

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
TAMAMLAYICI BİR DEĞERLENDİRME ARACI OLAN
PROJE GÖREVLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Bitlis İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa KOCAARSLAN

VAN-2010

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
TAMAMLAYICI BİR DEĞERLENDİRME ARACI OLAN
PROJE GÖREVLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Bitlis İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mustafa KOCAARSLAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR

VAN-2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, jürimiz tarafından **EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI, EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DAL'**nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Murat KAYRI

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Aynur İlhan TUNÇ

imza

.....

.....

.....

ONAY: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../.....

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET**İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tamamlayıcı Bir Değerlendirme Aracı Olan Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi****(Bitlis İli Örneği)****Hazırlayan****Mustafa KOCAARSLAN****Danışman****Yrd.Doç.Dr. Mustafa TATAR****Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü****Temmuz, 2010**

Bu araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek ve sınıf içerisinde proje uygulamalarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini, Bitlis ili ve ilçelerinde (Adilcevaz, Ahlat, Güroymak, Hizan, Mutki ve Tatvan) 2009-2010 öğretim yılında görev yapan 500 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerle ilgili 6 değişken, ikinci bölümünde öğretmenlerin proje görevine ilişkin düşüncelerini tespit etmek amacıyla hazırlanan 18 madde ve üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin proje görevleri uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan 20 madde yer almakta ve anket toplam 38 maddeden oluşmaktadır

Elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri

hesaplanmış, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak Mann Whitney U- Testi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda proje görevlerinin eğitime bir çok yönden fayda sağladığı ve ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin, proje görevlerinin hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının büyük bir kısmını uygun bir şekilde yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere, sınıf öğretmenlerinin ise branş öğretmenlerine göre proje görevlerine ait uygulamalarında, bayan ve sınıf öğretmenlerinin lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme, Proje Görevleri

ABSTRACT

**The Evaluation Of Primary School Teachers' Opinions About Project Tasks
As An Complementary Evaluation Tool
(Sample of Bitlis)**

Mustafa KOCAARSLAN

Supervisor

Assist.Prof.Dr. Mustafa TATAR

Yüzüncü Yıl University, The Institute of Social Sciences

July-2010

In this research, it is aimed to determine primary school teachers' opinions about project tasks as one of the complementary evaluation tools and reveal how successful in practice in classrooms

This study's sample, done by survey method, covers 500 classroom and branch teachers working during 2009-2010 educational year in Bitlis province and its districts (Adilcevaz, Ahlat, Güroymak, Hizan, Mutki and Tatvan). In this research, for obtaining data a questionnaire have been used; involving three sections. In the first section of this questionnaire, six variables about personal information were asked. In the second section, 18 questions for determining teachers' opinions about project tasks were asked. And in the third section 20 questions were asked for evaluating teachers' opinions about project tasks' practicability. Totally, this questionnaire consists of 38 questions.

The data, obtained at the end of the study, were analyzed by using the SPSS 15.0 statistical packet program. In the analysis process of the data;

frequency, percentage and arithmetic means were computed and for the sub-aims of the study Mann Whitney U- Test and Kruskal Wallis H-test were used.

According to this study's results; it was found that project tasks are beneficial in education in many ways and many of the primary school teachers have an optimist aspect about Project tasks. Another result of this research is; majority of primary school teachers have performed appropriately in preparation, practicing and evaluation of project tasks. Finally, another result of the study is, female teachers are more effective than male teachers in practicing Project tasks and classroom teachers are more effective than branch teachers in practicing Project tasks.

Key Words: Complementary Measurement And Evaluation, Project Tasks,

ÖNSÖZ

Bu çalışma Yüzüncü Yıl üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm yurtda uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı eğitim sistemimiz açısından bir reform niteliği taşımaktadır. Temel felsefesi yapılandırmacılık olan yeni ilköğretim programı ölçme ve değerlendirme anlayışımıza da yeni bir boyut kazandırmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına ek olarak proje görevleri gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı bu eğitim programı ile zorunlu hale gelmiştir.

Bu araştırma ile ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, tamamlayıcı bir değerlendirme olan proje görevlerine ilişkin düşünceleri ortaya konulmuş ve öğretmenlerin proje görevleri uygulamalarını ne düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın ortaya konulmasında katkı ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR'a, araştırmanın istatistiksel çözümlerinde bana yol gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Murat KAYRÍ'ye, tezin teknik kısmı ve İngilizce çevirilerinde bana yardımcı olan arkadaşlarım Mekin ÖZDEMİR'e ve Serkan KAYA'ya ve bu yolculukta benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen canım anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa KOCAARSLAN

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretimi

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans: 2007 Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise: 2003: Adilcevaz Lisesi, Türkçe Matematik Bölümü

İş/İstihdam

2007- 2010 :Öğretmen, Atatürk İlköğretim Okulu/ Bitlis/Adilcevaz

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Bitlis/Adilcevaz, 1986

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ	V
ÖZGEÇMİŞ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR	XII

BÖLÜM I**GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Varsayımlar	8
1.7. Tanımlar	8

BÖLÜM II**KURAMSAL KISIM VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.....	9
2.1.1. Proje Nedir?	10
2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kurumsal Temelleri	10
2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli.....	12
2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Eğitim Modelini Karşılaştırma	15
2.1.5. Proje Çalışmaları ve Önemi	16

VIII

2.1.6. Proje Konusu ve Özellikleri	17
2.1.7. Proje Çeşitleri.....	22
2.1.8. Proje Tabanlı Öğrenme Süreci	23
2.1.9. Proje Planının Hazırlanması.....	26
2.1.10. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	26
2.1.11. Proje Tabanlı Öğrenmenin sınırlılıkları	28
2.2. Proje Çalışmalarının Değerlendirilmesi	29
2.2.1. Proje çalışmalarını Değerlendirmede Kullanılan Araçlar	29
2.2.1.1. Rubrikler (Değerlendirme Ölçeği)	29
2.2.1.2. Öz Değerlendirme Formu	31
2.2.1.3. Akran Değerlendirme Formu	33
2.2.1.4. Kontrol Çizelgeleri (Listeleri).....	37
2.2.1.5. Grup Değerlendirme Formu	38
2.3. İlgili Araştırmalar	40

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3. Yöntem.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Aracı	54
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	55

BÖLÜM IV**BULGULAR VE YORUM**

4.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	56
4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	60
4.2.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenler Açısından Proje Görevlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	66
4.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerini Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	69
4.3.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenler Açısından Proje Görevleri Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	75

BÖLÜM V**SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuçlar	79
5.1.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	79
5.1.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	81
5.2. Tartışma	83
5.3. Öneriler	85
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	85
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	86

KAYNAKÇA	87
-----------------------	----

EKLER	91
--------------------	----

EK:1. Okullarda Çalışma Yapılabilmesine Dair Alınan İzin Belgesi	91
--	----

EK:2. Tamamlayıcı Bir Değerlendirme Aracı Olan Proje Görevlerine İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerini Belirleyen Anket Formu	92
--	----

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Eğitim Modelini Karşılaştırılma.	15
Tablo 2. 5. Sınıf Matematik Dersi Proje Görevi Örneği.....	19
Tablo 3. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Proje Görevi Örneği	20
Tablo 4. Projede Olması ve Olmaması Gereken Özellikler.....	21
Tablo 5. Proje Değerlendirme Ölçeği	30
Tablo 6. Proje Sunumu Öz Değerlendirme Formu	33
Tablo 7. Akran Değerlendirme Formu	36
Tablo 8. Araştırma Projesi Değerlendirme Formu	37
Tablo 9. Grupla Yapılan Proje Çalışmalarını Değerlendirme Formu.....	38
Tablo 10. Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar ve Uygulanan Anket Sayıları	56
Tablo 11. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	56
Tablo 12. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 13. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 14. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 15. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 16. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Kurs veya Seminer Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları.....	59
Tablo 17. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Yüzde Frekans ve Ortalama Değerleri	60
Tablo 18. Cinsiyet Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları	66
Tablo 19. Branş Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları	66

Tablo 20. Kıdem Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 21. Eğitim Durumu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 22. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 23. Seminere Katılıp Katılmama Durumuna Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 24. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Proje Görevlerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Yüzde, Frekans ve Ortalama Değerleri.....	69
Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevleri Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 26. Branş Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevleri Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 27. Kıdem Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerini Uygulamalarına Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	76
Tablo 28. Eğitim Durumu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerini Uygulamalarına Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	77
Tablo 29. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerini Uygulamalarına Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 30. Seminer Alıp/Almama Durumuna Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerini Uygulamalarına Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	78

KISALTMALAR

EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme For International Student Assessment)
TIMSS	: Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (Third in International Mathematics and Science Study)
PIRLS	: Uluslar Arası Okuma Becerilerini Geliştirme Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)
P	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Sayı
S	: Standart Sapma
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
f	: Frekans

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir

1.1. Problem Durumu

Bilimsel bilginin hızla çoğaldığı ve gelişen iletişim teknolojileri ile çok kısa sürede paylaşıldığı günümüzde, yaşanan bu gelişmeleri yakından takip edebilme ve en kısa zamanda ilgili kurumlara entegrasyonunu sağlama, önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Sözü edilen bu yenilikleri, ülkelerin gelişmişlik düzeyinin en önemli belirleyicilerinden olan eğitim kurumları da yakından takip etmek zorundadır. Yaşadığı dünyaya ayak uydurmada sıkıntı yaşayan günümüz insanının, ortaya çıkan yeniliklerden haberdar olabilmesi, gereksinim duyduğu bilgiye anında ulaşabilmesi ve aktif bir birey olarak çağındaki yenilikleri etkili bir şekilde izleyebilmesi oldukça önem arz etmektedir. Eğitim sistemleri tam bu noktada üzerine düşen görevi yerine getirmek, çağa uygun özelliklerde bireyler yetiştirmek durumundadır.

Türk Milli Eğitim Sisteminin, çağın gereklerine uygun, hedeflenen niteliklere sahip insan gücü yetiştirdiğini söylemek güçtür. Dünya Bankası Türkiye Raporu (2005), Pisa (2003), Prils (2001) ve Timss-R (1999) gibi uluslararası araştırmalar da ülkemiz eğitim sisteminin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Timss-R’ de ülkemiz 38 ülke arasında matematikte 31’inci , fen bilgisinde 33’üncü sırada yer almıştır. Prilss’de ülkemiz 35 ülkenin yer aldığı, dördüncü sınıflarda yürütülen “Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesinde” 28. Sırada yer almıştır. Ulusal araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. EARGED tarafından 2002 yılında Türkiye genelinde, 47 ilden 573 ilköğretim okulunda 11200 öğrenciye uygulanan “Başarı Belirleme Sınavı” sonuçları eğitim

sistemimizin köklü bir yeniliğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (Şahin, 2007:285).

Eğitim sistemlerinde beklenen amaçları gerçekleştirebilme ancak eğitim programlarına gereken özenin gösterilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle zamanı geldiğinde eski programlar düzenlenmeli ve gerekirse değiştirilmelidir (Akça, 2007:1). Ülkemizde yukarıda ifade edilen durumların yanı sıra, demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerekmektedir. Bu durum, eğitim alanında da değişimi, zorunlu kılmıştır. Bu amaçla, 2004 yılında MEB-TTKB, ilköğretim programında köklü değişiklikler yapmıştır. Geliştirilen yeni ilköğretim programı, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, dokuz ilde 120 okulda denenmiş ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuştur (Daşcan ve Yetkin, 2008:27).

Yeni ilköğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı programda açıkça belirtilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programı, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde tasarlanmaktadır (Şaşan, 2002:49). Öğrencilerin merkezde olduğu bir öğrenme ortamı sunan yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenciler çeşitli etkinliklerle öğrenmeye kişisel deneyimleriyle katılırlar. Geçmiş yaşantıları ve öğrenmeleri ile yeni öğrenecekleri konularla ilişki kurarak anlamlı öğrenme gerçekleştirmek için zengin uyarıcılarla karşı karşıya gelirler. Problem çözme, kubaşık öğrenme, aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi çağdaş yöntemleri kullanarak dersin hedeflerine en etkili yollardan ulaşmaya çalışırlar. Öğrenme süreci öğretmenin rehberliğinde yürütülür ve öğrencilerin aktif katılımı esas alınır.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan eğitim programlarında değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Bu yaklaşımda, öğrenme sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması ve öğrencilere zengin öğrenme deneyimlerinin sağlanması ölçme ve değerlendirme anlayışının da farklılaşmasına neden

olmuştur. “*Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkanlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme teknikleri kullanılmalıdır* “ düşüncesi, ölçme ve değerlendirme anlayışına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Karahana, 2007:2).

