle (2011), ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerini ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıklarını karşılaştırmak, öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıklarının hizmet sürelerine göre farklılığını incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 131 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket ve görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerinde hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu, öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin klasik ölçme araçlarını çoğu zaman, alternatif ölçme araçlarını ise kısmen kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça ölçme araçlarını kullanma sıklıklarının azaldığı belirlenmiştir.

Özçelik (2011), fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan 96 Fen ve Teknoloji öğretmenine uygulanan anket ve 5 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli testleri, yazılı sınavları, tamamlama (boşluk doldurma) sorularını ve gözlem yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler SBS sınavı, müfredatı yetiştirme kaygısı ve alternatif yöntemleri sınıflarda uygulanmasının zaman alması nedeniyle bu yöntemleri sıklıkla kullanamadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının hizmet içi eğitim alma durumuna göre değiştiğini ve öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

İncelenen literatüre göre öğretmenlerin 2005 ilköğretim matematik programını olumlu buldukları fakat programın ölçme-değerlendirmeye ilgili kısmı konusunda kararsız kaldıkları ve uygulamada birtakım güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir (Anılan ve Sarier, 2008; Uşun ve Karagöz, 2009; Duru ve Korkmaz, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri üzerinde hizmet içi eğitim alma durumlarının ve görev yaptıkları okulun etkili olduğu tespit edilmiştir (Orbeyi ve Güven, 2008; Özçelik, 2011). Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması (Erdal, 2007; Adanalı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Birgin, 2010; Duru

ve Korkmaz, 2010; Metin ve Birişci, 2011), sınıfların kalabalık oluşu, zamanın yeterli olmaması, araç-gereç yetersizliği, okullardaki alt yapı eksikliği, etkinliklerin çok fazla olması ve zaman alması (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Adanalı, 2008; Anılan ve Sarier, 2008; Birgin, 2010; Duru ve Korkmaz, 2010; Karakuş, 2010; Metin ve Birişci, 2011; Özçelik, 2011) gibi nedenlerden ötürü alternatif değerlendirmeye dayalı etkinlikleri etkili bir şekilde uygulayamadıkları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler uygulamada kendilerini daha yeterli buldukları geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok tercih etmektedirler (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Adanalı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Birgin, 2010; Doğanay ve Bal, 2010; Karakuş, 2010; Peker ve Gülle, 2011).

Veliler de 2005 öğretim programını öğrenci açısından yararlı bulmakla birlikte programın bir parçası olan alternatif ölçme-değerlendirmeye dayalı etkinliklerin amacına uygun bir şekilde yerine getirilmediği ve buna bağlı olarak uygulamada yeterli verimin elde edilemediği görüşündedirler (Eraslan, 2011). Özellikle veliler ve öğretmenler mevcut sınav sistemi var olduğu sürece bu tür değerlendirmelerin çok da önemsenmeyeceği ve gerektiği gibi uygulanamayacağını belirtmektedirler (Anılan ve Sarier, 2008; Duru ve Korkmaz, 2010; Karakuş, 2010; Özçelik, 2011).

2.1.5.1.2. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Yapılan Çalışmalar

Baki ve Birgin (2002), ilköğretim matematik dersi için geliştirilen bireysel gelişim dosyasının (portfolyo) sınıf içinde uygulanabilirliği konusunda öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan bireysel gelişim dosyası Trabzon Söğütlü ilköğretim okulunda görev yapan 9 yıllık tecrübesi olan bir matematik öğretmeni tarafından 2 hafta boyunca sınıf ortamında kullanılmıştır. Uygulama sonunda veriler öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış bir klinik mülakatla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bireysel gelişim dosyalarının öğrencinin öğrenmesi hakkında öğretmene, öğrenciye ve veliye birinci elden güvenilir, somut bilgiler sunmakta, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmekte ve kendi kendine değerlendirme fırsatı sunmakta ve öğretmenin öğretimini planlamasına da yardımcı olduğu buna karşın Bireysel gelişim dosyasının sınıf içi uygulamalarında karşılaşılan en önemli problemin kalabalık sınıflarda öğrencilerin çalışmalarının puanlanması ve gözlem formlarının doldurmasının zaman alması ve öğrenci-öğretmen-veli üçlünün bu yöntemle alışma sürecinde birtakım sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir.

Ocak (2006), alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından biri olan portfolyo hakkında ilköğretim 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini değerlendirmek

amacıyla yaptığı çalışma doğrultusunda hazırladığı anketi portfolyonun uygulandığı okullardan tesadüf olarak seçilen 194'ü beşinci sınıf, 178'i sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 272 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin genel olarak portfolyoların ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılması, öğrencilerin kendi kendilerinin öğrenme biçimlerini tanımalarına yardımcı olmaları konularında olumlu görüş bildirdikleri ancak portfolyoların hazırlanmasının fazla zaman alması konusunda şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler portfolyoyla sınav kaygısından uzaklaştıklarını, kendilerini özgür hissettiklerini, planlama becerilerinin geliştiğini, kendi kendilerini değerlendirme fırsatını elde ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Bayrakçı (2007), ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde yer alan araştırma ödevlerinin (etkinlik, proje ve performans) ne tür katkılarının olduğunu tespit etmek ve öğretmenlerin araştırma ödevlerine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini; Adapazarı il merkezinde bulunan Zübeyde Hanım ve Mehmet Zorlu İlköğretim Okulları 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle Adapazarı il merkezinde görev yapan Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri; öğrencilere uygulanan anket, öğretmenlerle yapılan mülakat, gözlem ve doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırma ödevlerinin öğrencinin aile ve çevresiyle olan iletişimini arttırdığı, öğrencinin kendine olan güven duygusunu kazandırarak sosyalleşmesini sağladığını, kendilerinin daha rahat ifade edebildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin ödev yapma sürecinde internet kullanma oranlarının ve becerilerinin geliştiği ortaya çıkan diğer çarpıcı sonuçlardandır.

Kabaş (2007), 2005 ilköğretim programı ile daha etkin bir şekilde kullanılan Portfolyo Değerlendirme Yönteminin (P.D.Y.), ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyini, öğretmen, öğrenci ve velilerin bu uygulama hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini; Adapazarı ili resmi ve özel ilköğretim okullarında birinci kademedeki görevli 287 sınıf öğretmeni, Adapazarı Camili Sait Faik Abasıyanık, ilköğretim Okulundaki P.D.Y. yönteminin kapsamlı bir biçimde uygulandığı 4-B sınıfındaki 16 öğrenci ve bu 16 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket ve görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda P.D.Y.'nin uygulanma düzeyinde öğretmenlerin kişisel farklılıklarının ve görev yaptıkları okulun özelliklerinin çok belirgin olmasa da etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin, genel olarak P.D.Y.'nin öğrencilerin sorumluluk bilinci, özgüven ve yaratıcılığını geliştirdiği, öğrencinin kendi kendisini değerlendirme, yeteneklerini sergileme, ileriye dönük hedefler oluşturma ve işbirlikçi çalışma için imkânlar tanıdığı, öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerini geliştirdiğini, velilerin sürece katılımını arttırdığı belirlenmiştir.

Buna karşın öğretmenlerin bu yöntemi zaman alıcı bir uygulama olarak gördükleri çalışmanın diğer dikkat çekici sonuçlarındandır.

Orhan (2007), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmen adaylarının akademik başarı ve kaygı üzerindeki etkilerini, öğrencilerin ve fen bilgisi öğretmenlerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı olan tutumlarını ve bakış açılarını sergilemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi 1. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları arasından tesadüfi olarak seçilen toplam 78 öğrenci, Ankara iline bağlı Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen 672 öğrenci ve 30 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğretmen adayları ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğretmen adaylarının akademik başarıları ve kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu olarak karşılandığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikleri eğlenceli bulduklarını, bu tür etkinlikleri yerine getirirken kendilerini rahat hissettikleri ve bu tür etkinliklerin öğretmenlerine karşı olumlu tutum kazanmalarını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Akarsu (2008), 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerini hazırlarken interneti kullanma ve öğretmen davranışları durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki 69 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisinin oluşturduğu evrenden seçilen 432 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen dört ayrı ölçekle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya yönelik görüşleri interneti kullanma ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterirken interneti kullanma mekânına, cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Buna karşın hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri interneti kullanma mekânına, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterirken interneti kullanma düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Ayrıca hem proje hem performans görevlerinde Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerinden beklenenden çok interneti kullandıklarını diğer dersler de ise bu durumun mevcut olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yücel (2008), ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmen–veli–öğrencilerin 2005 öğretim programı ve performans görevlerinin uygulanabilirlik durumu hakkındaki ve hedeflenen amaçlara ulaşılma konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya iline bağlı Selçuklu, Karatay ve

Meram ilçelerinde bulunan 70 tane 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmeni, 70 tane 7. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin 70 tane velisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler anketle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Uygulanan 2005 öğretim programı ve bu programın bir parçası olan performans görevleri hakkında veliler ve özellikle öğretmenler yeterli bilgiye sahip değildirler. Ayrıca öğretmenler ve veliler, verilen görevlerin kazanımları hakkında öğrencilerin bilinçsiz olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler başta olmak üzere veliler ve öğretmenler, denetlenmeyen internet salonlarına öğrencilerin ödev nedeniyle bağımlı hale geldiklerini kabul etmişlerdir. Performans görevlerinin amacından uzaklaşarak öğrenciler tarafından bir kez dahi okunmadan internetten çıktı alınarak oluşturulduğu belirtilmektedir.

Arslan (2009), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan performans görevi uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında okuyan toplam 300, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri anketle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Performans görevi değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmenine daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin performans görevi uygulamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim ve meslek durumuna göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bal (2009), 2005 ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci-öğretmen görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacı ile bir araştırma yapmıştır. Adana ilindeki okullardan rastgele belirlenen okullardaki toplam 226 beşinci sınıf öğretmeni ve 881 öğrenci araştırmanın nicel örneklemini oluşturmuştur. Nitel verilerin çalışma grubunu ise anketten elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen 25 beşinci sınıf öğretmeni ve 45 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler anket, görüşme, gözlem ve doküman incelemesiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; geleneksel ölçme araçlarının puanlanmasında soruların zorluk derecesi ve öğrencilerin bilgi düzeyleri önem kazanırken; alternatif ölçme araçlarında ise öğrencilerin bireysel yetenekleri ve günlük performanslarının ön planda olduğu, Öğrencilerin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin en çok konuları günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olduğu, akıl yürütme, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirdiği buna karşın uygulamada birtakım sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Çetin (2009), farklı ölçme yaklaşımlarının (çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve performans görevi) öğrencilerin fen başarılarını nasıl etkilediği ve öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma; 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Düzce ili, Kaynaşlı ilçesinde yer alan üç ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan, toplam 173 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin farklı test formatları hakkında görüşlerini almak için kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin çoktan seçmeli test başarısının performans görevi ve yazılı yoklama sınavları başarısına göre daha yüksek olduğu, kız ve erkeklerin her üç değerlendirme türündeki başarıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği, öğrencilerin yeni değerlendirme yöntemlerinden performans görevlerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Güvey (2009), ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 57 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler hazırlanan ölçme araçları ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini yararlı buldukları; ancak öğrencilerin başarısızlık korkusu taşıdıkları, değerlendirilmesinin zaman aldığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın velilere yönelik sonuçlarına bakıldığında ise; velilerin proje ve performans görevlerini çocuklarının kişisel gelişimleri açısından yararlı buldukları; ancak sınav sistemiyle uyumsuz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Şeker (2009), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın nicel örneklemini Mersin ili Tarsus ilçesinde 5. sınıfta okuyan öğrencilerin 297 velisi, nitel örneklemini ise uygulamanın yapıldığı okullardan gönüllü olarak seçilen 8 öğretmen ile 16 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre proje-performans görevi hazırlama sürecinde aile katılımının sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği buna karşın yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve yakınlık düzeyi ile anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür. Nitel veriler analiz edildiğinde öğretmenler, velilerin evdeki ve okuldaki etkinliklere katılımlarını yetersiz buldukları bu konuda okul-aile işbirliğinin gerekli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, aile yardımı gerektirecek ödev vermediklerini belirtmişlerdir. Veliler ise performans görevinin araştırma gerektiren ödev

olduğunu, çocuklarının tüm derslerden aldıkları performans görevlerine eşit derecede önem verdiklerini ve öğretmenin verdiği performans görevi notunun adaletli şekilde verildiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Çiftçi (2010), ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Konya İli Merkez (Meram ve Karatay) ilçelerinde ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıflarda görev yapan toplam 20 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Öğretmenlerin çoğunun performans görevlerini öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi, öğrencilere grupla çalışma, sorumluluk alma, internet ve bilgisayar kullanma konusunda kendilerini geliştirmeleri gibi konularda yarar sağlaması nedeniyle kullandığını buna karşın değerlendirmede ise hala geleneksel yöntemlere başvurdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin performans görevleriyle ilgili karşılaştıkları güçlüklerin başında performans görevlerinin sayıca fazlalığı, zamanın yetersizliği, ailelerin performans görevlerine ilişkin yaklaşımları, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrencilerin görevleri internette hazır olarak indirip getirmeleri veya velilerine yaptırmalarının ön plana çıktığı ayrıca öğretmenlerin çoğunun bu konuda birtakım yetersizliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak bu gibi olumsuzluklardan ötürü öğretmenler, performans görevi uygulamasının amacına ulaşmadığını belirtmektedirler.

Ersoy ve diğerleri (2010), sınıf öğretmenlerinin proje çalışmalarına ilişkin velilerden beklentilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde, Eskişehir il merkezinde görev yapan 338 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler iki bölümden oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, velilerin proje görevlerinde kaynak temini ve yapımı sürecinde yer almamaları gerektiği sürecin bizzat öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Velilerin, proje öğrenci tarafında hazırlandıktan sonra kontrol etme ve geri bildirim verme konusunda etkin olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin görevlerini yapan velilerin yarışmacı bir eğitim anlayışını sürdürdükleri ve çocuklarının kendi becerilerini sergilemelerini engellediklerini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin proje görevlerinin yapımı için evlere internet alınmasının gerekmediği üzerinde durmaktadırlar.

Secer (2010), 2008–2009 öğretim yılında Mersin İli Gülnar ilçesinde öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri ve branş öğretmenlerinin performans görevleri ve bu görevlerde internet kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Gülnar ilçesinde bilişim teknolojisi(BT) sınıfı bulunan 10 okuldaki 70 branş öğretmeni ve 299 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın

verileri öğrenci ve öğretmenlere için ayrı ayrı hazırlanan ve dört bölümden oluşan iki anketle toplanmıştır. Çalışma sonunda, öğretmen ve öğrencilerin performans görevleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, bazı aksaklıkların bu görevlerden yeterli verim elde edilmesini engellediği, performans görevlerinde internet kullanımının ise bilgiye erişim konusunda öğrenciler arasındaki fırsat eşitliği sağlamaya yardımcı olduğu görülmüştür.

Tüysüz ve diğerleri (2010) tarafından yenilenen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının önerdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan performans görevlerinin öğrenci velileri açısından nasıl karşılandıklarını ve karşılaştıkları problemleri tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın örneklem grubu, Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan Vali Teoman ve Nami Veysoğlu ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında öğretim gören öğrencilerin 372 velisinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler performans görevlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, velilerin performans görevlerine karşı büyük oranda olumlu bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Veliler performans görevlerinin, çocuklarının eğitimleri için gerekli ve önemli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, veliler performans görevlerinin çocuklarının sosyal gelişimlerine önemli katkıların olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bir diğer kayda değer sonucu, velilerin performans görevleri hakkındaki tutumlarının onların eğitim düzeyleri bakımından herhangi bir farklılık göstermediğidir.

Örsdemir (2010), performans görevlerinin nitelik, uygulama ve değerlendirme açısından İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile örtüşüp örtüşmediğini araştırmak aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin bu uygulama ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ilinin Seyhan bölgesinde bulunan 10 farklı devlet okulundan seçilen 359 beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerle çalışan 43 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket, görüşme ve doküman analiziyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda performans görevlerinin amaçlarına bu çalışmaya dâhil edilen okullarda kısmen ulaştığını ve bu bağlamda bazı öğrenim kazanımlarının yanı sıra birtakım sorunların da olduğunu ortaya koymuştur. Bu görevlerin, motivasyon artışı, kelime bilgisinde gelişme, araştırma becerilerinde gelişme, dilbilgisinde gelişme ve sorumluluk bilinci kazandırma açısından yararlı bir uygulama olduğu kanıtlanmıştır. Öte yandansa, nitelik, süreç ve değerlendirme açısından performans görevleri ile ilgili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve Benli (2011), ilköğretim I. kademedeki verilen performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki 37 ilköğretim

okulunda görev yapmakta olan 309 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak likert tipi anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin, performans görevlerinin yararlı olduğunu, görevlerin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini, kalıcı öğrenmeler sağladığını, öğrencilerin araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmelerini sağladıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Performans görevlerinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak; velilerin olumsuz tutumlarının öğrencileri olumsuz etkilediği, görevlerin değerlendirilmesi için sürenin yetersiz olduğu, internetin ve bilgisayarın yanlış kullanımının öğrencileri olumsuz etkilediği, öğrencilerin performans görevlerini neden yaptıklarını bilmedikleri, öğrencilerin görevlerin maddi yükünden şikâyetçi oldukları, görevlerin emek harcanmadan internetten hazır alındığını ve görevlerin çoğunun veliler tarafından hazırlandığı ortaya çıkmıştır.

Kaymakçı ve Öztürk (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde hazırlanan proje çalışmalarıyla ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, her coğrafi bölgeyi temsilen ikişer, toplamda ise 14 öğretmenle; uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme doğrultusunda elde edilen verilerden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde proje çalışmalarının, en fazla çevresel koşullardan kaynaklanan sorunlar nedeniyle gerektiği gibi uygulanamadığı, proje çalışmalarının öğrenciye araştırma ve işbirliğine dayalı öğrenme becerileri kazandırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri projelerin çevresel faktörlere, öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ettikleri ve projeleri daha çok güncel konulardan vermeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler. Öğretmenler proje hazırlama sürecini öğrenciyle beraber yönettiklerini ve değerlendirmede ölçek kullandıklarını dile getirmişlerdir. Velilerin bu süreçte çok bilinçli olmadıkları hatta bazılarının öğrenci ödevlerini kendilerinin yaptıklarını belirtmektedirler.

Sayan (2011), ilköğretim matematik öğretmenlerinin proje uygulamalarını ve bu uygulamaların cinsiyet ve eğitim alma durumuna göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın nicel veriler için örneklem grubunu Trabzon merkez, ilçe ve köylerinde bulunan toplam 150 matematik öğretmeni, Nitel veri toplayabilmek için seçilen ikinci örneklem grubunu ise yine Trabzon ilinde görev yapan altı matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler mülakat ve anket yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin proje görevleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve uygulamada birtakım sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun projelerde kullanılan malzemelerin öğrencilerin bütçesini aşmamasına ve programda belirtilen kazanımları gerçekleştirmek için uygun olmasına

dikkat ettiklerini, projeleri değerlendirirken dereceli puanlama ölçeği kullandıklarını sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin başında öğrencilerin hazırladıkları görevlerin kaynağı belli olmayan hazır internet bilgilerinden oluşan çıktılar haline gelmesi, grup görevlerinde öğrencilerinin okul dışında toplanamaması ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin proje görevleri hakkındaki görüşleri cinsiyet ve eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Toptaş (2011), sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, 2009–2010 eğitim-öğretim döneminde 214 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak beşli likert tipi anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak fikirlerinin programla örtüştüğü ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenler anketteki “Çalışma sonunda öğrencilerin ürünlerini sınıf içinde sunmalarına olanak sağlanmalıdır.” görüşüne büyük oranda “bazen” cevabı vermişlerdir. Bu da programla örtüşmeyen bir durumdur. Bu görüş öğretmenlerin proje sunumlarına gerekli önemi vermediklerini ortaya koymuştur.

İncelenen literatüre göre veliler, öğretmenler ve öğrencilerle yapılan çalışmalar neticesinde; alternatif ölçme-değerlendirmeye dayalı proje ve performans görevi, portfolyo gibi uygulamalarla öğrencinin kendisini daha rahat hissederek sınav kaygısından uzaklaştığı, öğrenci-öğretmen-veli arasındaki iletişimi arttırdığı değerlendirmede objektifliği sağladığı, öğrencinin gelişimi- davranışları ve başarıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı, öğrenciye kendi kendisini değerlendirme fırsatı tanıdığı, yeteneklerini sergilemesine ve sosyalleşmesine imkan tanıdığı özellikle matematik dersi açısından öğrencinin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirme, problem çözme, araştırma ve inceleme becerilerini geliştirmekte, işbirlikçi çalışmayı ve sorumluluk almayı öğretmekte yarar sağladığı sonucuna varılmıştır (Baki ve Birgin, 2002; Ocak, 2006; Bayrakçı, 2007; Kabaş, 2007; Arslan, 2009; Bal, 2009; Secer, 2010; Örsdemir, 2010; Tüysüz vd., 2010).

Uygulamada ise öğrencilerin proje ve performans görevlerini neden yaptıklarını bilmedikleri ve bu konuda oldukça bilinçsiz oldukları belirtilmektedir (Yücel, 2008; Yılmaz ve Benli, 2011). Proje ve performans görevlerinin öğrenciler tarafından bir kez dahi okunmadan kaynağı belli olmayan internet bilgilerinden hazırlanan internet çıktıları haline geldiği ve bu durumun öğrencileri yaratıcılığını kullanamayan internet bağımlıları haline getirdiği görülmektedir (Yücel, 2008; Çiftçi, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Sayan, 2011). Ayrıca öğrencilerin özellikle Fen-bilgisi, Türkçe ve Sosyal bilgiler derslerinde proje-performans görevleriyle ilgili olarak beklenenden fazla derecede interneti kullandıkları belirlenmiştir (Akarsu, 2008).

Velilerin proje ve performans görevlerine yönelik tutumlarının öğrenciyi olumsuz yönde etkilediği, proje ve performans görevlerinin öğrenciler tarafından anlaşılmadığı ve zor görüldüğü için genellikle dışarıdan yardım alındığı bu durumun da bu tür çalışmaları velilerin yapması gibi bir olumsuzluğu doğurduğunu ortaya çıkarmıştır (Çetin, 2009; Çiftçi, 2010; Ersoy vd., 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Eraslan, 2011; Kaymakçı ve Öztürk, 2011). Buna karşın öğretmenler öğrenciye aile yardımını gerektirecek ödevler vermediklerini (Şeker, 2009) proje ve performans görevi hazırlama sürecinde ailelerin öğrencinin görevi yaparken değil görev hazırlandıktan sonra öğrenciye görevi konusunda geri bildirim vermede rol almasını beklemektedir (Ersoy vd., 2010). Ayrıca velilerin proje-performans görevlerine ilişkin düşüncelerinde eğitim durumlarının etkili olduğu (Tüysüz vd., 2010) fakat sürece katılımlarında ise eğitim durumlarının değil sosyo-ekonomik düzeylerinin rol oynadığı belirlenmiştir (Arslan, 2009; Şeker, 2009).

Öğretmenler proje ve performans görevlerini verirken kazanımları, öğrenci seviyesini, çevresel faktörleri dikkate alarak maddi yük getirmeyecek şekilde vermeye çalıştıkları ve değerlendirmede rubrik kullandıklarını belirtmektedirler (Şeker, 2009; Kaymakçı ve Öztürk, 2011; Sayan, 2011). Fakat yapılan çalışmalarla öğretmenlerin rubrikleri yeterli düzeyde kullanmadıkları ve bu nedenle değerlendirmede daha çok klasik yöntemlere başvurduklarını, öğrencileri değerlendirme kriterlerinden haberdar etmediklerini ortaya koymuştur (Çiftçi, 2010; Örsdemir, 2010). Ayrıca proje-performans görevlerinin sunum aşamasına gereken önemi vermedikleri öğretmenler açısından ortaya çıkan diğer bir eksiklik (Toptaş, 2011).

Grup görevlerinde yer alan öğrencilerin okul dışında bir araya gelmekte zorlandıkları (Sayan, 2011) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin proje ve performans görevi uygulamasında yaşadıkları diğer güçlüklerin başında müfredat yetiştirme kaygısı, sınıfların kalabalık olması, değerlendirme ve değerlendirme ilgili formları doldurmanın çok zaman alması, zaman yetersizliği ön plana çıkmaktadır (Güvey, 2009; Çiftçi, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011).

2.1.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde alan yazındaki ilgili çalışmalar tarih sırasına göre sıralanmıştır.

Nash (1993), öğretmenlerin değerlendirme konusunda bilgileri ve sahip oldukları bu bilgileri gerçekte uygulayıp uygulayamadıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubunu Atlanta'da yapılandırıcı sisteme göre düzenlenen matematik projesine katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Görüşmeler, anketler ve gözlemler kullanılarak toplanan veriler sürekli karşılaştırma metodu ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirmede

daha çok projeler ve ürün dosyalarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri konusunda bilgi sahibi oldukları fakat bu tür değerlendirmeleri kullanma konusunda ise yetersiz kaldıkları ve bu konuda yardıma ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Buna karşın bu yöntemleri etkili bir şekilde uygulayabildikleri zamanlarda yüksek derecelerde verim elde edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Stecher ve Hamilton (1994), ABD'nin Vermont eyaletinde 1992-1993 yıllarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan portfolyonun 4. ve 8. sınıf matematik dersi kapsamında uygulanmasına yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma Vermont'ta görev yapan 590 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda, öğretmenler derslerde portfolyo kullanımının öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünmelerini karşın portfolyoyu ekstra bir ölçme aracı olarak algılamakta, puanlamasını, planlanmasını ve uygulamasını da kendileri için uğraştırıcı olarak kabul etmektedirler.

Schmids ve Brosnan (1996), matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma 35 okulda görev yapan 180 matematik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarının öğrenci açısından olumlu ve önemli olduğunu düşündükleri fakat çok fazla kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca değerlendirmede daha geleneksel değerlendirmeleri tercih ettikleri ve bu sonuçlara göre öğrenciye ders notunu verdikleri belirlenmiştir.

Benson ve Smith (1998), ilköğretim birinci sınıfta portfolyo değerlendirme yönteminin uygulanma sürecini ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma portfolya değerlendirme yöntemini yeni uygulamaya başlayan dört öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma derinlemesine yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin portfolya değerlendirme sistemini öğrencinin aktif katılımını sağlayan, öğrenmesini kolaylaştıran, motive eden, kendi kendisini değerlendirmesine ve gelişimini izlemesine fırsat tanıyan, ailesiyle iletişimini arttıran bir uygulama olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

Daniel ve King (1998), ilk ve orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda sahip oldukları bilgilerin yeterli düzeyde olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma ilk ve orta öğretimde görev yapmakta olan 95 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca ilk ve orta öğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda bilgileri

konusunda aralarından anlamlı farklılıklar olmadığı bunun yanında okutulan sınıf düzeyi ve mesleki deneyime göre de bu durumun değişmediği belirlenmiştir.

Lopez-Real ve Chan (1999) tarafından grup olarak yapılan çalışmalarda bireysel katkıların farklılıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hong Kong taki 11 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu 11 öğrenci İki tane dört kişilik, bir tane üç kişilik gruplara ayrılmıştır. Grupların hazırladığı projeler değerlendirilirken üç kriter göz önünde bulundurulmuştur. 1) her projenin içeriği sadece öğretmen tarafından değerlendirilmelidir. 2) projelerin sunumları öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir. 3) grup işbirliği sürecine katkı sadece öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir. Gruplara projelerini sözlü olarak sunmaları için 20'şer dakika verildi. Bu sırada diğer öğrencilere form verilerek projeleri değerlendirmeleri istendi. Veriler yapılan görüşme ve anketlerle elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda değerlendirmenin yenilikçi formuna giriş yapmak ve öğrenmeyi teşvik etmek amaçlı bir proje ortaya koyulmuş ve grup projelerinin akran değerlendirme açısından etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Fakat bu projenin öğretim açısından uygulanabilirliği ve sonuçları açısından henüz bir şey söylemek için erkendir. Bu çalışma ilerleyen yıllarda uygulanarak belirlenebilecek ve çalışmadaki eksikler tamamlanabilecektir.

Suurtamm (1999), öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin düşünceleri ve bu konudaki mevcut uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma Kanada da 9. sınıfta alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulayan 5 matematik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini öğrenci açısından yararlı görmekle birlikte bu tür değerlendirmeleri kullanma konusunda kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenin sahip olduğu inanç ve bilgi düzeyi, idarenin desteği, işbirlikçi anlayış gibi konuların öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme konusundaki uygulamalarını etkilediği belirlenmiştir.

Lock ve Munby (2000), alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanma durumunu etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenme ve öğretime yönelik inançlarının, yeni değerlendirme metotlarıyla ilgili bilgi düzeylerinin, uygulama ortamlarının alternatif ölçme-değerlendirmeye dayalı uygulamalarını etkileyen önemli faktörler olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, disiplin problemleri, öğretmenin ders dışı sorumlulukları gibi faktörlerin öğretmenin geleneksel öğrenme ve öğretime ilişkin inançlarını ve eski uygulamalarını değiştirmesini engellediği ortaya çıkmıştır.

Bol, Ross, Nunnery ve Alberg (2002), ilköğretimde yenilenen program doğrultusunda ölçme-değerlendirmede meydana gelen değişimleri ortaya çıkarmak

amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2005 öğretim programının uygulandığı 11 okuldan seçilen 552 öğretmenle yapılmıştır. Veriler öğretmenlere uygulanan likert tipi anket ve her okuldaki öğretmenler arasından seçilen 8-10 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dört yıllık uygulama sürecinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımında artış olduğu ayrıca bu yöntemlerin öğrencilerin pedagojik gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında mevcut sınav sistemiyle yeni değerlendirme tekniklerinin uyuşmamasının öğretmenlerde bir takım kaygılar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Hargreaves ve diğerleri (2002), değerlendirme alanındaki değişimlerin sınıf ortamında meydana getirdiği farklılıkları ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma Kanada'da görevli 29 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada veriler, mülakat ve gözlem notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yeni değerlendirme şekillerini olumlu bulmakla birlikte çok zaman alıcı gördükleri ortaya çıkmıştır.

Lim (2002), 9. sınıf matematik dersinde alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanma sürecini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının zaman yetersizliği, müfredatın yoğunluğu, öğrencilerdeki alt yapı eksikliği gibi nedenlerden ötürü gerektiği gibi uygulanamadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu tür değerlendirme araçlarına karşı ilk başta olumsuz düşündüğü zamanla öğrenmelerini kolaylaştıran bir araç olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında bu çalışma öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda kendilerini geliştirmeleri ve bu değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda kararlı olmaları gerektiğini ortaya koymuştur.

Motsoeneng (2005), Mofutsanya Thabo'da ilk ve orta öğrenim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan yeniliklere yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini aynı bölgede görev yapan 40 öğretmen, 40 veli ve 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme sistemini olumlu bulmakla birlikte uygulamada hala eski yöntemlere başvurdukları belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerini olumlu görmelerine karşın velilerin ise bu konuda tarafsız kaldığı tespit edilmiştir.

Carnevale (2006), matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde gerçekleşen yeni reformlar hakkındaki düşüncelerini, uygulamalarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma 12 okuldan rastgele seçilen 3 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler öz değerlendirme rubriği,

gözlem ve görüşme formlarından elde edilmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda öz değerlendirme rubriği ve süreçte da gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yeni sistemi uygulama konusunda istekli olduklarını fakat bu konuda rehberlik, kaynak ve araç-gereç yardımına ihtiyaç duyduklarını belirlenmiştir. Ayrıca programın uygulanma sürecinde zamanın sınırlı olmasının ve öğretmenlerin meslekteki deneyim ve kıdemlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Cavanagh (2006), Avusturalya'nın New South Wales bölgesindeki 7-10 yaş grubu matematik öğretmenlerinin 2005 matematik programı hakkındaki düşüncelerini ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma yenilenen programı uygulayan 480 okulda görevli 130 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler 130 öğretmene uygulanan anket ve bu öğretmenlerden rastgele seçilen 39 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin matematik eğitiminde meydana gelen değişimler ve 2005 öğretim programı konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 2005 matematik programını benimseme ve uygulama konusunda yetersiz oldukları araştırmada elde edilen diğer sonuçlardan biridir.

Zimbicki (2007), alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenci üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda bu tür değerlendirmelerin öğrencinin gelişimi ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini, öğrenme sürecinde aktif katılımını sağladığını ve öğrencilerin öz yeterliliklerini arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin yeni değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Brown ve Burrough (2008) tarafından alt ve üst düzey öğrencileriyle uygulayabilmek için grup poster projelerine dair genel bir prosedür tanımlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma 25-30 kişilik sınıflarla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilerden alınan poster projelerden ve yapılan projelerden elde edilmiştir. Sınıfın ilk gününde öğrencilere müfredat konularını kapsayan proje görevleri açıklanmıştır. Öğrenciler grupla çalışma konusunda teşvik edilmiş fakat kararlarını kendilerinin verilmesi sağlanmıştır. Öğrencilere sunumlarını yapmak için özel bir gün belirlenmiş ve ödülle öğrenciler teşvik edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere yazacakları raporlarla ilgili birtakım yönergeler verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında gruplardan en iyi poster projelerinin geldiği görülmektedir. Bu durum grup üyelerinin birbirleriyle fikirlerini paylaşarak daha zengin ürünler ortaya koyduklarını göstermiştir. Öğrenciler proje çalışmalarını yaparken matematik programlarını kullanma konusunda zorlandıklarını fakat buna rağmen çalışmaların matematik alanındaki bilgilerinin genişlediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye dayalı etkinlikleri öğrenci ve uygulama açısından yararlı görmekle birlikte bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve sistemi tam olarak uygulayamadıkları belirlenmiştir (Nash, 1993; Schmids ve Brosnan, 1996; Daniel ve King, 1998; Suurtamm, 1999; Bol vd., 2002; Hargreaves vd., 2002; Motsoeneng, 2005; Cavanagh, 2006; Zimbicki, 2007). Buna bağlı olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime, kaynak ve araç-gereç yardımına ihtiyaç duydukları yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Nash, 1993; Lim, 2002; Carnevale, 2006; Zimbicki, 2007).