Yapılandırmacı değerlendirme anlayışında ölçme ve değerlendirme öğrenme sürecinden bağımsız değildir. Ölçme ve değerlendirme yapılırken öğrenme süreci ve ürün birlikte değerlendirilir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları yalnızca ürüne dönük olduğundan öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıklarını yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Oysa yapılandırmacı felsefede bilgi bir anda oluşan bir olgu değil, belli bir süreç içerisinde yapılandırılarak oluşan bir olgudur (Kanatlı, 2008:16). Bu bilgilerden hareketle yalnızca geleneksel değerlendirme araçlarının kullanımının yetersiz olacağı ve programın yapısına ters düşeceğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin öğrenme sürecinde nelerle karşılaştıklarını, çabalarını vb. durumları ancak süreç boyunca yapılacak ölçme ve değerlendirme ile anlayabiliriz. Bu durum ölçme ve değerlendirmede ürünün yanında süreci de dikkate alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımıyla mümkün olabilir.

Yeni ilköğretim programında öğretim sürecinde benimsenen yaklaşım (yapılandırıcı yaklaşım) ile bu sürecin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı arasında olması gereken karşılıklı ilişki doğrultusunda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına büyük bir önem verilmektedir.

Alanyazında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kavramı yerine kimi zaman alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı kullanılmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme, standart testlerin (çoktan seçmeli testler, boşluk doldurmaya, doğru yanlış tipi sorular vb.) dışında kalan yöntemler (portfolyo, performans görevleri, proje görevleri vb.) olarak tanımlanmaktadır. Ancak “alternatif” kavramının doğru anlaşılması çok önemlidir. “Alternatif” sözcüğü, bir şeyin karşısında olmak anlamı değil, farklı bir seçenek olmak anlamı taşımaktadır. Oysa yeni ilköğretim programında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri standart testlere bir alternatif olarak değil onları tamamlayacak şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle “alternatif” sözcüğü, bir değerlendirme yönteminin

öğretim sürecinin dışında bırakılarak, onun yerine bir diğersinin kullanılması gerektiği anlamında düşünülmemelidir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:4). Bu araştırmada, yukarıda belirtilen gerekçelerden dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı yerine tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kavramı kullanılmıştır.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme tekniklerinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye karşın daha fazla otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan tamamlayıcı değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözmeye ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve değerlendirilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009:49).

Yeni ilköğretim programında öğretmenlerin zorunlu olarak kullanmaları gereken tamamlayıcı değerlendirme araçlarından biri de projelerdir. Projeler, “öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alan ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmenleri rehberliğinde yapacakları çalışmalar” biçiminde tanımlanmaktadır (MEB, 2008:1).

Başlangıçta “proje ödevleri” olarak adlandırılan proje çalışmaları, zamanla öğrenciler tarafından “ev ödevleri” gibi algılandığından, MEB çıkardığı bir yönetmelikle proje çalışmalarının bir ödev değil bir görev olarak algılanması amacıyla “proje görevi” kavramının kullanılması gerektiğini belirtmiştir. MEB buna gerekçe olarak, ev ödevlerinin derslerin tekrarı amacıyla öğrencilerin evde yaptıkları kısa süreli ve öğrenmeyi pekiştirici çalışmalar olduğunu, bunun kesinlikle öğrencilerin üst düzey bilişsel yeteneklerini geliştirici, bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, uzun süreli ve çoğunlukla yaratıcı bir ürünle sonuçlanan proje çalışmalarıyla karıştırılmaması gerektiğini göstermiştir (MEB, 2009:2).

Proje görevleri (çalışmaları) çocukların çeşitli konularda yaptıkları araştırmalarda temel yeteneklerini ortaya koyacakları fırsatlar sunmaktadır. Proje çalışmalarında, çocuklar kendilerini derinlemesine araştırma yapan ve öğrenen bireyler olarak görmektedirler. Proje görevlerinin eğitim programı kapsamına dahil edilmesi bazı temel öğrenme hedeflerini gerçekleştirmektedir (Helm ve Katz, 2001; Roopnaire ve Jhonson, 2000; Akt: Anılak, Bayazkürek ve Yılmaz, 2008:110):

- Bilginin çocuk tarafından inşa yoluyla kazanılması,
- Farklı zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişmesi,
- Var olan ilgi ve eğilimlerin güçlendirilerek, bunlara yenilerinin eklenmesi
- Grupla birlikte, çaba sarfeden ve öğrenen bir birey olarak çocuğun kendisi hakkında olumlu düşünceler geliştirmesi.

Korkmaz ve Kaptan (2002:92), proje görevlerinin (çalışmalarının) eğitimde çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişler ve proje görevlerinin faydalarını şöyle sıralamışlardır:

1. Öğrencilerin yeteneklerini kullanmaları için fırsat sağlar.
2. Öğrencilerin iyi olduğu noktaları belirtir.
3. İçsel motivasyonu vurgular.
4. Öğrencileri çalışacakları alanı belirlemeleri konusunda destekler ve onları kendi ihtiyaçları konusunda destekler ve onları kendi ihtiyaçları konusunda uzman olarak kabul eder.

Yeni ilköğretim programında, en önemli tamamlayıcı değerlendirme araçlarından biri olan proje görevlerinin etkili bir şekilde uygulanmasında, uygulayıcı konumunda olan öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Yeni ilköğretim programının (2004) değerlendirilmesi sürecinde, öğretmenlerden alınan dönütlerin, hem programın etkili bir şekilde uygulanması hem de bir takım aksaklıkların düzeltilmesi konusunda bir gereklilik olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle son yıllarda eğitim programlarını geliştirme ve değerlendirme amacıyla yapılan çalışmaların büyük bir kısmında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

(Güvey, 2009; Kurak, 2009; Şahin, 2009; Okur, 2008; Kanatlı, 2008; Orbeyi ve Güven, 2008; Şeker, 2007; Erdal, 2007; Özdal, 2007; Yılmaz, 2006)

İlköğretim öğretmenlerinin zorunlu olarak kullanmaları gereken ve yeni bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi ve bu değerlendirme aracının uygulanmasında yaşanan sürecin çeşitli yönleriyle ortaya çıkarılması halen belirsizliğini korumakta ve bir merak konusu olmaya devam etmektedir. Bu durum araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2.Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin düşünceleri nasıldır ve proje görevlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu problemle ilgili olarak yanıt aranacak alt problemler şunlardır:

1. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin düşünceleri arasında
 - a- Cinsiyet
 - b- Branş
 - c- Mesleki Kıdem
 - d- Sınıf Mevcudu
 - e- Hizmet İçi Eğitim Semineri Alıp/Almama
 - f- Eğitim Durumu

gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında
 - a- Cinsiyet
 - b- Branş
 - c- Mesleki Kıdem
 - d- Sınıf Mevcudu
 - e- Hizmet İçi Eğitim Semineri Alıp/Almama

f- Eğitim Durumu

gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim öğretmenlerinin zorunlu olarak kullanmaları gereken bir tamamlayıcı değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin düşüncelerini tespit etmek ve uygulamaya ilişkin görüşlerini değerlendirmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan yeni ilköğretim programında öğrencilere üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, değerlendirme vb.) en önemli hedefler arasında gösterilmektedir. Öğrencilerin belirtilen bu üst düzey zihinsel becerileri kazanıp kazanmadığını değerlendirmede çoğu zaman geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları yetersiz kalmaktadır. Oysa tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevleri, hem öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri kazanmalarına hem de bu beceriler yönünden onları değerlendirebilmeye imkan tanımaktadır. Bu nedenle proje görevlerinin etkili bir şekilde uygulanması ve bu süreçte yaşananların öğretmenler tarafından ortaya konulması önemlidir.

Ayrıca alanyazında, tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olarak proje görevlerinin uygulanmasına ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini karşılıklı olarak değerlendiren ve düşüncelerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Proje çalışmalarına daha çok proje tabanlı öğrenme yönteminin etkililiğini sınanan çalışmalar arasında değinilmiştir (Afyon vd., 2005; Alacapınar, 2008; Aladağ, 2005; Çıbık, 2009; Başbay ve Senemoğlu, 2009; Gültekin, 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2002). Ayrıca programı değerlendirme amacıyla yapılan genel tarama çalışmalarının içinde ya da tamamlayıcı değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin yapılan çalışmalarda yüzeysel bir şekilde yer verilmiştir (Okur,

2008; Kanatlı, 2008). Bu yönüyle de yapılacak olan bu araştırmanın sonuçlarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Bitlis merkez ve ilçelerindeki (Adilcevaz, Ahlat, Güroymak, Hizan, Mutki ve Tatvan) ilköğretim okullarında görev yapan, sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri,
2. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından yalnızca proje görevleri ile sınırlıdır

1.6. Varsayımlar

1. Verilerin toplanmasında kullanılan anket konusunda başvurulmuş uzman görüşleri yeterlidir.
2. Ankete katılan öğretmenler anket maddelerini yanıtlarken tarafsız davranmışlardır.

1.7. Tanımlar

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme: Geleneksel değerlendirme anlayışından farklı olarak yalnızca ortaya konan ürünü değil öğrenme sürecini de ele alan performans temelli çağdaş bir ölçme ve değerlendirme anlayışıdır.

Proje Görevleri: ““Öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alan ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmenleri rehberliğinde yapacakları çalışmalardır.” (MEB, 2008).

İlköğretim Öğretmenleri: Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında birinci ve ikinci kademedeki görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri.

BÖLÜM II

KURAMSAL KISIM VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal kısmı olarak, Proje Tabanlı Öğrenme yöntemi ve proje çalışmalarının değerlendirilmesi ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve konu ile bağlantılı bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilginin merkezinde olduğu ve bilgiye aktif olarak ulaştıkları zaman daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğrenmenin merkezinde ve bilgi ile bağlantılı olduklarında, daha üst düzeydeki düşünme basamaklarına daha kolay ulaşmaktadırlar (Saraçoğlu, Yeşildere ve Özyılmaz, 2006:2).

Çağımızdaki bireyler artık içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif alıcısı değil, gelişim ve değişimin yaratıcısı ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Bu yeni yapılanmaya göre, eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek “öğrenen bireyler” yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır (Korkmaz ve Kaptan, 2002:91). Eğitim sistemleri tüm bu gelişmeleri programlar aracılığıyla uygulamaya koyarlar. Son yıllarda eğitim programlarını geliştirme çalışmalarında, çağdaş bir öğrenme – öğretme ortamı oluşturmak amacıyla bir çok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde en fazla kabul gören yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı; birçok yöntem ve stratejiyi içine alabilen öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını, ilgili alanlara bilgiyi transfer edebilmesini, araştırma yapmasını, bilimsel süreç becerisini kullanmasını, elde ettiği bilgileri uygun bir biçimde bir araya getirip sunabilmesini, kendini ifade edebilmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Çıbık, 2009:38). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi almak yerine bilgiyi yapılandırdıkları ve hatta bilgiyi ürüne dönüştürdükleri bir yaklaşımdır. İlköğretimde, öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde ideal bir yaklaşım

olan proje tabanlı öğrenme, öğrencinin bağımsızlığını desteklemekte, farklı yeteneklere sahip öğrencilere farklı yardımlar sağlamakta, programda esnek yaklaşım ve etkinliklere izin vermekte ve diğer öğretim yaklaşımları ile birlikte kullanılabilir (Gültekin, 2000 : 93).

2.1.1. Proje Nedir?

Alanyazında projeye ilişkin bir uzlaşma olmamasına rağmen bir çok tanım yapılmıştır. Helm (2003)'e göre, proje; öğrencilerin ihtiyacı olan bir çeşit öğrenme deneyimidir. Chard (2001) ise projeyi; öğrencilerin ilgi ve çabalarına uygun gerçek dünya ile ilgili derinlemesine bir inceleme konusudur şeklinde tanımlamıştır (Akt. Türnüklü ve Fidan, 2008:2). Proje; öğrencilerin araştırma, problem çözme, karar verme, öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey düşünme gerektiren, gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalardır (Açıkgöz, 2004:3). Projeler, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde bir görev üzerinde uzun bir süre bireysel veya birlikte çalışma yapmalarıdır (Saban, 2002:254).

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak projeyi; bireylerin, bir problemin çözümüne yönelik veya özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla üst düzey düşünme becerilerini kullanarak (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, tümevarım vb.) bireysel ya da grup halinde yaptıkları çalışmalardır şeklinde tanımlayabiliriz.

2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

Konu ile ilgili araştırma yapan Knoll (1997), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tarihini genel olarak şu beş maddede özetlemiştir (Akt. Sünbül ve Çiftçi, 2005:2):

1. 1590-1765: Projenin başlangıçları, Avrupa'daki okullarda mimarlık okullarında çalışılması.
2. 1765-1880: Proje düzenli bir öğrenme metodu oldu ve Amerika'ya geçti.
3. 1880-1915: Projenin (el) zanaat eğitiminde ve genel okullarda çalışılması.

4. 1915-1965: Proje yaklaşımının tekrar tanımlanması ve Amerika'dan Avrupa'ya tekrar dönüşü.
5. 1965- Bugün: Proje fikrinin yeniden keşfi ve üçüncü kez uluslara dağılması.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kökleri XX. Yüzyılın başındaki ilerlemecilik görüşüne dayanmaktadır. John Dewey'in yeniden yapılanma, Klipatrick'in proje metodu, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen'in grup araştırmaları modelleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının oluşmasındaki temel taşlar olarak görülebilir (Korkmaz ve Kaptan, 2001:193).

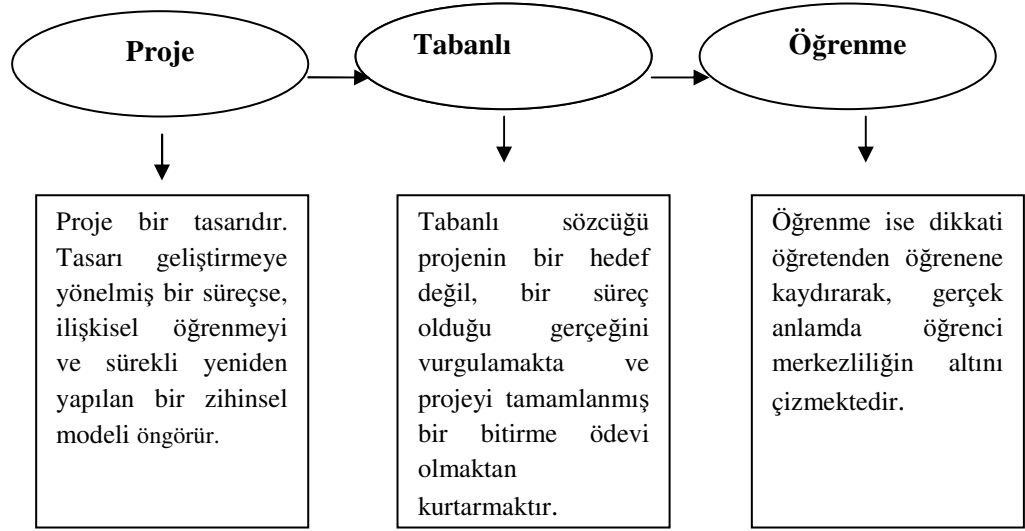
Proje tabanlı öğrenme kavramının içini dolduran, ona sahip olduğu özellikleri ve nitelikleri kazandıran düşünsel yönünün alt yapısı ise şu şekilde oluşmuştur. Birçok önde gelen pedagoğ: Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, John Dewey and William Kilpatrick çocukların eğitiminde yeni bir yönelime ihtiyaç olduğunu söylemişler ve çocuk merkezli yeni bir eğitim modeli önerdiler. Yeni eğitim modelinin başlıca amacı çocuğun ihtiyaç ve ilgilerini temele almaktı. Kısaca bu modelde çocuk kendi eğitimini belirlemede etkin rol oynuyordu. Eğitimci liderlerin öne sürdüğü bu fikir gerçektende devrimseldi ve birçok eğitim hareketinde önemli ilerlemeye sahip oldu. Bunlar: Anaokulu Hareketi, Doğal Çalışma Hareketi, Yeni Psikoloji Hareketi, Çocuk Çalışma Hareketi, Herbartian Hareketi ve Laboratuar Okulu Hareketi. Bu hareketler ya da faaliyetler hep 1890-1930 dönemi boyunca yeni okullara acil ihtiyaç olması ile ilgiliydi (Ducharme, 1993; Akt. Sünbül ve Çiftçi, 2005:3).

Proje tabanlı öğrenme esas önemini 1983 yılında Howard Gardner'in çoklu zeka teorisini açıklamasından sonra öğrenmenin doğası ve zekaya olan bakışın değişmesi ve öğrencinin merkezde olduğu öğrenme yaklaşımlarının öneminin artmaya başlamasıyla kazanmıştır. Bu dönemde Kuzey Amerika'da İtalya ve İngiltere'deki başarılı proje uygulamalarından etkilenen Katz ve Chard'da kendi proje yaklaşımı fikirlerini formüle etmişlerdir. Katz ve Chard 1989'da yayınladıkları "Engaging Children Mind's: Project Approach" isimli kitaplarıyla ciddi bir dikkat çekmişler ve çalışmalarının sonucunda Kuzey

Amerika Sınıflarında proje yaklaşımı tekrar kabul görmüştür. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına olan ilginin artmasından sonra bugün Kuzey Amerika'da birçok okul özellikle ana okulları eğitimine proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını uygulayarak devam etmektedir. Proje tabanlı öğrenmeyle ilgili birçok web sitesi açılmış, arama motorlarında konuyla ilgili binlerce dokümana, uluslar arası veri tabanlarında (Eric vs.) yüzlerce makale ve teze ulaşmak kolaylıkla mümkün olmuştur. Ayrıca günümüzde bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımına olan bakış açısı biraz değişmiş, teknoloji destekli ve içerikli projeler yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Bugün internet, multimedya araçları, dijital fotoğraf makineleri, kameralar, çeşitli bilgisayar programları, yazıcı ve fakslar, e-postalar, fotokopi makineleri vs. proje tabanlı öğrenme yaklaşımındaki projeler için vazgeçilmez araçlar olmuşlardır (Akt. Sünbül ve Çiftçi, 2005: 7-8).

2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

Proje tabanlı öğrenme, öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren bir öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 2005:237). Proje tabanlı öğrenme, günümüzde eğitim sistemlerinin alması gereken biçimi göstermek için özenle seçilmiş üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan birisi öğrenme kavramıdır ki dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir. Bir diğeri proje kavramıdır ve proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama anlamına gelmektedir. Ve son olarak tabanlı kavramı da öğrenmenin projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye, arzulanan ölçüde, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır. Bu süreç aşağıda şematik olarak da gösterilmiştir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002:3):



Yukarıdaki paragrafta ve şekilde de belirtildiği gibi proje bir tasarıdır. Bu anlamıyla aslında gerçekleştirilmek istenen bir işin önceden zihinsel olarak görülmesidir. Projelendirme bir vizyona sahip olmayı; başka bir deyişle, daha başlangıç aşamasında süreci ve bitişi bütün boyutlarıyla görebilmeyi gerektirir. Bu bağlamda, sürecin işlem basamaklarını gerçekleştirecek beceriye sahip olmak önem kazanmaktadır. Böyle bir yapıyı öğrenmenin tabanına aldığımızda karşımıza nasıl bir süreç çıkar? Her şeyden önce, projenin öğrenene özgü olduğunu bir kez daha vurgulamak gerekir. Anlayışımızda öğretmeyi değil, öğrenmeyi vurguladığımızda öğretmenin projesinden değil, öğrencilerin projesinden söz ediyoruz demektir. O halde, sağlıklı bir proje tabanlı öğrenme uygulamasında, her bir öğrencinin, sürecin sonunda ulaşacağı noktaya ilişkin bir öngörüsünün olması gerekir. Dolayısıyla, öğretmenler sadece kendilerinin bildikleri ve kendilerinin inandıkları hedefler yazmakla yetinemezler (Erdem ve Akkoyunlu, 2002:3).

Proje tabanlı öğrenme modelinin temel özelliği, diğer disiplinlerle de bağlantılı bir problem/senaryo üzerine inşa edilmesi ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temele alarak küçük gruplarda öğrencilerin birlikte öğrenmeleridir. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden

harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (Sünbül vd. , 2005:3).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve diğer anlamlı öğrenmelerini kapsayan, öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaları için kendi kendilerine çalışmalarına ve gerçekçi bir şekilde çalışmalarını sonuçlandırıp kendi ürünlerini ortaya koymalarına olanak sağlayan, odak noktası kavramlar ve bilimsel ilkeler olan eğitim ve öğretim modelidir (Cole ve ark., 2002; BIE, 2002: Akt, Saraçoğlu vd, 2006: 4).

Proje tabanlı öğrenme, tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışı olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlayışta tasarıya dayalı ve süreç yönelimli yapısının gereği olarak öğrenme, öğrenenin zihinsel yapısının sürekli yeniden örgütlenmesi anlamına gelmektedir. Proje tabanlı öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı, teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamıdır (Erdem, 2002:173).

Proje tabanlı öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler, araştırmaları ve birikimleri yardımıyla gerçek yaşamla doğrudan ilişki kurarak, bilgiyi kendileri inşa edebilirler. Ayrıca süreç boyunca özgürce davranabilir, kararlar alabilirler. Bu durum ise, öğrencilerin çalışmaya yönelik motivasyonlarını artırır, stratejik düşünme ve tahmin etme yeteneklerini geliştirir. Proje tabanlı öğrenme, isteksiz öğrencileri de derse kattığından farklı bir sınıf düzeni sağlar, farklı ön öğrenme ve yeteneklere sahip öğrencilerin de daha eşit oldukları bir öğrenme ortamı yaratır (Solomon, 2003; Akt. Saraçoğlu vd., 2006: 4).

Proje tabanlı öğrenmenin temel özellikleri ve yararları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erdem, 2002:178):

- Doğal bir çevrede ve disiplinler arası bir anlayışla öğrenmeyi sağlar.
- Belirli bir zaman dilimi içerisinde, gerekli çaba harcanarak bir projenin tasarlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili becerilerin gelişmesini sağlar.

- Projenin odaklandığı konuların öğrenilmesini ve ilgili konuda uzmanlaşmayı sağlar.
- Öğretim teknolojisinin etkili kullanıma dönük bilgi ve becerilerin gelişmesini sağlar
- En az dış yardımla hem bireysel hem de grup olarak çalışabilme becerisinin kazanılmasını sağlar.
- Öğrenciyi, özerk, tasarımcı, yaratıcı ve üretken kılar.
- Öğrencinin kendine güven ve kişisel saygınlık duygusunu geliştirir.
- Öğrencinin ürün dosyasını zenginleştirir.
- Araştırma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- Başarı için işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirir.
- Kendini ve takım arkadaşını değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Öğrenciyi okulun bütünleyici bir parçası haline getirir.

2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Eğitim Modelinin

Karşılaştırılması

Proje tabanlı öğrenme eğitimde bütüncül bir değişimi ve yeniden yapılanmayı gerektirmektedir. Aşağıda geleneksel öğretim anlayışıyla proje tabanlı öğrenme modeli bu değişimin daha iyi anlaşılabilmesi için tablolaştırılmıştır (Demirel, 2005:238-239).

Tablo 1 : Proje Tabanlı ve Geleneksel Eğitim Modelinin karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim Modeli	Proje Tabanlı Öğretim Modeli
Tasarımlamak, ve problemleri çözümlenmek önemlidir.	Tasarı öğrenciyle birlikte yapılır. Tek çözüm yoktur, çalışmaya başlandığında birden fazla çözüm yolu bulunabilir.
İçeriğe geniş yer verilir ve içerik için çok zaman harcanır	İçerik değil derinlemesine anlama önemlidir. Bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinilir.
Bilgi düzeyi ön plandadır.	Prensip, genel kavram ve düşünceleri kavramak ön plandadır.

Bütün cevapları bilen öğretmen, tek doğruya yönelim, ulaşılması beklenen doğru cevap vardır.	Öğrenciler cevapları bulmak için araştırma yaparlar; öğretmenler cevapları sabitleştiremez, çalışmalarla birlikte cevaplar değişim gösterir.
Öğretmenlerin sınıf içerisinde güçlü bir yapısı vardır (alt-üst ilişkisi).	Öğrencilerle birlikte öğrenen, onlarla birlikte araştıran ve sorgulayan öğretmen modeli.
Öğrenciler öğretmenin öğrettiği bilgileri alan bireylerdir. Çoğunlukla sınıfta pasiftirler.	Katılımcı sınıf düzeni; öğrenciler etkinlikleri bizzat yapan bireylerdir.
Basit bir sınıf organizasyonu; bir öğretmen- yirmi beş öğrenci	Karmaşık organizasyon; öğretmen ve öğrenciler birlikte öğrenirler (öğrenenler vardır)
Belli bir disipline odaklanma hakimdir.	Disiplinler arası etkileşim hakimdir.
Ürün önemlidir	Ürün ve süreç birlikte önemlidir.
Standartlaştırma önemlidir.	Yeteneklerin gerçek göstergesi, gerçek yaşam dönütüdür.
Öğretmenlerin değerlendirmesi vardır.	Çözüme yönelik sabırlı çalışmalar sonunda birlikte karar verme.
Uzun dönemli hedefte; başarılı performans gösteren, testlerde başarılı olan birey.	Uzun dönemli hedefte; hayat boyu öğrenen, özerklik kazanmış, problem çözebilen birey.

2.1.5. Proje Çalışmaları ve Önemi

Proje çalışması, öğrencilerin inisiyatiflerini kullanmalarına, sorumluluk alarak seçimler yapmalarına, karar vermelerine, istek ve amaçlarının peşinden gitmelerine izin verir ve bunlar için uygun bir ortam hazırlar (Kember, 1995; akt: Korkmaz ve Kaptan, 2002:92).