İncelenen literatüre dayalı olarak yapılan çalışmalarla alternatif ölçme-değerlendirme sistemlerinin gerektiği gibi uygulanamamasında mevcut inanç ve tutumların, idare desteğinin, uygulama ortamlarının, bireysel farklılıklar ve disiplin problemlerinin, ders dışı sorumluluklarının, müfredat yoğunluğunun, öğrencilerdeki alt yapı eksikliğinin, zaman yetersizliğinin, öğretmenlerin meslekteki deneyim ve kıdemlerinin, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin mevcut sınav sistemiyle çelişmesinin etkili olduğu tespit edilmiştir (Suurtamm, 1999; Lock ve Munby, 2000; Bol vd., 2002; Lim, 2002; Carnevale, 2006). Ayrıca öğretmenlerin bu tür değerlendirmeleri ve etkinlikleri kendileri için ekstra yük getiren ve zaman alan bir uygulama olarak gördükleri ve bu nedenle değerlendirmede kendilerini daha rahat hissettikleri ve alıştıkları geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Schmids ve Brosnan, 1996; Lock ve Munby, 2000; Hargreaves vd., 2002; Motsoeneng, 2005).

Öğretmenlerin matematik derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinden daha çok projeler ve ürün dosyalarını tercih ettikleri yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Nash,1993). Ayrıca öğretmenlerin portfolyo, proje ve ürün dosyası gibi alternatif ölçme-değerlendirmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiği, aktif katılımlarını sağladığı, motivelerini arttırdığı ve öğrenmelerini kolaylaştırdığını düşündükleri belirlenmiştir (Benson ve Smith, 1998; Stecher ve Hamilton, 1994; Bol vd., 2002; Zimbicki, 2007). Bunun yanında grup olarak yapılan proje çalışmalarının öğrencinin kendisini geliştirmesi ve yetiştirmesi açısından oldukça etkili olduğu da tespit edilmiştir (Lopez-Real ve Chan, 1999; Brown ve Burrough, 2008). Bu olumlu düşüncelerine karşın öğretmenler, bu tür etkinliklerin uygulanması ve kullanılmasının kendileri için oldukça uğraştırıcı olduğunu belirtmektedirler (Stecher ve Hamilton, 1994). Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin ilk ve orta öğretimde görev yapmalarına göre değişmediği dikkat çeken sonuçlarda biridir (Daniel ve King, 1998).

Öğrenciler ise bu tür etkinliklere karşı ilk başta ön yargılı yaklaşmakta daha sonra uyguladıkça öğrenmelerini kolaylaştıran bir araç olarak görmektedirler. Buna karşın ise veliler bu konuda kararsız kalmaktadırlar (Lim, 2002; Motsoeneng, 2005).

2.1.6. Literatürün Araştırmaya Yansımaları

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışındaki incelenen çalışmaların bu teze yansımaları kısaca şöyle özetlenebilir;

Araştırmanın konusuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar ve bu çalışmalara ait sonuçlardan araştırmanın genel içeriğinin ve çalışma alanının belirlenmesinde yararlanılmıştır. Özellikle yapılan çalışmalar daha çok öğretmen ve velilerle gerçekleştirilmiş ve yapılan bu çalışmalarda da öğrencilerle ilgili bir takım sorunların olduğunu ortaya çıkmıştır (Benson ve Smith, 1998; Baki ve Birgin, 2002; Motsoeneng, 2005; Kabaş, 2007; Yücel, 2008; Şeker, 2009; Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010). Bu durum bu konuyla ilgili olarak öğrenciler üzerinde çalışılmasına ve öğretmen-veli açısından ortaya konan sorunların ve uygulamaların öğrencinin perspektifinden ortaya koyulmasına yönelik bir araştırma yapılmasına karar verilmesini sağlamıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını hazırlanmasında yapılan çalışmaların sonuçlarından ve veri toplama araçlarından yararlanılmıştır (Orhan, 2007; Bal, 2009; Doğanay ve Bal, 2010). Özellikle yapılan çalışmalarda internetle ilgili bir takım bilinçsiz kullanımların olduğu (Yücel, 2008; Çiftçi, 2010; Eraslan, 2011) ve grup çalışmalarının oldukça önemli olduğu (Lopez-Real ve Chan, 1999; Brown ve Burrough, 2008) gibi bir takım sonuçlar veri toplama araçlarındaki bazı maddelerin hazırlanmasında etkili olmuş, bu konuların öğrenciler açısından da aydınlatılması amaçlanmıştır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok nicel çalışmalar yapıldığı ve veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı görülmektedir (Bol, Ross, Nunnery ve Alberg, 2002; Cavanagh, 2006; Ersoy ve diğerleri, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011). Ayrıca yapılan uygulamalar ve anketler sonrasında genel olarak araştırmalarda süreci açık hale getirebilmek adına genellikle uygulamanın gerçekleştirildiği kişilerle görüşmeler yapılmasına dikkat edildiği belirlenmiştir (Nash, 1993; Cavanagh, 2006; Bayrakçı, 2007; Sayan, 2011). Yapılan bu araştırmada literatürdeki veli ve öğretmenlerle yapılan çalışmalardaki öğrenci boyutunun tamamlanması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan çalışmalara paralel olarak araştırmada anket ve anketin sonuçlarını daha derinlemesine irdelemek adına mülakat ve gözlem metotlarına başvurulmuştur. Nitekim bu yöntemlere başvurulmasında literatürdeki öğretmen ve velilerle yapılan çalışmalarla aynı doğrultuda bir yol izlenerek öğrencilerle ilgili sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Çalışmayla ilgili incelenen literatürde veliler, öğretmenler ve öğrencilerin ortak olarak paylaştığı bir fikir vardır ki proje-performans görevi gibi uygulamaların öğrenciler açısından

yararlı olduğudur. Bunun yanında yapılan çalışmalar daha çok öğretmenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda öğretmenler açısından ortaya çıkan en çarpıcı sonuç öğretmenlerin proje-performans görevi uygulamalarını gerçekleştirmede kendilerini yeterli görmemeleridir. Ayrıca yine bu süreçte öğretmen ve velilerin, öğrencilerin proje-performans görevi uygulamalarını gerçekleştirebilecek yeterli bir alt yapıya sahip olmadıklarını ve yanlış bir takım uygulamalar içerisinde olduklarını düşündükleri görülmektedir. Özellikle öğrenciyle ilgili yaşanan sorunlarda ortaya çıkan önemli bir unsur vardır ki o da öğrencilerin görevleriyle ilgili araştırmalarında interneti bilinçsizce kullanmalarındır.

Gerçekleştirilen çalışmalar ve öğrenci açısından ortaya çıkan olumsuz sonuçlar yapılan bu araştırmanın öğrencilerle gerçekleştirilmesinde etkili olmuştur. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz bulmalarının öğrenciler ve onların uygulamaları üzerinde etkili olabileceği düşünülerek öğretmenler açısından yaşanan olumsuzlukların öğrenciler açısından da aydınlatılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla literatürdeki bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırma temelleri oluşturulmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Buna bağlı olarak çalışmada araştırmanın doğasını en iyi yansıtan betimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Nitekim betimsel araştırmalar genelde verilen bir durumu doğal ortamı bozulmadan etraflıca tanımlamak, açıklamak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yürütülmektedir (Çepni, 2009). Araştırmamız var olan bir durumu ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlaması yönüyle bu duruma uymaktadır. Bu çalışmada betimsel araştırmalardan alan taraması ve özel durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket alan taraması modeli kapsamında yer almaktadır. Alan taraması çalışmaları mevcut durumu tespit etmek ve araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevap aramak amacıyla yapılan araştırmalardır (Çepni, 2009). Örneklem seçimi ve genişliği devamında uygulanacak yöntemleri zenginleştirmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla araştırmada belirli bir zamandaki 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje-performans görevi hazırlarken yaptıklarına yönelik uygulamalarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeye çalışması, Trabzon'u temsil edecek şekilde farklı okullardan seçilen 222 öğrenciyle çalışmanın yapılarak örneklemin geniş tutulması gibi birçok yönüyle alan taraması yöntemine uygun bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yöntemle var olan duruma yönelik genel bir takım sonuçlar belirlenerek alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır. Sonrasında elde edilen sonuçlardan daha özel durumlar seçilerek özel durum çalışması başlatılmıştır.

Özel durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde ele alan, içinde bulunduğu çevreyle sınırlarının kesin sınırlarla belirli olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Özel durum yönteminin en önemli getirisi araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı vermesidir. Buradan elde edilen veriler araştırmacının çok ince noktaları; sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklayabilmesine imkân sağlar (Çepni, 2009, s.66). Dolayısıyla çalışmamız da anketle incelenen duruma paralellik gösterecek şekilde 6 öğrenciyle yapılan mülakatlar yoluyla görüşlerinin belirlenmesiyle ve araştırmacının proje-performans görevi hazırlanma

sürecinde öğrencileri gözlemlemesiyle olay etrafında daha derinlemesine araştırma yaparak bu olayı açıklığa kavuşturmayı amaçlaması ve özel durum çalışmasının doğasını yansıtan Nasıl? ve Ne? gibi sorulara yanıt araması yönüyle bu yöntem uygun bir yaklaşım sergilemektedir.

3.2. Araştırmanın Tasarımı

Araştırmada nitel-nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yaklaşım benimsendiği için araştırmanın tasarımı da karma yöntem göre yapılmıştır. Karma yaklaşıma dayalı çalışmalarda araştırmayı tasarlayanın birçok yolu vardır (Çepni, 2009). Araştırmanın tasarımında verilerin hangi sırada toplandığı ve araştırmada hangi yöntem öncelik verildiği ve irdelenmek istendiği önemlidir. Bu araştırmada verilerin farklı zaman dilimlerinde toplandığı ve her yöntem eşit derecede önem verildiği görülmektedir. Nitekim bu durumu ilk önce anket sonrasında gözlem ve en son olarak uygulanan mülakatlarla izlenen veri toplama sürecinden anlamak mümkündür. Dolayısıyla veri toplama sürecinin sıralı olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca her alt probleme ilişkin olarak veriler toplanırken anket, gözlem ve mülakat verilerinden yararlanılmıştır. Bu durum da her alt probleme ilişkin veri toplanırken nicel ve nitel yöntem eşit derecede önem verildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü bu araştırmada karma yaklaşımla yapılabilecek araştırma tasarımlarından sıralı ve yöntem göre eşit olan Nicel-Nitel yaklaşım benimsenerek araştırma yürütülmüştür.

3.2.1. Araştırma Süreci

Bu bölümde araştırmanın şekillenmesi ve gerçekleştirilme sürecinde yapılanlar adım adım açıklanmaya çalışılacaktır.

Araştırmacının gerek kendisinin sınıf içindeki gözlemlerinde ve gerek mevcut sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde proje-performans görevi uygulamalarının gerektiği gibi uygulanamadığı ve bu konuda sorunlar yaşandığını belirlemiştir. Bu alandaki sorunları ortaya koymak ve çözüm önerileri getirmek adına bu konuda araştırma yapılmaya karar verilmiştir.

Bu amaçla ilk önce yurt içinde daha sonra yurt dışındaki alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik çalışmalar incelenerek bu alandaki eksik kalan çalışması gereken problemler belirlenmeye çalışılmıştır. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin sistem içindeki uygulamalarını ve düşüncelerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla proje-performans görevi alanında spesifik anlamda öğrenci üzerinde çalışma yapılmadığı için bu yönde

yapılacak bir çalışmanın yararlı olabileceği düşünülerek yola çıkılmıştır. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlama sürecinde yaptıklarına yönelik değerlendirilmesi ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak adına araştırmaya başlanmıştır.

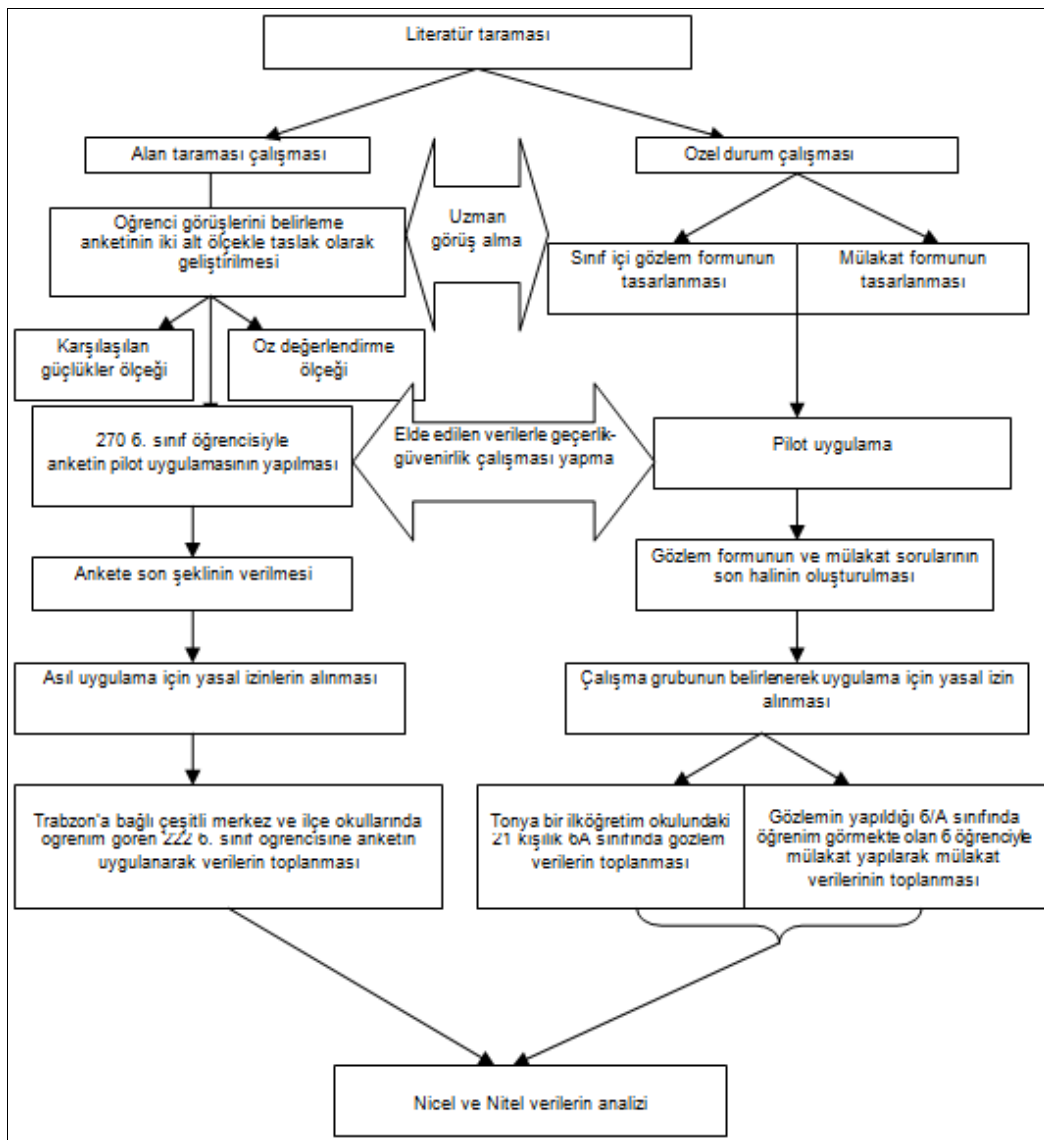
Mevcut literatür doğrultusunda ve ders kitaplarından yararlanarak öğrencilerin proje-performans görevi hazırlarken yaptıklarına yönelik görüşlerini ve karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik anketi oluşturmak adına madde havuzu oluşturulmuştur. Bu konuda uzman görüşü alınarak madde ayıklanmaları yapılmıştır. Daha sonrasında pilot çalışma yapılarak elde edilen veriler analiz edilerek öğrenci görüşlerini belirleme anketine son hali verilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanmasıyla ilgili gerekli araştırma izni alındıktan sonra anketin uygulanacağı okullara gidilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve kendilerine yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilerek bu konuda onayları alınmıştır. Okul müdürleri tarafından genel olarak ders programına ve ders yoğunluğuna göre anketlerin en uygun zamanda uygulanabileceği ama bunun hemen gerçekleşemeyeceğini belirtilmiştir. Bunun üzerine görüşülen okullara 6. sınıftaki öğrenci sayılarına göre anket bırakılarak uygulamayı yapacak öğretmene anketin nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Bu süreçte uygulama yapılan okullarla sık sık görüşülerek uygulamanın işleyişi hakkında iletişim halinde olunmuştur. Yaklaşık 15 günlük sürede anketler okullardan toplanmıştır. Toplam 240 anket geri gelmiştir. Fakat eksik ve yanlış işaretlemelerin olduğu anketler geçersiz sayılarak kalan 222 anket veri analize tabi tutulmuştur.

Diğer taraftan anketle ortaya koyulmaya çalışılan öğrencilerin görüşlerini daha derinlemesine incelemek ve ayrıntılı bilgi elde etmek adına 6 öğrenciyle yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşleriyle belirlenmeye çalışılan süreç 21 kişilik bir sınıf ortamında araştırmacının gözlemleriyle de desteklenerek daha gerçekçi olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte ilk önce araştırmacı 21 kişilik 6. sınıftaki öğrencilerinin tamamına proje-performans görevleri vermiş ve bu görevlerin teslim sürecinde herkesin sunum yapması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerle beraber olunan sürenin okul içinde gerçekleştiği ve bu süreyle sınırlı olduğu göz önünde bulundurularak gözlemlerin en iyi öğrencilerin sunumları esnasında yapılabileceğine karar verilmiştir. Öğrencilerin ödevlerini teslim tarihi olan Nisan ayının ilk haftasında sunumları esnasında öğrenciler gözlemlenmiş ve gerekli notlar alınmıştır. Bunun yanında araştırmacı süreç içinde kendi araştırma notlarını da tutmuştur. Ayrıca gözlemler sırasında ayrıntıların gözden kaçmaması için gözlemlerin yapıldığı ders saatleri videoya kaydedilmiştir.

Veri toplama sürecinin en son aşama olarak gözlemin yapıldığı sınıftaki öğrencilere proje-performans görevi hazırlama süreciyle ilgili bilimsel bir araştırma yapıldığı bu konuda bir takım sorulara cevap vermeye yönelik özel bir çalışmanın yürütüleceği

anlatılmış ve sınıftan 6 öğrenci seçilerek mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlar esnasında öğrencilere her türlü kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve bu tür bilgilere araştırmada yer verilmeyeceği konusunda teminat verilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerin ses kaydına alındığı bu konuda çekincesi varsa vazgeçebileceği ve bu kayıtların hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Ayrıca anket, mülakat ve gözlemlerin ilköğretimde uygulanması için izin alınması gerektiği için bu konuda çalışmanın genel bir taslağı ve uygulanacak veri toplama araçlarıyla KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsüne başvurulmuştur. Trabzon MEB tarafından KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla 10.04.2012 tarihli sayısıyla elde edilen izin belgesiyle araştırma yürütülmüştür (Bkz. Ek 6). Araştırma sürecinde yapılanlar Şekil 1’de sırayla özet olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma sürecinin adımları

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Evren, tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç bir bütündür. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Örneklem ise belli evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmaların çoğu örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005).

Literatürde karma yaklaşımlarda benimsenen araştırma tasarımına göre örneklemin seçilmesi gerektiği ve genellikle de sıralı yaklaşımlarda birinci yaklaşıma bağlı örneklem seçiminin, ikinci yaklaşımla yapılacak örneklem seçime taban oluşturduğu belirtilmektedir. (Teddlie ve Yu, 2007; Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003; Akt: Gökçek, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada sıralı Nicel-Nitel araştırma tasarımı belirlendiği için buna göre örneklem seçimi yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini; 2011-2012 eğitim öğretim yılında Trabzon Milli Eğitim Bakanlığına bağlı il merkezindeki Aydınlikevler, Alikemal Aktürk İlköğretim okullarının eğitim bölgesinde ve Tonya, Vakfıkebir ilçelerinde yer alan tüm ilköğretim okullarındaki ikinci kademedeki okuyan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarıyla ilgili örneklem ayrı ayrı seçilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örneklemini; belirtilen evrenden rast gele seçilen ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören 125 (% 56) kız, 97 (% 44) erkek olmak üzere 222 tane 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin sayısı belirlenirken likert tipi ölçekteki madde sayısı olan 36 ve seçenek sayısı 5 dikkate alınmıştır. İki değer birbiriyle çarpıldığında örneklem sayısının en az 180 olması gerektiği belirlenmiştir. Nitekim literatürde ölçek çalışmalarında örneklem büyüklüğünün, 100 kişiden az olmamak üzere, madde sayısının en az 5 katı büyüklükte olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2005; Gözüm ve Aksayan, 2003; Şencan, 2005). Uygulamanın yapıldığı nicel örnekleme ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Nicel örnekleme ilişkin bilgiler

OKULUN ADI	ERKEK		KIZ		TOPLAM
	f	%	f	%	f
AYDINLIKEVLER İLKÖĞRETİM OKULU	25	48	27	52	52
ALİ KEMAL AKTÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	28	43	37	57	65
TONYA FERİDE AHMET ŞENER İLKÖĞRETİM OKULU	18	49	19	51	37
TONYA HOŞARLI İLKÖĞRETİM OKULU	14	39	22	61	36
VAKFIKEBİR DEREGÖZÜ İLKÖĞRETİM OKULU	12	38	20	62	32
TOPLAM	97	44	125	56	222

Araştırmanın nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu ise Trabzon'un Tonya ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda 6. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci ve bunların arasından seçilen 6 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcı grubu belirlenirken nitel araştırmaya bağlı olarak amaçlı örnekleme yolu takip edilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu varsayılan durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olan kişileri örnekleme alır (Balcı, 2005). Gözlem ve mülakat için çalışılan grup belirlenirken farklı amaçlı örneklem seçim yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada gözlem yöntemiyle öğrencilerin proje-performans görevi hazırlama sürecindeki gerçek uygulamalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu süreci ortaya çıkarmak için araştırmacının gözlem yapılan ortamda uzun süre bulunması ve onların bakış açılarıyla olaylara yaklaşması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacı süreci en iyi şekilde yönetebileceği kendi okulundaki 6.sınıf öğrencileriyle gözlem çalışması yapmıştır. Ayrıca araştırmacı okulda bulunduğu süreye bağlı olarak bu şekilde daha rahat ve derinlemesine gözlem yapabilmıştır. Dolayısıyla gözlem için seçilen çalışma grubu belirlenirken bu şekliyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olmaktadır.

Nitel çalışmanın araştırmacıya sağladığı en büyük avantaj esnekliktir. Nitekim örnekleme ilişkin kararlarını verirken de birden fazla yöntem başvurabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mülakatlar için seçilecek çalışma grubu belirlenirken 21 kişilik sınıftaki gözlemler sırasındaki öğrenci performansına bağlı araştırmacının verdiği gözlem ve matematik dersi notları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin gözlem puanını öğrencilerin hazırladıkları görevlerin sunumlarındaki rubrik şeklindeki gözlem formundan elde edilen puanlar oluşturmuştur. Özellikle bu seçim yapılırken her seviyeden öğrenci seçilerek proje-performans görevine yönelik daha gerçekçi durumlar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu seçim sonrasında 6 kişilik mülakat çalışma grubu belirlenmiştir. Dolayısıyla mülakat katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden her tür öğrenci profiline yer vermesi açısından maksimum çeşitlilik araştırmacının kendi öğrencileri arasından seçilmesi açısından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 5 de mülakattaki çalışma grubuna yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 5. Örneklem tablosu

	Cinsiyet	Matematik Ders Notu	Gözlemler Sırasında Sunumu Yapılan Görev Notu
Ö1	K	5	95
Ö2	K	4	90
Ö3	E	5	80

Tablo 5'in devamı

	Cinsiyet	Matematik Ders Notu	Gözlemler Sırasında Sunumu Yapılan Görev Notu
Ö4	E	1	55
Ö5	K	3	70
Ö6	E	2	75

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada anket, mülakat ve gözlem veri toplama metodu kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrenci görüşlerini belirleme anketi, sınıf içi gözlem formu ve yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın gözlem sırasındaki notları da veri toplama sürecinde veri toplama aracı olarak rol oynamıştır. Bu bölümde her bir veri toplama aracıyla ilgili bilgiler, geliştirilme süreçleri ve yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmaları alt başlıklar altında sunulmuştur.

3.4.1. Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketinin Geliştirilmesi

Bu araştırma kapsamında geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin bölümleri ve pilot uygulamasında yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmalarıyla ilgili ayrıntı bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır. Anketin son hali Ek 3'de yer almaktadır.

3.4.1.1. Matematik Dersinde Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yapılanlara Yönelik Öğrenci Görüşlerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Anketin bu bölümü öğrencilerin proje ve performans görevlerini hazırlarken gerçekleştirdikleri uygulamalar konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümdeki maddeler literatür taraması ve ders kitaplarının incelenmesi sonucunda araştırmacının kendisi tarafından ortaya koyularak bir havuz haline getirilmiştir. Daha sonrasında kapsam ve görünüş geçerliği için 11 uzmanın görüşü alınarak gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda "1=Hiçbir Zaman", 5=Her Zaman'a doğru derecelendirilmiş 5'li Likert şeklinde 35 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur (Bkz. Ek 1). Taslak olarak hazırlanan bu ölçeğin pilot uygulaması 270 ilköğretim 6. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerden 253 tanesi analizler için kullanılabilmiş, eksik verilerin ve özensiz işaretlemelerin olduğu diğer ölçekler ise değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinden öncelikle madde analizi yapılmıştır. Madde analizi, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçme aracının bütünüyle ne derecede ilişkili olduğunu belirleyen madde seçiminde kullanılır. Bunun için korelasyon katsayısı değerlendirilir (Tezbaşaran, 1997; Özdamar, 2002). Korelasyon katsayılarının düşük olduğu test maddelerinin yeterince güvenilir olmadığına karar verilebilir ve o madde ölçekten çıkarılabilir (Karasar, 2000). Her madde için elde edilen korelasyon katsayısının yüksek olması, o maddenin ölçülen teorik yapıyla bağlantısının da yüksek olduğunu, maddenin amaçlanan davranışı ölçmede etkin ve yeterli olduğunu gösterir.

Madde analizi için madde-toplam puan korelasyonu kullanılmıştır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Üstelik madde-toplam korelasyonu maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derecede ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla da kullanılabilir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20- 0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi halinde teste alınabileceği veya düzeltilmesi gerektiği, 0.20 den düşük maddelerin ise testten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada madde-toplam puan korelasyonu 0,30 'un altında olan maddelerin analizden çıkarılması benimsenmiştir. Bu ölçek için hesaplanan madde toplam korelasyonları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Proje ve performans görevleri öğrenci görüşleri ölçeğine ait madde analizi sonuçları

Madde Numarası	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde Numarası	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde Numarası	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
M1	0,446	M13	0,495	M25	0,442
M2	0,414	M14	0,011	M26	0,237
M3	0,421	M15	0,443	M28	0,466
M4	0,390	M16	0,473	M27	0,384
M5	0,432	M17	0,535	M29	0,488
M6	0,427	M18	0,469	M30	0,485
M7	0,373	M19	0,544	M31	0,394
M8	0,023	M20	0,302	M32	0,465
M9	0,535	M21	0,486	M33	0,520
M10	0,020	M22	0,446	M34	0,493
M11	0,416	M23	0,463	M35	0,489
M12	0,285	M24	0,438		

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde madde toplam korelasyonları 0,30 'un altında olan 5 madde (8. ,10. ,12. ,14. ve 26. maddeler) analizden çıkarılmıştır.

Madde analizleri tamamlandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için öncelikle temel bileşenler analizi yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve bu analiz sayesinde değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle ölçeğin kaç faktör altında toplandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını incelenmesi gerekir. Bu nedenle araştırmada örneklem uygunluğu için kullanılan yöntemlerden Barlett ve Kaiser-Meyer-Olkin testleri incelenmiştir. Kaiser–Meyer–Olkin [KMO] Testi sonucunda, değerin 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği belirtilir. KMO değeri şu aralıklar dikkate alınarak değerlendirilebilir: a) 0.50–0.60 arasında ise “kötü”, b) 0.60–0.70 arasında ise “zayıf”, c) 0.70–0.80 arasında ise “orta”, d) 0.80–0.90 arasında ise “iyi” ve e) 0.90 üzerinde ise “mükemmel” olduğu ifade edilmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005).

Tablo 7. Öğrenci görüşleri ölçeğine Ait KMO ve Barlett Testi sonuçları

KMO Örneklem Uygunluk Katsayısı		0,889
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	2189,451
	Sd	435
	p	,000

Tablo 7'de görüldüğü gibi bu çalışmada KMO değerinin 0.889 olduğu saptanmıştır. Bu da “iyi” olarak nitelendirilebilir. Yine aynı amaçla uygulanan Barlett Küresellik Testi değerinin de anlamlı olduğu [$\chi^2=2189,451$; $p<0.01$] belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olması gerektiği belirtilmektedir (Bayram, 2004; Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada herhangi bir maddenin bir faktör altında yer almasında yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Yapılan ilk faktör analizinde ölçeğin 8 faktöre ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca faktör yük değerleri 0,45 'in altında olan 9 madde (33,19, 16, 21, 20, 13, 11, 25 ve 1 numaralı maddeler ve birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan bir madde (35 numaralı madde) analizden çıkarılmıştır. Kalan 20 madde üzerinde faktör analizi tekrar yinelenmiştir. Yapılan bu faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük olan beş faktör

ortaya çıkmıştır. Tablo 8’de yapılan son faktör analizinin sonuçları ve kalan 20 maddenin son durumdaki madde toplam korelasyonları sunulmaktadır.

Tablo 8. Proje-performans görevi öğrenci görüşleri ölçeğine ait faktör analizi ve madde toplam korelasyonu sonuçları

Faktörler	Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Faktör Ortak Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu
Faktör 1: İletişim ve zamanlama Açıklanan varyans= %12,42 Özdeğer=5,57	30	,689	,585	,514
	34	,683	,555	,490
	32	,585	,480	,504
	23	,564	,577	,460
	9	,527	,525	,450
Faktör 2: Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Alma Açıklanan varyans= %11,15 Özdeğer=1,33	31	,458	,461	,422
	6	,591	,444	,407
	2	,589	,432	,397
	3	,576	,410	,440
	4	,506	,325	,390
Faktör 3: Sorumluluk Alma ve Girişimcilik Açıklanan varyans= %9,57 Özdeğer=1,3	5	,493	,508	,508
	27	,737	,597	,412
	28	,694	,572	,456
Faktör 4: Görüş ve Önerilere Açık Olma Açıklanan varyans= %9,57 Özdeğer=1,19	29	,485	,494	,519
	7	,760	,600	,354
	15	,616	,488	,457
Faktör 5: Akıl Yürütme ve Yaratıcılık Açıklanan varyans= %9,41 Özdeğer=1,04	17	,598	,541	,542
	24	,751	,622	,425
	22	,635	,632	,422
	18	,614	,577	,460

Faktörlerde yer alan maddeler incelendiğinde birinci faktörün iletişim ve zamanlama, ikinci faktörün Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Alma, üçüncü faktörün Sorumluluk Alma ve Girişimcilik, dördüncü faktörün Görüş ve Önerilere Açık Olma, beşinci faktörün Akıl Yürütme ve Yaratıcılık şeklinde olabileceği düşünülmüştür. Daha sonrasında bu konuda araştırmacının kendi faktör isimleri uzmanlara açıklanmadan ölçekteki faktörleri isimlendirmeleri istenerek 11 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda her bir faktör için elde edilen faktör isimlerinin çetelesi oluşturulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda uzmanların faktörler için uygun gördükleri isimlerin araştırmacının verdiği isimlerle paralellik gösterdiği görülmüş ve faktör isimlerinin yukarıda belirtildiği gibi

olmasına karar verilmiştir. Tablo 8’de her bir faktör altında hangi maddelerin yer aldığı belirtilmektedir.

Tablodaki veriler incelendiğinde ölçeğin “iletişim ve zamanlama“ boyutunda altı madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.458 ile 0.689 arasında değişmektedir. Ayrıca bu faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.422-0.514, faktör ortak varyanslarının ise 0.461-0.585 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise %12.42’dir.

Ölçeğin ikinci boyutu olan “bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma “ boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.493 ile 0.591 arasında değişmektedir. Ayrıca bu faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.390-0.508, faktör ortak varyanslarının ise 0.325-0.508 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise %11.15’dir.

Ölçeğin üçüncü boyutu olan “ sorumluluk alma ve girişimcilik“ boyutunda 3 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.485 ile 0.737 arasında değişmektedir. Ayrıca bu faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.412-0.519, faktör ortak varyanslarının ise 0.494-0.597 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise %9.57’dir.

Ölçeğin dördüncü boyutu olan “ bilgi alışverişinde bulunma ve eleştirilere açık olma“ boyutunda 3 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.598 ile 0.760 arasında değişmektedir. Ayrıca bu faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.354-0.542, faktör ortak varyanslarının ise 0.541-0.600 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise %9.57’dir.

Ölçeğin beşinci boyutu olan “akıl yürütme ve yaratıcılık“ boyutunda 3 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.614 ile 0.751 arasında değişmektedir. Ayrıca bu faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.422-0.460, faktör ortak varyanslarının ise 0.577-0.632 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans ise %9.41’dir.

Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplandığında, yaklaşık % 52.12’ye ulaştığı görülmektedir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams’a (1988) göre Sosyal Bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının yeterli olabileceğini ortaya koyulmaktadır (Akt: Tavşancıl, 2005).

Güvenirlilik konusunda başvurulabilecek çeşitli yöntemler vardır. Ancak, ölçek bir defa uygulandığında test-yarı ve iç-tutarlılık (alpha) yöntemlerine göre kanıt elde etmek

mümkündür (Yurdabakan, 2008). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği konusunda kanıt aramak amacıyla hesaplanan Cronbach- Alfa iç tutarlılık katsayı ve iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ne kadar yüksek olursa bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğu varsayılır (Özguven, 2000). Cronbach Alpha katsayısı 0.40'dan düşük olması güvenilir olmadığını, 0.40-0.59 arası düşük güvenilirlikte, 0.60-0.79 arası oldukça güvenilir, 0.80-1.00 arası ise yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Özdamar, 2002; Tavşanel, 2002; Akt: Köker ve Maden, 2012). Bu çalışmada güvenilirlik hesaplamalarda yukarıda açıklan bu kriterler dikkate alınmıştır.

Yapılan güvenilirlik hesaplamalarında elde edilen sonuçlar Tablo 9'da görülmektedir. Bu verilere göre ölçeğin ilk boyutu olan "İletişim ve zamanlama" boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.74'dir. Bu katsayı sırasıyla ikinci boyut olan "Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Alma" boyutu için 0.63; üçüncü boyut olan "Sorumluluk Alma ve İşbirlikçi Çalışma" boyutu için 0.64; dördüncü boyut olan "Görüş ve Önerilere Açık Olma" boyutu için 0.60; beşinci boyutu olan "Akıl Yürütme ve Yaratıcılık" boyutu için ise 0.62'tir. Özetle alt ölçekler için katsayıların 0.60–0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin tamamı için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.82, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0.86 olarak bulunmuştur Hesaplamalar ölçeğin belirtilen kriterler doğrultusunda alt boyutlarıyla birlikte oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Proje ve performans görevleri öğrenci görüşleri ölçeğinin güvenilirlik analizleri

Faktörler	Cronbach- Alfa iç tutarlılık katsayısı
Faktör-1	0,74
Faktör-2	0,63
Faktör-3	0,64
Faktör-4	0,60
Faktör-5	0,62

Ölçeğin tamamının;

Cronbach- Alfa iç tutarlılık katsayı = 0,82

Spearman Brown iki yarı test korelasyonu= 0,86

3.4.1.2. Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Karşılaşılan Güçlükler Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu ölçekteki bazı maddelerin hazırlanmasında daha önce bu alanda yapılan (Candur, 2007; Orhan, 2007; Bal, 2009; Doğanay ve Bal, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011)

çalışmalarından ve diğer bilgilerden yararlanılmıştır. Maddeler hazırlandıktan sonra bir havuz haline getirilmiştir. Daha sonrasında kapsam ve görünüş geçerliği için uzmanın görüşü alınarak gelen dönütler sonrasında gerekli değişiklikler yapılarak “1=Hiç Katılmıyorum”, 5=Tamamen Katılmıyorum’a doğru derecelendirilmiş 5’li Likert şeklinde 20 madde şeklinde ön deneme formu oluşturulmuştur (Bkz. Ek 2). Taslak olarak hazırlanan bu ölçeğin pilot uygulaması 270 ilköğretim 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerden 250 tanesi analizler için kullanılabilmiş, eksik verilerin ve özensiz işaretlemelerin olduğu diğer ölçekler ise değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Pilot çalışmadan elde edilen veriler üzerinden öncelikle madde analizi yapılmıştır. Madde analizi için ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Bu çalışmada madde-toplam puan korelasyonu 0,30 ‘un altında olan maddelerin analizden çıkarılması benimsenmiştir. Bu ölçek için hesaplanan madde toplam korelasyonları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10. Proje ve performans görevlerini hazırlarken karşılaşılan güçlükler ölçeği için yapılan madde analizi sonuçları

Madde Numarası	Madde-toplam puan korelasyonu	Madde Numarası	Madde-toplam puan korelasyonu	Madde Numarası	Madde-toplam puan korelasyonu
M1	,456	M8	,525	M15	,454
M2	,392	M9	,564	M16	,535
M3	,244	M10	,470	M17	,643
M4	,565	M11	,469	M18	,503
M5	,413	M12	,487	M19	,563
M6	,536	M13	,202	M20	,556
M7	,600	M14	,384		

Tablo 10’daki veriler incelendiğinde madde toplam korelasyonları 0,30 ‘un altında olan iki madde (3. ve 13. maddeler) analizden çıkarılmıştır.

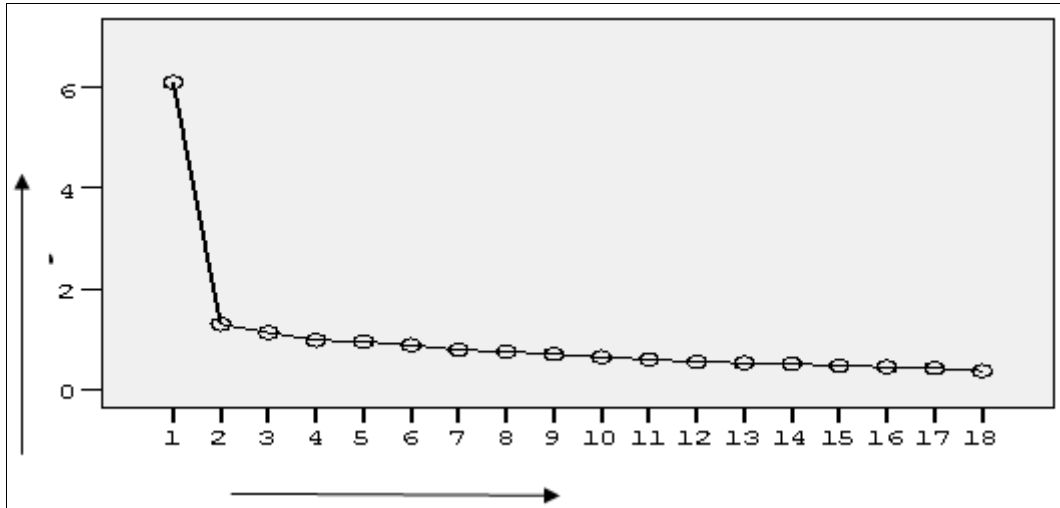
Madde analizinden sonra ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Ancak bunun öncesinde örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığının tespiti için KMO ve Barlett Küresellik Testi değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

Tablo 11. Karşılaşılan güçlükler ölçeğine Ait KMO ve Barlett Testi sonuçları

KMO Örneklem Uygunluk Katsayısı		0,913
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	1314,00
	Sd	153
	p	,000

Tablo 11’de de görüldüğü gibi bu çalışmada KMO değerinin 0.91 olduğu saptanmıştır. Bu da “mükemmel” olarak nitelendirilebilir. Yine aynı amaçla uygulanan Bartlett Küresellik Testi değerinin de anlamlı olduğu [$\chi^2=1314,00$; $p<0.01$] belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğuna karar verilmiştir.

Buna bağlı olarak ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi işlemindeki madde ayıklamalarında birinci ölçek için belirlenen kriterler dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda özdeğeri 1’den büyük üç faktör ortaya çıkmıştır. Birinci faktörün özdeğeri 6.11, açıkladığı varyans oranı ise %33.94; ikinci faktörün özdeğeri 1.29, açıkladığı varyans oranı ise %7.18; üçüncü faktörün özdeğeri 1.12 açıkladığı varyans oranı ise %6.24 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla toplamda açıkladıkları varyans oranı 47.36 olarak belirlenmiştir. Oluşan üç faktör içerik olarak isimlendirilememiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans oranının %33.94 olması, ölçeğin tek faktörlü olarak kabul edilebileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın, %30 ve daha fazla olmasının yeterli olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.125). Ayrıca bu durumu ölçeğin çizgi (scree) grafiğinde de görmek mümkündür. Grafikteki yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı önemli olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2010, s.126). Yatay eksen faktör sayısını temsil ederken dikey eksen ise öz değeri belirtmektedir. Aşağıda Şekil 2’de 18 madde için yapılan faktör analizine ait çizgi grafiği verilmektedir.



Şekil 2. Özdeğer-faktör grafiği

Şekil 2'deki grafik incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğinin başka bir kanıtı olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla faktör analizinin tek faktör üzerinden tekrar yapılmasına karar verilmiş ve buna bağlı olarak analiz tek boyutlu olarak tekrar yenilenmiştir. Aşağıdaki tabloda ölçekte yer alan maddelerin tek faktör altındaki yük değerleri verilmektedir.

Tablo 12. Proje ve performans görevlerini hazırlarken karşılaşılan güçlükler ölçeğinin tek faktör altındaki yük değerleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
M17	,723	M16	,620	M10	,544
M7	,671	M6	,608	M15	,530
M20	,651	M8	,599	M1	,510
M19	,645	M18	,573	M5	,481
M4	,628	M12	,571	M2	,447
M9	,628	M11	,551	M14	,411

Tablo 12'deki bilgilere göre faktör yük değerleri 0,45 altında olan iki madde (2. ve 14. maddeler) ölçekten çıkarılarak kalan 16 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Ölçeğin son haline ait faktör analizi sonuçları ve son durumdaki madde toplam korelasyonları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 13. Proje ve performans görevlerini hazırlarken karşılaşılan güçlükler ölçeğinin analiz sonuçları

Madde No	Faktör Yük Değeri	Faktör Ortak Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
M1	0,496	0,246	0,428
M4	0,621	0,386	0,551
M5	0,482	0,232	0,414
M6	0,590	0,348	0,514
M7	0,673	0,453	0,599
M8	0,599	0,358	0,524
M9	0,630	0,396	0,560
M10	0,547	0,300	0,478
M11	0,561	0,315	0,486
M12	0,574	0,329	0,496
M15	0,533	0,284	0,460
M16	0,626	0,392	0,553
M17	0,726	0,527	0,654
M18	0,591	0,349	0,513
M19	0,655	0,429	0,581
M20	0,666	0,444	0,590
Açıklanan varyans= % 36,18			Özdeğer=5.77

Tablo 13'deki verilere göre ölçeğe ait maddelerin faktör yük değerlerinin 0.482-0.726 aralığında değişen değerlere sahip oldukları görülmektedir. Maddelere ait faktör ortak varyansları 0.232-0.527, madde toplam korelasyonları ise 0.414-0.654 aralığında yer almaktadır. Ölçeğin tek faktör olarak açıkladığı toplam varyans ise %36.18'dir.

Faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirliği incelenmiştir. Yapılan hesaplamalar neticesinde Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.88, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0.84 olarak bulunmuştur. Bu değerler de birinci ölçek için kabul edilen güvenilirlik kriterlerine göre güvenilirlik için oldukça yüksek değerlerdir. Dolayısıyla ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir.

3.4.2. Mülakat (Görüşme) Formunun Geliştirilmesi

Mülakat, insanların bir konu hakkındaki neyi ve neden düşündüklerini ortaya koymak adına onlarla sözlü iletişime geçmektir (Çepni, 2009, s. 143). Mülakat metodundaki asıl amaç insanların bir kavram, durum veya olay hakkındaki anlayışını derinlemesine incelemek ve analiz etmektir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Mülakat metodu araştırmacıya ortamda gelişebilecek olayları kontrol altında bulundurarak önlemler alabilmesine ve yaptığı görüşmelerde karşısındakinin tepkilerini belirleyerek verilerin geçerliliği konusunda fikir sahibi olabilmesini sağlar. Ayrıca mülakatla katılımcıların

cevapların arkasında yatan düşünce ve nedenler ayrıntılı bir şekilde incelenebilmekte ve diğer veri toplama araçlarıyla elde edilemeyen noktalara açıklık getirilebilmektedir (Birgin, 2010). Bu nedenle araştırmada öğrencilerin Proje-performans görevi hazırlama sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamaları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak ve anketle belirlenen sonuçları desteklemek adına mülakat kullanılmıştır.

Bu çalışmada mülakat türlerinden yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Bu tür ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç nokta arasında yer almaktadır (Karasar, 1995; Akt: Yıldırım, 2011). Yarı yapılandırılmış mülakatla araştırmacı görüşmecilere göre süreci daha iyi bir şekilde kontrol edebileceğinden ve esneklik sağlaması adına görüşmeleri bu şekilde yapmaya karar vermiştir.

Bu bağlamda öncelikle konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında bu yöntemle yapılan çalışmalar incelenmiştir. Daha sonrasında mülakat soruları alt problemleri ve buna bağlı olarak anketteki maddeleri kapsayacak şekilde 20 soruluk ön deneme formu taslak olarak oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan mülakat formu konusunda konu alanında uzman 11 tane öğretim üyesinin görüş ve onayı alınarak mülakat sorularında ayıklanmalara gidilmiştir. Hazırlanan ön deneme formundaki soruların anlaşılabilirliğini test etmek ve gerekli düzeltmeleri yapmak adına 2 öğrenciyle ön deneme yapılmıştır. Buna bağlı olarak mülakatta gerekli değişiklikleri yapılarak 15 soruluk son hali oluşturulmuştur (Bkz. Ek 4).

Nitel çalışmalarda geçerliliğin yerini inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenilirliğin yerini ise tutarlık ve teyit edilebilirlik almaktadır. Bu bağlamda hazırlanan mülakatla ilgili yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 14. Mülakatla ilgili yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmaları

Kriterleri	Kullanılan Yöntemler	Açıklama
inandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelenmesi Katılımcı teyidi	Yapılan görüşmeler araştırmacının kendi öğretmenlik yaptığı sınıftaki öğrencilerle yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmacı ortamda uzun süreli bir geçmişe sahip olduğundan süreç kendi doğal işleyişinde gerçekleşmiş ve yapılan görüşmelerde öğrenciler tanındığı için verdikleri cevapların geçerliliğini derinlemesine inceleyerek öğrencilerin gerçek düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Yapılan görüşmelerin ham verileri katılımcılara gösterilerek onayları alınmıştır. Mülakatla elde edilen verileri zenginleştirmek adına sınıf içi gözlem yapılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Ayrıca hazırlanan mülakatla ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 14'ün devamı

Kriterleri	Kullanılan Yöntemler	Açıklama
Aktarılabirlik	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örneklem	Bulgular kısmında mülakatların analizinden elde edilen tema ve kodlamalara yönelik mülakatlardan doğrudan alıntılar yapılarak ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Ayrıca mülakatların çalışma grubu araştırılan olaya uygun olarak amaçlı örneklem seçimlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir.
Tutarlık ve Teyit edilebilirlik	Tutarlık incelemesi Teyit incelemesi	Mülakat soruları net bir şekilde ve araştırmanın doğasına uygun bir şekilde hazırlanarak uzman görüşü alınmış ve yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca analizde yapılan kodlamalar ve elde edilen temalar konusunda farklı araştırmacıların fikirleri ve onayı alınmıştır.

3.4.3. Sınıf İçi Gözlem Formunun Geliştirilmesi

Mülakat metoduyla insanların ne düşündüğünü ve bu düşüncelerinin arkasında yatan nedenleri belirlemek mümkündür. Fakat bu metotla olayların gerçekte nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olmak oldukça güçtür (Çepni, 2009, s.157). Bireylerin yaptıkları ile söyledikleri arasında farklılıklar var mıdır? sorusuna cevap arama ihtiyacı sosyal bilim araştırmalarında araştırmacıları gözlem yöntemine yöneltmiştir.

Gözlem herhangi bir ortam ve kurum içindeki davranışların ayrıntılı olarak tanımlanması istenildiğinde kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.169). Gözlem metoduyla araştırılacak durumu kendi doğal ortamı içinde inceleyerek birinci elden veriler elde edebilme ihtimali vardır. Bu araştırmada öğrencilerin anket ve mülakatla ortaya koyulmaya çalışılan düşüncelerinin uygulamada gerçekte bu şekilde olup olmadığını belirlemek yani elde edilen bilgilerin güvenilirliğini tam olarak sağlamak adına gözlem yapılmaya karar verilmiştir. Nitekim gözlem metodunun sadece kendi başına kullanılmayıp diğer tekniklere yardımcı bir teknik olarak da kullanılabilceği belirtilmektedir (Bahar vd., 2006). Dolayısıyla çalışmada anket ve mülakat yöntemini destekleyici bir yöntem olarak gözlem yöntemine başvurulmuştur.

Amaçlarına, ortama ve uygulanmasına göre çok çeşitli gözlem türleri olduğu belirtilmektedir (Wrag, 1994; Akt: Bal, 2009). Araştırmacının ortamda geliştirdiği yapıya göre gözlemler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış gözlemler ise hem yapılandırılmış gözlem ve hem de yapılandırılmamış gözlemin birleşmesinden meydana gelmektedir. Dolayısıyla bu tür gözlemlerden hem nitel hem de nicel veri toplamak mümkündür (Çepni, 2009, s. 163). Yarı yapılandırılmış gözlemler gözlenen davranışlara yönelik oluşabilecek farklı durumları

açıklayabilecek esnekliği tanımaktadır. Araştırmacı bu gözlem türü sayesinde hem sistematik gözlemler yapabilmekte hem de gözden kaçabilecek farklı ayrıntıları gözlem esnasında not alarak süreci daha gerçekçi gözlemlerle ortaya koyabilmektedir. Bu araştırmada gözlenen davranışlara yönelik ayrıntılı açıklamalar yapmak ve bir takım gözlemlerin nedenlerini ortaya koymak adına yarı yapılandırılmış gözlem kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu bağlamda öncelikle araştırma kapsamında yapılan yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalarda gözlem metoduyla yapılan araştırmalar incelenmiştir. Daha sonrasında anketin birinci bölümündeki maddeler alt boyutlarıyla birlikte gözlenebilir davranışlara dönüştürülerek yarı yapılandırılmış gözlem formunun 22 maddelik taslak hali geliştirilmiştir. Hazırlanan bu taslak formula ilgili 2 uzmanın görüşü alınmış ve gelen dönütler doğrultusunda maddelerde ayıklanmaya gidilmiştir. Ayrıca maddelerin gözlenme sürecindeki uygulanabilirliği ve araştırmacının deneyim kazanması adına 1 ders saati boyunca taslak olarak hazırlanan gözlem formuyla ön deneme şeklinde bir gözlem yapılmıştır. Buna bağlı olarak gözlem formunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılarak 19 maddelik son hali oluşturulmuştur (Bkz. Ek 5).

Hazırlanan gözlem formu maddelerin gözlenme durumuna göre 0=Gözlenmedi'den, 5=Çok iyi'ye doğru derecelendirilmiş seçeneklerden oluşturulmuştur. Ayrıca gözlem formunda yer alan maddelerin nicel olarak derecelendirilmesinin yanı sıra bu maddelerle ilgili oluşan farklı bir takım durumlara yönelik açıklamalar yapmak adına her bölümle ilgili açıklamalar kısmı yer almaktadır.

Hazırlanan gözlem formuyla ilgili olarak geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına nitel çalışmanın doğasına uygun olarak şu çalışmalar yapılmıştır.

1) Gözlemlerin yapıldığı sınıf araştırmacının kendi öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı ortamda uzun süreli bir geçmişe sahip olduğundan süreç kendi doğal işleyişinde gerçekleşmiş ve yapılan gözlemlerde öğrencilerin nasıl bir profil içinde oldukları bilindiği için sergiledikleri davranışların arkasında yatan nedenler derinlemesine irdelenerek gözlemlerin gerçekçiliği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

2) Gözlem metodu mülakat yöntemiyle elde edilen verileri desteklemek adına kullanılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Ayrıca gözlemlerin çalışma grubu araştırılan olaya uygun olarak amaçlı örneklem seçimlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir.

3) Gözlem formunda yer alan maddeler net ve araştırmacının doğasına uygun olacak şekilde hazırlanarak uzman görüşü alınmıştır.

4) Bulgular kısmında gözlemlerin analizinden elde edilen kodlamalara yönelik araştırmacının notlarından doğrudan alıntılar yapılarak ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

yoluna gidilmiştir. Gözlemin yapıldığı ders saati videoya çekilmiş daha sonrasında tekrar tekrar izlenerek gözlemlerin doğruluğu videoyla karşılaştırılarak test edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca analizde yapılan kodlamalar konusunda farklı araştırmacıların fikirleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada veriler „Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketi”, ”Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu”, ”Yarı Yapılandırılmış Sınıf İçi Gözlem Formu” veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Dolayısıyla bu bölümde her bir toplama aracının nasıl analiz edildiğine dair bilgiler alt başlıklar halinde sunulmaktadır.

3.5.1. Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketinin Analizi

Anketlerle toplanan verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak istatistiki işlemler yapılmıştır. İlköğretim 6. sınıftaki öğrencilerin anket formundaki maddelere yönelik belirttikleri görüşlerin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmıştır.

Anketle ilgili maddelere yönelik veriler analiz edilirken birinci bölümdeki öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yapılanlara yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili maddelerde sırayla ”5=Her zaman”, ”4=Sıklıkla”, ”3=Bazen”, ”2=Nadiren”, ”1=Hiçbir zaman” olarak her bir seçenek için puanlar belirlenmiştir. Anketin ikinci bölümündeki proje-performans görevleriyle öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmaya yönelik maddeler de ise her bir seçenek için puanlar ”5=Tamamen katılıyorum”, ”4=Kısmen katılıyorum”, ”3=Kararsızım”, ”2=Çok az katılıyorum”, ”1=Hiç Katılmıyorum” şeklinde belirlenmiştir.

3.5.2. Mülakatların Analizi

Miles ve Huberman’a (1984) göre nitel veri analizine girişecek kimselerin başlangıçta içinde buldukları durumu şöyle ifade etmişlerdir:” İlk başta her şey önemli görünür ve araştırmacı elindeki verilerin tümünü almak ister. İlk başta basit gibi görünen şeyler de hızla daha karmaşık bir hale gelir. Nitekim, nitel araştırmayla ilgili yapılan açıklamalar da, nitel analizde verilerin indirgenmesinin, azaltılmasının ya da sınıflandırılmasının gerekli olduğu belirtilir (Akt: Kuş, 2009, s.158). Strauss ve Corbin’in 1990’da yayımlanan çalışmalarında, nitel verilerle ilgili içerik ve betimsel analiz olmak üzere iki tür analiz olduğu belirtilmektedir. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel bir analiz türüdür. İçerik analizinde daha derinlemesine incelendiği için betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu ortaya koyulabilir (Akt:

Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada mülakatla elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu amaçla öncelikle mülakatların her birinden elde edilen ham verilerden hareketle kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan belirli temalar sonucunda matrisler oluşturulmuştur. Matrislerden faydalanarak mülakatlarla ilgili bulgular yazılmıştır. Bazı mülakat sorularında daha iyi sergileneneği düşünülerek alt temalar oluşturulmuş ve buna uygun matrisler hazırlanmıştır. Bulgular bölümünde ihtiyaç duyulduğu durumlarda katılımcılardan alınan birebir alıntılara yer verilmiştir.

3.5.3. Sınıf İçi Gözlemlerin Analizi

Bu araştırmada kullanılan gözlem formu araştırmada kullanılan anketin birinci bölümünde yer alan maddelerdeki beş boyuta ve bu beş boyutun altında yer alan maddelere bağlı olarak beş bölümden oluşmaktadır. Gözlem yarı yapılandırılmış biçimde olduğundan hem nicel hem de nitel veriler içermektedir.

Gözlemin nitel kısmını gözlenen davranışlara yönelik araştırmacının notları oluşturmaktadır. Bu notların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının notları kodlanmış ve genel bir takım kavramlar elde edilmiştir. Bu kodlamalara ve genel çıkarımlara yönelik yer yer araştırmacının notlarından direkt alıntılar yapılmıştır.

Gözlemin nicel kısmındaki verileri ise gözlem formundaki yer alan davranışlara yönelik yapılan değerlendirmeler oluşturmaktadır. Nicel veriler oluşturulmasında gözlenen davranışlara puan verilirken her bir seçenek için sırayla "Gözlenmedi:0" , "Zayıf:1" , "Kabul edilebilir:2" , "Orta:3" , "İyi:4" , "Çok iyi:5" olarak belirlenmiştir. Araştırmacının öğrencilerde proje-performans görevlerinin hazırlanmasına yönelik gözlemlere ait puanların aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarda SPSS 15.0 paket programı kullanılarak istatistiki işlemler yapılmıştır. Ayrıca sınıfın genelinde bir davranışın aritmetik ortalamalarına göre değerlendirme yapıldığında: "0.50'den az: Gözlenmedi"; "0.50-1.49: Zayıf"; "1.50-2.49: Kabul edilebilir "; "2.50-3.49: Orta"; " 3.50-4.49: İyi " ; "4.50-5.00: Çok iyi" şeklinde olmasına karar verilmiştir. Bu değerlendirmeler belirlenirken gözlem formundaki davranışlar için verilen puanlar ve bu puanlara dayalı kriterler dikkate alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde alt problemler doğrultusunda ele alınmıştır. Bu kapsamda veriler, 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje ve performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşleri ilgili bulgular ve 6.sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje ve performans görevleriyle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle ilgili bulgular olmak üzere alt başlıklar halinde analiz edilerek sunulmuştur. Ayrıca her bölümde alt problemler için verilerin bütünlüğü açısından bölümle ilişkili olan anket, mülakat ve gözlem verileri beraber ele alınmıştır.

4.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

6. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde proje ve performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşlerini içeren bulgular ortaya koyulurken ölçekteki beş faktör dikkate alınarak alt başlıklar halinde sunulmuştur. Her bölümdeki veriler sunulurken öncelikle anketle ilgili bulgular daha sonrasında öğrencilerin anketle ortaya koydukları öğrenci görüşlerinin öğretmen gözlemleriyle karşılaştırılarak gerçekçiliğini ortaya koymak adına gözlem verileri ve sonrasında öğrencilerin süreçteki farklı düşüncelerini ortaya koymak adına mülakat verileri sunulmuştur.

Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili görüşlerine ilişkin veriler sunulmadan önce altıncı sınıf öğrencilerinin proje-performans görevleriyle ilgili var olan bilgilerini ve bu konudaki yeterlilik algılarının nasıl olduğu ortaya koyularak onların ön bilgileri sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel durum çalışması kapsamındaki öğrencilere '*Proje ve Performans görevleriyle ilgili neler biliyorsunuz? Bu bilgilerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*' sorusu yöneltilmiştir.

Öncelikle mülakat sorusunun öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili bilgilerinin yeterli olup olmadığına ilişkin kısmıyla ilgili verilen cevapları incelenmiştir. Bunun sonucunda 6 öğrenciden 3'ünün var olan bilgilerini yeterli bulduğu diğer 3'ünün ise bu konudaki bilgilerini yeterli bulmadığı belirlenmiştir. Bu durumu ortaya koyan ifadeler şu şekildedir.

Ö2: ".....bilgilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum. "

Ö3: "Bu bilgilerim yeterli mi belki hayır. Fazla bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum. "

Ö4: "Yeterli bilgimin olduğunu düşünmüyorum. "

Mülakat sorusunun diğer kısmını oluşturan öğrencilerin proje performans görevleriyle ilgili bilgilerini ortaya koyan cevaplarına ilişkin yapılan ilişkin yapılan kodlamalar sonucu oluşturulan matris ise Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların proje-performans görevleriyle ilgili bilgileri

ROLLER	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
PERFORMANSIN ZORUNLULUĞU	Performans ödevi zorunlu	Performans zorunlu. İsteğe bağlı değil	Performans zorunlu	Performansı öğretmenin zorunlu olarak vermesi	Performans zorunlu	Performans mutlaka yapılmalı
PROJENİN İSTEĞE BAĞLI YAPILIŞI	Proje ödevi isteğe bağlı	Proje zorunlu değil	Proje zorunlu değil	Projenin istenildiği zaman yapılması	Proje zevkine bağlı	Proje zorunlu değil
PROJENİN NOT YÜKSELTMESİ	Proje ödevi not yükseltmek için yapıyor	-	Proje düşük notları yükseltiyor	-	-	Proje puan yükseltiyor
FARKLI KAYNAKLARDAN ARAŞTIRMA	-	Farklı kaynaklardan araştırma yaparak ödevi hazırlama	-	Araştırma yaparak kaynaktan yararlanma	Değişik kaynaklardan yararlanma	-
GRUPLA ÇALIŞMA	-	Arkadaşlarla bir araya gelme	-	-	-	Arkadaşlarla yapma
KONULARLA BAĞLANTILILIĞI	-	-	-	-	Defterimizdeki konulardan	Dersle alakalıdır
HAZIRLIK VE SUNMA	-	Ödevi hazırlama ve sınıfta sunma	Ödevi yapıp-sunma.	-	-	-

Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan mülakat sorusu analiz edildiğinde, katılımcıların proje-performans görevlerine ilişkin bilgilerinin performansın zorunluluğu, projenin isteğe bağlı yapılışı, projenin not yükseltmesi, farklı kaynaklardan araştırma, grupta çalışma, konularla bağlantılılığı, hazırlık ve sunum temaları altında toplandığını görebiliriz.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili bilgileri arasında performansın zorunluluğu buna karşın projenin ise isteğe bağlı yapılışı yer almaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö2: "Proje ödevi zorunlu değil. İstedığımız zaman alabiliriz. İster sekte almayabiliriz. Performans ödevi zorunlu. İsteğe dayalı değil. Alacaksın mecbur. "

Ö6: "Performans zorunlu bir şeydir. Öğretmenimizin verdiği ödevi mutlaka yerine getirmek zorundayız. Proje zorunlu bir şey değildir. İsteyen alır isteyen almaz. "

Projenin not yükseltmesi öğrencilerin bilgileri arasında ön plana çıkan diğer hususlardan biridir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: "...eğer puanımız düşükse onu yükseltmek için proje alıyoruz. Bu şekilde aldığımız projelerle notumuz yükseliyor."

Ö3: "Proje ile bazı notlarımız eğer düşükse onları yükseltebiliriz onlarla. Sınavlardan düşük aldığımızda proje alıyoruz. Düşük olan notlarımızı böylece yükseltiyoruz."

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler proje-performans görevleriyle ilgili olarak farklı kaynaklardan araştırma, grupla çalışma, hazırlık ve sunma uygulamaları içerisinde olduklarını ifade etmektedirler. Bu durumu ortaya koyan öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: "Proje ve performans ödevleri için öncelikle arkadaşlarla bir araya geliriz. Sonra internetten ve kitaplardan araştırma yaparak ödevi hazırlarız ve sınıfta sunarız. İşte böyle ödevler olduklarını söyleyebilirim."

Ö5: "Performans da çok değişik kaynaklardan yararlanabiliyorsun. Projede de bu durum oluyor. Ama daha çok bildiğin kaynaklardan yararlanıyorsun."

Ayrıca öğrencilerin proje ve performans görevleriyle ilgili bilgileri arasında proje performans görevlerinin konularla bağlantılılığı yer almaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö5: "...proje-performans defterimizdeki öğrendiğimiz konulardan oluyor. Defterdeki konulardan olduğu için de ödevi yapmak bizim için iyi oluyor."

Ö6: "Verilen ödevi zamanında ve nasıl yapılacağını okuduğumuzda, ne yönlere yapılmasını gerektiğinde ve öğretmenin verdiği ödev illaki dersimizden bir konudur."

4.1.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken İletişim ve Zamanlamayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öncelikle ankette yer alan faktörlerden biri olan iletişim ve zamanlama faktörüne ilişkin maddelerle ilgili anket sonuçlarına yer verilmekte daha sonrasında yine bu maddelerle ilişkili gözlem ve mülakat sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 16. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin iletişim ve zamanlamayla ilgili görüşleri

MADDELER	Her Zaman (5)		Sıklıkla (4)		Bazen (3)		Nadiren (2)		Hiçbir Zaman (1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çalışmalarım sırasında zamanı akıllıca kullanmaya özen gösteririm.	74	33.3	103	46.4	36	16.2	6	2.7	3	1.4	4.08	.85
Çalışmamla ilgili sunumu verilen sürede tamamlayabilirim.	98	44.1	88	39.6	26	11.7	9	4.1	1	.5	4.23	.84
Grup arkadaşlarımla fikirlerine önem veririm	88	39.6	105	47.3	23	10.4	5	2.3	1	.5	4.23	.76

Tablo 16'nın devamı

MADDELER	Her Zaman (5)		Sıklıkla (4)		Bazen (3)		Nadiren (2)		Hiçbir Zaman (1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çalışmayla ilgili elde ettiğim bilgileri grup arkadaşlarımla paylaşıyorum.	91	41.0	97	43.7	29	13.1	3	1.4	2	.9	4.23	.79
Gerekli olduğunda arkadaşlarıma önerilerde bulunurum.	83	37.4	111	50.0	23	10.4	4	1.8	1	.5	4.22	.74
Grup içerisinde yapılacak işler için karar alınırken fikirlerimi ortaya koyarım	100	45.0	94	42.3	22	9.9	4	1.8	2	.9	4.29	.79

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğrencilerin iletişim ve zamanlamayla ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamaları 4.08 ile 4.29 arasında değişmektedir.

Öğrencilerin iletişim ve zamanlamayla ilgili görüşlerinin en yüksek olduğu madde "Grup içerisinde yapılacak işler için karar alınırken fikirlerimi ortaya koyarım(4.29)" maddesidir. Daha sonrasında eşit ortalamalara sahip olan "Çalışmamla ilgili sunumu verilen sürede tamamlayabilirim(4.23)", "Grup arkadaşlarımla fikirlerine önem veririm(4.23)", "Çalışmayla ilgili elde ettiğim bilgileri grup arkadaşlarımla paylaşıyorum(4.23)" maddeleri gelmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin en düşük olduğu iki madde ise sırayla "Çalışmalarım sırasında zamanı akıllıca kullanmaya özen gösteririm(4.08)", "Gerekli olduğunda arkadaşlarıma önerilerde bulunurum(4.22)" maddeleridir.

Öğrencilerin iletişim ve zamanlamayla ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında genellikle "her zaman" ve "sıklıkla" gerçekleştirilme seçeneklerindeki yüzdelerin yüksek olduğu görülmektedir. "Çalışmamla ilgili sunumu verilen sürede tamamlayabilirim", "Grup içerisinde yapılacak işler için karar alınırken fikirlerimi ortaya koyarım" maddelerinin gerçekleştirme durumlarında en yüksek yüzdeye sahip olan seçenek "her zaman" iken diğer maddelerin gerçekleştirme durumlarındaki en yüksek yüzde ise "sıklıkla" seçeneğindedir. Bütün maddelerde iki seçeneğin toplam yüzdesinin %79'un üzerinde olması yine dikkat çeken bulgulardan biridir.

Tablo 17. Araştırmacının öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken iletişim ve zamanlama açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	X	SS
Zamanı verimli (akıllıca) kullanma	4.19	1.17
Verilen sürede sunuyu yapma	4.14	1.15
Grup arkadaşlarının fikirlerine önem verme	3.71	1.15
Tartışmalara katılma	3.00	1.95

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğrencilerin iletişim ve zamanlamayla ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarının gözlenmesinden elde edilen aritmetik ortalamaları 3.00 ile 4.19 arasında değişmektedir.