Proje ile öğretim , öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlar. Dede ve Yaman (2003:120)' a göre proje ile öğretimde öğrenciler;

1. Özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik aktiviteleri yapma şansına sahip olurlar,
2. Bilgiyi inşa ederek, çeşitli içeriklerde kullanabilme becerisi kazanırlar,
3. Proje çalışmaları boyunca özgürce davranabilirler, karar alabilirler ve bu durum öğrencilerin çalışmaya karşı motivasyonlarını artırır,
4. Stratejik düşünme ve tahmin etme yetenekleri gelişir,
5. Geliştirilmemiş becerilerini yaptıkları pratikler ile pekiştirirler,
6. Değişik ve farklı bir çok konu ile bağlantılı olabilecek bir öğrenme sağlayabilirler.

Ayrıca proje tabanlı öğrenme ile öğrenciler aşağıdaki becerileri ve özellikleri kazanabilirler (Yurtluk, 2005:73):

- Grupla birlikte çalışma becerileri,
- Yaşam becerileri (toplantı yürütme, plan yapma, bütçe kullanma vb.),
- Bilişsel işlem becerileri (karar alma, eleştirel düşünme, problem çözme vb.),
- Kendi kendini yönetme becerileri (amaçları belirleme, görevleri organize etme, zaman yönetimi vb.),
- Tutumlar (öğrenme sevgisi, ileri eğitim aşamalarına isteklilik),
- Eğilimler (kendini yönlendirme, başarıya duygusu),
- İnançlar (kendi kendine yeterlik).

2.1.6. Proje Konusu ve Özellikleri

Projeler; öğrencilerin kendileri için anlamlı olan karmaşık ve gerçek yaşam problemleri ile uğraşmalarını, projeyi tamamlamak için araştırma ve planlama becerilerini kullanmalarını ve çok disiplinli alanlarda çalışmalarını gerektirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Projeler; başlangıçta belirlenen amaçlarla ilişkili olarak konunun derinlemesine anlaşılmasını, hedefler ve öğrencilerin projedeki deneyimleri hakkında eleştirel düşüncelerini sağlayacak yansıtıcı etkinlikleri içermelidir (Saraçoğlu vd. , 2006: 3).

Projeler, yapmış olmak için yapılmaz. Proje çalışması çok zaman, emek ve ekonomik olanaklar gerektirdiğinden öğrencini gelişimine de önemli katkılar getirmesi gerekir. Bu nedenle eğitim programlarında öğrencilerin gelişim düzeylerine, ilgilerine ve eldeki olanaklara uygun projelere yer verilmelidir. Proje çalışmalarında mümkün olduğu kadar çok kaynak taranmalı ve öğrenilenler sentezlenmelidir. Okullarda çok sık görüldüğü gibi, öğrencilerin ansiklopedi, dergi, kitap vb. kaynakları özetlemesinin ya da aynen aktarmasının proje çalışması olmayacağı unutulmamalıdır. Ayrıca, bir problemin çözümü için öneriler geliştirilmelidir. Bu bağlamda, bir grup öğrencinin bir konunun alt bölümlerini paylaşması ve herkesin sorumlu olduğu konu hakkında kaynaklardaki bilgileri özetleyerek sunması proje kapsamına girmemektedir (Açıkgöz, 2004).

Proje konusunun özel olmasının gerekçesi, öğrenciye konu ile ilgili bilgileri kütüphane veya kitaplardan doğrudan bulmasına imkan vermemesindedir. Örneğin, öğrenci denize kıyısı olan küçük bir yerde yaşıyorsa proje konusu, balık endüstrisi, okyanus hayvanları, bitkileri içerebilir. Bunun tersine öğrenci denize kıyısı olmayan büyük bir şehirde yaşıyorsa proje konusu sanayi, hava kirliliği, trafik, binalar vb. olabilir (Katz, 1993; Akt. Baki ve Bütüner, 2009:147). Proje çalışmaları sırasında, proje konusunun aşağıdaki özellikleri taşıması önemli görülmektedir (Dede ve Yaman, 2003: 120):

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

Yukarıda verilenlere ek olarak Chard (1993), bir proje konusunun belirlenmesinde aşağıda verilenlerin dikkate alınmasını önermiştir (Akt. Baki ve Bütüner, 2009:147). Proje konusu;

- Soyut kavramlardan ziyade somut objelerle çalışmaya sevk etmelidir.
- Aileleri de sürece katar nitelikte olmalıdır

- Fen, sosyal çalışmalar, matematik, müzik, sanat gibi disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirilerek çalışmasını sağlamalıdır.
- 1 hafta veya daha uzun sürede araştırma yapmaya fırsat tanınmalıdır.

Jones (2007), proje konusu verirken, öğretmenin dikkate alması gerekenleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir (Akt. Baki ve Bütüner, 2009:148).

- Konu öğrencinin ilgisini çekecek mi?
- Konu pratik mi?
- Birkaç araştırmayı tasarlamak için yeteri kadar geniş midir?
- Konun araştırılmasında öğrencinin deneyimlerini kullanmasına uygun mudur?

Tablo 2' de ilköğretim 5. Sınıf düzeyinde Matematik dersine ait bir proje görevi örneği verilmiştir.

Tablo 2 : 5. Sınıf Matematik Dersi Proje Görevi Örneği

<p>Projenin Adı: Atatürk ve matematik</p> <p>Projenin Amacı: Atatürk'ün matematik alanında ülkemize getirdiği yeniliklerin araştırılması.</p> <p>Projenin Aşamaları</p> <p>1. Planlama</p> <p>a) Grup üyeleri belirlenir.</p> <p>b) Projenin hedefleri belirlenir.</p> <p>c) Proje planı oluşturulur</p> <p>d) Proje çalışma takvimi belirlenir.</p> <p>e) Proje için gerekli araç gereç listesi hazırlanır.</p> <p>2. Uygulama</p> <p>a) Atatürk'ün matematik alanında ülkemize getirdiği yenilikler çeşitli kaynaklardan araştırılır.</p> <p>b) Araştırma sonuçları öğrenme alanlarına (sayılar, geometri, ölçme, veri) göre sınıflandırılır.</p> <p>c) Her bir öğrenme alanı için getirilen yenilikler tablolarda görselleştirilir.</p> <p>d) Atatürk'ün ülkemiz için bu yenilikleri neden gerekli gördüğünü açıklayan</p>
--

bir araştırma raporu hazırlanır.

e) Rapor; fotoğraf, resim gibi görsel araçlarla zenginleştirilir.

3. Sunum

a) Proje sırasında nasıl çalışıldığı açıklanır.

b) Proje sırasında karşılaşılan güçlükler ve güçlüklerin nasıl aşıldığı belirtilir.

c) Projeyi oluşturan ürünler sınıfa sunulur ve sınıf panosunda sergilenir.

Kaynak: Öğün, V., Pektaş, Y ve Seçifeli, Z. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Öğretmen Klavuz Kitabı*. Ankara: Öğün Yayınları s. 68'den alınmıştır.

Tablo 3' de ilköğretim 7. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersine ait bir proje görevi örneği verilmiştir.

Tablo 3 : 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Proje Görevi Örneği

DERS	:Sosyal Bilgiler
PROJE KONUSU:	Yaşadığımız Kent Ne Kadar Kalabalık?
PROJE BAŞLIĞI:	Yaşadığım Kent
PROJE SÜRESİ	: 4 Hafta
PROJENİN TANIMLANMASI (PROJE SORUSU):	İçinde bulunduğumuz kentin nüfusu ve yüzölçümü arasında nasıl bir ilişki var? Kentin yüzölçümüne göre nüfus nasıl dağılmış?
AMAÇ:	Kentin aritmetik nüfus yoğunluğunu tespit etmek.
PROJENİN ÖNEMİ:	Proje öğrencinin araştırma yönünü geliştirdiği gibi sayısal değerleri gruplandırabilmesi açısından önem taşımaktadır.
PROJENİN UYGULANIŞI:	
	1) Bu proje grup çalışması gerektirdiği için en az 5 grup oluşturun. Gruplarda en az 3 kişi olmasına dikkat edin (Bu projeyi sınıf olarak da uygulayabilirsiniz.)
	2) Projeniz için bir plan hazırlayın.
	3) Bulduğunuz kentin ne kadar ilçesi varsa her grup bir tane ilçeyi ele alsın.
	4) Bu ilçelerin yüz ölçümlerine internetten ya da başka kaynaklardan

ulaşabilirsiniz.

- 5) Her ilçenin barındırmış olduğu toplam nüfusu yine internetten veya kaymakamlıklardan öğrenebilirsiniz.
- 6) Bu verileri birbirine oranlayarak her ilçenin aritmetik nüfus yoğunluğunu bulunuz.
- 7) Bulduğunuz yoğunlukları grafiklere, tablolara dökebileceğiniz gibi ilçe haritaları üzerinde şema ya da resimlerle ifade edebilirsiniz.
- 8) Projeniz için bir değerlendirme raporu yazınız. Proje esnasında başvurduğunuz kişiler ve kaynaklardan bahsediniz.

Kaynak: Burgaz, A. , Celep, M. , Balkaya, A. , Bozcan, M. , Gündoğdu, B. , Demirel, N. , Aydemir, H. ve Dökme, A. (2008). *Proje Performans ve CD Etkinlikleri*. Ankara: Damla Yayınevi s. 71'den alınmıştır.

Projede bulunması gereken ve bulunmaması gerekenlerin öğrenci ve öğretmenler tarafından bilinmesi ve proje çalışması sürecinin bu doğrultuda yapılandırılması, proje çalışması sürecinin amaca hizmet etmesi açısından gereklidir. Gündüz (2004), projede bulunması gereken ve bulunmaması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Tablo 4: Projede Olması ve Olmaması Gereken Özellikler

Olması Gerekenler	Olmaması Gerekenler
<ol style="list-style-type: none"> 1. Disiplinler arası bir çalışmayı gerektirmeli. 2. Öğrenciye kişisel düşüncelerini anlatma olanağı tanınmalı 3. Öğrencinin girişim ve yaratıcılığının ürünü olmalı 4. Hem ana konu hem de konunun ilişkilendirildiği alanlarla ilişkili bilgi ve görüşleri yansıtmalı 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Önceden değerlendirilmiş herhangi bir proje veya çalışmayı içermemeli. 2. Kaynağı belirtilmemiş alıntılar ya da bölümler içermemeli. 3. Hazırlanışı uzun sürse ve sor olsa da, öğrencinin sosyal yaşamını ve günlük derslerini etkilememeli. 4. Tek bir konu ile sınırlı olmamalı. 5. Konu çok genel olmamalı. 6. Kitap, ansiklopedi ya da internet gibi kaynaklardan özetlenebilecek ya da aktarılabilecek bir konu olmamalı.

Proje çalışması sırasında öğrenci mümkün olduğu kadar bağımsız olmalıdır. Bu ilke ona, kendi zamanını planlama, kendini değerlendirme, kısacası kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma fırsatı verecektir. Böylece öğrenciler, yalnızca o konuyu öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda araştırma yapma, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, problem çözme ve karar verme becerileri de kazanacaklardır (Sünbül ve diğerleri, 2005:5).

2.1.7. Proje Çeşitleri

Projeler; “Kısa Süreli Projeler”, “Uzun Süreli Projeler”, “Eylem Projeleri” ve” Araştırma –İnceleme Projeleri” olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Burgaz vd. , 2008: 11)

2.1.7.1. Kısa Süreli Projeler

Birkaç saat veya bir iki hafta süre içerisinde yapılabilecek projelerdir.

Örnek: Matematiksel işlemlerde farklı metot ve çözüm yolları geliştirme, geometrik materyaller üretme, sınırları belli olan bir bahçedeki ağaçların cinslerini ve sayılarını belirleme, tablo ve grafiklerle bu verilerin analiz edilmesi vb.

2.1.7.2. Uzun Süreli Projeler

Birkaç aylık ya da daha uzun dönemli projelerdir.

Örnek: Ülkemizin yıllara göre yağış miktarını belirleyerek bu durumu tablo ve grafiklerle analiz etmek, temiz okul-temiz çevre projesi, okulumuzun bahçesini ağaçlandırma ve bu ağaçların bakımı ve geliştirilmesi projesi, Türkiye 1. futbol liginin bir sezonluk dönemdeki maç skorları, oynanan maç sayısı, atılan gol sayısı, takımların mağlubiyet ve galibiyet tablolarını oluşturmak vb.

2.1.7.3. Eylem Projeleri

Okulumuzdaki ya da toplumumuzdaki sorunların çözümüne yönelik yapılan projelerdir.

Örnek: Temiz okul projesi, okuldaki başarı oranının yükseltilmesi projesi, okul-çevre iş birliği projesi, okulun bahçesini düzenleme projesi vb.

2.1.7.4. Araştırma-İnceleme Projeleri

Belli bir konuda bilgi toplamaya ve toplanan bilgileri çözümlenerek sunmaya yönelik projelerdir.

Örnek: Bir tatil planlama, belli ürünlerin fiyat araştırması yapılarak tablo ve grafiklerin çıkarılması, sınıf istatistikleri, ülkelerin para birimlerine göre değerleri, çeşitli ülkelerin kitap okuma oranları ve karşılaştırılması vb.

2.1.8. Proje Tabanlı Öğrenme Süreci

Kilpatrick'in proje tabanlı öğrenme süreci aşamadan oluşmaktadır. İlköğretim düzeyinde yapılan proje çalışmalarında bu basamakların takip edilmesi yararlı olacaktır (Akt, Sünbül ve diğerleri:4):

1. Öğrenmenin amaçlarının belirlenmesi
2. Projenin planlanması
3. Proje yöneticisinin belirlenmesi
4. Final çalışmalarının karara bağlanması.

Saban (2002) ise projelerin aşamaları şu şekilde belirtilmektedir;

1. Proje amacının belirlenmesi: Öğrencilerin projelerini niçin yapacaklarını ve sonunda neler kazanacaklarını saptamaları aşamasıdır.

Bu projeyi niçin ele alıyoruz? Proje hakkında birtakım bilgiler ve beceriler kazandığımızda, bunun bize pratikte ne gibi yararlar sağlamasını beklemekteyiz. İşte bu ve benzeri soruların cevabı projenin amaçlarını ortaya koyar. Öğretmen öğrencilerle birlikte, bu amaçları bir anlamda öğrencilerin yapmak istedikleri proje ile karşılamak istedikleri ihtiyaçlarını tespit eder. Belirlenen amaçlar projenin planlanmasında alt ayrıntıların neler olacağına ışık tutar. Amaçların çok genel ifade edilmesi yerine; açık, somut, kısa ve öğrenci seviyesine uygun bir anlatımla belirtilmesi gerekir.

Projenin amacı belirlenirken öğretmen ile birlikte öğrencilerin iyi bir plan yapması gerekmektedir. Böylece projenin planlanması öğrencilerin birtakım yeteneklerinin esaslı bir şekilde gelişmesine de yardım eder.

2. Proje amacının soru şekline dönüştürülmesi: Projenin amacı belirlendikten sonra amaca nasıl ulaşabileceğimizi göstermesi için, amaç soru şekline dönüştürülür. Bu sorunun cevabını almak için kullanılacak araçlardan kolayca yararlanılmalı ve bu araçların mevcut bulunanlardan olmasına dikkat edilmelidir.

3. Projeye bilgi toplamak için başvurulacak kaynakların belirlenmesi: Proje amaçları soruya dönüştürüldükten sonra projenin başarıyla sonuçlanması için başvurulacak kaynaklar belirlenir.

4. Amaca ulaşmak için gerekli aşamaların açıklanması: Projede kullanılacak araçlar belirlenir. Kütüphanede çalışma yapılır. Konuyla ilgili kişilerle görüşmeler yapılır.

5. Projede araştırılmak istenen önemli fikirler ve kavramlar yazılır: Yapılan projede önemli olan araştırmamızı yaparken amaca ulaşmaya yardımcı olan önemli fikir ve kavramlar not alınır.

6. Proje araştırmasının zamana göre ayarlanması: Araştırılan ve yapılan projenin hangi zaman diliminde olacağının belirlenmesidir.

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

8. Projenin nasıl değerlendirileceği: Projenin özelliklerinin proje sonunda ortaya çıkan ürünün ve projenin aktarıldıktan sonra sınıftaki öğrencilerin projeye ilgili görüşlerinin ve ilavelerinin alınması.

Proje tabanlı öğrenme sürecini Anonymous (2003) altı aşamada ifade etmektedir (Akt.Saraçoğlu vd. , 2006:5):

- 1. Soru-Sorun Aşaması:** Bu aşamaya, gerçek yaşamla ilgili bir konu seçilerek çalışmaya, önemli ve dikkat çekici bir soruyla başlanmalıdır.

Bu sorunun öğrenciler için önemli ve anlamlı olduğundan emin olunması büyük önem taşımaktadır.

2. **Planlama aşaması:** Bu basamakta, öğrencilerin soruyu cevaplarken hangi hedeflere ulaşacağı önceden belirlenmelidir. Bu noktada öğrencilerin konuyu belirleme, planlama ve projeyi yapılandırma sürecine katılımları sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler araştırmayı destekleyici etkinlikleri beyin fırtınasıyla belirlemelidir.
3. **Programlama aşaması:** Bu aşamada ise, öğretmen ve öğrenciler proje ile ilgili zaman çizelgesi yapmalı ve kriterler belirlemelidir. Proje içeriği öğrencilerin seviyesine uygun olarak belirlenmelidir.
4. **Yönlendirme aşaması:** Bu basamakta öğretmen, proje sürecini kolaylaştırmalı, sürece rehberlik etmelidir.
5. **Değerlendirme (Assessment) aşaması:** Bu aşamada ise değerlendirme otantik (özgün) olmalı, kullanılan değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli, öz değerlendirme araçları kullanmalıdır.
6. **Değerlendirme (Evaluation) Aşaması:** Bu basamakta bireysel ve grup olarak yansımaları zaman ayrılmalı, duygular ve deneyimler paylaşılmalı, iyi işleyen noktalar, yapılması gereken değişiklikler tartışılmalıdır. Yeni araştırmalar ve projelere zemin hazırlayacak fikirler paylaşılmalıdır.

Erdem (2002:173) 'in Moursund (1999)'dan aktarımına göre, proje tabanlı öğrenme anlayışına dayalı bir öğrenme sürecindeki eylem adımlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Hedeflerin belirlenmesi,
2. Yapılacak işin ya da ele alınacak sorunun belirlenip, tanımlanması,
3. Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi.
4. Değerlendirme ölçütlerinin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi,
5. Takımların oluşturulması,
6. Alt soruların belirlenmesi, bilgi toplama sürecinin planlanması,
7. Çalışma takviminin oluşturulması,
8. Kontrol noktalarının belirlenmesi,

9. Bilgilerin toplanması,
10. Bilgilerin örgütlenip raporlaştırılması,
11. Projenin sunulması.

2.1.9. Proje Planının Hazırlanması

Korkmaz ve Kaptan (2001:199)'a göre, proje planı hazırlanırken göz önüne alınması gereken planlama öğeleri şunlardır:

- **Program:** Projede yapılacak olan işler ve sürelerini gösteren iş takviminin hazırlanması
- **İş bölümü:** Gruptaki her bir üyenin görev tanımının yapılması
- **Bütçe:** Grupta yapılacak işler için harcanacak paranın önceden belirlenmesi
- **Araştırma Planı:** Bilgi toplamak için kullanılacak yöntem, araç-gereç ve kaynakların listesi, araştırmayı tanımlamak için gerekli eylemlerin ve yapılacak araştırmalara ilişkin iş bölümünün yer aldığı bir plan hazırlanması
- **Materyaller:** Araştırma için gerekli olan araç gereçlerin, kontrol listelerinin belirlenmesi ve hazırlanması
- **Yayın Listesi:** Araştırmada kullanılacak fotoğraf, gazete, video, radyo, televizyon vb. yayın araçlarının listesinin hazırlanması
- **Diğer:** Proje süreci içerisinde ortaya çıkması muhtemel olasılıkların ve çözüm yollarının düşünülmesi

2.1.10. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Günümüz toplumlarında nitelikli insan gücüne giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum karşımıza, üst düzey bilişsel süreçlere ve bireylerin öğrenmeyi öğrenmesine odaklanan bir öğretim sürecinin zorunluluğunu çıkarmaktadır. Öğrencilerin, sözü geçen bilgi ve becerilere ulaşmasında ve onlara böylesi ortamların sağlanmasında öğretmenlerin öğrenme ile ilgili şemaları büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere bu gibi ortamları sağlayabilmeleri, kendilerinin de buna benzer öğrenme ortamlarında bulunmalarıyla doğrudan ilişkili olarak düşünülebilir. Yaşayarak öğrenen ve kendi öğrenmelerini kontrol edebilen öğretmenler öğrencileri için de bu şekilde öğrenme

ortamları yaratabilirler (Başbay ve Senemoğlu, 2009:5). Proje tabanlı öğrenme sürecinde de öğretmenlerin yukarıda belirtilen özelliklere sahip olması, akademik benlik kavramlarının ve tutumlarının olumlu yönde olması oldukça önem kazanmaktadır.

Projeler çok farklı amaçlara uygun olarak hazırlanabilir. Proje çalışmalarının uygulanmasında, proje sürecinin öğretmenler tarafından çok sistemli bir şekilde çalışılması gerekir. Sistemli çalışma, bir proje çalışmasının en belirgin özelliğidir. Proje çalışmalarında etkili öğretmen rehberliğinin önemi büyüktür (Yavuz, 2002).

Hem didaktik hem de pedagojik açıdan bir çok kazanım sağlayan projelerin hazırlanması önem verilmesi gereken bir konudur. Projeyi hazırlayan öğretmenler bu projelerin öğrencilerin problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olmasına dikkat etmelidirler. Ancak bu tarz projeler ile bilimsel araştırma becerileri kazanılıp bilimsel içerik üzerinde durulurken aynı zamanda da öğrencilere yaşayarak öğrenme imkanı verilmektedir (Raghavan vd., 2001; Akt. Türnüklü ve Fidan, 2008:3). Wolk (2001), proje tabanlı öğrenmede öğretmenin rollerini aşağıdaki gibi belirtmektedir (Akt. Saraçoğlu vd., 2006:6) :

- Öğretmenler, öğrencilerin güncel, yaratıcı ve ilginç projeler geliştirmelerinde çok önemli bir role sahiptir.
- Öğretmenler yaşam boyu öğrenme için model olmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin sıkı çalışmasını, öğrencilerin öğrenmelerini ciddiye almalarını, düşünceli olmalarını, kendilerini aşmalarını ve kaliteli çalışmalar üretmelerini beklemelidir

Proje tabanlı öğrenme sürecinde bir proje planı hazırlarken, öğretmenlerin uygulaması gereken aşamaları, aşağıdaki gibi sınıflandırabiliriz (Korkmaz ve kaptan, 2001:198):

1. Proje Konusuna karar verme
2. Zaman çatısını oluşturma
3. Etkinlikleri planlama
4. Değerlendirme planı hazırlama
5. Öğrencilerle birlikte projeyi başlatma

6. Projeyi tamamlama ve ürünlerin yansıtılmasına katkıda bulunma

2.1.11. Proje Tabanlı Öğrenmenin Sınırlılıkları

Proje tabanlı öğrenmenin eğitim yönünden bazı sınırlı yanları da bulunmaktadır (Saraçoğlu vd.,2006: 7; Korkmaz ve Kaptan, 2001:200 ; Afyon vd., 2005: 7).

1. Bu yaklaşımda bağımsız çalışma becerisi geliştirilmemiş öğrenciler büyük sıkıntı çekebilirler.
2. Grup projelerinde, üyelerden her birinin ne kadar çalıştığını ve katkıda bulunduğunu belirleyebilmek oldukça zordur.
3. Bu yaklaşım, öğretmenin sınıf üyelerini aynı öğretim düzeyinde tutmasını güçleştirebilir.
4. Öğretmenin, her öğrencinin veya grubun çalışmasını izlemesi güç olabilir.
5. Proje tabanlı öğrenme zaman alıcı bir yaklaşımdır. Öğretmenin eğitim programında belirtilen konuları zamanında bitirebilmesini zorlaştırabilir.
6. Araştırmanın sınırları iyi çizilemezse, konuda aşırı bir sapma ve dağılma gözlenebilir.
7. Eğer projeler öğretmen gözetimi dışında gerçekleştirilirse, önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir.
8. Okulda proje yapımı için gerekli kaynaklar ve araç gereçler bulunmayabilir.

2.3. PROJE ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerlendirme, proje tabanlı öğrenme yönteminin önemli bir parçasıdır. Projeleri planlarken, öğretmenler öğrencilerin hem proje sürecinde hem de bitiminde öğrenmelerini nasıl ölçeceklerini belirlemelidir. (Saraçoğlu vd., 2006:8)

Proje çalışmaları bir süreç içerisinde gerçekleştirildiğinden, her bir basamağın ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekir. Çünkü bu aşamaların her biri öğrencilerin, kişisel özellikleri, ilgili derse ait birikimleri, başkalarıyla çalışabilme alışkanlıkları, problem çözme ve materyal kullanabilme becerileri, yaratıcılıkları gibi özelliklerinin belirlenmesine katkıda bulunabilir (Dede ve Yaman, 2003:126). Sürecin puanlanması ve değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bir çok araç geliştirilebilir. (Thorndike, 2005; Akt. Akarsu, 2008:20).

2.2.1. Proje Çalışmalarını Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Proje Değerlendirme sürecinde, rubrikler (analitik puanlama anahtarı), öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları , kontrol çizelgeleri ve grup değerlendirme formları kullanılabilir.

2.2.1.1. Rubrik (Analitik Puanlama Anahtarı)

Rubrikler, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır. Bu sayede öğrenciler puanlama sonunda, buldukları başarı durumunu ve ulaşması gereken başarı (yetkinlik) düzeyini görebilmektedirler (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:51). Rubrikler eğitim-öğretime bir çok boyuttan katkı sağlayabilirler. Çepni (2007:215)'e göre bu katkılardan bazıları şunlardır:

- Rubrikler öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmel ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.