İletişim ve zamanlamayla ilgili maddeler gözlenme durumlarına göre ayrı ayrı incelendiğinde 4.19 ‘luk ortalamayla “Zamanı verimli (akıllıca) kullanma“ davranışının en yüksek düzeyde gözleendiği ardından sırayla ortalamalara göre “Verilen Sürede Sunuyu Yapma(4.14)“, “Grup arkadaşlarının fikirlerine önem verme(3.71)“, “Tartışmalara katılma(3.00)“ davranışlarının gözleendiği görülmektedir. Bu ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında “Zamanı verimli (akıllıca) kullanma “, “Verilen sürede sunuyu yapma“, “Grup arkadaşlarının fikirlerine önem verme“, davranışlarının “iyi“ düzeyde gözleendiği” bunun yanında “Tartışmalara katılma” davranışının ise “orta“ düzeyde gözleendiği görülmektedir. Ayrıca iletişim ve zamanlamayla ilgili davranışların gözlenmelerinden elde edilen Tablo 17’deki standart sapma değerlerine bakıldığında “Tartışmalara katılma(1.95)“ davranışına ait standart sapma değerinin diğer davranışların standart sapmalarına göre belirgin bir şekilde yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Bu konuda araştırmacının notları incelendiğinde ise öğrencilerin zamanı verimli kullandıkları fakat zamanı planlama konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan görebiliriz.

AN: “Öğrencilerin sunumları esnasında verilen zamanın kendileri açısından yeterli olduğu görülmüştür. Buna karşın bazı gruplar verilen zamandan daha kısa sürede sunumlarını sonlandırmışlardır. Bu durumun öğrencilerin zamanı kendi lehlerine çevirecek şekilde etkin bir sunum yapamamalarından ve zamanı planlama açısından yetersiz olmalarından kaynaklandığı gözlemlenmiştir. “

Ayrıca grup çalışmalarında öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinde birtakım yetersizliklerin var olduğuna araştırmacının notlarında rastlamak mümkündür. Bu durumu destekleyici gözlem notları aşağıda verilmektedir.

AN: “... Oluşturulan gruplarda belli başlı kişilerin etkin olduğu bu öğrencilerin de zaten ders açısından başarılı öğrencilerden oluştuğu görüldü. Diğer öğrencilerin bu nedenle çekimser davrandıkları ve sunumlar esnasında fikirlerini açıkça söyleyemedikleri gözlemlenmiştir. Buna bağlı olarak her gruptaki bu tür öğrencilerin çok fazla önemsenmediği ve bu konuda kendilerine grup içinde fırsat tanınmadığı görülmektedir.“

Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin zamanlama ve grup içerisindeki iletişimlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan mülakat sorularından elde verilerin analizlerinden oluşan matrisler Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmektedir.

Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili zamanlamaya yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan ‘Çalışmalarınız sırasında, tesliminde ve sunumunda

zamanlamayla ilgili sorunlar yaşıyor musunuz? Nasıl?’ mülakat sorusu analiz edildiğinde, katılımcıların zamanlamayla ilgili düşüncelerinin sorun yaşama durumu, verilen sürenin yeterliliği ve yaşanan sorunlar temaları altında yaşanan sorunların da öğrenci seviyesi, işbirlikçi çalışma ve bireysel sorunlar alt temaları altında toplandığı Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin proje-performans görevlerine yönelik zamanlamayla ilgili düşünceleri

ROLLER	TEMALAR	ZAMANLAMAYLA İLGİLİ SORUN YAŞAMA DURUMU	VERİLEN SÜRENİN YETERLİLİĞİ	YAŞANAN SORUNLAR		
				ZAMANI ETKİN KULLANMA	İŞBİRLİKÇİ ÇALIŞMA	BİREYSEL SORUNLAR
Ö1		Sorun yaşamam	Verilen zaman çok	-	-	-
Ö2		Sorun yaşamam	Süre yeterli.	-	-	-
Ö3		Nadir sorun yaşama	Verilen süre konusunda sıkıntı yok	Zamanı iyi kullanamama	-	Ödevi anlamama
Ö4		Bazen sorun yaşama	-	Zamanı iyi kullanamama	Bir araya gelip çalışmama	-
Ö5		Bazen yaşama	Süre yeterli.	-	Grup arkadaşlarının çalışmalarına katılmaması	-
Ö6		Bazen yaşama	-	Planladığı sürede bitirememe	-	Yazamadığı için erteleme

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili zamanlamayla ilgili sorun yaşayıp yaşamadıklarına yönelik düşüncelerine bakıldığında öğrencilerin 4 ‘ünün bazen sorun yaşadıkları 2’sinin ise sorun yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö1: “Zamanlamayla ilgili bu ana kadar herhangi bir sorun yaşamadım. Çünkü tek bir akşam değil ödevin verildiği gün yapmaya başladığım için zamanında yetiştirebiliyorum. Dolayısıyla böyle bir sıkıntım olmuyor.”

Ö3: “Bir kere yaşamıştım. ...zamanında veremedim. Ödevi zamanında veremediğim için notum düşük geldi.”

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, proje-performans görevleriyle ilgili olarak kendilerine verilen zamanı yeterli buldukları ve bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmektedirler. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: “Zaten bize ödevi bitirmemiz için bolca zaman veriliyor. Dolayısıyla böyle bir sıkıntım olmuyor.”

Ö2: "İlk günden bitirip ödevimi getirdiğim için herhangi bir sorun yaşamam. Ödevi yapmamız için verilen zaman yetiyor da artıyor bile. Bu nedenle sıkıntım olmuyor."

Öğrenciler, proje-performans görevleriyle ilgili zamanlamayla ilgili olarak yaşadıkları sorunların zamanı iyi bir şekilde kullanamamalarından, grupla bir araya gelerek çalışamamalarından kaynaklandığını belirtmektedirler. Ayrıca yine bazı görevlerle ilgili olan anlama ve yazma gibi konulardaki sıkıntılarının da görevlerin zamanında verilememesine neden olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö3: "Ödevi anlamadığım için ödevi yapamadım..."

Ö4: "Çalışmanın anlatım aşamasında zamanı iyi bir şekilde kullanamadık. Belki Mustafa'yla bir araya gelip önceden daha güzel bir şekilde çalışsak sunumda zamanlamayla ilgili böyle bir sorun yaşayamayabilirdik."

Ö6: "Bazen istediğim gibi yazamıyorum. O zaman erteleyebiliyorum. Ödev son güne kalıyor. Dolayısıyla belirlediğim sürede bitiremiyorum. Bu durum benim planlarımı aksatıyor. Yani çok sorun oluyor."

Tablo 19. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik düşünceleri

ROLLER	İLETİŞİM EKSİKLİĞİ	SORUMLULUKLARI YERİNE GETİRMEME	FİKİR ÇATIŞMALARI	GRUPLA BİRARAYA GELMEME
Ö1	-	Bazı grup üyeleri çalışmıyor	-	Arkadaşların grup çalışmasına gelmemeleri
Ö2	Gruptakilerin yapılacaklarla ilgili konuşmaması	Grupta bazılarının çalışmaması	-	-
Ö3	Birbirini dinlememe	-	Görev paylaşımı konusunda anlaşamama	-
Ö4	-	-	Kimin araştırılacağı konusunda ortak karar verememe	Grup arkadaşlarıyla birlik olamama
Ö5	-	Grup üyelerinin üzerine düşeni yapmaması	Ödevin süslenmesi konusunda ortak kararlar alamama	-
Ö6	-	Bazı grup üyeleri ortak kararlara uymuyor	Görüş ayrılığı sonunda tartışma	Okul dışında bir araya gelememe

Tablo 19’da Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan ‘*Grup olarak yaptığınız çalışmalarda grup arkadaşlarınızla olan ilişkileriniz nasıldır?*’ mülakat sorusu analiz edildiğinde, katılımcıların grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik düşüncelerinde iletişim eksikliği, sorumlulukları yerine getirmeme, fikir çatışmaları, grupla bir araya gelmemenin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde fikir çatışmaları içinde olduklarını ve iletişim eksikliği yaşadıklarını dile getirmektedirler. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö2: “... gelip hiç benimle konuşmak için bir gayret göstermiyorlar. Bazen birbirimizle hiç konuşmadan ödevin son gününe geliyoruz. O zaman tabii hiç güzel bir ödev olmuyor. Bu konularda sorun yaşıyorum.”

Ö4: “Mustafa’yla yaptığımız çalışmada kimi araştıracağız diye sıkıntılar oldu. Ben diyorum Pisagor’u araştıralım. O diyor başka birini ortak bir şeye karar vermede bu gibi sıkıntılarımız oldu.”

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik düşüncelerinde grupla bir araya gelmeme ve sorumluluklarını yerine getirmeme ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö1: “...grup olarak yaptığımız çalışmalara grup üyeleri katılmıyor. Mesela bazen ben bana verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum. Bazı arkadaşlarım ise çalışmalarını aksatabiliyor. O zaman sinirlenebiliyorum. Çünkü o zaman grup olarak iyi bir ödevimiz olamıyor.”

Ö6: “...mesela öğretmenimiz diyor grup ödevlerinde bir araya gelip yapacaksınız ama biz genelde okul dışında beraber olamadığımız için aramızda ödevi paylaşırıp yapıyoruz. Bir araya gelmek istesek bile bazıları gelmeye yanaşmıyor. Bu konularda sıkıntı yaşıyoruz.”

Özetle bu bölümde anket, gözlem ve mülakattan elde edilen verilerde öğrencilerin zamanlamayla ilgili olarak verilen süreyi yeterli buldukları buna karşın anket verilerine göre çalışmalarını sırasında gözlem verilerine göre ise sunumlarında zamanı iyi bir şekilde değerlendirme konusunda eksikleri olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, grupla çalışmanın gerçekleştirilmemesinin ve görevle ilgili bireysel birtakım yetersizliklerin görevi zamanında verme konusunda sıkıntı oluşturduğunu dile getirmektedirler. Bunun yanında öğrenciler bu bölümdeki iletişimle ilgili olan maddelerde yüksek ortalamaya sahiptir. Buna karşın yapılan gözlem ve mülakatlarda ise öğrencilerin grup çalışmalarında iletişim eksikliği, fikir çatışmaları, sorumlulukları yerine getirmeme, grupla bir araya gelmeme gibi birtakım sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkmaktadır.

4.1.2. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Almayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ankette yer alan faktörlerden biri olan bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma aktörüne ilişkin maddelerle ilgili anket sonuçlarına yer verilmekte daha sonrasında yine bu maddelerle ilişkili gözlem ve mülakat sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 20. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ile ilgili görüşleri

MADDELER	Her Zaman (5)		Sıklıkla (4)		Bazen (3)		Nadiren (2)		Hiçbir Zaman (1)		X	SS
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Ödevimi yaparken Puanlama Ölçeği'nde yer alan maddeleri dikkate alırım.	85	38.3	91	41.0	36	16.2	7	3.2	3	1.4	4.12	.88
Çalışmada belirtilen yönergeleri izlerim.	92	41.4	94	42.3	30	13.5	5	2.3	1	.5	4.22	.80
Çalışmaya uygun plan yaparım.	95	42.8	91	41.0	19	8.6	16	7.2	1	.5	4.18	.90
Çalışmam için yapmam gerekenleri, gerekli olan malzeme ve kaynakları belirlerim.	102	45.9	100	45.0	16	7.2	3	1.4	1	.5	4.35	.71
Farklı kaynaklardan bilgi toplamaya özen gösteririm.	75	33.8	102	45.9	38	17.1	6	2.7	1	.5	4.10	.81

Tablo 20'de öğrencilerin proje–performans görevlerini hazırlarken bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma açısından mevcut görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.10 ile 4.35 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrencilerin bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ilgili görüşlerinin en yüksek olduğu madde “Çalışmam için yapmam gerekenleri, gerekli olan malzeme ve kaynakları belirlerim(4.35)” maddesidir. Daha sonrasında ortalamalara göre sırayla “Çalışmada belirtilen yönergeleri izlerim(4.22)”, “Çalışmaya uygun plan yaparım(4.18)”, “Ödevimi yaparken Puanlama Ölçeği'nde yer alan maddeleri dikkate alırım(4.12)” maddeleri gelmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin en düşük olduğu madde ise “Farklı kaynaklardan bilgi toplamaya özen gösteririm(4.10)” maddesidir.

Öğrencilerin bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ile ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında genellikle “her zaman“ ve

“sıklıkla“ gerçekleştirilme seçeneklerindeki yüzdelerin yüksek ve birbirine oldukça yakın değerler olduğu görülmektedir. “Çalışmam için yapmam gerekenleri, gerekli olan malzeme ve kaynakları belirlerim”, “Çalışmaya uygun plan yaparım” maddelerinin gerçekleştirme durumlarında en yüksek yüzdeye sahip olan seçenek “her zaman” iken diğer maddelerin gerçekleştirme durumlarındaki en yüksek yüzde ise “sıklıkla“ seçeneğindedir. Bütün maddelerde iki seçeneğin toplam yüzdesinin %79’un üzerinde olması yine dikkat çeken bulgulardan biridir.

Tablo 21. Araştırmacının öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	X	SS
Puanlama Ölçeği'nde yer alan maddeleri dikkate alma	2.29	1.15
Çalışmada belirtilen yönergeleri izleme	2.86	1.35
Göreve uygun çalışma plan yapma	3.10	1.48
İhtiyaçları belirleme	3.48	0.98
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	2.43	1.12

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarının gözlenmesinden elde edilen aritmetik ortalamaları 2.29 ile 3.48 arasında değişmektedir.

Bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ilgili maddeler gözlenme durumlarına göre ayrı ayrı incelendiğinde 3.48 ‘lik ortalama ile “İhtiyaçları belirleme” davranışının en yüksek düzeyde gözlendiği ardından sırayla ortalamalara göre “Göreve uygun çalışma plan yapma(3.10)“, “Çalışmada belirtilen yönergeleri izleme (2.86)“, “Farklı kaynaklardan bilgi toplama(2.43)“ davranışlarının gözlendiği görülmektedir. En düşük düzeyde gözlenen davranış ise 2.29’luk ortalama ile “Puanlama Ölçeği’nde yer alan maddeleri dikkate alma“ davranışdır. Bu ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında “ Farklı kaynaklardan bilgi toplama“, “Puanlama Ölçeği’nde yer alan maddeleri dikkate alma“ davranışlarının “kabul edilebilir” düzeyde gözlendiği buna karşın “İhtiyaçları belirleme”, “Göreve uygun çalışma plan yapma“, “Çalışmada belirtilen yönergeleri izleme“ davranışlarının “orta“ düzeyde gözlendiği görülmektedir. Ayrıca bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ile ilgili davranışların gözlenmelerinden elde edilen Tablo 21’deki standart sapma değerlerine bakıldığında “İhtiyaçları belirleme(0.98)” davranışına ait standart sapma değerinin diğerlerine göre düşük, “Göreve uygun çalışma plan yapma(1.48)“, “Çalışmada belirtilen yönergeleri izleme(1.35)“ davranışlarına ait standart sapma değerlerinin ise diğerlerine göre belirgin bir şekilde yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Bu konuda araştırmacının notları incelendiğinde öğrencilerin puanlama ölçeğini kullanma ve çalışmada belirtilen yönergeleri izleme konusunda ölçekteki puan sıralamalarının aksine oldukça bilinçsiz oldukları ve yetersiz kaldıkları görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin görevleriyle ilgili ihtiyaçları belirleme noktasında ise bilinçli bir şekilde hareket edebildikleri ortaya koyulmaktadır. Bu durumu aşağıdaki gözlem notlarından görebiliriz.

AN: “Öğrencilerin hazırladıkları raporlardan, yaptıkları çalışmalardan ve sunumlarından puanlama ölçeğinde yer alan maddeleri ve yönergeleri tam olarak yerine getirmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilere sorulan birtakım sorulardan puanlama ölçeğinde ve yönergelerde yer alan maddelerden haberdar olmadıkları hatta bir kere dahi okumadıkları ve bir kısmının da okuduğunu anlama konusundaki sıkıntılarında ötürü bu konuda eksik oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca puanlama ölçeğinden daha çok yönergeleri yerine getirme konusunda hassas davrandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrenciler yaptıkları sunumlarda görevleriyle ilgili yaptıkları çalışmalardan bahsederken ihtiyaçları belirleme konusunda sıkıntı yaşamadıkları ve yeterli oldukları anlaşılmaktadır.”

Öğrencilerin farklı kaynaklardan araştırma konusunda ölçekteki puan sıralamasıyla paralel olacak şekilde eksikliklerinin olduğuna araştırmacının notlarında rastlamak mümkündür. Özellikle kaynak olarak genellikle internetten yararlandıkları belirtilmektedir. Bu durumu destekleyici řu şekilde ifadelere rastlamak mümkündür.

AN: “Öğrencilerin hazırladıkları raporlar incelendiğinde hazır internet çıktıları olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bazılarının hazırladığı kaynakça kısmında sadece internetin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Öğrenciler sunumları esnasında sadece internetten yararlanmalarını yeterli gördüklerini söylemektedirler. Öğrencilerin sık sık ödevleri için araştırma yapma adına kütüphaneden çok bilgisayar odası kullanmaları yine dikkat çeken durumlardan biridir. “

Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan mülakatların analizlerinden elde edilen kodlamalar ve temalardan oluşan matrisler Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24’de verilmektedir.

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususları ortaya çıkarmaya yönelik olarak “Size verilen Çalışmanın hazırlık ve planlama aşamasında nelere dikkat etmeye çalışırsınız?” ve “Proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde nelere dikkat etmeye çalışırsınız?” soruları sorulmuştur. İki soruya verilen cevaplar hazırlık sürecini bir bütünlük açısından değerlendirme açısından beraber analiz edilmiştir. Tablo 22’de bu mülakat sorularının analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususların planlama, araştırma, bilgilerin güvenilirliği, dış görünüş ve görsellik, İçerik, İhtiyaçların temini, yönergeler ve kriterler, zamanlama, beklentileri karşılama temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususlara yönelik düşünceleri

ROLLER TEMLER	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
PLANLAMA	Plan yapıp uygulamaya geçirme	-	Nasıl yapacağını kafasında canlandırma	Not olarak çalışma planı hazırlama	-	Yönergelere göre plan kurma
ARAŞTIRMA	Merak edilenlere cevap arama	İnternet ve kitaplardan araştırma yapma	İnternette araştırma yapma	-	Yardım olarak kaynaklardan bilgi toplama	Merak edilenleri sorma
BİLGİLERİN GÜVENİRLİĞİ	Kaynaklar birbirini tutuyor mu?	-	-	-	İnternetteki kaynakların doğruluğunu araştırma	-
DIŞ GÖRÜNÜŞ VE GÖRSELLİK	Ödevin düzenli olması	Ödevin temiz, yazıların düzgün olması, düz ve renkli kâğıt kullanma	Ödevin güzel ve düzenli olması	Ödevin düzenli ve temiz olması	-	Ödevin düzenli olması
İÇERİK	-	Toplanan bilgilerden işe yarar parçalar olarak birleştirme	Toplanan bilgileri eleme	Raporun ödevi iyi yansıtması	-	Ödevin anlamlı cümlelerle ifade edilmesi
İHTİYAÇLARIN TEMİNİ	-	-	-	Ödev uygun eşyaları hazırlama	Malzemeleri alma	-
YÖNERGELER VE KRİTERLER	-	Ödev kâğıdından konuyu anlamaya çalışma	Doğru hareket etmek için ödevi dikkatli okuma	Ödev kâğıdına dikkat etme	Ödev kâğıdını araştırarak başlama	Puan kâğıdını okuma
ZAMANLAMA	Ödevi verildiği gün yapmaya başlama	Ödevi aldığı gün yapmaya başlama	Zamanında vermeye çalışma	-	-	-
BEKLENTİLERİ KARŞILAMA	-	-	Çevresindekilerin beğenmesine dikkat etme	-	Öğretmenin beklentilerini karşılmasına dikkat etme	-

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususlar arasında planlama, zamanlama, araştırma ve bilgilerin güvenilirliği ön plana çıkmaktadır. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: “ Ödevlerimi bir akşamda yapmam. Ne zaman verildiyse o gün yapmaya başlarım. Kartonla ilgili bir ödevim varsa bir an önce onunla ilgili planımı hazırlarım. Bir an önce ödevimi uygulamaya çalışırım. Bunu yaparken aşama aşama hazırlanmaya dikkat ederim. ...Genellikle konuyla ilgili bazı kitaptaki bilgiler internetle birbirini tutuyor mu bakıyorum. Sonra onları adım adım değerlendirmeye çalışırım “

Ö4: “Kafamda plan yaparım. Ne yapacaklarımı bir kenara yazarım. Ama bazen ödevi unutturum yapmayabilirim. Ama gitgide kafamda canlandırırım. En ince ayrıntılı noktalara dikkat etmeye çalışırım. Sonra kaynaklardan bilgi toplarım. Tabi ki hemen kaynaklardan bilgi toplamam. İlk abim araştırdı. Abim sayısal okuyor. Sonra ondan ikimiz yararlanıyoruz. “

Elde edilen bulgulara göre proje-performans görevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususlar arasında içerik, dış görünüş ve görsellik gelmektedir. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö2: "...hipotez oluşturarak elde ettiğim bilgileri bir araya topluyorum. Bir yerden bir parça alıyorum. Diğer yerden bir parça alarak bunları birleştiriyorum. Sonra Şablon oluşturuyorum onla ilgili. En sonda da diyelim röportaj ödevi verildiyse röportajı yaparım. ...Yazılar düz yazı olacak. Eğik yazıyı sevmiyorum. Kâğıtlar kirli olmayacak. Düz ve berrak olacak. Eğer maket oluşturacaksak kâğıdın düz ve renkli kâğıt olması gerekiyor. Kapalı kâğıtta beyaz kâğıt tam belli etmiyor."

Ö6: "Ödevin düzenli olmasına bi de anlamlı ve güzel cümleler içinde öğretmene ifade edilmesine dikkat etmeye çalışırım."

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususlar arasında ihtiyaçların temini, beklentileri karşılama, yönergeler ve kriterler ön plana çıkmaktadır. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö3: "Doğru bilgilere sahip olmak ve yanlış bilgileri sunmamak için İlk önce okurum. Arkadaşlarımın ve öğretmenimin beğenmesine dikkat ederim."

Ö2: "İlk başta konuyu siz veriyorsunuz konuyu anlamaya çalışıyorum. Bunun için ödev kâğıdını güzelce okuyorum."

Ö5: "Öğretmenim beğenir mi beğenmez mi ona dikkat etmeye çalışırım. ...Eve gittim mi abime malzemeleri aldirtırım."

Tablo 23'de Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynakları belirlemeye yönelik sorulan 'Proje ve performans görevlerini hazırlarken hangi kaynaklardan yararlanmayı tercih edersiniz? Neden?' mülakat sorusu analiz edildiğinde katılımcıların proje-performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynakların ansiklopedi-kitap ve defter, internet ve çevredeki bilgili kişiler temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin bu kaynaklara yönelik düşünceleri ise alt temalar halinde belirlenmiştir. Bu bağlamda internet teması bilgiye kolay ulaşılabilirlik, alışkanlık ve bilgiye inanma ansiklopedi-kitap ve defter teması internetteki bilgilerin yanlışlığı, çevresel imkânlar, bilgilerin güvenilirliği, işe yararlık çevredeki bilgili kişiler temasının ise güven duyma alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 23. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar ve bu kaynaklara yönelik düşünceleri

		ROLLER					
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
INTERNET	BİLGİYE KOLAY ULAŞILABİLİRLİK	Bilgiye ulaşmak kolay	-	Kitaplardan her bilgiye ulaşamama	-	İnternette araştırma daha kolay	-
	ALİŞKANLIK	-	-	-	İnternetin alışkanlık yapması	-	-

Tablo 23'ün devamı

		ROLLER					
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
TEMLER							
ANSIKLOPEDI, KİTAP VE DEFTER	BİLGİYE İNANMA	İnternetteki bilgilerin daha gerçekçi olduğuna inanma	-	İnternetteki bilgilerin daha güvenilir olduğuna inanma	-	-	-
	İNTERNETTEKİ BİLGİLERİN YANLIŞLIĞI	-	İnternetteki çoğu bilgi yanlış	-	-	İnternetteki bütün bilgiler doğru değil	-
	ÇEVRESEL KOŞULLAR	-	-	-	-	Kütüphanede olduğu için bulmak kolay	İnternetimiz yok
	BİLGİLERİN GÜVENİRLİLİĞİ	-	Ansiklopedi ve kitaplarda kesin bilgiler var	-	Bilgiler daha açık ve net	-	-
	İŞE YARARLIK	-	-	-	-	Tarihi bilgiler var	Verilen ödev defterde var
ÇEVREDEKİ KİŞİLER	GÜVEN DUYMA	-	Daha iyi bildiklerine inanma	Bilgili olduklarına inanma	-	-	-

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklardan biri olan internete yönelik düşünceleri arasında kolay ulaşılabilirlik, alışkanlık ve bilgiye inanma gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: "Daha çok bilgisayardan. Çünkü bilgisayardan daha kolay bilgiye ulaşabiliyorum. İnternette elde ettiğim bu bilgilerin daha gerçekçi olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla internette daha kolay araştırmak."

Ö4: "Ben internette çoğunlukla yararlanıyorum. Çünkü herkes internette yararlanıyor. Alışkanlık yarattı. Bu nedenle internete önem veriyorum."

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklardan biri olan ansiklopedi, kitap ve deftere yönelik düşünceleri arasında internetteki bilgilerin yanlışlığı buna karşın ansiklopedi, kitap ve defterdeki bilgilerin güvenilirliği, işe yararlık ve çevresel imkânlar ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö2: "Kitap ve ansiklopediden yararlanırım. Çünkü internetteki çoğu bilgiler yanlış oluyor. Bazıları yanlış bilgiler yazıyor. O yüzden onlardan araştırmak istemiyorum. Ansiklopedilerde kesin bilgiler olduğu için ansiklopedi ve kitapları tercih ediyorum."

Ö5: "Fakat internette çoğu bilgi doğru ama hepsi değil. Bu nedenle ansiklopedilerden de yararlanırım. ...Hem de kütüphanemizde olduğu için kolay bulunur."

Ö6: “Çoğunlukla kitaplardan veya defterimdeki konulardan yararlanırım. Mesela defterimizde siz bir aile boyutu diye bişe vermişsiniz. Onun için ben defterime daha çoğunlukla yoğunlaşmışım. Oradan güzel şeyler buldum.”

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklardan biri olan çevredeki bilgili kişilere yönelik düşünceleri arasında güven duyma ön plana çıkmaktadır. Buna yönelik ifadeler aşağıdaki şekildedir.

Ö2: “Etrafımdaki büyüklerime sorarım. Çünkü onlar daha iyi biliyor.”

Ö3: “Öğretmenim mesela bizim orda bilgili insanlar var onlara sorarım. ...Büyüklerimiz bizden daha önce okuduğu için, onlar daha bilgili olduğu için onlara sorabilirim.”

Tablo 24. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken puanlama ölçeğinin nasıl ve hangi amaçla kullanıldığına ilişkin düşünceleri

ROLLER	KULLANIM YERLERİ	KULLANIM AMAÇLARI		
		YÜKSEK PUAN	ÖDEVİN YETERLİLİĞİ	ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİNİ KARŞILAMA
Ö1	Hazırlık aşamasında yararlanma	Puan gelecek yeri anlamak için kullanma	Gözden kaçan noktaları gerçekleştirmek için kullanma	-
Ö2	-	-	Ödevin güzel olmasını sağlama	-
Ö3	-	Ölçeğe göre puan aldığı için kullanma	-	-
Ö4	Yapım aşamasında kullanma	-	-	Öğretmenin istedikleri yapmak için kullanma
Ö5	-	-	-	-
Ö6	-	-	-	-

Tablo 24’de Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken kullanılan puanlama ölçeğine yönelik bilgilerini ve mevcut uygulamalarını belirlemeye yönelik sorulan ‘Proje ve performans görevlerini hazırlarken puanlama ölçeğini nasıl ve hangi amaçla kullanırsınız?’ sorusu sorulmuştur. Mülakat sorusu analiz edildiğinde katılımcıların proje-performans görevlerini hazırlarken kullandıkları puanlama ölçeğine yönelik düşüncelerinin kullanım yerleri, kullanım amaçları temaları altında toplandığı görülmektedir. Ayrıca kullanım amaçları teması da yüksek puan, ödevin yeterliliği, öğretmen beklentilerini karşılama alt temalarından oluşmaktadır.

Tablo 24’deki proje-performans görevlerinin kullanım yerleri teması incelendiğinde öğrencilerin puanlama ölçeğini yoğunlukla proje ve performans görevlerinin hazırlanma ve yapım aşamasında kullandıkları görülmektedir. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö1: *“Puanlama ölçeğinden ödevimin hazırlık aşamasında yararlanıyorum.”*

Ö4: *“Kullanırım. Belki işimize yarayan bir yönü olur. ... Ödevimin yapım aşamasında kullanırım.”*

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken kullandıkları puanlama ölçeğine kullanım amaçları arasında yüksek puan, ödevin yeterliliği, öğretmen beklentilerini karşılama gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: *“Onları dikkate alıyorum. Bazı keren gözümüzden kaçabiliyor. Ödevimi alıyorum. Onlara göre değerlendiriyorum. Puan nerden gelebilir nerden gelmez diye. Ödevimden daha iyi bir not almak için kullanıyorum.”*

Ö4: *“Kullanırım. Belki işimize yarayan bir yönü olur. Sizin böyle yapın şöyle yapın dediğiniz şeye daha dikkat ederiz.”*

Ayrıca öğrencilerin Tablo 24'deki kodlanan düşüncelerinin yanı sıra proje-performans görevlerini hazırlarken kullandıkları puanlama ölçeğine yönelik cevaplarına bakıldığında öğrencilerin puanlama ölçeği konusunda bilgilerinin ve uygulamalarının çok da yeterli olmadığı ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö4: *“Ne işe yaradığını bilmiyorum. Bize daha dikkatli olmamız için veriyorsunuz.”*

Ö5: *“Ödevimi hazırlarken çoğu zaman o kâğıdı kullanmıyorum. Çünkü ben onları artık ezberledim. Aşağı yukarı zaten hepsi aynı oluyor. O yüzden dikkat etmeme gerek yok.”*

Özetle bu bölümde anket ve gözlem verilerine göre öğrencilerin görevleriyle ilgili ihtiyaçları belirleme, planlı hareket etme ve verilen yönergeleri izlemeyle ilgili maddelerde en yüksek ortalamalara sahip oldukları buna karşın araştırma ve puanlama ölçeğinin kullanımıyla ilgili maddelerde ise en düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca gözlem verilerine göre öğrencilerin bu bölümdeki ihtiyaçları belirleme davranışında birbiriyle en benzer performansı sergiledikleri buna karşın yönergeleri izleme ve planlı hareket etme konusunda ise kendi içlerinde farklı performanslar sergileyenlerin olduğu belirlenmiştir. Mülakatlarda öğrenciler araştırma konusunda internetten, kitaplardan ve çevrelerindeki bilgili olarak gördükleri kişilerden yardım aldıkların belirtmektedirler. Puanlama ölçeğini ise görevlerin hazırlama ve yapım aşamasında daha iyi bir ödev hazırlayarak beklentileri karşılamak ve yüksek puan almak için kullandıklarını dile getirmektedirler. Bununla birlikte puanlama ölçeğiyle ilgili bilgilerinin ve uygulamalarının yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler görevlerini hazırlarken planlama, araştırma, ihtiyaçların temini, yönergeler ve kriterlerin yanı sıra bilgilerin güvenilir olmasına, dış görünüş ve görseelliğe içeriğe, zamanlamaya ve beklentileri karşılayabilir olmasına dikkat ettiklerini belirtmektedirler.

4.1.3. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Sorumluluk Alma ve İşbirlikçi Çalışmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ankette yer alan faktörlerden biri olan sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma faktörüne ilişkin maddelerle ilgili anket sonuçlarına yer verilmekte daha sonrasında yine bu maddelerle ilişkili gözlem ve mülakat sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 25. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşleri

MADDELER	Her Zaman (5)		Sıklıkla (4)		Bazen (3)		Nadiren (2)		Hiçbir Zaman (1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Grup içinde görev dağılımı yaparız.	109	49.1	84	37.8	19	8.6	8	3.6	2	.9	4.31	.84
Çalışmamızdaki her şeyi grup arkadaşlarımla beraber hazırlarım.	79	35.6	80	36.0	41	18.5	20	9.0	2	.9	3.96	.99
Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek olurum.	86	38.7	115	51.8	19	8.6	1	.5	1	.5	4.28	.67

Tablo 25'de öğrencilerin proje –performans görevlerini hazırlarken sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3.96 ile 4.31 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrencilerin sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşlerinin en yüksek olduğu madde “Grup içinde görev dağılımı yaparız(4.31)” maddesidir. Daha sonrasında 4.28'lik ortalamayla “Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek olurum” maddesi gelmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin en düşük olduğu madde ise “Çalışmamızdaki her şeyi grup arkadaşlarımla beraber hazırlarım(3.96)” maddesidir. Ayrıca standart sapma değerlerine bakıldığında “Çalışmamızdaki her şeyi grup arkadaşlarımla beraber hazırlarım(0.99)” maddesinin diğer iki maddeye göre yüksek “Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek olurum(0.67)” maddesinin ise diğer iki maddeye göre belirgin bir şekilde düşük bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında genellikle “her zaman” ve “sıklıkla” gerçekleştirilme seçeneklerindeki yüzdelerin yüksek olduğu görülmektedir. “Grup içinde görev dağılımı yaparız.” maddesinin gerçekleştirme durumlarında en yüksek yüzdeye sahip olan seçenek “her zaman” iken diğer maddelerin gerçekleştirme durumlarındaki en

yüksek yüzde ise “sıklıkla“ seçeneğindedir. Bütün maddelerde iki seçeneğin toplam yüzdesinin %71 ‘in üzerinde olması yine dikkat çeken bulgulardan biridir.

Tablo 26. Araştırmacının öğrencileri proje-performans görevlerini hazırlarken sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	X	SS
Sorumlulukları paylaşma	3.29	1.59
İşbirlikçi çalışma	2.95	1.50
Grup arkadaşlarını destekleme	3.33	1.20
Görev almaya istekli olma	3.33	1.56

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğrencilerin sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarının gözlenmesinden elde edilen aritmetik ortalamaları 2.95 ile 3.33 arasında değişmektedir.

Sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili maddelerin durumları ayrı ayrı incelendiğinde 3.33 ‘lük ortalamayla eşit ortalamalara sahip olan “Grup arkadaşlarını destekleme“, “Görev almaya istekli olma“ davranışlarının en yüksek düzeyde gözlemlendiği ardından sırayla ortalamalara göre “Sorumlulukları paylaşma(3.29) “davranışının gözlemlendiği görülmektedir. En düşük düzeyde gözlenen davranış ise 2.95’lik ortalamayla “İşbirlikçi çalışma“ davranışdır. Bu ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışmayla ilgili gözlenen davranışların tümünün “orta“ düzeyde gözlemlendiği görülmektedir. Ayrıca sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili davranışların gözlenmelerinden elde edilen Tablo 26’daki standart sapma değerlerine bakıldığında “Grup arkadaşlarını destekleme(1.20)“ davranışının diğerlerine göre belirgin bir şekilde düşük bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Bu konuda araştırmacıların notları incelendiğinde grup olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin grup olarak değil bireysel olarak çalışmayı tercih ettikleri ve bazı öğrencilerin kendilerine verilen görevleri etkin bir şekilde yerine getirmediği belirtilmektedir. Bu durumu destekleyici şu şekildeki gözlem notlarına rastlamak mümkündür.

AN: “Öğrenciler grup olarak yerine getirdikleri görevlerin sunum aşamasında aralarında gerçekleştirdikleri görev paylaşımlarından ve çalışmalardan bahsederken öncelikle ödevle ilgili kısımları kendi aralarında böldükleri ve daha sonrasında bu çalışmalarını bir araya getirerek ödevlerini oluşturduklarını dile getirmektedirler. Bu durumdan gerçekleştirilen görevin bir grup çalışmasının ürünü olmadığı ve ortak paylaşımlar sonucunda oluşmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla oluşturulan ödevler öğrencilerin bireysel çalışmalarından oluşan parçalardan meydana gelmektedir. Ayrıca ödevle ilgili bu bireysel paylaşımlar sunum aşamasında bazı öğrencilerin yeterince çalışmamasından ötürü ödevin kalitesini ve dolayısıyla grubun performansını da etkilemektedir. “

Ayrıca araştırmacı öğrencilerin birbirleriyle bir bütünlük içinde olmadıkları ve çalışmalarını konusunda birbirlerini desteklemedikleri belirtmektedir. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan görebiliriz.

AN: “Yapılan sunumlarda ve çalışmalarda öğrencilerin birbirlerinden haberdar olmadıkları ve bu durumun sunumların kalitesini düşürdüğü açıktır. Bu durum öyle bir hale gelmiştir ki bazı öğrencilerin grup içinde hiçbir faaliyeti ve bilgisi olmadığı sorular sorularda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları bireysel çalışmalar konusunda birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmadıkları ve birbirlerini desteklemedikleri açıkça gözlenmektedir.”

Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan mülakatlardan elde edilen verilerin analizleri sonucu ortaya çıkan kodlamalar ve temalardan oluşan matris Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup içindeki rollerine ve faaliyetlerine yönelik düşünceleri

ROLLER	LİDERLİK	GÖRSELLİĞİ SAĞLAMA	ARAŞTIRMA	GÖREV PAYLAŞIMI	GRUPLA ÇALIŞMA	BİREYSEL FARKLILIKLAR
Ö1	Başkanlık yapma	Ödevi hazırlarken yapıştırma	Araştırmada rol alma	Görevleri paylaşırma.	-	-
Ö2	Başkan ise yapılacakları paylaşırma	Yazma ve yapıştırma işleri yapma	-	Sorumlulukları paylaşma	Yapılan çalışmaları birleştirme	-
Ö3	Grup arkadaşlarının araştırmaya yönlendirmesi	-	Araştırmada rol alma	-	-	Sevdiği rolü alma
Ö4	Arkadaşlarının rol vermesi	-	-	-	Grup arkadaşlarıyla tartışarak rolünü gerçekleştirme	Sunumlarda taklit yapma
Ö5	-	-	Araştırmada rol alma	-	Yapılan çalışmaları birleştirme	-
Ö6	-	-	-	Yapılacakların paylaşılması	-	Kendine güvenmediği için az sorumluluk alma

Tablo 27’de Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup içerisindeki rollerini ve faaliyetlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak “Grup çalışmalarında nasıl bir rol üstlenirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Mülakat sorusu analiz edildiğinde öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup içerisindeki rollerinin ve faaliyetlerinin liderlik, görseelliği sağlama, araştırma, görev paylaşımı, grupta çalışma ve bireysel farklılıklar temaları altında toplandığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup içersindeki faaliyetleri arasında grupta çalışma ve görev paylaşımı gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö2: *“Diyelim ilk başta malzemeleri o kartonu ben mukavvayı alırım. Sonra proje ikimiz yapınca iki kişiye ödevi ikiye ayırırız o bir tarafını ben bir tarafını yaparım. Sonra ödevi birleştiririz.”*

Ö6: *“...Bunun dışında arkadaşlarla bir araya gelip yapacaklarımızı aramızda böleriz. Böylece herkesin bir görevi olur.”*

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup içersindeki rolleri arasında görselliği sağlama ve araştırma ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö3: *“Genellikle araştırma aşamasında rol alırım. Çünkü bazı arkadaşlarımızın yapacağını bildikleri için bana araştırmayı veriyorlar diyorlar ki sen araştı. Araştırmayı yaparsın.”*

Ö1: *“Genellikle projeyi hazırlarken yapıştırma işlemlerinde rol alırım. Çünkü yapıştırma işlemlerini iyi bir şekilde yerine getirdiğime inanıyorum ve bu işten de oldukça zevk alıyorum.”*

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken grup içersindeki rolleri arasında liderlik ve bireysel farklılıklar gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: *“Grup çalışmalarında arkadaşlarıma başkanlık yapmayı onlara görevleri vermeyi severim.”*

Ö4: *“Mesela sunumlarda taklitleri ben yaparım.”*

Ö6: *“Çoğunlukla kısa şeyleri alırım. Uzun şeyleri almak istemem. Çünkü sunum yaparken aldığım şey uzunsa anlatmaktan utanırım.”*

Özetle bu bölümde sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili maddelerde gözlem ve anket sonuçları birbiriyle paralellik gösterecek şekilde öğrencilerin görev paylaşımı, grup içinde yapılan çalışmalar konusunda birbirine destek olma ile ilgili maddelerde en yüksek ortalamalara sahip oldukları buna karşın işbirlikçi çalışma ile ilgili maddelerde ise en düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Yapılan mülakatlarda da öğrencilerin, grup içinde liderlik, araştırma, görselliği sağlama gibi bireysel farklılıklarına uygun birtakım roller üstlenmekle beraber grup çalışmalarında grupta çalışma ve görev paylaşımı gibi birtakım faaliyetleri gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

4.1.4. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Görüş ve Önerilere Açık Olmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde bilgi alışverişinde bulunma ve eleştirilere açık olma faktörüne ilişkin maddelerle ilgili anket sonuçlarına yer verilmekte daha sonrasında yine bu maddelerle ilişkili gözlem ve mülakat sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin görüş ve önerilere açık olma ile ilgili görüşleri

MADDELER	Her Zaman (5)		Sıklıkla (4)		Bazen (3)		Nadiren (2)		Hiçbir Zaman (1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çalışmayla ilgili anlamadığım kısımları etrafımdakilerden (aile, öğretmen, arkadaş) yardım alarak yaparım	89	40.1	87	39.2	33	14.9	8	3.6	5	2.3	4.11	.94
Çalışma ile ilgili elde ettiğim bilgileri güvendiğim kişilerin onayını aldıktan sonra düzenleyerek çalışmamda kullanırım	95	42.8	84	37.8	30	13.5	10	4.5	3	1.4	4.16	.92
Çalışmamla ilgili öğretmenimim önerilerini mutlaka alırım	80	36.0	85	38.3	44	19.8	12	5.4	1	.5	4.04	.90

Tablo 28’de öğrencilerin proje–performans görevlerini hazırlarken görüş ve önerilere açık olma ile ilgili mevcut görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 4.04 ile 4.16 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrencilerin bilgi alışverişinde bulunma ve eleştirilere açık olma ile ilgili görüşlerinin en yüksek olduğu madde “Çalışma ile ilgili elde ettiğim bilgileri güvendiğim kişilerin onayını aldıktan sonra düzenleyerek çalışmamda kullanırım(4.16)” maddesidir. Daha sonrasında 4.11’lik ortalamayla “Çalışmayla ilgili anlamadığım kısımları etrafımdakilerden (aile, öğretmen, arkadaş) yardım alarak yaparım.” maddesidir. Öğrenci görüşlerinin en düşük olduğu madde ise “Çalışmamla ilgili öğretmenimim önerilerini mutlaka alırım(4.04)” maddesidir.

Öğrencilerin görüş ve önerilere açık olma ile ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında genellikle “her zaman” ve “sıklıkla” gerçekleştirilme seçeneklerindeki yüzdelerin yüksek ve birbirine oldukça yakın değerler

olduğu görülmektedir. “Çalışma ile ilgili elde ettiğim bilgileri güvendiğim kişilerin onayını aldıktan sonra düzenleyerek çalışmamda kullanırım”, “Çalışmayla ilgili anlamadığım kısımları etrafımdakilerden (aile, öğretmen, arkadaş) yardım alarak yaparım“ maddelerinin gerçekleştirme durumlarında en yüksek yüzdeye sahip olan seçenek “her zaman“ iken diğer üçüncü maddenin gerçekleştirme durumundaki en yüksek yüzde ise “sıklıkla“ seçeneğindedir. Bütün maddelerde iki seçeneğin toplam yüzdesinin %74 ‘ün üzerinde olması yine dikkat çeken bulgulardan biridir.

Tablo 29. Araştırmacının öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken görüş ve önerilere açık olma açısından değerlendirilmesine yönelik gözlemleri

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	X	SS
Yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenin fikirlerini ve onayını alma	2.43	1.99

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğrencilerin görüş ve önerilere açık olma ile ilgili tek bir madde gözlemlenmiştir. “Yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenin fikirlerini ve onayını alma“ davranışının 2.43’lük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre bir değerlendirme yapılırsa “Yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenin fikirlerini ve onayını alma“ davranışının “kabul edilebilir“ düzeyde öğrencilerde gözlemlendiği söylenebilir.

Bu konuda araştırmacıların notları incelendiğinde öğrencilerin çevreden yardım alma konusunda oldukça bilinçsiz davrandıkları görülmektedir. Bu durumu destekleyici şu şekildeki ifadelerle rastlamak mümkündür.

AN: “Öğrencilere verdikleri çalışmalarında kendi yapamayacakları bir takım sorulara cevap verdikleri görülmüştür. Bu konuda öğretmene herhangi bir soru sormadan sorulara cevap verebilmesi akla ailesinden, çevresinden veya arkadaşlarından yardım almış olabileceği ihtimalini getirmektedir. Sunumları esnasında kendilerine bu sorular sorulduğunda cevap verememekteyler. Hâlbuki çalışma raporlarında bu sorunların çözümleri yer almaktadır. Dolayısıyla öğrencinin herhangi bir çaba sarf etmeden ödevi çevresindeki kişilere yaptırmış olduğu düşünülmektedir. Zaten devamında öğrenci bunu mecburen itiraf etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum öğrencilerin yardım alırken nasıl yapıldığını öğrenmekten kolay yolu seçip ödevlerini çevrelerindekiyle yaptırdıklarını göstermektedir. “

Ayrıca gözlemler sonucunda öğrencilerin görevin hazırlanma sürecinde yaptıkları çalışmalarla ilgili öğretmenin fikirlerini alma konusunda yetersiz oldukları ve çekimser davrandıkları görülmüştür.

AN: “Öğrencilere görevleri dağıtıldı.21 kişilik sınıftan 3-4 kişi ödevlerinin teslim ve sunum tarihine kadar gelip yaptıkları çalışmalarla ilgili fikir aldılar. Yaptıkları bir takım çalışmaların olabirliği konusunda onay almaya çalıştılar. Buna göre eksikleri varsa düzelttiler. Diğer öğrencilerin böyle bir girişimi olmadı. Özellikle bazı öğrencilerin gelip konuşma konusunda çekimser oldukları gözlemlendi. “

Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin görüş ve önerilere açık olma ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan mülakat sorularından elde edilen verilerin analizlerinden elde edilen kodlamalar ve temalardan oluşan matrisler Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 30’da Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken topladıkları bilgileri nasıl bir değerlendirmeden sonra çalışmalarında kullandıklarına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak ‘Size verilen proje ve performans görevleriyle ilgili yapmış olduğunuz araştırmadan elde ettiğiniz bilgileri nasıl bir değerlendirmeden sonra çalışmanızda kullanırsınız?’ mülakat sorusu sorulmuştur. Mülakat sorusu analiz edildiğinde öğrencilerin bu konudaki düşüncelerinin okuma, aile ve öğretmenden yardım alma, internetteki bilgileri eleme, kişisel değerlendirme ve bireysel yöntemler temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 30. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken topladıkları bilgileri nasıl bir değerlendirmeden sonra çalışmalarında kullandıklarına yönelik düşünceleri

ROLLER	OKUMA	AİLE VE ÖĞRETMENDEN YARDIM ALMA	BİREYSEL YÖNTEMLER	İNTERNETTEKİ BİLGİLERİ ELEME	KİŞİSEL DEĞERLENDİRME
Ö1	İnternetteki bilgileri okuyarak değerlendirme	-	-	İnternette aynen almama	Kendi başına bilgileri değerlendirebilme
Ö2	-	Ailesine ve öğretmene sorduktan sonra ödev koyma	-	-	-
Ö3	Bilgileri okuyarak çalışmaya koyma	-	-	-	Kendisinin bilgileri ayırt edebileceğine inanma
Ö4	-	-	Yazı tipine dikkat ederek konuyla ilgisine bakma	İnternetteki bilgileri aynen kullanmama	-
Ö5	Grup ödevlerinde okuyup ortak karar alma	-	Ödev kâğıdına göre hareket etme	İnternette alınan bilgileri eleyerek koyma	-
Ö6	Bilgileri okuyarak ödev koyma	Öğretmene sorma	Bilgilerin kaynağını araştırarak kendine ait cümleler kullanma	-	-

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken bilginin değerlendirilmesine yönelik düşünceleri arasında okuma, internetteki bilgileri eleme, aile ve öğretmenden yardım alma ön plana çıkmaktadır. Buna yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir.

Ö3: "Bilgileri okurum. Ondan sonra bakarım iyi şeyler var mı? İyilerini yazarım kötülerini hiç çalışmama almam. Her ödevimde az da olsa okurum. "

Ö5: "İnternette aldığım bilgileri okurum hepsini değil önemli olanlarını çalışmam koyarım. Grupsak onları ilk önce arkadaşlarımız aramızda okuruz. Sonra bir karar veririz. En önemli bilgilerin altını çizeriz ve onları kâğıda aktarırız. "

Ö2: "Doğru olduğunu değerlendiririm. Eğer ailem biliyorsa o konuyu onlara sorarım. Eğer yanlış biliyorsalar yine öğretmene sorarım. Eğer öğretmenim de o bilginin yanlış olduğunu biliyorsa o bilgiyi proje ve performans ödevimde kullanmam. "

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken bilgilerin değerlendirilmesine yönelik olarak kişisel değerlendirmelerde buldukları ve bireysel birtakım yöntemler kullandıkları görülmektedir. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö3: "Yararlı bilgileri kendim ayırt edebiliyorum. Buna bağlı olarak bilgilerimin yararlı olup olmadığına dair değerlendirme yaparım."

Ö4: "Yazı tipine belki yanlış yazılmıştır. Onlara dikkat ederim. Bide konumuzla alakası oldu mu olmadı mı ona dikkat ederim."

Tablo 31'de Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yardım aldıkları kişi ya da kişileri nedenleriyle birlikte ortaya koymaya yönelik olarak sorulan 'Proje ve performans görevlerini hazırlarken hangi aşamada kim ya da kimlerden yardım alırsınız? Neden?' mülakat sorusu analiz edildiğinde öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yardım aldıkları kişi ya da kişilere yönelik düşüncelerinin aile ve öğretmen temaları altında toplandığı görülmektedir. Aile teması geçmiş deneyim ve bilgiler, yakınlık, yardım alınan kısım alt temalarından öğretmen teması ise güven duyma ve yardım alınan kısım alt temalarından oluşmaktadır. Her iki temada yer alan alt temalardan biri olan yardım alınan kısım da kendi içinde alt temalara ayrılmaktadır.

Tablo 31. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yardım aldıkları kişi ya da kişilere yönelik düşünceleri

ROLLER TEMLER		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
		DİŞ GÖRÜNÜŞ	Yazım aşamasında	Aileden ödev kapağını oluştururken yardım alma	Ödevin düzenini oluştururken	-	-
AİLE	AŞAMA						
	İÇERİK	-	-	Anlamadığı konularda.	Anlamadığı yerlerde yardım alma	Zorlandığım konularda abimden yardım alırım	Zorlandığım konularda ablamdan yardım alırım
	ARAŞTIRMA	Araştırmada abimin kitaplarından yararlanırım	-	-	-	-	-

Tablo 31'in devamı

ROLLER TEMALAR		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
		YAKINLIK	Daha yakın bulma	-	-	-	-
AİLE	GEÇMİŞ DENEYİM VE BİLGİLER	-	-	Önceden bildikleri için aileden yardım alma	Konuları daha önce görmeleri	Abim bu konuları daha önce gördü	-
	AŞAMA İÇERİK	-	Yapamadığı konularda yardım alma.	-	-	-	-
ÖĞRETMEN	GÜVEN DUYMA	-	Öğretmen daha iyi biliyor	-	-	-	-

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yardım aldıkları kişi ya da kişilerden biri olan aileye yönelik düşünceleri arasında araştırma, geçmiş bilgi ve deneyimler gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö3: “Babamdan, annemden, aile büyüklerimizden çünkü onlar bizden daha iyi biliyordur bizim şeylerimizi daha önce gördüler.”

Ö1: “Çünkü onlarla daha iyi konuşabiliyorum. Derdimi anlatabiliyorum. Sorularımı rahatlıkla sorabiliyorum.”

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yardım aldıkları kişi ya da kişilerden biri olan aileden yardım alınan kısımlara yönelik düşünceleri arasında dış görünüş, içerik, araştırma gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: “Genellikle benim bir ablam var ona gidiyorum. Bazı kere onun yapamadıklarını onun abime soruyorum. Bi de benim Erzurum’da abim var ondan yardım alıyorum. Araştırma ödevlerinde bazı bilgiler onların kitaplarında yer alıyor. Bu konuda onlardan yardım alıyorum. Yani bilgiye ulaşma aşamasında. Ayrıca biraz yazım kötü olduğu için yazım aşamasında da yardım alırım.”

Ö3: “Yapım aşamasında ödevin düzenini oluştururken ayrıca anlamadığım konuyla ilgili yardım alırım.”

Ö5: “Abimden. Zorlandığım konularda ondan yardım alırım. Abim sayısal okuduğu için bu dönemlerden geçti. Ondan daha çok biliyor.”

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken yardım aldıkları kişi ya da kişilerden biri olan öğretmene yönelik düşünceleri arasında güven duyma ve yardım alınan kısımda da içerik ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö2: “Daha çok yapamadığım ödevlerde öğretmenlerden yardım alırım. Çünkü onların bilgisi daha kesin. Aileme sorduğumda bazen bilemiyorlar. Öğretmenler onları biliyor ve daha net bilgiler veriyor.”

Özetle bu bölümdeki anket maddelerinde öğrencilerin yapılan çalışmalarla ilgili yardım ve onay alma ile ilgili maddeleri en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri buna karşın gözlemlerle kabul edilebilir düzeyde gerçekleştiği ortaya koyulan önerilere açık olma ilgili maddeyi ise en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yapılan mülakatlarda da öğrencilerin görevleriyle ilgili olarak ailelerinden ve öğretmenlerinden yardım aldıkları bu konuda güven duyma, yakınlık, geçmiş deneyim ve bilgi faktörlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin görevleriyle ilgili topladıkları bilgileri okuma, aile ve öğretmenden yardım alma, internetteki bilgileri eleme gibi bir takım bireysel yöntemlere başvurarak değerlendirdikleri ve bu konuda kişisel olarak yaptıkları değerlendirmelerine güvendikleri ortaya çıkmaktadır.

4.1.5. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Akıl Yürütme ve Yaratıcılıkla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ankette yer alan faktörlerden biri olan akıl yürütme ve yaratıcılık faktörüne ilişkin maddelerle ilgili anket sonuçlarına yer verilmekte daha sonrasında yine bu maddelerle ilişkili gözlem ve mülakat sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 32. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akıl yürütme ve yaratıcılıkla ilgili görüşleri

MADDELER	Her Zaman (5)		Sıklıkla (4)		Bazen (3)		Nadiren (2)		Hiçbir Zaman (1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çalışmayla ilgili mutlaka birtakım sonuçlar çıkarırım ve bunları ödevimde paylaşırım	60	27.0	88	39.6	52	23.4	16	7.2	6	2.7	3.81	1.00
Çalışmayla ilgili sorulara yanıt verebilirim	85	38.3	93	41.9	37	16.7	6	2.7	1	.5	4.15	.82
Çalışmamla ilgili ilgi çekici bir sunum yapabilirim	70	31.5	99	44.6	44	19.8	7	3.2	2	.9	4.03	.85

Tablo 32’de öğrencilerin proje–performans görevlerini hazırlarken akıl yürütme ve yaratıcılıkla ilgili mevcut görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3.81 ile 4.15 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrencilerin akıl yürütme ve yaratıcılıkla ilgili öz görüşlerinin en yüksek olduğu madde “Çalışmayla ilgili sorulara yanıt verebilirim(4.15)” maddesidir. Daha sonrasında 4.03'lük ortalamayla “Çalışmamla ilgili ilgi çekici bir sunum yapabilirim“ maddesi gelmektedir. Öğrenci görüşlerinin en düşük olduğu madde ise “Çalışmayla ilgili mutlaka birtakım sonuçlar çıkarırım ve bunları ödevimde paylaşıyorum(3.81)” maddesidir. Ayrıca standart sapma değerlerine bakıldığında “Çalışmayla ilgili mutlaka birtakım sonuçlar çıkarırım ve bunları ödevimde paylaşıyorum(1.00)” davranışının diğer davranışlara göre belirgin bir şekilde daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akıl yürütme ve yaratıcılık ile ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında üç maddenin de “sıklıkla” gerçekleştirilme seçeneğinde en yüksek yüzdelere sahip olduğu görülmektedir. Bütün maddelerde “sıklıkla” seçeneğinin yüzdesinin %39 'un üzerinde olması yine dikkat çeken sonuçlardan biridir.

Tablo 33. Araştırmacının öğrencileri proje-performans görevlerini hazırlarken akıl yürütme ve yaratıcılık açısından değerlendirmesine yönelik gözlemleri

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	X	SS
Çalışmayla ilgili birtakım sonuçlar çıkarma ve rapor etme	2.38	1.60
Kritik düşünme becerisini gösterme	2.90	1.37
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	2.90	1.70
Sorulara cevap verebilme	3.14	1.59
Çalışmayı dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	2.90	1.58

Tablo 33'de görüldüğü gibi öğrencilerin akıl yürütme ve yaratıcılık ve ile ilgili maddeleri gerçekleştirme durumlarının gözlenmesinden elde edilen aritmetik ortalamaları 2.38 ile 3.14 arasında değişmektedir.

Akıl yürütme ve yaratıcılık ile ilgili maddelerin gözlenme durumları ayrı ayrı incelendiğinde 3.14'lük ortalamayla “Sorulara cevap verebilme.” davranışının en yüksek düzeyde gözleendiği ardından sırayla ortalamalara göre 2.90'lık ortalamayla eşit ortalamalara sahip olan “Kritik düşünme becerisini gösterme”, “Yaratıcılık yeteneğini kullanma” ve “Çalışmayı dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma” davranışlarının gözleendiği görülmektedir. En düşük düzeyde gözlenen davranış ise 2.38'lik ortalamayla “Çalışmayla ilgili birtakım sonuçlar çıkarma ve rapor etme” davranışdır. Bu ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında akıl yürütme ve yaratıcılık ile ilgili gözlenen davranışlardan “Çalışmayla ilgili birtakım sonuçlar çıkarma ve rapor etme” davranışının “kabul edilebilir” diğer dört davranışın ise “orta” düzeyde gözleendiği görülmektedir. Ayrıca

akıl yürütme ve yaratıcılıkla ilgili davranışların gözlenmelerinden elde edilen Tablo 33'deki standart sapma değerlerine bakıldığında "Yaratıcılık yeteneğini kullanma(1.70)" davranışının diğerlerine göre yüksek "Kritik düşünme becerisini gösterme(1.37)" davranışının ise diğer davranışlara göre belirgin bir şekilde düşük bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Bu konuda araştırmacının notlarına bakıldığında araştırmacının öğrencilerin çalışmanın rapor kısmında bilgileri kendi açılarından yorumlayamadıkları fakat sunumlarda ise kendi yaratıcılıklarını kullanarak sunumu etkili hale getirmeye çalıştıklarını belirttiği görülmektedir. Bu durumu destekleyici ifadeler şu şekildedir.

AN: "Öğrencilerin verdiği çalışmalara bakıldığında genel anlamda bilgileri bir kere dahi okumadan çalışmalarına koydukları görülmektedir. Öyle ki bazı çalışmalarda konuyla alakasız bilgilere dahi rastlamak mümkündür. Dolayısıyla öğrencilerin elde ettikleri bilgileri okuyup ayrıştırıp kendince birtakım sonuçlar elde etmedikleri ve bunu çalışmalarına koymadıkları verdikleri çalışmalarda görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kendi yorum gücünü kullanmak konusunda eksik oldukları dolayısıyla buna bağlı olan bilgileri bütünleştirip anlamlı sonuçlar çıkarma konusunda yetersizliklerini ortaya koymaktadır. Buna karşın yaptıkları sunumlarda hiç bir şey bilmeseler de bildikleri kadarını kendilerinden bir şeyler katarak sergilemeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. "

Ayrıca araştırmacı notlarında öğrencilerin sorulan sorulara cevap verme konusunda birtakım girişimlerde buldukları buna karşın sorulara gerekli açıklamayı getirme konusunda çok da yeterli olmadıklarını belirtmektedir. Bu durumu aşağıdaki gözlem notlarından görmek mümkündür.

AN: "Öğrenciler sunumları bitirdikten sonra sınıfta isteyen arkadaşları tarafından ya da öğretmenleri tarafından kendilerine çalışmalarıyla ilgili bir takım sorular soruldu. Sorulan sorular ve verilen cevaplar da en dikkat çeken durumlardan öğrencilerin sunumlarında bahsettikleri bir bilgiyle ilgili açıklayıcı bir soru sorulduğunda cevap verme konusunda eksik olduklarının görülmüştü. Ayrıca öğrencilerin sordukları soruların genelde çalışmada geçen birtakım yabancı terimlerle ve matematikçilerle ilgili olması yine dikkat çeken durumlardan birisiydi. "

Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin akıl yürütme ve yaratıcılık ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan mülakat sorularından elde edilen verilerin analizlerinden açığa çıkan temalardan oluşan matrisler Tablo 34 ve Tablo 35'de verilmektedir. Bu bölümdeki mülakat soruları öğrencilerin sunum ve rapor aşamalarında dikkat ettikleri hususları ortaya çıkarmayı amaçlayarak bu bölümdeki anket maddelerine yönelik öğrencilerin kişisel yorumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 34. Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili yaptıkları sunumla dikkat ettikleri hususlara yönelik düşünceleri

ROLLER	SORULARA CEVAP VEREBİLME	KONUYA HÂKİMİYET	BİLGİ VERME	HAZIRLANMA	SOMUTLAŞTIRMA	SUNUM ŞEKLİ
Ö1	-	-	İşe yarayacak şeyler anlatma	Sunum öncesinde çalışma	-	-
Ö2	Sorulara sorulara cevap verme	Ödevdeki bilgilere çalışma	-	Sunuma önceden hazırlanma	-	Soru sorarak sunum yapma
Ö3	Sorulara sorulara yanıt verme.	Ödevi öğrenme	-	Evde provalar yapma	-	Ses tonunu iyi şekilde kullanma
Ö4	-	-	Bilgi vermeye çalışma	-	Sunumda ödevle ilgili materyal kullanma	-
Ö5	Sorulara sorulara cevap verme	Ödevi iyi öğrenmeye çalışma	-	-	-	-
Ö6	-	-	-	-	Materyal kullanma	Anlaşılır şekilde anlatma

Tablo 34'de Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili yaptıkları sunumlarda dikkat ettikleri hususları ortaya çıkarmaya yönelik olarak sorulan '*Çalışmanın sunum aşamasında nelere dikkat etmeye çalışırsınız?*' mülakat sorusu analiz edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen verilere göre öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili yaptıkları sunumlarda dikkat ettikleri hususların sorulara cevap verebilme, konuya hâkimiyet, bilgi verme, hazırlanma, somutlaştırma, sunum şekli temaları altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili yaptıkları sunumlarda dikkat ettikleri hususlara yönelik düşünceleri arasında bilgi verme ve somutlaştırma ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö4: "Sunum aşamasında arkadaşlarıma bilgi vermeye çalışırım. Onların da araştırdığımız şeyle ilgili biraz bilgisi olsun diye. Ödevimle ilgili karton kullanarak bir şeyler hazırlarım. Bunları da sunumum da kullanırım. "

Ö6: "...Bide onlara anlatırken bazı resimler de gösterebiliriz. Örneğin orda bir kesir ya da başka bir şey vardır. Yani onu tahtaya çıkıp anlatabilirsin. "

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili yaptıkları sunumlarda sorulara cevap verebilme, konuya hâkimiyet ve hazırlanmaya dikkat ettikleri ve ilgi çekiciliği arttırmak adına bireysel bir takım sunum şekilleri kullandıkları görülmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö5: "Arkadaşlarıma sorduğu sorulara cevap vermeye dikkat ederim. Ayrıca anlamı bilmediğim kelimeleri araştırırım. Ne olduğunu belki öğretmen de sorabilir ona da

cevap verebilirim. Böylece sunumum arkadaşlarım ve öğretmenlerim tarafından beğenilir. Ödevimi çok iyi ezberlemeye dikkat ederim. Ödevin iyi olmasında dikkat ederim. Nasıl hazırlandı. Hangi kaynaklardan faydalandı. Onlara dikkat ederim.“
 Ö3: “Kâğıda en iyi şekilde hazırlanırım. Yazdıklarımı ezberlerim. Böylece o bilgileri tam olarak öğrenmiş olurum ve iyi bir şekilde anlatabilirim. Rolümü güzel bir şekilde yapmaya. Güzel bir şekilde anlatmaya çalışırım. Evde provalar yaparım. Kendimi iyi hazırlarım. Sunumum iyi olmalı. Bu nedenle en iyi sesimi çıkarmaya çalışırım.“

Tablo 35. Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili hazırladıkları raporlarda dikkat ettikleri hususlara yönelik düşünceleri

ROLLER	İÇERİK	GÖRÜNÜM	YAZIM KURALLARI
Ö1	Anlamlı ve faydalı bilgilere yer verme	Görselliğin iyi olması	Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etme
Ö2	Kesin olarak anladığı bilgilere yer verme	Ödevin temiz ve yazıların güzel olması	-
Ö3	Konuyla ilgili bilgilere yer verme	Yazının güzel olması	Yazım ve imla hatası olmamalı
Ö4	Çok değil yararlı bilgilere yer verme	-	-
Ö5	Bilgilerin yeterliliğini sağlama	Ödevin düzenine ve görselliğine dikkat etme	Noktalama işaretlerine dikkat etme
Ö6	Önemli bilgileri alma	Ödevin görselliğine dikkat etme	İmla hatası olmamalı

Tablo 35’de Öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili yaptıkları hazırladıkları raporlarda dikkat ettikleri hususları ortaya çıkarmaya yönelik olarak sorulan ‘*Çalışmanın raporlaştırma aşamasında nelere dikkat etmeye çalışırsınız?*’ mülakat sorusu analiz edildiğinde öğrencilerin proje-performans görevleriyle ilgili hazırladıkları raporlarda dikkat ettikleri hususların içerik, görünüm ve yazım kuralları temaları altında toplandığı görülmektedir. Buna yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir.

Ö5: “İlk bilgilerin yararlı ve net, öğretmenin anlattığı kaynaklarla uyumlu olmasına dikkat ederim.Yani genellikle gerçekçi, işe yarayan ve akılda kalabilecek bilgileri kullanmaya çalışırım. Noktalama işaretlerine dikkat ederim. Bu kuralları öğrendiğim kadarıyla ödevimde uygulamaya çalışırım.“

Ö1: “Ödevin güzelliğine ve düzenine dikkat ederim. Sonra ödevimin görünüş olarak iyi olmasını isterim.“

Ö3: “Yazarken yazım hatası olmamalı. Sonra da imla hatası olmamalı. Çünkü bu kurallara da dikkat etmemiz gerekiyor. İyi bir rapor yapmak ve not almak için.“

Sonuç olarak bu bölümdeki anket ve gözlemlerdeki maddelerinin puan sıralamalarının birbiriyle paralel sonuçlar içerdiği görülmektedir. Bu verilere göre öğrenciler en yüksek düzeyde sorulara cevap verme, sunumu ilgi çekici hale getirebilmeye ilgili olan maddelerde en yüksek ortalamalara sahip oldukları buna karşın görevleriyle ilgili sonuç çıkarma ve rapor etmeye ilgili olan maddelerde ise ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca gözlemlerde bunlara ek olarak kritik düşünme becerisi ve yaratıcılık yeteneğini kullanmayla ilgili davranışların orta düzeyde gözlemlendiği

görülmektedir. Buna ek olarak yine gözlemlerde öğrencilerin bu bölümdeki kritik düşünme becerisi davranışında birbiriyle en benzer performansı sergiledikleri buna karşın yaratıcılık yeteneğini kullanma konusunda ise kendi içlerinde farklı performanslar sergileyenlerin olduğu belirlenmiştir. Yapılan mülakatlarda ise öğrencilerin sunumları esnasında sorulara cevap verebilme, konuya hâkimiyet, bilgi verme, hazırlanma ve somutlaştırmaya dikkat ettikleri bununla birlikte bir takım bireysel sunum şekilleri kullandıkları belirlenmiştir. Bunun haricinde öğrencilerin raporlarını hazırlarken içerik, yazım kuralları ve görünüme önem verdikleri mülakatlarla ortaya koyulan diğer sonuçlardandır.