- Rubrikler öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar.
- Rubrikler öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
- Rubrikler öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler.

Rubrikler ile öğrencinin yalnızca bilişsel becerileri değil, derse katılımı, işbirlikçi yaklaşımı, akranlarıyla ilişkisi ve üstbiliş becerileri de ölçülebilir. Bu açıdan Rubriklerin kullanımı, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu belirten günümüz teorileriyle de uyumludur (Bekiroğlu, 2008:119).

Tablo 5’de ilköğretimde proje görevlerini değerlendirmede kullanılan bir proje değerlendirme ölçeği örneğine yer verilmiştir.

Tablo 5 : Proje Değerlendirme Ölçeği

Projenin Adı : Adı ve Soyadı:		Sınıfı: No :				
GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER					
	Zayıf	Kabul Edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi	
	1	2	3	4	5	
1. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ						
Projenin amacını belirleme						
Projeye uygun çalışma planı yapma						
Grup içinde görev dağılımı yapma						
Belirlenen konunun önemini ortaya koyma						
Hazırlanan proje sonunda ne tür sonuçlara ulaşılmak istendiğini ortaya koyma						
TOPLAM						
2. PROJENİN İÇERİĞİ						
Proje konusunda bilimsel açıdan doğru bilgiler aktarma						
Toplanan bilgileri analiz etme						
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma						
Yapılan çalışmaların orijinal olmasına özen gösterme						
Yapılan çıkarımların nedenlerini ortaya koyma						
Yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisini						

gösterme					
Hazırlanan raporu, resimler, gazete haberleri, çizimler, tablo, grafik ve istatistiklerle destekleme					
Metne aktarılan tüm bilgilerde Türkçeyi doğru biçimde kullanma					
Yaralanılan kaynakları rapora yansıtma					
TOPLAM					
3. SUNU YAPMA					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					

Kaynak: Altun, A. , Doğan, Y. ve Uzun, E. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Altın Kitaplar s.255-256'dan alınmıştır.

2.2.1.2. Öz Değerlendirme Formu

Öz değerlendirme öğrencilerin, öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları, öğretmen ya da öğrenciler tarafında belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını vermelerini içerir (Noonan ve Randy, 2005, Ross, 2006; akt., Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:95). Öz değerlendirme, öğrencilerin gelişimi için basamak basamak geliştirilmiş, gelecekte üzerinde çalışmak istedikleri konularda verimli olmalarını sağlayacak, onların kendi yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olan bir yaklaşımdır (Kaptan ve Önal, 2006:12).

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin kararlar vermede aktif katılımlarını gerektirir. Öğrencilerin neyi bildiklerini ve bilmediklerini, neyi öğrenmek istediklerini belirlemelerini ve kendilerine kolay ve zor gelen çalışmaları keşfetmelerini sağlar. Bu durum, öğrencilerin kendileriyle ilgili farkındalıklarını artırır. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırır. Öğrenciler, biraz öğretme desteğiyle, verilen görevler, karşılaşılan güçlükler ve sıkıntılar bakımından neyi iyi yapabildiklerini ve neyi yapamadıklarını değerlendirebilir (Alıcı, 2008:150).

Öz değerlendirmenin önemi, öğrenciler tarafından anlaşılamadığı sürece bu etkinliğin tanılayıcı ve ölçme amaçlı olarak kullanılması fazla bir şey ifade

etmez. Bu nedenle hangi seviyede kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin öz değerlendirme'nin önemi ile ilgili olarak bir tartışma ortamı yaratması ve bu yaklaşımın önemini öğrencilerin açık bir biçimde farkına varmasını sağlaması gereklidir. Başlangıçta öz değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılırlara neden olabilir. Bazı öğrenciler gereğinden fazla eleştirel veya duyarlı olabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009:136-137). Öğrencinin, kendi öğrenmelerini değerlendirmede yanlış davranması; kendi yeteneklerinin farkında olmadığı için öz değerlendirme yapamaması, kendisini, öz değerlendirme yapma konusunda yeterli görmemesi ya da değerlendirme işinin sadece öğretmen tarafından yapılması gerektiğine inanması, öz değerlendirme'nin sağlıklı bir biçimde yapılmasını engelleyen faktörler arasında sıralanabilir (Alıcı, 2008:151). Yine de öğrenciler öğretmenlerin rehberliğinde daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır. Diğer konularda olduğu gibi öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliği ve paylaşımları bu tip değerlendirmeleri (öz değerlendirme, akran değerlendirme ve Grup değerlendirmesi) daha önemli kılacaktır (Bahar vd. , 2009:136-137).

Öz değerlendirme etkinliğinin sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmen tarafından etkili bir şekilde uygulanabilmesi belli bir zaman gerektirebilir. Sınıf ortamında yapılan bazı çalışmalar ve sonucunda yapılacak olan öz değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini bu konuda daha bilinçli görmelerine yardımcı olabilir. Öz değerlendirme uygulamaları sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda, özellikle, öğrencilerinin bireysel olarak farklılıklarının tanınmasının güç olduğu durumlarda öğretmene büyük kolaylıklar sağlayabilir. Böylece öğretmen, öğrencisinin çalışmalarla ilgili düşüncelerini öznel yargılarından kurtularak öğrenmiş olur. Tablo 6'da İlköğretimde proje görevlerinin sunum aşamasında değerlendirme amaçlı kullanılan bir öz değerlendirme formu örneğine yer verilmiştir.

Tablo 6 : Proje Sunumu Öz Değerlendirme Formu

Adı Soyadı:	Projenin Adı:	Tarih:	
<p>Yönerge: Aşağıda, proje durumu sırasında yapılması gerekenler verilmiştir. “Çok İyi”, “Orta”, “Çok Yetersiz” ifadelerinden hangisi sizin proje sunum düzeyinizi karşılıyorsa onun hizasına (X) işareti koyarak işaretleyiniz.</p>			
	Çok iyi	iyi	Çok Yetersiz
1. Malzemelerimi hazırladım.			
2. Girişte dinleyenlerin dikkatini çekmeyi başardım.			
3. Çalışmamı hazırlarken nasıl bir yol izlediğimi anlattım.			
4. Kaynaklarım hakkında kısa bilgiler verdim.			
5. Sunumda görsel malzemeler kullandım.			
6. Dinlerken soru sormaların izin verdim ve cevapladım.			
7. Dinleyicilerin ilgilerini çekmek için önemli sorular sordum.			
8. Çalışmamdan çıkarılan sonucu söyledim.			
<p>Yeterli yönlerim..... </p>			
<p>Geliştirmem gereken yönlerim..... </p>			

Kaynak: Bilkan, B. , Değirmenci, G. ve Karafilik, F. (2009). *İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Harf Yayınları. s 353'den alınmıştır.

2.2.1.3. Akran Değerlendirme Formu

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldığı bir diğer yol da akran değerlendirmedir. Akran değerlendirme, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının çalışmalarını belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesiyle gerçekleştirilir

(Boud, Cohen ve Sampson, 1999; akt. ,Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:103). Akran değerlendirmesi, öğrencilerin her çeşit performansları (bir kompozisyon yazısı, proje raporları vb.) için kullanılabilir. (Bahar vd. , 2009:138).

Akran değerlendirme, katılımcı bir değerlendirmedir ve öğrencilerin birlikte etkin olarak çalışmalarına olanak sağlar. İşbirliğine dayalı öğretim teknikleri ile proje tabanlı öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sınıflarda daha etkin uygulanabilir (Trahasch, 2004; akt.,Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:103).

Öğrencilerin akran değerlendirme yoluyla diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve geri bildirim alması, öğrenme süreçlerine çok önemli katkıda bulunur. Akran değerlendirme çoğunlukla hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda ve grup çalışmaları söz konusu olduğunda gerçekleştirilmektedir (Alııcı, 2008:152). Alııcı (2008:152)'e göre akran değerlendirmenin yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Öğrencileri daha eleştirel düşünmeleri konusunda destekler.
2. Öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakır.
3. Diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinde öğrenmeler gerçekleşir.
4. Öğrencilerin konu ile ilgili neye ihtiyacı olduklarına ilişkin farkındalıkları artar.
5. Büyük sınıflarda tüm öğrencilere uygun geri bildirimler verilmesine olanak sağlar.
6. Öğrencilerin topluluğun bir parçası oldukları inancını destekler

Öğrencilerin akranları tarafından değerlendirileceklerini bilmeleri onların daha dikkatli davranmalarına, yaptıkları çalışmaları daha bilinçli yapmalarına, performanslarını en üst düzeyde kullanmalarına olanak tanır (Noonan ve Randy, 2005 ;Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:103). Akran değerlendirme çalışmalarında öğretmene düşen önemli görevlerden birisi, öğrenciler bu değerlendirmenin yararlarını ve onlara neler kazandıracasını anlatmaktır. (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:103).

Akran değerlendirmenin başlangıçta nesnel bir biçimde gerçekleştirilmesi güç olabilir. Öğrencilerin sevdikleri, yakın buldukları arkadaşlarını değerlendirirken öznel davranma olasılıkları yüksektir (Alıcı, 2008:153). Öğretmen bir takım önlemler alabilir. Mesela, akran değerlendirilmesinde değerlendirmeciler birbirini bilmeyebilir yani isimler aıklanmayabilir. Değerlendirmeciler rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elamanını veya bileşenini değerlendirmesidir bu şekilde tutarlılık sağlanabilir (Bahar vd. , 2009:138).

Öğretmenler akran değerlendirme sürecinde, öğrencilerin birbirlerine üstünlük sağlamalarını, sınıf ortamını arkadaşlarının eksikliklerinin ve yanlışlıklarının dile getirildiği bir yarışma alanı olarak görmelerini engelleyici önlemler almalıdırlar. Öğrenciler, akran değerlendirmeyi arkadaşlarının çalışmalarının niteliğine katkı getirmek, arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olmak amacıyla yapmalıdırlar (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:104).

Akran değerlendirme, objektifliği tam olarak kestirilemediğinden öğrencilerin alacağı puanlara direkt olarak yansıtılmamalıdır. Öğretmen bu konuda, daha çok, yapılan çalışmalarla ilgili kendi değerlendirme kriterlerini işe koşmalıdır. Çünkü akran değerlendirmede öğrenciler çalışmayı yapan arkadaşlarına olumlu ya da olumsuz yönde gerçek olmayan bir takım düşünceleri ortaya koyabilirler. Tablo 7’de ilköğretimde proje değerlendirmede kullanılan örnek bir akran değerlendirme formu verilmiştir.

Tablo 7 : Akran Değerlendirme Formu

Değerlendiren öğrencinin;												
Grup numarası :												
Adı soyadı :												
1.Arkadaşının adı soyadı :												
2.Arkadaşının adı soyadı :												
Grubumuzdaki Öğrenciler	Her Zaman			Projenin Başında			Projenin Sonunda			Hiçbir Zaman		
	Ben	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	Ben	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	Ben	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	Ben	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım
Etkinliğe katılımında gönüllüdür.												
Görevini zamanında yerine getirir.												
Farklı kaynaklardan bilgi toplayıp sunar.												
Grup arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır												
Arkadaşlarını uyarırken olumlu bir dil kullanır												
Aletleri kullanırken dikkatli ve titizdir												
Malzemeleri kullanırken israf etmez												
Temiz, tertipli ve düzenli çalışır.												
Sonuçları tartışırken anlaşılır konuşur, konuşulanları anlar.												

***Kaynak:** Daşcan, Ö. ve Yetkin, D. (2008). *Son değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5. Sınıflar* (2. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık s. 41 'den alınmıştır

2.2.1.4. Kontrol Çizelgeleri (Listeleri)

Kontrol listeleri, istenen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır. Kontrol listeleri, sadece ilgili davranışın öğrencide bulunup bulunmadığı ile ilgili bilgi sunarlar; davranışın hangi sıklıkta ve hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin herhangi bir bilgi vermezler. Bu nedenle kontrol listeleri, öğretmenlerin bir grup öğrenci hakkında genel bilgilere ihtiyaç duyduklarında daha yararlıdır (Alıcı, 2008:155).

Tablo 8'de, bir araştırma projesinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmış bir kontrol listesi örneğine yer verilmiştir. Kontrol listesinde yer alan bu ölçütler, proje değerlendirmesi yapacak öğretmenin belirleyeceği ölçütlere göre değiştirilebilir (Alıcı, 2008:156).

Tablo 8 : Araştırma Projesi Değerlendirme Formu

Öğrencinin;		
Adı Soyadı:		
Projenin Adı:		
Tarih:		
Ölçütler:	Evet	Hayır
1. Projenin amacı belirtilmiştir		
2. Projenin konusu belirtilmiştir.		
3. Projenin aşamaları açık olarak yazılmıştır.		
4. Projenin aşamaları sırasıyla gerçekleştirilmiştir.		
5. Projenin her aşaması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.		
6. Projede gerçekleştirilen çalışmalar rapor halinde düzenlenmiştir		
7. Projede yararlanılan araç-gereç ve materyaller hakkında bilgi verilmiştir.		
8. Projenin gerçekleştirilmesi sırasında karşılaşılan güçlükler ve bunların nasıl giderildiği hakkında bilgi verilmiştir.		
9. Projenin gerçekleştirilmesinde yardım alan kişiler hakkında bilgi verilmiştir.		
10. Proje raporu belirtilen tarihte teslim edilmiştir.		

2.2.1.5. Grup Değerlendirme Formu

Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmedir. Böylece öğrenciler birbirlerinin grup içerisindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve bu konuda birbirlerinin düşüncelerini öğrenmiş olmaktadır (Alıcı, 2009:154). Grup değerlendirmenin en önemli katkısı, işbirliği içerisinde çalışarak değerlendirme alışkanlığı kazandırmak ve karşılıklı iletişim becerilerini geliştirmektir (Race, 2001; Akt., Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:105). Grup değerlendirme formunun kullanılmasındaki temel amaç, işbirliğine dayalı grup çalışmalarının etkililiğine yönelik süreç bilgilerine ulaşmaktır. Yeterli başarı gösteremeyen öğrencilerin becerilerini geliştirmek için yeni etkinlikler düzenlenmeli ve grup çalışmalarına katılımları sağlanmalıdır (Öğün, Pektaş ve Serfiçeli, 2009:290).

Grupla yapılan proje çalışmalarının değerlendirilmesi öğretmen açısından sıkıntılı olabilir. Grup içerisindeki bireylerin bireysel katkılarının objektif olarak bütünüyle ortaya konulması mümkün olmayabilir. Ancak akran ve öz değerlendirme formları kullanılarak bu durum kısmen de olsa azaltılabilir. Tablo ve Tablo 9'da grupla yapılan bir proje çalışmasını değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçeğe yer verilmiştir.

Tablo 9 : Grupla Yapılan Proje Çalışmalarını Değerlendirme Formu Örneği

Grup numarası:		
Öğrencinin ;		
Adı :		
Soyadı :		
Motivasyon	5pünitesinde grupla ilgili yapılacak olan projeye ilgi duyuldu.
	5p	Çalışma için anlatılanlardan notlar tutuldu.
	10p	Anlaşılmayan durumlarda öğretmene sorular soruldu.
Planl ama	10p	Çalışma konularına hazırlanmak için gruptaki öğrenciler birlikte karar verdiler; iş bölümü yapıldı.

	5p	Bilgi toplamak için araştırma yapıldı.
	5p	Zaman uygun şekilde planlandı.
Bilgi Toplama	5p	Bilgi kaynaklarına ulaşıldı.
	10p	Bilgiler ve destekleyici materyaller bir araya getirilerek gerekli bilgiler seçildi.
Yazılı Rapor	5p	Teslim edilen dosyadaki yazım ve noktalama hataları kontrol edildi.
	10p	Yazılı ve görsel unsurlar birbiriyle bağlantılıydı.
	5p	Kaynakça hazırlanmıştı.
Sunum	10p	Sunum içinde konuyu anlatabilmek için farklı etkinliklere yer verildi.
	5p	Konuları anlatmak için özet hazırlanmıştı.
	5p	Sunum içinde anlatımla birlikte destekleyici görsel materyaller vardı.
	5p	Zaman, anlatımda etkili kullanıldı.

***Kaynak:** Sökmen, T. S. , Güler, O. F. ve Ekmekçi, M. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Gün Yayınları s. 300'den alınmıştır.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Korkmaz ve Kaptan (2001), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” adlı nitel araştırmalarında, ilgili literatürü tarayarak ve örnek projeler sunarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen öğretiminde kullanılabilirliğini tartışmışlardır. Araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel özelliklerini, aşamaları ve fen öğretiminde nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın sonuç ve tartışma kısmında modern bir yaklaşım olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı görüşü vurgulanmıştır.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Yürütülen Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma” adlı makalelerinde, iki özel okuldaki beşinci sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenleri ile çalışmışlardır. Sosyal bilgiler dersiyle alakalı ülkeler coğrafyası adlı ünite, proje konusu olarak seçilmiş, okulların birinde sınıf öğretmeni diğerkinde ise bilgisayar öğretmeniyle çalışılmıştır. Bu farklılığın sebebini ise öğretmen yeterliklerinin öğrenci ürünlerinin niteliğine yansımını görmek olarak açıklamışlardır. Bu örnek çalışmada öğrencilerin bir proje sürecinde neler yaşadıkları ortaya konulmaya çalışılmış bu sebeple alana katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Korkmaz ve Kaptan (2002), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi” isimli deneysel çalışmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının belirtilen değişkenler açısından etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel bir öğretim olan öğretmen ve ders kitabı merkezli öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Deney grubunda ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı bir fen öğretimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik başarı, akademik

benlik kavramları ve çalışma süreleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Erdem (2002), “Proje Tabanlı Öğrenme” adlı çalışmasında, yeni bir öğrenme anlayışı olan proje tabanlı öğrenme anlayışını tüm yönleriyle tartışmaya açmıştır. Konu ile ilgili alinyazındaki ilk çalışmalardan olan bu araştırmada , proje tabanlı öğrenme sürecinin temel eylem adımları ortaya konulmuş ve somut örnekler verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada; özetle , proje tabanlı öğrenmenin, değişken, görel ve hızla artan bilgiyi son derece sınırlı zaman dilimlerinde, teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamında ve bireyi, problem çözebilen, analitik ve eleştirel düşünebilen, araştırma yapabilen, karar verebilen, sorumluluk alabilen ve işbirliği içinde çalışabilen bir birey haline getirecek biçimde kazandırmamızı sağlayabilecek güçte bir anlayış olduğu oraya konulmuştur.

Dede ve Yaman (2003), “Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında, proje çalışmaları sayesinde yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturularak öğrencilerin matematik ve fen derslerine ilgilerinin artırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Ayrıca fen ve matematik projelerinde öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin bir süreç içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini yani bir proje çalışmasında, hazırlık, uygulama ve sonuç aşamalarının ayrı ayrı değerlendirilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Çalışma planının uygulanmasında sınıf öğretmenleriyle çalışan grupta bilgisayar öğretmenleriyle çalışan grup arasında bir farklılık gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri, ülkelerle ilgili her bir inceleme boyutunu (teknoloji kullanımı, günlük yaşam, eğitim sistemi, yönetim biçimi) ayrı ayrı ele alıp, her takımı bir boyutta çalıştırırken; bilgisayar öğretmenleri tüm boyutları birlikte ele almış ve her takıma tüm boyutları birlikte çalıştırmışlardır.

Değerlendirme boyutu ise her iki grupta da planlandığı gibi gerçekleştirilememiş; değerlendirme formları gerek öğrenciler gerekse öğretmenlerce düzenli olarak kullanılamamıştır. Bu nedenle değerlendirme, araştırmacılar tarafından proje ürünlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş; ayrıca

öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirttikleri raporlardan yararlanılmıştır.

Afyon ve arkadaşları (2005), “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisinin Araştırılması” adlı araştırmalarında, proje tabanlı öğrenmenin 8. Sınıf öğrencileri üzerinde ne derece etkili olduğunu sınınamaya çalışmışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Konya'nın Selçuklu ilçesinde bulunan Mustafa Necati İlköğretim Okulunun 8. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Tesadüfî yolla belirlenen gruplardan 34 öğrenci kontrol grubunda, 32 öğrenci ise deney grubunda yer almıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan planlar doğrultusunda proje tabanlı öğrenme yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez gibi bilişsel davranışları, geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilere kıyasla daha iyi özümledikleri, proje tabanlı öğrenme yöntemi uygulanan öğrencilerin kavramları anlama ve kavramlar arasında ilişki kurma becerileri ile öğrendiklerini somut yaşama aktarma becerilerinin arttığı görülmüştür.

Aladağ (2005), “İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Tutumuna Etkisi” isimli yüksek lisans düzeyinde yaptığı araştırmasında, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda, denel işlem sonrasında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre tutum ve başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saraçoğlu ve arkadaşları (2006), “İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri” adlı çalışmalarında, yerli ve yabancı kaynakları tarayarak, proje tabanlı öğrenmenin ilköğretimde kullanılabilirliğini tartışmışlardır. Sonuç olarak; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygun konularda, yeterli donanıma sahip öğretmenler ve uygun fiziksel koşullar sağlandığında eğitim- öğretime; özellikle fen ve matematik konularının öğretiminde etkili ve verimli bir yaklaşım

olabileceğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu çalışmada ilköğretim matematik ve fen derslerine ait örnek projeler bir plan dahilinde araştırmanın sonunda sunulmuş ve bu örnek projelerin eğitim literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Gültekin (2007), “Proje Tabanlı Öğrenmenin Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı deneysel çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeliyle gerçekleştirilen çalışmada, ayrıca araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme metodu kullanılmıştır. Eskişehir’de bir ilköğretim okulundaki 5. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada toplam 46 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler arasından eşit sayıda öğrenci seçilerek kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubunun geleneksel yöntemlerin uygulandığı yani kitap ve öğretmen merkezli bir öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ve sınıf öğretmenleri, proje tabanlı öğrenmenin, öğrencinin başarısını artırdığını, öğrenmeyi zevkli, eğlenceli ve anlamlı kıldığını, öğrencilere çok çeşitli beceriler kazandırdığını ve az da olsa sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, çok fazla olmasa da bilgiye ulaşma, grup üyeleriyle iletişim kurma ve ürün geliştirmede zorlukların olduğunu; sürecin başlangıcında yöntemle alışamama ve konuları anlayamama sorunlarının da yaşandığını göstermiştir.

Kilmen ve Kösterelioğlu (2007), “Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları” isimli makalelerinde, Sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında son sınıfta okuyan 753 öğretmen adayına anket uygulamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, Proje değerlendirme formu hazırlayabilme konusunda her iki programda öğrenim gören öğrencilerin çok büyük bir bölümü “yetersizim” ve “kısmen yeterliyim” seçeneklerine yönelmişlerdir. Genel olarak bakıldığında, proje değerlendirme formu hazırlayabilmede Sınıf öğretmenliği bölümünde

okuyan öğrencilerin yeterlilik algıları Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Her iki grup bir bütün olarak ele alındığında, öğrencilerin çok büyük bir bölümü kendilerini proje değerlendirme formu hazırlayabilme konusunda yetersiz (%39,2) veya kısmen yeterli (%41,4) olarak algılamışlardır.

Türnüklü ve Fidan (2008), “Matematik Projesi Yapım Aşamasında Öğrencilerin Düşünsel Süreçleri: İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Bir Örnek” adlı çalışmalarında ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin örnek bir matematik projesi uygulamasında hangi düşünsel süreçlerden geçtiğini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Örnek bir olay incelemesi türünde yapılan araştırmada açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Proje sürecinde öğrencilere yapılacak yönlendirmelerde dikkatli olunmalıdır. Yapılan yönlendirmeler öğrencilerin tamamen o yönde hareket etmelerine değil; sadece fikir verici, başka fikirlere de yol açıcı nitelikte olmalıdır.
2. Proje süreci boyunca öğrencilerden yaptıklarını rapor halinde teslim etmeleri ardından da yaptıkları konusunda karşılıklı konuşturulması verimi artırma konusunda önemli bir yere sahiptir. Bu şekilde öğrenciler süreç içerisindeki hatalarını düzeltme imkanına sahip olurlar.
3. Öğrencilerin proje sürecinde esnek düşünmelerine ve kendi kararlarını uygulamalarına yardımcı olunmalıdır. Ayrıca öğrencilerin düşünsel süreçleri ve davranışları öğretmen tarafından yakından takip edilmelidir.

Alacapınar (2008), “Proje Temelli Öğrenmenin Etkililiği” adlı çalışmasında proje tekniğiyle ders işlemenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili görüşlerini ne derece etkilediğini araştırmıştır. Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara’da ki bir özel ilköğretim okulundaki tesadüfî yolla belirlenen 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmanın deneysel

kısımında deney grubuna proje temelli öğretim, kontrol grubuna da geleneksel öğretim uygulanmıştır. Bir dönem boyunca uygulama devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun bilişsel alan eriši ortalaması kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bulgulara dayanılarak proje tekniğinin bilişsel alanın uygulama düzeyindeki hedeflerini kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca proje tekniğinin öğrencilerin devinışsel ve duygusal alanda da bazı hedefleri kazandırmada etkili olduğu bulgularına da ulaşılmıştır.