4.1.6. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Buldukları Noktalara Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölüme kadar öğrencilerin proje-performans görevi hazırlama sürecindeki gerçekleştirdikleri uygulamalarla ilgili anketteki maddelere yönelik görüşleri ve buna ilişkin olan gözlem ve mülakat sonuçları ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin anketteki maddelere yönelik değerlendirmelerinin haricinde bazı noktaların göz ardı edilebileceği düşünülerek bu konudaki farklı düşüncelerini ve değerlendirmelerini ortaya koymak adına anketi tamamlayıcı bir mülakat sorusu eklenmiştir. Buna yönelik analizler ve veriler bu bölümde sunulmaktadır.

Tablo 36'da Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken kendilerini yeterli ve yetersiz buldukları noktaları ortaya çıkarmaya yönelik olarak sorulan mülakat sorusu analiz edildiğinde öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken kendilerini yeterli ve yetersiz buldukları noktaların öz yeterlilikler ve öz yetersizlikler temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 36. Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken kendilerini yeterli ve yetersiz buldukları noktalara ilişkin düşünceleri

		ROLLER					
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
TEMALAR							
ÖZ YETERLİLİKLER	SUNUM	Sunumu iyi yapma	Anladıklarını anlatarak iyi sunum yapma	Sunumu iyi yapma.	-	-	-
	HAZIRLANMA	-	Ödevi iyi çalışma.	-	Hazırlama aşamasında iyiyim	-	Ödevi iyi hazırlarım
	DÜZEN	Ödevi temiz saklamada iyiyim	-	-	-	Ödevin düzenini iyi sağlama	-

Tablo 36'nın devamı

ROLLER		Ö1					
		Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	
TEMALAR							
ÖZ YETERSİZLİKLER	GÖRSELLİĞİ SAĞLAMA	Güzel yazmada yetersizim	Ödevin kapağını yapamıyorum	-	Yazmada sıkıntı yaşama	-	Yazmada yetersizim
	ANLAMA	-	-	Ödevleri okuyup anlamama	Bazı kelimeleri anlamama	Yönergeleri anlamama	-
	PLANLI ÇALIŞMA	-	-	Planlı çalışmada yetersizim	-	-	-
	ARAŞTIRMA	Araştırmada yetersizim	-	-	-	Sadece internetten araştırma	-

Tablo 36'dan öz yetersizlikler temasının görseelliği sağlama, anlama, planlı çalışma ve araştırma alt temalarından öz yeterlilikler temasının da sunum, hazırlanma ve düzen alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken sahip oldukları öz yetersizlikler arasında görseelliği sağlama, planlı çalışma, anlama ve araştırma gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: "Grup ödevlerinde değil de kendim bireysel aldığım ödevlerde güzel yazmada yeterli olmadığımı düşünüyorum. Bir de araştırmalarım istediğim gibi olmuyor. Diyelim şöyle yapacam diyorum. Olmuyor. O zaman kendimi yetersiz buluyorum."

Ö3: "Bazı konularda zorlanıyorum. Bu konuları arkadaşlarımdan yardım alarak konumu daha iyi anlıyorum. Okuduğumu anlama konusunda ve planlı çalışma konusunda kendimi yeterli bulmuyorum."

Ö5: "Yetersiz bulduğum noktalar var. Matematik çoğu zamanlar zor olduğu için onlarda kendimi yetersiz buluyorum. Dolayısıyla ödevlerimi de çok iyi bir şekilde yerine getiremiyorum. ...Ödevi anlamadığım için bunlar. Özellikle orda geçen maddeleri anlayamıyorum. Ödevimi çok iyi yapmıyorum. Bilmiyorum. Araştırmalarım sadece internetten oluyor. Bu nedenle ödevim yeterli olmuyor."

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken sahip oldukları öz yeterlilikler arasında sunum, hazırlanma ve düzen gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: "Ödevimin sunum aşamasını iyi bir şekilde yerine getirdiğime inanıyorum. Ayrıca ödevi temiz saklama konusunda da iyi olduğumu düşünüyorum."

Ö2: "Ezberlerimi yaparak ödevime iyice hazırlanıyorum. Ödevimi güzel sunuyorum. Hazırlama aşaması bence güzel. İyi bir şekilde yapıyorum."

Ö5: "Bazen oluyor. Mesela ödevlerimi tertipli, düzenli ve güzel hazırlamaya onu iyi bir şekilde yerine getirdiğime inanıyorum."

Sonuç olarak bu bölümde öğrenciler mülakatla anketteki görüşlerine ek olarak proje-performans görevleriyle ilgili olarak sunum, hazırlanma ve düzen konularında kendilerini

yeterli buldukları buna karşın görselliği sağlama, planlı çalışma, anlama ve araştırma konularında ise kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir.

4.2. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlüklere Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin proje-performans görevi hazırlarken karşılaştıkları güçlüklere yönelik maddelerle ilgili anket sonuçlarına yer verilmekte daha sonrasında öğrencilerin bu konudaki görüşlerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak adına yapılan mülakat sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 37. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri

MADDELER	Tamamen Katılıyorum (5)		Kısmen Katılıyorum (4)		Katılıyorum (3)		Çok Az Katılıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Ailemden gerekli yardımı alamıyorum	51	23.0	24	10.8	11	5.0	19	8.6	117	52.7	2.43	1,70
Araştırma yaparken çeşitli kaynaklara (kitaplar, internet...) ulaşmakta zorlanıyorum	34	15.3	25	11.3	10	4.5	24	10.8	129	58.1	2.15	1.56
Grup olarak yapılması gereken ödevleri okul dışında arkadaşlarımızla hazırlayamıyorum	58	26.1	53	23.9	41	18.5	28	12.6	42	18.9	3.29	1.44
Ödevlerin hepsini hazırlamaya zaman bulamıyorum	51	23.0	47	21.2	28	12.6	40	18.0	56	25.2	2.99	1.53
Proje ve performans ödevlerinin yönergelerini anlamakta güçlük çekiyorum	39	17.6	45	20.3	51	23.0	66	29.7	21	9.5	3.07	1.26
Sınıfımızın kalabalık olmasından dolayı öğretmenimden gerekli yardımı alamıyorum	42	18.9	36	16.2	35	15.8	36	16.2	73	32.9	2.72	1.53
Ödevleri zamanında yetiştiremiyorum	36	16.2	39	17.6	33	14.9	42	18.9	72	32.4	2.66	1.49
Proje ve performans ödevlerinin konuları ilgimi çekmiyor	39	17.6	44	19.8	33	14.9	38	17.1	68	30.6	2.77	1.50

Tablo 37'nin devamı

MADDELER	Tamamen Katılıyorum (5)		Kısmen Katılıyorum (4)		Katılıyorum (3)		Çok Az Katılıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bazı proje ve performans ödevleri bize maddi anlamda yük getiriyor	45	20.3	38	17.1	31	14.0	41	18.5	67	30.2	2.79	1.53
Kendi ilgi çektiğim konularda değil öğretmenin verdiği konularda ödev yapmak zorunda kalıyorum	48	21.6	34	15.3	38	17.1	29	13.1	73	32.9	2.80	1.56
Grup ödevlerinde düşüncelerimi rahatlıkla arkadaşlarıma söyleyemiyorum	52	23.4	34	15.3	30	13.5	44	19.8	62	27.9	2.86	1.55
Çevremde araştırmalarımı yapabileceğim bir ortam bulmakta zorlanıyorum	37	16.7	41	18.5	32	14.4	31	14.0	81	36.5	2.65	1.53
Öğretmenimiz değerlendirme kriterlerini puanlama ölçeği ile daha önceden bize bildirmedeği için ödevimi hazırlarken neye dikkat etmem gerektiğini anlayamıyorum	37	16.7	31	14.0	33	14.9	34	15.3	87	39.2	2.54	1.52
Verilen performans ve proje ödevleri nedeniyle vaktimin çoğunu internet başında harcamak zorunda kalıyorum	39	17.6	39	17.6	42	18.9	38	17.1	64	28.8	2.78	1.47
Ders kitaplarındaki konular ile verilen performans ve proje ödevleri örtüşmüyor	29	13,1	34	15.3	27	12.2	37	16.7	95	42.8	2.39	1.48
Öğretmenim, hazırladığım ödevleri zaman yetersizliğinden ötürü sınıfta sunmama fırsat tanımıyor	37	16.7	35	15.8	23	10.4	36	16.2	91	41.0	2.50	1.55

Tablo 37'de öğrencilerin proje–performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 2.15 ile 3.29 arasında değiştiği görülmektedir

Öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle ait ortalamalarının en yüksek olduğu madde 3.29'luk ortalama ile "Grup olarak yapılması gereken ödevleri okul dışında arkadaşlarımızla hazırlayamıyorum." maddesidir. Daha sonrasında ortalamalara göre ilk beş madde sırayla "Proje ve performans ödevlerinin yönergelerini anlamakta güçlük çekiyorum (3.07)", "Ödevlerin hepsini hazırlamaya zaman bulamıyorum(2.99)", "Grup ödevlerinde düşüncelerimi rahatlıkla arkadaşlarıma söyleyemiyorum(2.86)", "Kendi ilgi çektiğim konularda değil öğretmenin verdiği konularda ödev yapmak zorunda kalıyorum. (2.80)", "Bazı proje ve performans ödevleri bize maddi anlamda yük getiriyor(2.79) " maddeleridir. Ortalamaların en düşük iki madde ise "Ders kitaplarındaki konular ile verilen performans ve proje ödevleri örtüşmüyor (2.39)" ile "Araştırma yaparken çeşitli kaynaklara (kitaplar, internet...) ulaşmakta zorlanıyorum(2.15) " maddeleridir. Ayrıca standart sapma değerlerine bakıldığında "Ailemden gerekli yardımı alamıyorum(1.70)" davranışının diğer davranışlara göre yüksek "Proje ve performans ödevlerinin yönergelerini anlamakta güçlük çekiyorum(1.26)" davranışının ise diğerlerine göre belirgin bir şekilde daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili maddelerin gerçekleşme durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında "Grup olarak yapılması gereken ödevleri okul dışında arkadaşlarımızla hazırlayamıyorum." maddesi %26,1 'lik yüzdeyle " Tamamen katılıyorum" seçeneğinde, "Proje ve performans ödevlerinin yönergelerini anlamakta güçlük çekiyorum" maddesi %29,7'lik yüzdeyle " Çok az katılıyorum" seçeneğinde diğer maddeler ise "Hiç katılmıyorum" seçeneğinde en yüksek düzeye sahiptir. "Hiç katılmıyorum" seçeneğinde yüksek yüzdeye sahip maddelerinin büyük bir çoğunluğunun ikinci en yüksek yüzdeye sahip oldukları seçeneğin "Tamamen katılıyorum" olması dikkat çeken sonuçlardan biridir.

Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulan mülakat sorusunun analizleri sonucu elde edilen kodlamalar ve temalardan oluşan matris Tablo 38'de verilmektedir.

Tablo 38. Öğrencilerin proje performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin düşünceleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
ARAŞTIRMA	-	Ödevle ilgili istenenlerin bulunamaması	Bazı konuları bulamama	-	-	Bazen ödevi bulamama

Tablo 38'in devamı

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
GÖREV PAYLAŞIMI	Görev paylaşımında anlaşamama	-	-	-	Görev paylaşımı konusunda tartışma	-
ÖZGÜVEN EKSKİKLİĞİ	-	-	-	-	Sunumda heyecanlandığı için anlatamama	Sunum yaparken heyecanlanma
İLETİŞİM	-	-	Yaptığı çalışmaları grup arkadaşlarının beğenmemesi	Grup arkadaşlarıyla ortak karar almada tartışma	Grupta rahatça fikirlerini paylaşamama	-
BİREYSEL FARKLILIKLAR	Gruptaki bazılarının planlı çalışmaması	-	Sunumda bazılarının grubun performansını düşürmesi	Gruptaki bazıları yüzünden beklenilenden düşük not alma	-	-
ANLAŞILIRLIK	-	-	Yönergeleri anlamama	Ödevdeki yabancı kelimeleri anlamama	Ödevdeki yönergeleri anlamıyorum	-
BİREYSEL SORUNLAR	-	Yardım almadan maket ödevlerini yapamama	Öğrendiği konuyu hatırlamama	-	-	Ödevi öğrencinin yaptığına inanmama

Tablo 38'de öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerin araştırma, görev paylaşımı, özgüven eksikliği, iletişim, çalışma performanslarındaki farklılıklar, anlaşılabilirlik, bireysel sorunlar ilgili temalar altında toplandığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken araştırma yapmada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö3: "Bazı araştırmak istediğim şeyleri bulamıyorum. Onda sıkıntı yaşıyorum."

Ö6: "Oluyor. Örneğin yapıyordum ödevimi bazenleri bulamıyordum. Sıkılıyordum. Yapmam diyordum. Son günlere kalıyordu. Sonra da yapıyordum."

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlük ya da güçlüklerle yönelik düşünceleri arasında görev paylaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö1: “Grup ödevlerinde diyelim ki ben başkan oldum dağıttım konuları sen şunu yap sen şunu yap bazıları diyor ben şunu yapmam bazıları diyor ki ben şunu yapıyım benim yazım güzel. Bazı keren ben de istemiyorum bana verilen görevi. Yani istemsizlikte zorluk yaşıyoruz. Bazıları benim grubumda olmak istemiyor.”
 Ö5: “...grup arkadaşlarımla toplanıp fikirlerimi paylaşmada zorlanıyorum. Mesela ben araştırmayı aldım. Onlar yazmayı o zaman diyorlar sen niye araştırmayı aldın da biz yazacağız diye anlamıyoruz.”

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlük ya da güçlüklerden birisi de özgüven eksikliğidir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö5: “Bir de anlatırken arkadaşlarımla karşımda heyecanlanıyorum. O yüzden çok iyi anlatamıyorum.”
 Ö6: “...Siz veriyorsanız ya performans ödevi diyorsunuz sunum yapın. Ben o zaman heyecanlanıyorum sizden ve arkadaşlarımdan çekiniyorum.”

Öğrenciler, proje-performans görevlerini hazırlarken grup çalışmalarında iletişimle ilgili sıkıntılar yaşadıklarını ve grup içindeki her üyenin aynı çalışma performansına sahip olmamasının grubu olumsuz yönde etkileyerek bir takım sıkıntılar doğurduğunu dile getirmektedirler. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö4: “Arada arkadaşlarımla çekişmeye giriyoruz. Bunu böyle yapcaz diye. Not alma aşamasında sıkıntımız olabiliyor. Arada beklediğime göre not almadığım olabiliyor. Mustafa’yla benim yaptığımız şeyde 80 bekliyordum.70 beklemiyordum. Öyle bir sıkıntımız oldu. Mustafa biraz fena okuduğu için bence fazla puan alamadık. Ayrıca arkadaşlarımızın sorduğu sorulara yanıt veremedik.”
 Ö3: “Birde bazı arkadaşlarımız sunum yapanda bazıları titriyor. Bu bizim için sıkıntı oluyor. Onun için onlara biraz daha dikkat etmesini istiyorum grubumuzda.”

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlük ya da güçlükler arasında anlaşılabilirlik gelmektedir. Buna yönelik ifadeler şu şekildedir.

Ö1: “Uygulayamıyorum onları diyelim orda bir kriter var resimle ilgili. Resmi gerçekte bulamıyorum. Bunlarda zorlanıyorum.”
 Ö3: “Proje vermiştiniz onu anlamadım ilk başta. Anlamadığım için de veremedim. Konuyu kendim isteyerek proje de alıyorum. Fakat projede yer alan maddeleri anlamadığım için projeyi yapamıyorum.”

Öğrencilerin proje-performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlük ya da güçlükler arasında bireysel problemler ön plana çıkmaktadır. Bu durumu aşağıdaki alıntılardan da görebiliriz.

Ö2: “Eğer böyle büyük bir maket yapıyorsam onlar tutmuyor bazen yıkılıyorlar. Ben de sinirleniyorum. Atıyorum onları sonra 5 dk sonra yine başlıyorum ödevi yapmaya yine

yapamıyorum. Sonra öğretmen diyor böyle yap ödevi ben de tutturuyorum getiriyorum.“

Ö6: “Ablamla yaptığımız ödevlerde öğretmen diyor bu yazı senin mi değil mi bir de ondan zorlanıyorum. Hep el yazısı yazdığım için ödevi düz yazıyla yazdığımda öğretmenim bana inanmıyor. Bir kâğıda yazdırarak bakıyor.“

Özetle bu bölümde öğrenciler karşılaşılan güçlükler anketinde en yüksek düzeyde grupta okul dışında bir araya gelememe, yönergeleri anlamakta güçlük çekme, görevlerin hepsini hazırlamak için yeterli zaman bulamama, grup görevlerinde düşüncelerini rahatlıkla ifade edememe, görevlerin istedikleri konularda olmaması ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca bu konuda yöneltilen mülakat sorusunda öğrenciler, proje ve performans görevi hazırlarken görevle ilgili anlama ve araştırma sürecinde, grup görevlerinde ise iletişim ve görevlerin paylaşımıyla ilgili olarak sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler sunumlarda kendilerini tam olarak ifade etme konusunda çekimser olmalarının ve grup içindeki birtakım bireysel farklılıklarının da kendileri için sorun oluşturduğunu belirtmektedirler.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

6. sınıf öğrencilerinin proje ve performans göreviyle ilgili görüşlerini ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın bu bölümünde bir önceki kısımda sunulan bulgular aynı alt başlıklar altında tartışılarak irdelenmiş ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümdeki tartışma ve sonuçlar literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları ve bulgularıyla karşılaştırılarak ortak ya da ayrılan noktalar belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri İlgili Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümdeki tartışma ve sonuçlar bulgulara paralel olarak beş başlık altında ele alınmıştır.

Öncelikle öğrencilerin proje ve performans görevleriyle ilgili ön yeterlilik algılarını ve bilgilerini sorgulamak adına sorulan mülakat sorusunun analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin performans görevinin zorunlu proje görevlerinin ise isteğe bağlı olarak yapılan uygulamalar olduğunu düşündükleri ve projeleri genellikle bir dersle ilgili notlarını yükseltmek istedikleri zaman yapmayı tercih ettiklerini dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, proje ve performans görevlerinin dersle ilişkili olduğunu ve bu uygulamaları gerçekleştirirken araştırma, hazırlık ve sunma, grupta çalışma faaliyetleri içinde bulduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin bazıları var olan bu bilgilerini yeterli görürken bazıları ise yetersiz bulduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin proje ve performansla ilgili ortaya koydukları bilgiler, öğrencilerin daha çok proje-performans görevlerinin uygulama boyutuyla ilgili bilgi sahibi olduklarını bu görevlerin kendilerine ne gibi beceriler kazandıracağı ve amaçlarının neler olduğu konusunda fikir sahibi olmadıklarını göstermektedir. Yani öğrenciler bu görevleri ne amaçla gerçekleştirdiklerini bilmemekte ve daha çok uygulama boyutuyla ilgilenmektedirler. Nitekim Yücel (2008) ile Yılmaz ve Benli (2011)'in yaptıkları çalışmalarında da öğrencilerin uygulamada proje ve performans görevini neden yaptıklarını bilmedikleri ve bu konuda oldukça bilinçsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken İletişim ve Zamanlamayla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anketin bu bölümüyle ilgili olarak en yüksek düzeyde grupla sağlıklı bir iletişim halinde olmayı gerektiren grup arkadaşlarına değer verme, fikirlerini paylaşma, yapılan çalışmalar konusunda işbirlikçi bir anlayışa sahip olmayla ilgili maddeleri gerçekleştirdiklerine inandıkları görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler sunumlarda zamanı iyi bir şekilde kullanmayla ilgili olan maddeyi yüksek düzeyde çalışmaları sırasında zamanı iyi bir şekilde değerlendirebilmeye ilgili olan maddeyi ise en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri ifade etmektedirler. Bu konuda araştırmacının gözlemlerine bakıldığında ise en yüksek düzeyde zamanı her açıdan etkin bir şekilde kullanma, grup arkadaşlarına ve fikirlerine önem verme ile ilgili davranışların gözlemlendiği buna karşın grup içindeki tartışmalara katılma davranışının ise en düşük düzeyde gözlemlendiği görülmektedir. Buna ek olarak gözlemlerde tartışmalara katılma ile ilgili olarak diğer davranışlara göre farklı performanslara sahip öğrencilerin olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu bölümle ilgili maddelerde öğrencilerin zamanlamayla ilgili görüşlerine bakıldığında uygulama aşamasıyla ilgili maddeleri en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri sunumu zamanında yapmayla ilgili maddeyi ise bu bölümdeki en yüksek ikinci madde olarak gerçekleştirdikleri görülmektedir. Gözlemlerde en yüksek düzeyde gözlenen ilk iki davranış zamanlamayla ilgili olmuştur. Bu durum öğrencilerin çalışmaları sırasında zamanı iyi kullanamadıkları buna karşın sunumda ise zamanı iyi kullandıklarına inandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu davranışla ilgili araştırmacının notlarına bakıldığında ise öğrencilerin ödevleri genellikle zamanında getirdikleri fakat sunumları verilen süreden önce bitirdikleri dolayısıyla sunum için ayrılan sürenin yeterince iyi geçmediği ve buna bağlı olarak öğrencilerin zamanı planlama konusunda sıkıntıları oldukları görülmektedir. Bunun yanında zamanlamayla ilgili olarak yapılan mülakatların analizleri incelendiğinde elde edilen bulgular öğrencilerin ankette verdikleri yanıtlarla örtüşmektedir. Mülakat verilerinde zamanlama konusunda ödevi hazırlama, ödev teslimi ve sunum aşamalarında birtakım öğrencilerin sorun yaşadıkları bazılarının ise herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler ödevler için verilen süreyi yeterli bulmakla birlikte zamanlamayla ilgili sorun yaşamalarında zamanı iyi kullanma konusundaki eksiklerinin, bazı ödevleri anlamamalarının, grup ödevlerinde işbirlikçi çalışmanın eksikliğini, ödevin görselliğini ön planda tutmalarının etkili olduğunu belirtmektedirler.

Bu konuda literatüre bakıldığında ise Adanalı (2008)'da Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin birçok güçlükle karşılaştığı ve bu güçlüklerde birinin de zamanın yetersizliği olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu bir nokta vardır ki ödevler için verilen süre yeterlidir. Hatta öğrenciler sunum aşamasında verilen süreden önce sunumlarını bitirmekte dolayısıyla zamanından önce bitirmelerinin yeterli olabileceğini düşünerek bu konuda iyi olduklarına inanmaktadırlar. Hâlbuki bu durum öğrencilerin kendilerine verilen zamanı dolu dolu kullanarak nasıl iyi bir şekilde değerlendirebileceklerini bilmediklerini ortaya koymaktadır.

Bu bölümle ilgili anketin diğer maddeleri öğrencilerin grup içindeki iletişimlerini ve bu konudaki görüşlerini ortaya koymak adına oluşturulan maddelerden oluşmaktadır. Anket sonuçlarına bakıldığında bu maddelerden grup içinde fikirlerini ortaya koyma ilgili olan madde her zaman seçeneğinde en yüksek yüzdeye sahipken diğer maddeler ise sıklıkla seçeneğinde toplanmıştır. Bu durum öğrencilerin iletişimle ilgili maddelerde yüksek ortalamalara sahip olduklarını ve bu maddeleri yerine getirdiklerine inandıklarını ortaya koymaktadır. Fakat bu konudaki araştırmacının gözlemleri öğrencilerin yanıtlarıyla çelişmektedir. Araştırmacının gözlemlerinde en düşük düzeyde gözlenen davranışları iletişimle ilgili davranışlar oluşturmaktadır. Bu konudaki açıklamalarına bakıldığında ise genellikle derste başarılı olamayan öğrencilerin grup çalışmalarında çekimser davranarak fikirlerini rahatlıkla ortaya koyamadığını bunun yanında başarılı öğrencilerin grup adına yapılan çalışmalarda karar verme ve fikir sunmada etkin olduğu belirtilmektedir. Bu durum tartışmalara katılma davranışının en düşük düzeyde gözlenmesinin de nedenini ortaya koymaktadır. Nitekim tartışmalara katılma davranışıyla ilgili farklı performansların olması başarılı öğrencilerin daha aktif bir şekilde bu eylemi gerçekleştirmesinden buna karşın diğer öğrencilerin ise bu süreçte çok da yer alamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Özel durum çalışması kapsamında öğrencilere sorulan mülakat sorularının analizlerinden elde edilen veriler, öğrencilerin grup içinde fikir çatışmaları içinde olduklarını ve iletişim konusunda sorunları olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenciler bazı grup arkadaşlarının sorumlulukların yerine getirmediklerini ve grup olarak bir araya gelip çalışmadıklarını belirtmektedirler. Nitekim bu cevaplar öğrencilerin anketle ortaya koydukları tabloyla örtüşmemektedir.

Sonuç olarak grup çalışmalarında öğrenciler bir araya gelip çalışmadıkları için görevleri belli başlı kişiler hazırlamakta dolayısıyla öğrenciler herhangi bir fikir alışverişinde ve iletişimde bulunmamaktadırlar. Hâlbuki bu konuda literatürde yapılan çalışmalarda ise öğretmen ve veliler bu tür değerlendirme sistemlerinin öğrencilerin iletişimini becerisini ve sorumluluk bilincini arttırdığını belirtmektedirler (Stecher ve

Hamilton, 1994; Benson ve Smith, 1998; Arslan, 2009; Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010). Ayrıca yine bu araştırmada başarısız öğrencilerin fikirlerini söylemekten çekindiği ve grup içinde gerekli kabulü göremedikleri ortadadır. Buna bağlı olarak ödevi hazırlayanlar belli başlı kişiler olduğu için sunum aşamasında da aktif bir şekilde de kendilerini gösterememekte diğerleri ise bu konuda pasif kalmaktadır. Buna karşın Bayrakçı (2007) ve Kabaş (2007)'in yaptıkları çalışmalarda ise öğrencilerin bu tür değerlendirme sistemleriyle kendini daha rahat ifade etme imkânı bulduğu ve kendine olan güvenini arttırdığı ortaya koyulmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada proje-performans görevlerinin literatürde belirtilen beklentileri karşılama noktasında öğrenciler tarafından gerçekleştirilen birtakım yetersiz uygulamaların olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından gerektiği gibi uygulanamayan proje ve performans görevleri literatürde belirtilen yarar ve amaçlardan olan iletişim ve özgüven duygularını geliştirme gibi kişisel yeterlilikleri artırıcı işlevlerini yitirmektedir.

5.1.2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Almayla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anketin bilinçli çalışma ve kriterleri dikkate alma ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde en yüksek düzeyde çalışmalarını bir plan dâhilinde gerçekleştirerek yönergeleri izleme, ihtiyaçları ve yapılması gerekenleri belirleme ile ilgili maddeleri gerçekleştirdiklerine inandıkları buna karşın en düşük düzeyde ise araştırma ve puanlama ölçeğini dikkate alma ile ilgili maddeleri gerçekleştirdiklerine inandıkları görülmektedir. Bu konudaki gözlem sonuçlarına bakıldığında ise anketle paralel sonuçlar içerdiği görülmektedir.

Bu bölümdeki maddelerde öğrenciler puanlama ölçeğinin kullanımı ve farklı kaynaklardan bilgi toplamayla ilgili maddeleri en düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Nitekim araştırmacının gözlemleri de bu durumu desteklemektedir. Bu konudaki araştırmacı notlarına bakıldığında öğrencilerin hazırladıkları görevlerde puanlama ölçeğinde yer alan maddeleri dikkate almadıkları hatta bir kere dahi okumadıkları ve bu konuda oldukça bilinçsiz olduklarını gözlenmektedir. Özel durum çalışması kapsamında puanlama ölçeğinin kullanımıyla ilgili mülakat sorusunun analizinden elde edilen veriler de ise öğrencilerin puanlama ölçeğinin kullanımıyla ilgili bilinçsiz ve yetersiz uygulamalar için de olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler puanlama ölçeğini ödevlerin hazırlık ve yapım aşamalarında ödevin yeterliliğini sağlamak, yüksek puan almak ve öğretmen beklentilerini karşılamak amacıyla kullandıklarını belirtmektedirler. Sonuç olarak bu durum puanlama ölçeğinin proje ve performans

görevleri açısından nasıl bir işleve sahip olduğunun öğrenciler tarafından tam olarak bilinmediği ve buna bağlı olarak öğrencilerin süreçte puanlama ölçeğini gerektiği gibi kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu konuda literatüre bakıldığında daha çok öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde öğretmenler değerlendirmede puanlama ölçeğini kullandıklarını belirtmektedirler (Şeker, 2009; Kaymakçı ve Öztürk, 2011; Sayan, 2011). Fakat Çiftçi (2010) ve Örsdemir (2010) öğretmenlerin puanlama ölçeğini yeterli düzeyde kullanamayarak klasik yöntemlere başvurduklarını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu duruma bağlı olarak öğrencilerin puanlama ölçeğini yeterince kullanamamalarında öğretmenlerin bu konudaki literatürdeki diğer çalışmalarla ortaya koyulan yetersizliklerinin ve eksik uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenci önündeki model olan öğretmenin uygulamalarından ve bu konudaki eksik rehberliğinden etkilenecek yanlış uygulamalar içine girebilmektedir.

Bu bölümdeki en düşük düzeyde anket ve gözlem sonuçlarına sahip olan diğer bir madde olan farklı kaynaklardan bilgi toplamaya ilgili araştırmacının açıklamalarına bakıldığında öğrencilerin ödevlerini hazırlarken genellikle internetten yararlandıkları bu durumun ödevleri hazır internet çıktıları haline getirdiği belirtilmektedir. Bu konuda hakkında sorulan mülakat sorusunun analizinden elde edilen verilere bakıldığında ise öğrenciler görevlerini hazırlarken internet, ansiklopedi-kitap, defter ve çevrelerindeki bilgileri olarak gördükleri kişilerden yararlandıklarını belirtmektedirler. İnterneti tercih etmelerinde bilgiye kolay ulaşmayı sağlamanın, alışkanlık yapmasının, internetteki bilgilere inanmanın etkili olduğu; ansiklopedi-kitap ve defter tercih etmelerinde internetteki bilgilerin yanlışlığının, çevresel imkânların, bilgilerin güvenilirliğinin, işe yararlığının etkili olduğu çevrelerindeki bilgileri kişilerden yararlanmalarında ise güven duymalarının etkili olduğunu belirtmektedirler.

Sonuç olarak öğrenciler çevrelerinde kolay ulaşabildikleri kaynakları tercih etmekte bu kaynaklardan elde ettikleri bilgilerin ise güvenilir olabileceğini düşünmektedirler. Nitekim en kolay ve rahat ulaşabildikleri interneti bu durum da daha çok kullandıkları ve bu durumun kendilerinde alışkanlık oluşturduğu ortadadır. Ayrıca başvurdukları kaynaklardan elde ettikleri bilgilere duydukları güven nedeniyle bu bilgileri sorgulamadan ve bir kez dahi okumadan ödevlerine aldıkları bu durumun özellikle interneti yoğun olarak kullanmaları nedeniyle hazırladıkları görevleri doğruluğu sorgulanmayan yaratıcılıktan yoksun internet bilgileri haline getirmektedir. Nitekim Yücel (2008), Çiftçi (2010), Yılmaz ve Benli (2011), Sayan (2011)'de de öğretmen ve veliler öğrencilerin görevlerini hazırlarken interneti aşırı kullanmaları konusunda aynı fikirleri paylaşmaktadır. Hatta bu durumun öğrencileri yaratıcılığını kullanamayan internet bağımlıları haline getirdiği belirtilmektedir. Bunun yanında literatürde yapılan bazı çalışmalarda ise alternatif ölçme-değerlendirme

etkinliklerinin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiği ortaya koyulmaktadır (Bal, 2009; Çiftçi, 2010; Örsdemir, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011; Kaymakçı ve Öztürk, 2011). Proje-performans görevlerinin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiği muhakkaktır. Fakat bunun yanında bu çalışmada da ortaya koyulduğu gibi öğrencilerin birtakım bilinçsiz ve denetimsiz uygulamalarla araştırma becerilerini kazanma yolundaki amaçlarından uzaklaştıkları da ortadadır.

İhtiyaç belirleme, plan yapma ve yönergeleri izlemeyle ilgili anket ve gözlem sonuçları birbirine paralellik göstererek bu bölümdeki en yüksek düzeyde gerçekleştirilen ve gözlenen davranışlar olarak belirlenmiştir. Nitekim araştırmacının notlarında yönergeleri izleme noktasında öğrencilerin puanlama ölçeğindeki kriterleri dikkate almaya nazaran daha hassas davrandıkları belirtilmektedir. Bu durumun öğrencilerin ödevlerini yaparken yönergelerde belirtilen adımları izleyerek görevlerini yerine getirdiklerinde ödevi daha rahat bir şekilde sonuçlandırmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca yapılan gözlemlerde öğrencilerin ihtiyaçları belirlemeyle ilgili aynı düzeyde hareket ettiği buna karşın plan yapma ve yönergeleri izlemeyle ilgili davranışlarda ise farklı performanslara sahip öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Nitekim bu durumun başarılı öğrencilerin yönergeler ve planlama konusunda daha bilinçli bir şekilde hareket etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun haricinde özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin ödevlerini hazırlarken dikkat ettikleri hususları ortaya çıkarma adına sorulan mülakat sorusunun analizinden elde verilere bakıldığında ise öğrencilerin ödevlerini yaparken planlama, araştırma, bilgilerin güvenilirliği, dış görünüş ve görsellik, içerik, ihtiyaçların temini, yönergeler ve kriterler, zamanlama ve beklentileri karşılama hususlarına dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin ödevleri için gerekli olan kaynakları belirleme ve süreci planlama konusunda yeterli olduklarına inandıkları ortadadır. Nitekim bu durum yapılan gözlemlerle de desteklenmektedir. Benzer sonuçlar alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından biri olan portfolyo üzerine yapılan Ocak (2006), Baki ve Birgin (2002)' de de elde edilmiştir. Buna göre bu çalışmalarda portfolyonun öğrencilerin planlama becerilerinin geliştirdiğini ortaya koyulmaktadır.

Sonuç olarak öğrenciler görevlerini hazırlama aşamasında kontrollü bir şekilde hareket ederek süreci başarılı bir şekilde sonuçlandırdıkları ve pek çok faktörü göz önünde bulundurduklarını belirtmektedirler. Fakat bu çalışmanın verimli bir sonuç verip vermediği ancak hazırlanan ürünler dikkate alınarak belirlenebilir. Bu durumun bu bölümdeki diğer alt başlıklarla daha iyi bir şekilde açıklanabileceğine inanılmaktadır.

5.1.3. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Sorumluluk Alma ve İşbirlikçi Çalışmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anketin sorumluluk alma ve işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşlerine yönelik bulguları incelendiğinde öğrencilerin en yüksek oranda grup içinde görev paylaşımı ve yapılan çalışmalar konusunda birbirine destek olma ile ilgili maddeleri gerçekleştirdiklerine inandıkları görülmektedir. Buna karşın öğrenciler en düşük düzeyde ise grupla ortak hareket ederek çalışma ve bunun sonucunda ortak bir ürün çıkarma ile ilgili olan maddeyi gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda araştırmacının gözlemlerine bakıldığında ise öğrencilerde en yüksek düzeyde grup içindeki yardımlaşma, sorumlulukları paylaşma ve aktif rol alma ile ilgili davranışların gözlemlendiği en düşük düzeyde ise grupla çalışma davranışının gözlemlendiği görülmektedir.

Bu bölümle ilgili gözlem ve anket sonuçlarının birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Her iki yöntemden de elde edilen verilerde en yüksek değerlere grup içinde görev dağılımı yapma ve grup içindeki her bir üyenin yapılan çalışmalarla ilgili birbirine destek olmasıyla ilgili maddeler sahipken en düşük değerlere ise grupça çalışmalar yapma ve grup içindeki kendisine düşen görevleri ve sorumlulukları yerine getirmeyle ilgili maddelerin sahip olduğu görülmektedir. Bu konuda araştırmacının notlarına bakıldığında ise öğrencilerin yaptıkları görevleri kendi aralarında parçalar halinde hazırlayarak oluşturdukları dolayısıyla yapılan çalışmaların işbirlikçi bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmadığı belirtilmektedir. Ayrıca veriler grup içinde bazı öğrencilerin herhangi bir faaliyet içinde olmadığı dolayısıyla her grup üyesinin eşit sorumluluk bilincinde olmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşın literatürde ise proje–performans görevlerinin öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirdiği belirtilmektedir (Arslan, 2009; Çiftçi, 2010; Örsdemir, 2010; Kaymakçı ve Öztürk, 2011). Ayrıca Kabaş (2007) ve Çiftçi (2010)'da proje-performans uygulamasının işbirlikçi öğrenme anlayışını ve grupla çalışmayı arttırdığı ortaya koyulmaktadır.

Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin grup içinde üstlendikleri rol modelleri ortaya çıkarma adına sorulan mülakat sorusu analiz edildiğinde öğrencilerin grup içinde liderlik, görsellikle ilgili ön planda olma, araştırma, görevleri paylaşma, grupla çalışma rollerini ve bunun yanında her öğrencinin kendi bireysel farklılıklarına göre bir takım farklı görevleri gerçekleştirmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak anket, mülakat ve gözlem sonuçlarından anlaşılacağı üzere öğrenciler grup çalışması sürecinde aralarında görev paylaşımı yaparak ve bu konuda yaptıkları çalışmalarla birbirine destek vererek süreci başarılı bir şekilde başlatmakta fakat daha sonrasında her bir üye kendilerine verilen görevi yerine getirme konusunda gereken

hassasiyeti göstermemekte bu durum olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu olumsuzluğun oluşmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olarak birtakım roller içinde olmaları gerektiği fakat bu sağlanmadığında grup içindeki görevleri yapma konusunda isteksizliğe kapılarak görevlerini gerçekleştirmemelerinin etkili olduğu ortadadır. Dolayısıyla görev paylaşımında her öğrenciye eşit paylaşım adına aynı sorumluluklarının yüklenmesinin bazı öğrencilerin seviye olarak onlardan daha yüksek beklentiler içinde olma gibi bir problem doğurduğu ortadadır. Bu durum öğrencilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmeme ve yapılan görevlerin belli başlı kişiler tarafından hazırlanmasına neden olmaktadır. Ayrıca grup olarak yapılan çalışmalarda özellikle grup üyelerinin sadece görev paylaşımını ve ödevle ilgili yapılan çalışmaları birleştirerek göreve son halini verme konusunda bir araya geldikleri bunun haricinde ise herhangi ortak bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla grup çalışmasının yapılmasındaki temel amaçlarından biri olan işbirlikçi çalışma boyutu öğrenci açısında başarıya ulaşmamaktadır. Öğrenciler grup olarak bir araya gelip çalışmaktansa ayrı ayrı çalışmayı tercih etmektedir.

5.1.4. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Görüş ve Önerilere Açık Olmayla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anketin bu bölümdeki maddelerle ilgili en yüksek düzeyde topladıkları bilgilerin geçerliliği ile ilgili onay alma ve anlamadıkları kısımlarla ilgili yardıma başvurma konusundaki maddeleri gerçekleştirdiklerine inandıkları görülmektedir. Buna karşın öğrenciler en düşük düzeyde ise yaptıkları çalışmalarla ilgili öğretmenlerinin önerilerini alma ilgili maddeyi gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Bu konudaki gözlem sonuçlarında ise bu madde ile ilgili davranışın kabul edilebilir düzeyde gözlemlendiği ortaya koyulmaktadır.

Sonuç olarak anket ve gözlem sonuçlarından öğrencilerin etrafındakilerden yardım ve fikir almayla ilgili kabul edilebilir düzeyde gerçekleştirdikleri ve gözlenebilir davranışlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna karşın öğrenciler bu süreçte öğretmenlerin görüşlerine ve onayına başvurmayla ilgili maddeyi ise en düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim araştırmacının notlarında da öğrencilerin görevlerin kendilerine verilmesinden hazırlanmasına kadar olan süreçte öğretmenle iletişime geçen çok az sayıda öğrencinin olduğunu bazılarının ise bu konuda oldukça çekimser davrandığı belirtilmektedir. Özel durum çalışması kapsamında öğrencilerin yardım aldıkları kişileri ve bu konudaki görüşlerini ortaya koyma adına kendilerine sorulan mülakat sorularının analizinden elde edilen verilere göre ise öğrenciler

ailelerinden ve öğretmenlerinden yardım aldıklarını belirtmektedirler. Ailelerinden yakınlık, geçmişteki deneyim ve bilgilerinden ötürü görevin araştırma, dış görünüşünü ve içeriğini oluşturma kısımlarında yardım aldıklarını belirtirken öğretmenlerinden ise güven duymalarından ötürü içerik kısmında yardım aldıklarını dile getirmektedirler. Araştırmacının notlarında ise öğrencilerin çevrelerinden yardım alma konusunda oldukça bilinçsiz olduğuna değinilmektedir. Öğrencilerin genelde ödevle ilgili yardım almaktan ziyade ödevlerini yardım amacıyla başvurdıkları kişiye yaptırdıkları ortaya koyulmaktadır. Literatürdeki Çetin (2009), Çiftçi (2010), Ersoy ve diğerleri (2010), Yılmaz ve Benli (2011), Eraslan (2011), Kaymakçı ve Öztürk (2011) çalışmalarında da öğrencilerin ödevleri zor gördükleri için genelde dışarıdan yardım aldıklarını bu durumun da bu tür çalışmaları velilerin yapması gibi bir olumsuzluğu doğurduğunu belirtilerek bu durumu desteklenmektedir.

Öğrencilerin görevleriyle ilgili elde ettikleri bilgileri belirli bir süzgeçten geçirerek çalışmalarında kullanmalarıyla ilgili olan maddeyi en yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri anket sonuçları arasında görülmektedir. Bu konuda öğrencilere sorulan mülakat sorusundan elde edilen verilerde ise öğrencilerin topladıkları bilgileri okuyarak, aile ve öğretmenlerinden yardım alarak, internetteki bilgileri eleyerek ve bireysel bir takım girişimlerle değerlendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler bilgileri ayırt etme ve eleme konusunda da kendilerine güvendiklerini belirtmektedirler.

Sonuç olarak öğrencilerin çevrelerinden nasıl yardım almaları gerektiğini bilmedikleri ve bu konuda oldukça yetersiz oldukları görülmektedir. Özellikle yardım aldıkları kişiler de oldukça bilinçsiz bir şekilde hareket ederek öğrenciye görevi konusunda rehberlik yapmak yerine görevi kendileri yapma gibi bir girişimde bulunarak öğrenciyi hazırcılığa alıştırmaya gibi bir olumsuzluk içine soktukları ortadadır. Buna karşın öğretmenler öğrenciye aile yardımını gerektirecek ödevler vermediklerini (Şeker, 2009) belirtirken proje ve performans görevi hazırlama sürecinde ailelerin öğrencinin görevi yaparken değil görev hazırlandıktan sonra öğrenciye görevi konusunda geri bildirim vermede rol almasını beklemektedir (Ersoy vd., 2010). Nitekim çevreden yardım alma sürecinde yaşanan bu olumsuzlukların yanında öğrencinin yardım alırken iletişim yeteneğinin ve kendine güveninin arttığı yadsınamaz bir gerçektir.

Sonuç olarak öğrencilerin birçoğu ödev yapım sürecinde yaptıkları çalışmalar ve anlamadıkları kısımlarla ilgili öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunmamaktadırlar. Bu durum hem öğretmen hem öğrenci açısından proje-performans görevi uygulamasının sadece sonuçla ilgili değil süreçle ilgili bir uygulama olmasının yeterli düzeyde uygulanamamasına neden olmaktadır.

5.1.5. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Akıl Yürütme ve Yaratıcılıkla İlgili Görüşlerine Yönelik Elde Edilen Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anketteki bu bölümle ilgili görüşlerine yönelik bulguları incelendiğinde en yüksek düzeyde sorulara yanıt verebilme ve sunumları ilgi çekici hale getirerek sunabilme ile ilgili maddeleri gerçekleştirdiklerine inandıkları buna karşın en düşük düzeyde ise sonuç çıkarma ve bunları raporlaştırma ile ilgili maddeyi gerçekleştirdiklerine inandıkları görülmektedir. Bu konuda araştırmacının gözlemlerine bakıldığında ise öğrencilerin en yüksek düzeyde çalışmalarlarıyla ilgili sorulara yanıt verdikleri ardından sırayla eleştirel düşünme becerisini kullanma, yaptıkları çalışmalarda kendi yaratıcılıklarını içeren birtakım çalışmalara yer verme ve sunumlarını etkin bir şekilde ortaya koyabilme ilgili davranışları sergiledikleri belirtilmektedir. En düşük düzeyde ise sonuç çıkarma ve rapor etmeyle ilgili davranışın gözlemlendiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak anket ve gözlem sonuçlarından öğrencilerin sorulara cevap verme konusunda kendilerine güvendikleri buna karşın bu bölümdeki maddeler içinden kendilerini yaptıkları çalışmalarla ilgili sonuç çıkarma konusunda en yetersiz buldukları açıkça görülmektedir. Nitekim bu durum araştırmacının gözlemlediği davranışlarla da örtüşmektedir. Bu konudaki araştırmacı notlarına bakıldığında ise öğrencilerin hazırladıkları raporlarda direkt bilgilere yer verdikleri ancak bu bilgileri kendilerince anlamlandırıp konuyla ilişkilendirerek sonuçlar çıkarma konusunda ise yetersiz oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerin sunumlarda kendilerini daha iyi gösterdiği fakat bu sunumlarda kendilerine sorulan sorulara cevap verme konusunda bir takım sorunlar yaşadıkları dile getirilmektedir. Ayrıca araştırmacının dikkatini çeken durumlardan birisi de öğrencilerin genelde görevi sunan gruplara yabancı matematik terimleri ve matematikçilerin hayatlarıyla ilgili sorular yöneltmesi olmuştur.

Yapılan mülakatlarda öğrenciler hazırladıkları sunumlarında sorulara cevap verebilmeye, konuya hâkim olmaya, bilgi vermeye, hazırlıklı olmaya ve somutlaştırmaya dikkat ettikleri ve bireysel birtakım yöntemler kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında hazırladıkları çalışma raporlarında da içerik, görünüm ve yazım kurallarını dikkate aldıklarını dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak öğrenciler görevleriyle ilgili yaptıkları çalışmaları ve elde ettikleri bilgileri anlamlandırma buna bağlı olarak sonuçlar çıkarma konusunda güçlükler yaşamaktadır. Bu durum hazırladıkları görevleri içeriği boş bilgi yığınları haline getirmekte ve öğrenciler açısından herhangi bir öğreticiliği olmamaktadır. Öğrenciler hazırladıkları görevlere kendilerini ve yorumlarını katmamaktadır. Hâlbuki Kabaş (2007)'in öğretmen, öğrenci ve velilerde yaptığı çalışmada ise alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden

biri olan portfolyonun öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği belirtilmektedir. Nitekim öğrenciler sunumlarında daha olumlu bir grafik çizmektedir. Sunumları esnasında kendi yorumlarını ve kişiliklerini ortaya koyacak şekilde anladıkları kadarıyla güzel bir sunum ortaya koyabilmektedirler. Sunumlarını daha etkileyici olarak gerçekleştirmek adına değişik yöntemlere başvurumaktadırlar. Fakat kendilerine hazırladıkları görevle ilgili bir soru sorulduğunda kendi kafalarında anlamlandırarak bir içerik oluşturmadıkları için cevap verme konusunda çekimser davranmakta ve yetersiz kalmaktadırlar.

Öğrenciler hazırladıkları görevlerin fazla bilgiden oluşmasının görevlerini daha güzel yapacağına inanmakta hâlbuki hazırladıkları görevlerde çok bilgiden ziyade kendi anladıkları sade ve öz bilgilerin yer alması gerektiğinin farkına varamamaktadırlar. Bu durum öğrencilerin hazırladıkları görevlerin yabancı terimlerden oluşan bilgi yığınları haline gelmesine neden olmakta ve bu olumsuzluk sunumlarında da kendini göstermektedir. Nitekim bu durumu sunumları sonrasında kendilerine yöneltilen soruların genellikle bu yabancı terimlere yönelik olmasından anlamak mümkündür. Çünkü öğrenci anlamadığı bu terimleri belki de konuyla ilişkili mi değil mi olduğunu bilmemesine rağmen ödevine koymakta hatta belki sunumunda da kullanmaktadır. Dolayısıyla bu gibi terimler ve bilgiler karşı tarafa tam olarak aktarılamadığından karşı tarafta bunu anlamamakta ve sormaktadır. Sorulan bu sorulara öğrenci cevap verememekte bu durum da sunumu olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanında öğrencilerin raporlarını hazırlarken yazım ve imla kurallarına dikkat ettiklerini dile getirmeleri, proje ve performans görevlerinin amaçlarından biri olan Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma konusunda öğrencilerin olumlu bir profil sergilediğini ortaya koymaktadır.

Buna ek olarak yapılan mülakatlarda öğrencilerin kendilerini yetersiz buldukları noktalar kendilerini yeterli buldukları noktalardan daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenciler sunumda çok fazla bilgiye sahip olmadan da iyi bir sunum yapacaklarına inanmaktadırlar. Ayrıca ödevin hazırlayarak zamanında verme ve herhangi bir deformasyona uğratmadan temiz bir şekilde ödevini teslim etmenin ekstra bir çaba ve yetenek gerektirmediğini düşünerek bu konularda kendilerini yeterli görmektedir. Buna karşın ödevin asıl yeterliliğini ortaya koyan ve iyi bir sonuç alınmasını sağlayacak kriterler konusunda ise kendilerine güvenmemektedirler.

Anketin beş boyutuyla ilgili olarak elde edilen verilere yönelik tartışma ve sonuçlar yukarıda irdelenmiştir. Bu bölüme kadar olan maddelerin büyük bir çoğunluğunda öğrencilerin maddeleri gerçekleştirme yüzdelerinin her zaman ve sıklıkla gibi yüksek düzeydeki seçeneklerde toplanması, öğrencilerin maddelerin geneli hakkında çok da yetersiz olmadıkları düşüncesini ortaya koymaktadır. Mülakatlarda ise bazı bölümlere verdikleri cevaplar bu duruma ters düşmektedir. Bu durum göstermektedir ki öğrenciler

anketlere verdikleri cevaplarda kendileriyle ilgili parlak bir tablo sergilerken mülakatlarda ise bu durumun aksine süreci daha açık bir şekilde ortaya koymaktadırlar. Nitekim mülakatlarla ortaya koyulan bu durum gözlemlerle de desteklenmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin anketin proje-performans görevi hazırlama sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalarla ilgili görüşlerini içeren kısmındaki bazı bölümlerde kendilerini yeterli görmelerinde bu tür çalışmalardaki yaygın görüşlerden birisi olan “bireyin kendisine olduğundan yüksek puan vereceği” kaygısının da (Yurdabakan ve Uzun, 2011) söz konusu olduğu söylenebilir.

5.2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Proje-Performans Görevlerini Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Elde Edilen Tartışma ve Sonuçlar

Öğrencilerin anketin bu bölümüyle ilgili olarak verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin proje ve performans görevi hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler en yüksek düzeyde sırayla grupta okul dışında çalışamama, proje ve performans görevlerindeki yönergeleri anlamakta sorunlar yaşama, görevlerin hepsini hazırlamak için yeterli zamanın olmaması, grup içinde fikirlerini paylaşma konusunda çekinme ve görev konusunun seçiminde kendi ilgilerinin değil öğretmenlerinin tercihlerinin ön planda olduğu ile ilgili olduğu görülmektedir. Yine bu bölümle ilgili olarak öğrencilerin anketteki güçlüklerle yönelik maddelerde en az katıldıkları iki maddenin ders kitaplarındaki konularla proje-performans görevlerinin paralellik göstermediğine ve farklı kaynaklara ulaşma konusunda sıkıntı yaşadıklarına dair olan maddeler olması dikkat çeken sonuçlardandır. Ayrıca bu konuda öğrencilere yöneltilen mülakat sorusunun analizinden elde edilen verilere göre öğrenciler proje ve performans görevlerinin hazırlama ve araştırma sürecinde, grup çalışmalarında, görevleri anlama ve uygulama ile ilgili konularda birtakım bireysel problemler yaşadıklarını dile getirmektedirler.

Anket ve mülakat sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin özellikle grup çalışmalarında güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Hâlbuki literatürde grup olarak yapılan proje çalışmalarının öğrencinin kendisini geliştirmesi ve yetiştirmesi açısından oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Lopez-Real ve Chan, 1999; Brown ve Burrough, 2008). Öğrencilerin her biri farklı özelliklere sahip olduğu için kendi yapabileceği bir görevle grup içinde yer almak istemekte ve kendini bu şekilde daha iyi ifade edebileceğine inanmaktadır. Fakat grup içinde görev dağılımı yapılırken herkes kendi kafasında belirlediği görevi istemektedir. Bunun bir sonucu olarak bir takım sorunlar yaşanmakta ve herkese istediği görev verilememektedir. Bu durum da bazı öğrencilerin grup içinde gerçekleştirebileceği rolle yer almaması nedeniyle sorumluluklarını yerine getirmeme gibi

bir olumsuzluğa yol açmaktadır. Buna bağlı olarak grup içinde belli başlı kişiler çalışmakta ve ön plana çıkmaktadır. Ayrıca grup olarak bir araya gelen öğrenciler birbirine güvenmemekte ve herkes aynı performansla çalışmamaktadır.

Öğrenciler okul dışında bir araya gelemediklerini ifade etmekte ve buna bağlı olarak grupla yapılması gereken çalışmalarını ayrı ayrı yapmaktadırlar. Sayan (2011)'de de öğretmenlerin, grup görevlerinde yer alan öğrencilerin okul dışında bir araya gelmekte zorlandıklarını dile getirdiklerini belirtilmektedir. Nitekim bu durum da birbirinden habersiz yapılan çalışmaların neticesinde bölük pörçük görevlerin oluşmasına neden olmaktadır.

Derste başarılı olan öğrenciler sosyal olarak ta kendilerini geliştirmekte buna bağlı olarak grup içinde kendilerini daha iyi ifade ederek ön planda olmaktadır. Bu durum da akademik anlamda başarısız olan bazı öğrencilerin düşüncelerini ifade etme konusunda daha çekimser davranmalarına ve daha çok içlerine kapanmalarına neden olmaktadır. Grup çalışmaları kendi amacından sıyrılarak tek bir kişi tarafından hazırlanan bireysel çalışmalar haline gelmektedir.

Öğrenciler proje performans görevlerini hazırlarken görevde yer alan yönergeleri ve birtakım yabancı terimleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Nitekim öğrenciler öz yetersizliklerinden birinin de anlama konusunda olduğunu yukarıda belirtmektedirler. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında; Öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirme konusunda öğrencilerde alt yapı eksiklerinin olduğu ve bu nedenle ilgi ve algılarında birtakım sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmektedirler (Lim, 2002; Adanalı, 2008). Buna bağlı olarak matematik dersi kapsamında yer alan ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin en fazla "öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurdıkları ve verdikleri projelerin öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ettikleri belirtilmektedir (Doğanay ve Bal, 2010; Kaymakçı ve Öztürk, 2011). Buna karşın öğrenciler ise Çetin (2009)'da belirtildiği performans görevi yapmanın zor bir iş olduğunu, performans görevlerini yaparken zorlandıklarını ifade etmektedirler. Sonuç olarak öğrenciler yönergeleri anlama konusunda sıkıntı yaşadıkları için görevleri kendi kafalarına göre hazırlamaktadırlar. Bu durum hazırlanan görevlerin beklenenden daha düşük kalitede olmasına neden olmaktadır.

Öğrenciler araştırma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmektedirler. Öğrenciler araştırma kısmında kaynaklara ulaşmada değil araştırırken istedikleri sonuca elde etme konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrenciler görevde belirtilen birtakım araştırmaya dayalı kriterleri gerçekleştiremediklerini ve bulamadıklarını belirtmektedirler. Bu durum kaynaklardan nasıl araştırma yapmaları gerektiğini bilmediklerini ve yaptıkları araştırmalarda kendi konularıyla ilgili bilgileri ayırt etme konusunda zorlandıklarını ve yetersiz olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler sunum yaparken heyecanlandıklarını

belirtmektedirler. Nitekim bu durum öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda eksikleri olduğunu ve bu konuda öğrencilerin kendilerine güvenemediğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında literatürde ise öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları süreçlerden biri olarak ifade ettikleri sunum aşamasına öğretmenlerin gereken önemi vermedikleri belirtilmektedir (Toptaş, 2011). Bu durum öğretmen ve öğrenci açısından yaşanan bir olumsuzluğu ortaya koymaktadır.

Anketlerde ortaya koyulan bir diğer dikkat çekici sonuç da öğrencilerin çok fazla ödev hazırladıkları için zaman konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve görev konularının ilgilerini çekmediğini belirtmeleridir. Hâlbuki mevcut sisteme göre öğretmen, görev konularını öğrencinin incelemesine fırsat tanıyarak istediği görevi vermektedir. Bu durum öğrencilerin aldıkları görevleri tam olarak okumadan aldıklarını ve buna bağlı olarak zihinlerinde tam olarak yapılandıramadıklarını göstermektedir. Ayrıca sistemin normal işleyişi içinde gerçekleşmeyerek öğretmenin öğrenciye görevini seçme özgürlüğünü tanımamasından böyle bir olumsuzluğu doğurabileceği söylenebilir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına dayalı önerilerin ve bu konuda ileride yapılabilecek farklı araştırmalara yönelik getirebilecek önerilerin ayrı ayrı ele alınmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu bölümdeki öneriler araştırma sürecine dayalı öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı alt başlık halinde ele alınmaktadır.

6.1. Araştırma Sürecine Dayalı Öneriler

Bu bölümle ilgili öneriler maddeler halinde aşağıda sıralanmaktadır.

1. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin proje performans görevlerinin tam olarak ne olduğunu bilmedikleri ve daha çok uygulama boyutuyla ilgili fikri sahibi oldukları görülmektedir. Bu durum proje-performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Bilinçsiz olan öğrenciler yanlış ve yetersiz uygulamalar içinde olabilmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemimiz proje-performans görevlerinin verimle uygulanabilmesi adına öncelikle öğrencilere proje-performans görevi uygulamasının ne olduğunu, işlerliğini, sistem içindeki yerini ve asıl amaçlarının ne olduğunu kavratması gerekir. Eğer bu sağlanırsa öğrenciler ne içinde olduklarının bilincinde olarak daha amaçlı bir şekilde ve sistemin uygulanışına uygun bir şekilde hareket eder.
2. Araştırma öğrencilerin proje-performans görevlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmenleriyle iletişime geçip fikirlerini alma konusunda eksik olduklarını göstermektedir. Nitekim bu durum öğretmenlerin süreçteki rehberlik rollerini yitirmelerine ve sadece sonuç odaklı değerlendirme yapmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte öğretmen-öğrenci iletişimi sorunun çözülmesi gerekmektedir. Bu konuda özellikle verilen her proje-performans görevi uygulamasıyla ilgili olarak belli sayıda öğrenci-öğretmen görüşmeleri yapılmalı ve bu görüşmeler değerlendirmenin bir parçası olarak sistemde yerine almalıdır. Yapılan görüşmeler öğretmenin mevcut yükünü arttırmayacak şekilde okuldaki geçirilen süre içinde görüşme saatleri olarak gerçekleştirilmeli bu sayede öğretmenlerin daha etkin olmaları sağlanmalıdır.
3. Araştırmada grup görevlerinde birtakım iletişim sorunlarının yaşandığı, belli kişilerin ön plana çıktığı ve bunların da başarılı öğrencilerden oluştuğu belirtilmektedir. Nitekim bu durumun da grup görevlerini, amacından çıkararak sadece bu öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bireysel görevler haline

gelmesine neden olmuştur. Bu anlamda grup görevlerinde her öğrencinin sürece eşit katılımını sağlamak adına oluşturulan grupların aynı düzeydeki öğrencilerden oluşan birbirini anlayan öğrencilerden oluşturulması daha uygun olacaktır. Bu şekilde oluşturulan gruplarda öğretmen her gruba seviyesine uygun gerçekleştirebileceği bir görev vermesi halinde her öğrenci sürece katılma hakkını ve cesaretini kendisinde bulacaktır. Ayrıca grup görevlerinde her öğrencinin ilgisini çekecek bir görevle grupta yer alması adına öğretmenin görev paylaşımı sürecinde öğrencilere rehberlik etmesi daha iyi sonuçların oluşması sağlayacaktır.

4. Öğrenciler, grup görevlerinde okul dışında bir araya gelme konusunda sıkıntılar yaşadıkları dile getirmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak öğrencilerin okulda buldukları süre içinde grupla ortak çalışmalar yapabilecekleri bir süre ve zemin oluşturulmalıdır. Bu zeminin oluşturulması adına okulların bünyesinde ders saatleri sonrasında bu konuda kendilerine rehber olabilecek bir öğretmenlerinin gözetimi altında araştırma yapabilecekleri araştırma sınıflarının oluşturulması süreç açısından daha etkili sonuçların elde edilmesine ve öğrencilerin okul dışında bir araya gelememe sorunlarının çözülmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca Bu görevlerle ilgili ayrı bir ortamın tasarlanması ve özel bir zaman diliminin oluşturulması öğrencilerin bu işi daha ciddi bir şekilde yürütmelerinde faydalı olacaktır.
5. Araştırma da elde edilen bir diğer dikkat çekici sonuç da öğrencilerin hazırladığı görevlerin hazır internet çıktıları haline geldiğinin ortaya koyulmasıdır. İnternetin kullanımı konusunda çocukların eğitilmesi gerektiği ortadadır. Bu kapsamda internet konusunda öğrencilere en iyi eğitimin verileceği zaman internetle ilgili alışkanlıkları oluşmaya başladığı internetle ilk tanışmaya başladıkları evrelerdir. Bu duruma bağlı olarak belli yaş grubundaki öğrencilere internetin yasaklanarak okul bünyesinde öğretmenin gözetimi altında sınırlı anlamda araştırma yapabileceği bir ortam oluşturulmalıdır. Bu durumun haricinde herhangi bir mekânda ya da evde internete girmemesi sağlanmalıdır. Bu evre içinde öğrenci internet konusunda bilinçli bir kullanıcı olma konusunda eğitilecek ve bu alışkanlık kazandırılmaya çalışılacaktır. Bu sayede sonraki evrelerde internet konusunda bağımsız kalsa bile bu alışkanlık kapsamında doğru adımlar atacaktır. Bu çalışmalarla birlikte okul dışındaki zamanının büyük bir kısmını geçirdiği ailelerin de bu konuda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

6. Araştırmada ailelerin yarışmacı bir anlayışla oldukça yanlış bir tutum sergileyerek öğrencilerin görevlerini hazırladıkları belirtilmektedir. Dolayısıyla bu konuda veli-öğrenci-öğretmen üçgeninde ailelerin öğrencilere yardım ederken ödevlerini yapmalarının değil rehberlik yapmaları gerektiğinin vurgulanması gerekmektedir. Ailelerin görevleri yapmalarına engel olabilmek adına öğretmenlerin görevlerin sunumlarına ağırlık vermesi ve bu konu üzerinde titizlikle durması etkili olacaktır. Bu sayede öğretmen sunumlarda öğrencilerin gerçek performanslarını görebilecek bu durum ister istemez görevi öğrencinin gerçekleştirmesini zorunlu hale getirecektir.
7. Öğrencilerin hazırladıkları görevlerin yaratıcılıktan yoksun boş bilgi yığınları halinde geldiği yadsınamaz bir gerçek olarak araştırmada kendini göstermektedir. Öğrenciler içerikten çok şekle önem vermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu olumsuz yaklaşımlarının düzeltilmesi adına örnek uygulamalar içinde bulunmalıdırlar. Özellikle yeni sistemle birlikte seçmeli olarak sisteme giren matematik uygulamaları dersi kapsamında bu görevlere yönelik öğretmenin gözetiminde örnek uygulamalar içinde olabileceği etkinliklere yer verilmesi öğrencilere bu bilinci kazandırma açısından etkili olacaktır.
8. Öğrenciler proje-performans görevlerindeki yönergeleri anlamakta güçlük çektiklerini dile getirmektedirler. Bunu önlemek adına özellikle kitaplarda yer alan görevlerdeki yönergelerin öğrenci seviyesine uygun örnekler olması gerekmektedir. Bu sayede öğretmen bu örneklerden yola çıkarak daha uygun yönergelerden oluşan örnekler geliştirebilir. Matematik derslerine ön hazırlık ya da ek bir egzersiz olarak okuma becerileri üzerinde durulmalıdır. Proje-Performans görevleriyle ilgili yönergeler daha açıklayıcı ve öğrencilerin anlayabilecekleri bir dille ifade edilmelidir.
9. Araştırmada öğrencilerin kaynaklara ulaşma noktasında değil istediklerini bulma ve yararlı bilgileri ayırt etme konusunda güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle öğrencilerin kaynakları nasıl tarayacakları ve nasıl araştırma yapmaları gerektiği konusunda eğitilmelerinin bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin kendilerinde geliştiremedikleri ve bir şeyler ortaya koyamadıkları görülmektedir. Öğrenciye bilimsel süreç becerileri kazandıracak bir proje-performans görevi yönetmeliği oluşturmalıdır. Mevcut ders kitaplarının ve programın bu konuda bir eksikliği olduğu açıktır. Programdaki bazı boşluklar ve belirsizlikler nedeniyle ne öğretmen tam olarak sistemi uygulayabilmekte ne de öğrencinin süreçte verimli bir şekilde yer alması sağlanabilmektedir. Dolayısıyla amaçlarla uygulamalar

arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Program yeniden yapılandırılarak amaçlar ve buna yönelik uygulamalar aynı nitelikte ve paralellikte olacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu kapsamda öğrencilere verilen projeler sadece bilgiyi araştırmaya dayalı hiçbir üretkenlik içermeyen ödevlerden oluşmamalıdır. Öğrencinin süreçte iyi bir üretici olmasını sağlamak için hazırlanan görevlerin içeriğinde bir problem olmalı ve öğrenci bu problemi çözmek için bir ihtiyaç hissetmelidir. Nitekim öğrenci kendisine anlamlı gelen bir problemi çözmek için bir uğraşı içine girecek ve bir şeyler üretecektir. Özellikle bu konuda belki de öğrenci bir konuyla sınırlandırılmamalı kendi kendisine problem olarak gördüğü bir konudan yola çıkarak bir proje üretmesi istenmelidir.

10. Proje-performans görevleri kazanımları karşılayabilecek nitelikte az sayıda ve kaliteli olacak şekilde hazırlanmalıdır. Hazırlanan proje-performans görevleri uygulamaya sokulmadan önce uygulamanın yapılacağı sınıftaki birkaç öğrenciyle pilot çalışması yapılarak öğrenme sürecindeki işe yararlılıkları test edilmelidir. Bu durum proje-performans görevinin uygulanacağı sınıfın seviyesine ve ilgilerine göre değişiklik yapılmasına ve süreç açısından daha verimli sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

6.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yapılacak yeni araştırmalara ilişkin öneriler şu şekildedir:

1. Yapılacak çalışmalar farklı illerde farklı yaşantılara sahip öğrenciler üzerinde de yapılabilir. Bu durum çalışmanın tutarlılığının sağlanmasına da katkı sağlayabilir.
2. Proje-performans görevleriyle ilgili olarak öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini tam anlamıyla kazandırmaya yönelik uygulanabilecek daha iyi proje-performans görevleri örneklerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Mevcut sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerle ilgili sistemin nasıl daha iyi uygulanabileceği ya da daha iyi ne şekilde tasarlanabileceğine yönelik olarak bir araştırma yapılması daha etkili bir uygulama adına daha iyi sonuçlar doğurabilir.
4. Proje-performans görevleriyle ilgili olarak gerçekleştirilen bu araştırma alternatif ölçme-değerlendirmedeki portfolyo, matematik günlükleri gibi farklı yöntemler için gerçekleştirilebilir.
5. Proje-performans görevleriyle ilgili olarak gerçekleştirilen bu araştırma Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilgisi gibi farklı branşlar için gerçekleştirilebilir.

6. Bu araştırmada 6. sınıf ğrencilerinin proje-performans görevleriyle ilgili görüşleri ve karşılaştıkları güçlükler araştırılmıştır. Bu araştırma farklı sınıf seviyeleri için gerçekleştirilebilir. Özellikle 2012-2013 eğitim-đretim yılıyla birlikte ülkemizde uygulanmaya başlayan 4+4+4 'le birlikte ikinci kademeye dâhil edilen 5. sınıflarla birlikte 6., 7. ve 8. sınıfların görüşlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti sürecin daha açık hale getirilmesi açısından faydalı olacaktır.

7. KAYNAKÇA

- Adanalı, K. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akarsu, İ. (2008). Öğrencilerin internetten yararlanma durumları, performans görevlerini proje türlerini ve öğretmen davranışlarını etkilemekte midir?. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),1-10.
- Akar, F. (2006). Buluş yoluyla öğrenmenin ilköğretim ikinci kademe matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Algan, S. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana
- Alıcı, D. (2008). *Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri*. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 223-238.
- Anılan, H. ve Sarıer, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının alt boyutlarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-45.
- Arslan, Z. (2009). İlköğretim II. kademe Türkçe ersi performans görevlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (Cilt II, s. 913-920). Ankara: Devlet Kitapları Müd. Basımevi.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi* (3. baskı). Trabzon: Derya Kitabevi.

- Bal, A. P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1994). *İlköğretim okullarında matematik öğretimine bir bakış*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Bayrakçı, Ö. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Benson, T.R., & Smith, Lj. (1998). Portfolios in first grade: four Teachers learn to use alternative assessment. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 173-180.
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (20-22 Aralık, 2004). Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, Ankara.
- Birgin, O. (2010). 4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bol, L., Ross, S., Nunnery, J., & Alberg, M. (2002). A comparison of teachers' assessment practices in school restructuring models by year of implementation. *Journal of Education of Students Placed At Risk*, 7, 407-424.
- Boz, N. (2008). Matematik neden zor. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 52-65.
- Brown, S., & Burrough, E. (2008). Poster projects: mathematics in context. *ProQuest Education Journals*, 18(5), 475-487.
- Bulut, A. (2006). 9. sınıf matematik dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Candur, F. (2007). Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cansız-Aktaş, M. (2008). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Carnevale, J. (2006). "The Impact of self-assessment on mathematics teachers beliefs and reform practices". Unpublished *master dissertation*, University of Toronto Ontario, Canada.
- Cavanagh, M. (2006). Mathematics teachers and working mathematically: Responses to curriculum change. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen & M. Chinnappan (Eds.), Proceedings of the 29th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia : Vol. 1. Identities, cultures and learning spaces (pp. 115-122). Adelaide: Merga publications.
- Çelik Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni İlköğretim programının getirdiği değişiklikler: sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 26-51.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (geliştirilmiş 4. baskı). Trabzon: Celepler Matbacılık.
- Çetin, M. O. (2009). Öğrencilerin çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve performans görevleri ile ölçülen fen ve teknoloji dersi başarıları ve öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 934-951.
- Daniel, L.G., & King, D. (1998), A knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal Of Educational Research*, 91 (6), 331-344.
- Doğanay, A. ve Bal, A. P. (2010). "İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısının ölçülmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 151-215.
- Dursun, Ş. ve Dede Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 217-230.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Eraslan, A. (2011). Yeni ilköğretim matematik programı hakkında öğrenci velileri ne düşünüyor? *Milli Eğitim-Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 189, 255-266.
- Erdal, H. (2007). 2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Ersoy, A., Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Güvey, E. (2010). İlköğretimde proje çalışmaları: sınıf öğretmenlerinin velilerden beklentileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 157-170.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal*, 25(3), 323-341.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gökçek, T. (2008). 6. Sınıf matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına uyum sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2003). Kültürler arası ölçek uyarlaması için rehber, psikometrik özellikler ve kültürler arası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 5(1), 3-14.
- Güvey, E. (2009). İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik program (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 63-88.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). "Homework Self-Regulation: Grade, Gender, and Achievement-Level Differences." *Learning and Individual Differences*. 19(2), 269-276.
- İşık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği : 27.08.2003 Tarih ve 25212 Sayılı Resmi Gazete'de Yayımlanan Ağustos 2007 / 26619 Düzeltme : Eylül 2007 / 2600 Sayılı Tebliğler Dergisi'nin İlgili Ek ve Değişiklikler İle Şekillenen Kanun, Kararname ve Yönetmelik.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2002). Meaningful assessment: A manageable and cooperative process. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kabaş, O. (2007). Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyi (sakarya örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Kan, A. (2006). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 328-352). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaplan, A. ve Kaplan, N. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1012_139.pdf adresinden 20 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Karakuş, F. ve Kösa, T. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 181(1), 184-197.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakelleoğlu, S. (2007). İlköğretim 4. sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kart, C. (2013, Ocak). Matematik Dersi Niçin Önemlidir ve Neden Okutulmak Zorunludur. Matokulu, Matematik Makaleleri. <http://www.matokulu.com/imatematik-nedir-ne-degidir.html>. adresinden 1 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kaur, B. (2011). Mathematics homework: a study of three grade eight classrooms in singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 187-206.
- Kaymakçı, S. ve Öztürk, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmalarlarıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 103-128.
- Konca, Ş. (2008). 7. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının nedenlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Köker, N. E. ve Maden, D. (2012). Hazcı ve faydacı tüketim bağlamında tüketicinin ürün temelli yenilikçiliği algılaması: ampirik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-Nitel araştırma teknikleri*(3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 97-112.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *Spss for intermediate statistics: use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lim, L. (2002). "Implementing multiple assessments in a grade 9 applied mathematic class: A case study of one teacher and his students". Unpublished *master dissertation*, Queen's University Kingston Ontario, Canada.

- Lock, C. L. ve Munby, H. (2000). "Changing assessment practice in the classroom: a study of one teachers' change". *The Alberta Journal of Educational Research*, 46, 267-279.
- Lopez-Real, F., & Chan, Y.R. (1999). Peer assessment of a group project in a primary mathematics education course. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (1), 67 – 79.
- MEB. (2009, Mart). Proje ve Performans görevleri, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Genelge No: 2009/37. http://okulweb.meb.gov.tr/09/05/715610/dokumanlar/proje_ve_performans_gorevleri.doc adresinden 03 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2010). *İlköğretim matematik dersi öğretmen kılavuz kitabı* (6. sınıf). Ankara: Devlet Kitapları Özkan Matbaacılık.
- MEB. (2010). *İlköğretim matematik dersi öğretmen kılavuz kitabı* (8. sınıf). Ankara: Devlet Kitapları Özkan Matbaacılık.
- Metin, M. ve Birişçi, S. (2011). Farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif durum belirleme hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(59), 141-154.
- Motsoeneng, K. G. (2005). "The attitude of the teacher and parents and learners involved in primary and intermediate schools in the Thabı mofutsanyana district regarding assesment reform in education". Unpublished *master dissertation*, Bloemfontein Universty, Mofutsanya Thabo.
- Nash, L. E. (1993). "What they knows vs. what they show: An investigation of teachers' practices and perceptions regarding student assessments". Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University Georgia, United States.
- Nitko, A. J. (2001). Educational assessment of students. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Ocak, G. (2006). Ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 170 (35), 217-230.
- Oğuz, Ö. (2008). Matematik dersi performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 133-147.
- Orhan, A. T. (2007). Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.13(1), 103-130.

- Örsdemir, E. (2010). Türkiye’de ilköğretim sınıfları İngilizce derslerindeki alternatif değerlendirme yöntemleri: performans görevlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özçelik, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkurt, H. ve Yeğin, D. (2009). [Matematik öğretimi]. Yayınlanmamış yazı. <http://www.bursateftis.com/dosyalar/matematik/matematik/download.html> adresinden 20 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Peker, M. ve Gülle, M. (2011). Matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıkları. *İlköğretim Online*, 10(2), 703-716.
- Sayan, E. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin proje görevleri hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Secer, M. (2010). İlköğretim öğrencileri ve öğretmenlerinin performans görevleri ve bu görevlerde internet kullanımı hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Schmidt, M. E. ve Brosnan, P. A. (1996). Mathematics Assessment: Practices and Reporting Methods, *School Science and Mathematics*, 96(1), 17–20.
- Stecher, B. M., & Hamilton, E. G. (1994, April). Portfolio assessment in Vermont, 1992-1993 : The teachers’ perspective on implementation and impact. Annual Meeting Of The National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Suurtamm, C. A. (1999). “Beliefs, practice, and concern about authentic assessment: five case studies of secondary school mathematics teachers”. Unpublished doctoral dissertation, University Of Toronto, Graduate Department Of Education, Canada.
- Şeker, M. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik (1.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.

- Tam, V. C. (2009). Homework involvement among hong kong primary school students. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 213-227.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Taşpınar, M. ve Halat, E. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 551-572.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 206-219.
- TTKB. (2006). İlköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme. http://ttkb.meb.gov.tr//duyurular/genelge_2006_95.pdf adresinden 10 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Tatar, E. (2010). Fen ve teknoloji dersindeki performans görevlerine yönelik veli tutumlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1), 108-122.
- Umay, A. (2004, Kasım). Matematik Eğitiminde Değişim. Bir Matematik Öğretmeninden İnternet, Matematik Makaleleri. <http://akifaltundal.net/tur/content/view/402/35.doc> adresinden 12 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Uşun, S. ve Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22,101-116.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve İlgilerinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*. 36(161), 230-245.
- Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). Günümüz Matematik Öğretimi ve Yakın Çevre Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 437-442

- Yıldız, S. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan dersane öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2011). İlköğretim I. kademedeki verilen performans görevlerini öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 250-267.
- Yurdabakan, İ. (2008). *Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdabakan, İ. ve Uzun, A. (2011). İlköğretim öğrencilerine yönelik öz-değerlendirme tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerliği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 145-155.
- Yücel, A. (2008). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde verilen performans ödevleri hakkında öğretmen-veli öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zimbicki, D. (2007). "Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self- efficacy". Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- URL-1, <http://www.okullux.com/book/export/html> Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri. 5 Mayıs 2011.
- URL-2, <http://www.10linekpps.com/forum/index.php?topic=1093.0> Holistik(Bütüncül) Dereceli Puanlama Anahtarı. 20 Ocak 2012.

EKLER

Ek 1. Pilot Uygulamada Kullanılan Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu

Anket Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket, matematik dersinde yer alan Proje ve performans görevleri hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. **Her ifadeyi lütfen dikkatle okuyunuz, size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.** Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, vereceğiniz yanıtların doğru ve samimi olmasına bağlıdır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Matematik Dersinde Proje veya Performans Ödevleri Hazırlanırken Yapılanlara İlişkin Maddeler

Açıklama: Proje veya performans ödevlerinin hazırlanırken yapılanlara ilişkin maddeler yer almaktadır. Ayrıca Proje ve performans ödevleri hazırlanırken yapılanlara; hazırlama sürecinde, nitelik ve içerik oluştururken, sunum sırasında, grup ödevlerinde yapılanlar olmak üzere dört ana başlık altında yer verilmiştir. Her bölüm altındaki maddeleri ne derece gerçekleştirdiğinizi ilgili hücreye (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Proje, performans ödevlerini hazırlama sürecinde					
1. Çalışmanın amacını belirlerim.					
2.Ödevimi yaparken Puanlama Ölçeği'nde yer alan maddeleri dikkate alırım.					
3.Çalışmada belirtilen yönergeleri izlerim.					
4.Çalışmaya uygun plan yaparım.					
5.Çalışmam için yapmam gerekenleri, gerekli olan malzeme ve kaynakları belirlerim.					
6.Farklı kaynaklardan bilgi toplamaya özen gösteririm.					
7.Çalışmayla ilgili anlamadığım kısımları etrafımdakilerden (aile, öğretmen, arkadaş) yardım alarak yaparım					
8. Çalışmayla ilgili anlamadığım kısımları, etrafımdakilere yaptırım.					
9.Çalışmalarım sırasında zamanı akıllıca kullanmaya özen gösteririm.					
Proje ve performans ödevlerinin niteliği ya da içeriğini oluştururken					
10.Bu tür çalışmalar sadece işlem yapmamı gerektirir.					
11.Çalışma için elde ettiğim bilgilerin doğruluğuna inanırım.					
12.Çalışma için elde ettiğim bilgilerin doğruluğuna kendim karar verebilirim.					
13.Çalışma ile ilgili elde ettiğim bütün bilgileri çalışmamda kullanırım.					

Ek 1'in devamı

14. Çalışmayla ilgili elde ettiğim bilgileri yorumlamadan aynen çalışmamda kullanırım.					
15. Çalışma ile ilgili elde ettiğim bilgileri güvendiğim kişilerin onayını aldıktan sonra düzenleyerek çalışmamda kullanırım.					
16.Çalışmamda Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanabilmeye özen gösteririm.					
17.Çalışmamla ilgili öğretmenimim önerilerini mutlaka alırım.					
18.Çalışmayla ilgili mutlaka birtakım sonuçlar çıkarırım ve bunları ödevimde paylaşıyorum.					
19.Elde ettiğim sonuçları gerekçeleriyle birlikte açıklayabilirim.					
20.Çalışmalar sırasında değişik materyaller kullanmaya özen gösteririm.					
21.Çalışmalarımı çevremdeki kaynakları ve olanakları kullanarak rahatlıkla yapabilirim.					
Proje ve performans ödevlerinin sunumu sırasında					
22.Çalışmayla ilgili sorulara yanıt verebilirim.					
23.Çalışmamla ilgili sunumu verilen sürede tamamlayabilirim.					
24.Çalışmamla ilgili ilgi çekici bir sunum yapabilirim					
25.Çalışmamla ilgili eleştirilere açığım.					
26.Çalışmayla ilgili sunumumu öğretmenimizin belirlediği süre içinde tamamlayabilirim.					
Ayrıca grup halinde yapılan proje ve performans ödevlerinde					
27. Grup içinde görev dağılımı yaparız.					
28. Çalışmamızdaki her şeyi grup arkadaşlarımla beraber hazırlarım.					
29. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek olurum.					
30. Grup arkadaşlarımla fikirlerime önem veririz					
31. Çalışmayla ilgili elde ettiğim bilgileri grup arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
32. Gerekli olduğunda arkadaşlarıma önerilerde bulunurum.					
33.Grupla uyum içinde çalışmaya özen gösteririm.					
34.Grup içerisinde yapılacak işler için karar alınırken fikirlerimi ortaya koyarım					
35.Grubun aldığı kararlara tam olarak uyarım					

Ek 2. Pilot Uygulamada Kullanılan Karşılaşılan Güçlükler Formu

Anket Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket, matematik dersinde yer alan Proje ve performans görevleri hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. **Her ifadeyi lütfen dikkatle okuyunuz, size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.** Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, vereceğiniz yanıtların doğru ve samimi olmasına bağlıdır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Proje ve Performans ödevlerini hazırlarken yardım aldığınız kişi ve kaynakları önem sırasına göre numaralandırarak sıralayınız.

(....)Kütüphane (....)Ders Kitapları

(....)İnternet (....)Aile

(....)Öğretmen (....)Arkadaş

(....)Diğer(bu bölümde başka yararlandığınız kişi ya da kaynaklar varsa belirterek önem sıranızda numaralandırabilirsiniz.)

Matematik Dersinde Proje veya Performans Ödevlerini Hazırlarken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Maddeler

Açıklama: Aşağıda proje veya performans ödevlerini yaparken karşılaşılan güçlüklerle ilişkin maddeler yer almaktadır. Her bir maddedeki görüşe ne derecede katıldığınızı ilgili hücreye (X) işareti koyarak belirtiniz.

Matematik dersinde proje ve performans ödevlerini yaparken karşılaştığınız güçlükler	Tamamen katılıyorum	Genellikle katılıyorum	Kararsızım	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Ailemden gerekli yardımı alamıyorum.					
2.Çevremdekiler proje ve performans ödevlerinin ne olduğunu bilmedikleri için bana yardım edemiyor.					
3. Matematik dersiyle ilgili çok fazla ödev hazırlıyorum.					
4. Araştırma yaparken çeşitli kaynaklara (kitaplar, internet...) ulaşmakta zorlanıyorum.					
5. Grup olarak yapılması gereken ödevleri okul dışında arkadaşlarımızla hazırlayamıyorum					
6. Ödevlerin hepsini hazırlamaya zaman bulamıyorum.					
7.Proje ve performans ödevlerinin yönergelerini anlamakta güçlük çekiyorum.					
8.Sınıfımızın kalabalık olmasından dolayı öğretmenimden gerekli yardımı alamıyorum.					
9.Ödevleri zamanında yetiştiremiyorum.					
10.Proje ve performans ödevlerinin konuları ilgimi çekmiyor.					
11.Bazı proje ve performans ödevleri bize maddi anlamda yük getiriyor.					

Ek 2'nin devamı

12. Kendi ilgi çektiğim konularda değil öğretmenin verdiği konularda ödev yapmak zorunda kalıyorum.					
13. Grup ödevlerinde bazı arkadaşlarımız hiçbir şey yapmak istemiyor.					
14. Grup üyeleri birbirlerinin görüşüne saygı göstermiyor.					
15. Grup ödevlerinde düşüncelerimi rahatlıkla arkadaşlarıma söyleyemiyorum.					
16. Çevremde araştırmalarımı yapabileceğim bir ortam bulmakta zorlanıyorum.					
17. Öğretmenimiz değerlendirme kriterlerini puanlama ölçeği ile daha önceden bize bildirmediği için ödevimi hazırlarken neye dikkat etmem gerektiğini anlayamıyorum.					
18. Verilen performans ve proje ödevleri nedeniyle vaktimin çoğunu internet başımda harcamak zorunda kalıyorum.					
19. Ders kitaplarındaki konular ile verilen performans ve proje ödevleri örtüşmüyor.					
20. Öğretmenim, hazırladığım ödevleri zaman yetersizliğinden ötürü sınıfta sunmama fırsat tanımıyor.					

Ek 3. Asıl Uygulamada Kullanılan Anket Formu

PROJE PERFORMANS GÖREVLERİYLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket, matematik dersinde yer alan Proje ve performans görevleri hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümle ilgili açıklama ilgili bölümün başında yer almaktadır. Her cümle ile ilgili görüş, kişilere göre değişebilir. Bunun için vereceğiniz cevaplar sizin görüşünüzü yansıtmalıdır. **Her ifadeyi lütfen dikkatle okuyunuz, size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.** Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, vereceğiniz yanıtların doğru ve samimi olmasına bağlıdır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Merve HACISALİHOĞLU

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

I.BÖLÜM Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yapılanlara Yönelik Maddeler

AÇIKLAMA: Bu bölümde verilen maddeler sizlerin matematik dersinde proje ve performans görevlerini hazırlarken yaptıklarınıza ilişkin maddeleri gerçekleştirme durumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her bölüm altındaki maddeleri ne derece gerçekleştirdiğinizi ilgili hücreye (X) işareti koyarak belirtiniz.

Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken;	Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Ödevimi yaparken Puanlama Ölçeği'nde yer alan maddeleri dikkate alırım.					
2.Çalışmada belirtilen yönergeleri izlerim.					
3.Çalışmaya uygun plan yaparım.					
4.Çalışmam için yapmam gerekenleri, gerekli olan malzeme ve kaynakları belirlerim.					
5.Farklı kaynaklardan bilgi toplamaya özen gösteririm.					
6.Çalışmayla ilgili anlamadığım kısımları etrafımdakilerden (aile, öğretmen, arkadaş) yardım alarak yaparım.					
7.Çalışmalarım sırasında zamanı akıllıca kullanmaya özen gösteririm.					
8. Çalışma ile ilgili elde ettiğim bilgileri güvendiğim kişilerin onayını aldıktan sonra düzenleyerek çalışmamda kullanırım.					
9.Çalışmamla ilgili öğretmenimim önerilerini mutlaka alırım.					

Ek 3'ün devamı

10.Çalışmayla ilgili mutlaka birtakım sonuçlar çıkarırım ve bunları ödevimde paylaşıyorum.					
11.Çalışmayla ilgili sorulara yanıt verebilirim.					
12.Çalışmamla ilgili sunumu verilen sürede tamamlayabilirim.					
13.Çalışmamla ilgili ilgi çekici bir sunum yapabilirim.					
14. Grup içinde görev dağılımı yaparız.					
15. Çalışmamızdaki her şeyi grup arkadaşlarımla beraber hazırlarım.					
16. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek olurum.					
17. Grup arkadaşlarımla fikirlerine önem veririm.					
18. Çalışmayla ilgili elde ettiğim bilgileri grup arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
19. Gerekli olduğunda arkadaşlarıma önerilerde bulunurum.					
20.Grup içerisinde yapılacak işler için karar alınırken fikirlerimi ortaya koyarım					

Ölçeğin Alt boyutları: İletişim ve zamanlama(7-12-17-18-19-20) ,Bilinçli Çalışma ve Kriterleri Dikkate Alma(1-2-3-4-5),Sorumluluk Alma ve Girişimcilik(14-15-16), Bilgi Alışverişinde Bulunma ve Eleştirilere Açık Olma(6-8-9),Akıl Yürütme ve Yaratıcılık(10-11-13)

II. BÖLÜM Proje veya Performans Görevlerini Hazırlarken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Maddeler

Açıklama: Aşağıda proje veya performans görevlerini hazırlarken karşılaştığınız güçlüklerle ilişkin maddeler yer almaktadır. Her bir maddedeki görüşe ne derecede katıldığınızı ilgili hücreye (X) işareti koyarak belirtiniz.

Matematik dersinde proje ve performans ödevlerini yaparken karşılaştığınız güçlükler	Tamamen katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Ailemden gerekli yardımı alamıyorum.					
2. Araştırma yaparken çeşitli kaynaklara (kitaplar, internet...) ulaşmakta zorlanıyorum.					
3. Grup olarak yapılması gereken ödevleri okul dışında arkadaşlarımızla hazırlayamıyorum.					
4. Ödevlerin hepsini hazırlamaya zaman bulamıyorum.					

Ek 3'ün devamı

5.Proje ve performans ödevlerinin yönergelerini anlamakta güçlük çekiyorum.					
6.Sınıfımızın kalabalık olmasından dolayı öğretmenimden gerekli yardımı alamıyorum.					
7.Ödevleri zamanında yetiştiremiyorum.					
8.Proje ve performans ödevlerinin konuları ilgimi çekmiyor.					
9.Bazı proje ve performans ödevleri bize maddi anlamda yük getiriyor.					
10.Kendi ilgi çektiğim konularda değil öğretmenin verdiği konularda ödev yapmak zorunda kalıyorum.					
11.Grup ödevlerinde düşüncelerimi rahatlıkla arkadaşlarıma söyleyemiyorum.					
12.Çevremde araştırmalarımı yapabileceğim bir ortam bulmakta zorlanıyorum.					
13.Öğretmenimiz değerlendirme kriterlerini puanlama ölçeği ile daha önceden bize bildirmediği için ödevimi hazırlarken neye dikkat etmem gerektiğini anlayamıyorum.					
14. Verilen performans ve proje ödevleri nedeniyle vaktimin çoğunu internet başımda harcamak zorunda kalıyorum.					
15.Ders kitaplarındaki konular ile verilen performans ve proje ödevleri örtüşmüyor.					
16.Öğretmenim, hazırladığım ödevleri zaman yetersizliğinden ötürü sınıfta sunmama fırsat tanımıyor.					

Ek 4. Mülakat formu

Mülakat Formu

- 1) Proje ve Performans görevleriyle ilgili neler biliyorsunuz? Bu bilgilerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- 2) Size verilen Çalışmanın hazırlık ve planlama aşamasında nelere dikkat etmeye çalışırsınız?
- 3) Proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde nelere dikkat etmeye çalışırsınız?
- 4) Proje ve performans görevlerini hazırlarken hangi kaynaklardan yararlanmayı tercih edersiniz? Neden?
- 5) Size verilen proje ve performans görevleriyle ilgili yapmış olduğunuz araştırmadan elde ettiğiniz bilgileri nasıl bir değerlendirmeden sonra çalışmanızda kullanırsınız?
- 6) Proje ve performans görevlerini hazırlarken hangi aşamada kim ya da kimlerden yardım alırsınız? Neden?
- 7) Proje ve performans görevlerini hazırlarken puanlama ölçeğini nasıl ve hangi amaçla kullanırsınız?
- 8) Grup çalışmalarında nasıl bir rol üstlenirsiniz?
- 9) Grup olarak yaptığınız çalışmalarda grup arkadaşlarınızla olan ilişkileriniz nasıldır?
- 10) Çalışmanın sunum aşamasında nelere dikkat etmeye çalışırsınız?
- 11) Çalışmalarınız sırasında, tesliminde ve sunumunda zamanlamayla ilgili sorun yaşıyor musunuz? Nasıl?
- 12) Çalışmanın raporlaştırma aşamasında nelere dikkat etmeye çalışırsınız?
- 13) Matematik dersinde verilen proje ve performans görevleriyle ilgili sizden beklenenleri karşılayabilme açısından...
 - a) Kendinizi Yetersiz bulduğunuz noktalar nelerdir?
 - b) İyi bir şekilde yerine getirdiğinize inandığınız noktalar nelerdir?
- 14) Proje ve performans görevleriyle ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- 15) Karşılaştığınız güçlüklerin giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Ek 5'in devamı

12.Verilen Sürede Sunuyu Yapma																				
13. Çalışmayı dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma																				
14.Sorumlulukları paylaşma																				
15.İşbirlikçi çalışma																				
16.Grup arkadaşlarını destekleme																				
17.Grup arkadaşlarının fikirlerine önem verme																				
18.Görev almaya istekli olma																				
19.Tartışmalara katılma																				
Toplam																				

“Gözlenmedi:0 , Zayıf:1 , Kabul edilebilir:2 , Orta:3 , İyi:4 , Çok iyi:5”

Yorumlar:

Ek 6. İzin Belgesi

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.09.00.605.99/ 12601

Konu : Araştırma İzni.

24 NISAN 2012

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 10/04/2012 tarihli ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/449 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve HACISALİHOĞLU'nun "İlköğretim II.Kademe 6.Sınıf Öğrencilerinin Proje ve Performans Görevlerine Yönelik Yetenekleri ve Karşılaştıkları Güçlükler" adlı araştırma çalışması kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Ali Kemal Aktürk İlköğretim Okulu, Aydınlıkevler İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Tonya İlçesi Feride Ahmet Şener İlköğretim Okulu, 17 Şubat İlköğretim Okulu, Hosarlı İlköğretim Okulu ve Vakfikebir İlçesi Deregözü İlköğretim Okullarında uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ali KÖSE
Müdür V.


OLUR
/04/2012
Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi: A.AKSOY İl Millî Eğitim Şb.Md.
Tlf:462 230 20 94 (323) – 230 39 95
Faks : 230 20 96
e-posta : trabzonmem@meb.gov.tr
kultur61@meb.gov.tr



Ek 7. Performans Görevi Örneği

İstatistik Konusu Performans Görevi

İÇERİK	SINIF DÜZEYİ	BEKLENEN BECERİLER	HAZIRLAMA SÜRESİ	DEĞERLENDİRMEDE KULLANILACAK ARAÇLAR
İstatistik çalışması	6. Sınıf	Problem Çözme Araştırma İletişim Akıl Yürütme	2 Hafta	Dereceli Puanlama Anahtarı
<p>Sevgili öğrenciler, bu görevde Sizden 6. sınıf öğrencilerinin tuttuğu takım, sevdiği ders ve ileride yapmak istediği mesleklerle yönelik istatistik çalışması yapmanız istenmektedir.</p>				
<p>YÖNERGE: Performans görevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En fazla 4 kişilik bir grup oluşturunuz. 2. Bir grup başkanı ve yardımcısı belirleyip görev dağılımını yapınız. 3. Yapacağınız çalışmanın zaman ve iş takvimini yapınız ve bu takvime uygun çalışmalarınızı tamamlayınız. 4. Araştırmanızla ilgili öncelikle temel kavramları ve önemli noktaları belirleyiniz. (İstatistik nedir? veri toplama, tablo oluşturma, grafik çizimi ve çeşitler vs.) 5. Çalışmanızın bir bölümünde bu temel bilgilere mutlaka yer veriniz. 6. 6. sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayılarını bulunuz. Her sınıftaki öğrencilerin; tuttuğu takım, en sevdiği ders ve hangi mesleği seçmek istediklerini çetele tutarak kaydediniz. 7. Öncelikle 6. sınıflar için; <ul style="list-style-type: none"> -En çok tutulan takımların belirtildiği tablo ve grafiği -En çok sevilen derslerin belirtildiği tablo ve grafiği -Seçtikleri mesleklerin belirtildiği tablo ve grafiği ayrıntılı ve renkli kalemle çiziniz. 8. Verilerinizi çizgi ve sütun grafiğine dökünüz. 9. Elde ettiğiniz bilgileri karşılaştırınız ve çıkarımlarda bulununuz. 10. Çalışmanızı dosya veya pano halinde sunabilirsiniz. Dosyanıza mutlaka kapak hazırlayınız. 11. Çalışmalarınız puanlama anahtarına göre derecelendirileceğinden puanlama anahtarını inceleyiniz. 12. Çalışmalarınızı zamanında tamamlayarak kontrollerini <u>mutlaka</u> yapınız. 13. Çalışmalarınızın raporunu sunum haline getiriniz ve kendi yorumlarınızı da ekleyiniz. 14. BAŞARILAR 				

Ek 8. Proje Görevi Örneği

6. Sınıf Matematik Dersi Proje Görevi

İÇERİK	SINIF DÜZEYİ	BEKLENEN BECERİLER	HAZIRLAMA SÜRESİ	DEĞERLENDİRMEDE KULLANILACAK ARAÇLAR
İstatistik	6.Sınıf	Problem çözme Akıl yürütme İletişim İlişkilendirme Araştırma	1 Ay	Puanlama Anahtarı
<p>PROJE ÖDEVİ KONUSU:MARKETLERİ ARAŞTIRALIM/Temel gıda maddelerini(en az 5 tane) dört farklı marketteki fiyatlarının karşılaştırılması.Bunların grafik ile izah edilerek en ucuz marketin tespit edilmesi.</p> <p>ÖDEVİN VERİLİŞ TARİHİ: ÖDEV SÜRESİ:</p> <p>ÖDEVİN TESLİM TARİHİ:</p> <p>YÖNERGE:Aşağıdaki adımları izlemelisiniz.</p> <p>Hazırlık</p> <ol style="list-style-type: none"> 1)Çalışma taslağı oluşturunuz. 2)Aynı projeye ilgi duyan arkadaşlarınızla 2-3 kişilik bir grup oluşturunuz. 3)Grubunuzda görev dağılımı yapınız. 4)Projeyi bitirebilmek için iş-zaman takvimi hazırlayınız. <p>Uygulama</p> <ol style="list-style-type: none"> 4)Karşılaştırmak istediğiniz gıdaları belirleyin.Aynı markadan olmasına dikkat edin. 5)Bu gıdaların her marketteki fiyatlarını belirten tablolar oluşturunuz. 6)Her gıdanın bu dört marketteki fiyatlarını gösteren ayrıntılı bir grafik çiziniz. 7)Her gıdanın bu dört marketteki fiyatlarının aritmetik ortalamasını ve fiyat aralığını bulunuz. 8)En ucuz ve en pahalı marketleri tespit ediniz.Gıda maddelerine göre yorum yapınız. <p>Sunum</p> <ol style="list-style-type: none"> 9)Bütün bu bilgileri rapor haline getirip sınıfta arkadaşlarınıza sunum şeklinde anlatınız. 10)Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz. 11)Dosyanıza Proje Kapağı yapınız. 12)Proje ödevinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz. 13)Projenizi fon karton üzerine sergi yapılabilecek şekilde hazırlayınız ve raporunu A4 fotokopi kâğıdına, kompozisyon kurallarını gözeterek yapınız. 14)Proje tesliminden sonra önceden belirlenen gün ve saatte projenizin yapım ve sonuç aşamalarını anlatan bir sunum yapınız. 15)BAŞARILAR DİLİYORUM. 				

Ek 9. Proje Değerlendirme Formu

Proje Değerlendirme Formu

Projenin Adı:.....					
Öğrencinin					
Adı-Soyadı :.....				Tarih: .../.../...	
Sınıfı :.....					
Nu. :.....					
BECERİLER			DERECELER		
Grubun adı:					
	Zayıf	Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok İyi
	1	2	3	4	5
I.PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
1.Projenin amacını belirleme					
2.Projeye uygun çalışma planı yapma					
3.Grup içinde görev dağılımı yapma					
4.İhtiyaçları belirleme					
5.Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
6.Projeyi plana göre gerçekleştirme					
7.Ekip çalışmasını gerçekleştirme					
8.Proje çalışmasını istekli olarak gerçekleştirme					
TOPLAM					
II.PROJENİN İÇERİĞİ					
9.Türkçeyi doğru ve düzgün yazma					
10.Bilgilerin doğruluğu					
11.Toplanan bilgileri analiz etme					
12.Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
13.Toplanan bilgileri analiz etme					
14.Kritik düşünme becerisini gösterme					
15.Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
III.SUNU YAPMA					
16.Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma					
17.Sorulara cevap verebilme					
18.Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
19.Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
20.Sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma					
21.Verilen sürede sunuyu yapma					
22.Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma					
23.Severek sunu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1987 yılında Trabzon'da doğdu. İlköğretimi Cumhuriyet İlköğretim Okulunda, liseyi Trabzon Lisesinde okudu. 2004 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2005 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümüne yatay geçiş yaptı. 2008 yılında bölümünü birincilikle bitirerek mezun oldu. Aynı yıl Tonya 17 Şubat İlköğretim Okuluna matematik öğretmeni olarak atandı. 2012 yılı Ağustos ayında Merkez İbrahim Alemdağ Orta Okuluna atandı. Halen bu okulda görevini sürdürmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : Merve HACISALİHOĞLU, İnönü Mah. Düzen Sok. Ufuk Sit. Sümbül Apt.
No: 17 TRABZON

E-mail : mervo_ss@hotmail.com

Telefon : (0539) 213 30 87