Anılak, Beyazkürek ve Yılmaz (2008), “Okulöncesinde ve İlköğretimde Proje Yaklaşımı ve Uygulama Aşamaları” adlı çalışmalarında, proje yaklaşımını tanıtarak, ilköğretim programlarında kullanılabilirliğini tartışmışlardır. Araştırmaya göre proje çalışmaları üç aşamada uygulanabilmektedir: Birinci aşamada, proje konusu ve araştırmanın temelini oluşturacak sorular çocuklarla birlikte tartışılarak belirlenir. Daha sonra çocukların oluşturdukları sorular doğrudan doğruya konu hakkında derinlemesine incelemeler yapılarak doğrudan yaşantılar yoluyla yeni bilgiler edinmeyi sağlayan ikinci aşamaya geçilir. Üçüncü aşamada ise, çocuklar öğrendiklerini başkalarıyla paylaşarak projeyi sonlandırır. Bu sırada öğretmen, dokümantasyon yoluyla projeyi gözden geçirir ve genel hedefler doğrudan doğruya projeyi değerlendirir.

Kanatlı (2008), “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin anket ve görüşme sorularıyla görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir kısmı, kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmen yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin başında performans ödevleri, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası gelmektedir. Öğretmenler, bu teknikleri daha fazla kullanmalarının sebebi olarak da Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu tekniklerin uygulanmasını zorunlu kılmasını ve bu teknikler hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarını göstermişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin

uygulanmasında yaşanan sıkıntılar olarak öğretmenler; zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve konu ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarını belirtmişlerdir.

Okur (2008), 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Zonguldak merkez ve Ereğli ilçesindeki 161 4. ve 5. Sınıf öğretmenin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerini ve de bu teknikleri ne boyutta kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem anket hem de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri zenginliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen önemli bulgular şunlardır:

1. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla kullanmakta ve daha olumlu görüş bildirmektedir
2. Araştırmaya katılan öğretmenler en iyi bildikleri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak, portfolyo, proje, performans değerlendirme, kavram haritası ve posterini ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak da yeni programda bu tekniklerin daha fazla yer almasını göstermişlerdir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğunu fakat verimli bir şekilde kullanılamayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir
4. Proje tekniği ile ilgili bilgi seviyesi konusunda öğretmenlerin % 11.2’ si yetersiz, %38.5 ‘i kısmen yeterli ve %50.3’ ünün kendilerini yeterli gördükleri anket sonuçlarında ortaya çıkmıştır.
5. Proje tekniğini kullanma sıklığı olarak öğretmenlerin % 6.2 ‘si “hiç”, % 35.4 ‘ü “nadiren”, %58.4’ü “sıklıkla” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Başbay ve Senemoğlu (2009), “Projeye Dayalı Öğretimin Akademik Benlik Kavramı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi” adlı deneysel çalışmalarında, proje dayalı öğretimin işe koşulmasının öğretmen adaylarının akademik benlik

kavramları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Öntest – sontest kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı bu araştırmada denekler, 2006-2007 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisans programında Öğretim Tasarımı dersini alan öğrencilerden seçilmiştir. Bu öğrenciler arasından yansız bir şekilde oluşturulan deney ve kontrol grupları 12 haftalık bir programa tabi tutulmuşlardır. Deney grubu öğrencilerine bu süreç boyunca yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzenlenmiş projeye dayalı öğretim uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel eğitim durumları uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda projeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik benlik kavramlarının ve derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çıbık (2009), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı deneysel çalışmasında, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının gelişmesinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırma Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki özel bir ilköğretim okuluna devam eden 22’si kontrol 22 ‘si de deney grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri aracı olarak FBDTÖ (fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test fen bilgisi dersi tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem sonrası, son test fen bilgisi dersi tutum ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre işlenen fen bilgisi dersleri sonucunda öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında başlangıçtaki tutumlarına göre ciddi oranda bir artışın olduğu bulgusuna varılmıştır. Bu sonuç, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Baki ve Bütüner (2009), “Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar” isimli nitel araştırmalarında, tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan projenin nasıl yürütüldüğü ile ilgili olarak, görüşme yöntemini kullanarak öğretmenlerin uygulamaya dönük görüşlerini açığa çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğretmeni, Fen ve Teknoloji öğretmeni ve Sınıf öğretmeni olmak üzere üç öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış 7 görüşme sorusu sorulmuştur. Elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin proje çalışmaları sürecinde öğrencilerine rehberlik etmede kendilerini yeterli görmedikleri, proje çalışmaları ile ilgili üniversitelerde uygulamalı bir eğitim almadıkları, proje konusu vermede zorluklarının olduğu görülmüştür. Çalışma sonucun göre; öğretmenlerin proje çalışmalarının nasıl yapıldığı, nasıl değerlendirildiği, öğrencilerin nasıl yönlendirmeleri gerektiği konusunda kısa süreli hizmet içi eğitimden ziyade uzun süreli hizmet içi eğitime alınmaları önerilmektedir.

Çepni, Ernes ve Çoruhlu (2009), yaptıkları çalışmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Trabzon ili sınırları içerisindeki 40 Fen ve Teknoloji öğretmenin örneklem olarak kullanıldığı bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen durum tespiti belirleme anketi ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan mülakat tekniği kullanılmıştır. Anketten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü yaklaşık %55’i proje konusunda hizmet içi eğitime yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca mülakattan elde edilen bulgularda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda proje

görevleri ile ilgili görüş bildirmemişlerdir. Mülakat ve anket verilerinin analizinden, fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje tekniği ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu konuda etkili bir hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Şahin (2009), yüksek lisans düzeyinde yaptığı tezinde, ilköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulaması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmadan sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır

1. Öğrenciler , öğretmenlerin proje çalışmaları sırasında özgür bırakılmadıklarını, kendi kararlarını kendilerinin vermediklerini ifade etmişlerdir.
2. Öğrenciler, proje çalışmasının fen ve teknoloji dersinde öğrenmelerine olumlu etki yaptıklarına inanmadıklarını belirtmişlerdir.
3. Öğrenciler, proje çalışmaları sırasında öğretmenlerin kullanabilecekleri araç gereçlerin tanıtımını tam anlamıyla yapmadıklarını dile getirmişlerdir.
4. Öğretmenler öğrencilere göre proje çalışmalarına daha olumlu yaklaşmışlardır..
5. Öğretmenler proje konusunun öğrenci görüşüne göre belirlenmesi fikrine katılmamışlardır ve proje çalışmalarının öğrencilerin karar verme süreçlerine olumlu etki yapacağını düşünmediklerini ifade etmişlerdir
6. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişki düşünceleri herhangi bir değişkene göre farklılık göstermemiştir

Kurak (2009), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Adana merkez ve ilçelerindeki öğretmen ve öğrencilerin proje çalışmalarıyla ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada, anket ve görüşme tekniği birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan proje konularının her çevre koşullarına uygun olmadığı,

proje çalışmalarının sorumluluk duygusunu geliştirdiği, proje çalışmalarının öğrencilerin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığı ve ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini proje alanında yeterli görmedikleri, projelerin eğitim sistemine çok önemli katkılar sağlamadığı, konu seçiminde temelde öğrenci seviyesini göz önünde bulundurdıkları, proje çalışmalarının uygulanabilir çalışmalar olduğu, hazırlık aşamasında sıkıntı yaşamadıkları, uygulama aşamasında genellikle zamanın darlığından kaynaklı sorun yaşandığını, değerlendirme aşamasında fazla yaşanmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ise proje konularını genelde öğretmenlerin verdiği ya da kolay oldukları için seçtikleri, projeye başlamadan önce materyal edindikleri ön araştırma yaptıkları, proje sırasında ailelerden yardım aldıkları, araştırma yaparken farklı kaynaklardan özellikle internetten yararlandıkları, proje sürecinde genelde bilgiye ulaşmada zorluk çektikleri ve çoğunun proje çalışmasını isteyerek yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özden ve arkadaşları (2009), “Öğretmenlerin Proje Tabanlı Fen Öğretimi Konusunda Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı makalelerinde, proje tabanlı fen öğretiminin ilköğretim ikinci kademedeki fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Adıyaman il merkezindeki 111 fen ve teknoloji öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama amacı ile 18 maddeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen önemli bulgular şunlardır:

1. Araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%89'u) proje uygulamalarının sınıf ve gerçek yaşam arasında köprü oluşturduğu görüşüne kısmen veya tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (%96'sı), proje çalışmalarını öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren alternatif bir değerlendirme aracı olduğu görüşüne katılmaktadır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje tabanlı fen öğretimine ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik yetkinlik düzeylerine inançları gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.
4. Ayrıca öğretmenlerin Proje Tabanlı Öğrenme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda ayrıca, bilimsel kuruluşlar ile MEB'in desteğiyle proje eğitimi konusunda çalıştayların düzenlenerek fen ve teknoloji öğretmenlerinin uzmanlaşması gerektiği önerisine yer verilmiştir.

Öztürk ve Civelekoğlu (2010), "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmasında, ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin, proje çalışmalarının uygulanış biçimiyle ilgili görüşlerini araştırmışlardır. Samsun ili Canik ilçesi ilköğretim okullarındaki 402'si öğrenci ve 150'si öğretmen olmak üzere 552 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde, iki farklı anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda; öğretmenler, proje konuları belirlenirken öğrencilerin görüşlerinin alınması konusuna katılmadıklarını ifade etmişler ve proje çalışmalarında öğrencilerin performanslarıyla ilgili bilgiler aileyle paylaşılmalıdır maddesine de katılmıyorum aralığında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin proje çalışmalarının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat okutulan sınıf değişkeni açısından 5. Sınıf öğretmenlerinin lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin görüşlerini değerlendirme amacı ile gerçekleştirilmiş olan bu araştırma genel tarama modeli kapsamında yapılmış betimsel bir araştırmadır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir. Tarama modelinde önemli olan, var olan herhangi bir şekilde değiştirmeden, etkilemeden, uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2007:79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Bitlis ili ve Adilcevaz, Ahlat, Tatvan, Mutki, Hizan ve Güroymak ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı devlete ait ilköğretim okullarında görev yapan 2104 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 500 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Oranlı tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyükoztürk vd.,2008:75) Araştırmanın örneklemini oluşturan 500 öğretmenden 299'u sınıf öğretmeni, 201'i ise branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 10'da araştırmanın örneklemini oluşturan okullara gönderilen ve bu okullardan geri dönen anket sayılarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın

örneklemini oluşturan tüm ilköğretim okulları buldukları yerlere göre gösterilmiştir.

Tablo 10: Çalışma grubunu oluşturan okullara gönderilen ve okullardan geri dönen anketlerin sayıları

	Gönderilen Anket Sayısı	Ger Dönen Anket Sayısı
BİTLİS MERKEZ		
Yükseliş İ.Ö.O	20	15
Yüzüncü Yıl Atatürk İ.Ö.O	40	14
Saray İ.Ö.O	15	10
Hüsrevpaşa İ.Ö.O	10	8
Ahmet Eren İ.Ö.O	16	6
TOBB İ.Ö.O	15	3
Zübeyde Hanım İ.Ö.O	15	7
8 Ağustos İ.Ö.O	25	19
Dedeban İ.Ö.O	20	15
Kazım Paşa İ.Ö.O	10	7
Gazipaşa İ.Ö.O	10	7
İdrisi Bitlisi İ.Ö.O	15	8
Toplam	211	129
AHLAT MERKEZ		
Selçuklu İ.Ö.O	25	21
Abdurrahman Gazi İ.Ö.O	10	7
Zeki Ergezen İ.Ö.O	25	21
Yatılı Bölge İ.Ö.O	20	17
Yunus Ensari İ.Ö.O	15	12
Toplam	95	78
TATVAN MERKEZ		
Dumlupınar İ.Ö.O	25	23
Fatih İ.Ö.O.	26	22
İstasyon İ.Ö.O	20	11
Mehmetçik	26	18
Tuğ İ.Ö.O	40	10
Tatvan İ.Ö.O	25	16
Toplam	162	100
ADİLCEVAZ MERKEZ		
Atatürk İ.Ö.O	15	13
Cumhuriyet İ.Ö.O	15	9
Hıdırşah İ.Ö.O	12	10
Ş.M.Ali Erçetin İ.Ö.O	12	10
İ. Karaoğlan İ.Ö.O	15	9
İnönü İ.Ö.O	15	10
Ş.Y. Sayan İ.Ö.O	12	9
Toplam	96	70
HİZAN MERKEZ		
Merkez YİBO	25	10

Cumhuriyet İ.Ö.O	10	7
İstiklal İ.Ö.O	20	9
Başkent Üniv. İ.Ö.O	23	10
Toplam	78	36
MUTKİ MERKEZ		
Mutki YİBO	24	16
Atatürk İ.Ö.O	20	14
Toplam	44	30
GÜROYMAK MERKEZ		
Evren Paşa İ.Ö.O	26	14
Fatih İ.Ö.O	20	9
Atatürk İ.Ö.O	15	10
Yunus Emre İ.Ö.O	15	7
100.Yıl İ.Ö.O	15	9
Kazım Karabekir İ.Ö.O15	15	8
Toplam	106	57
GENEL TOPLAM	792	500

Tablo 10 'da görüldüğü gibi tabloda belirtilen ilköğretim okullarına gönderilen 792 anketin 500 tanesi (%63.'ü) geri dönmüş ve çözümlenmeye uygun görülmüştür. 292 tanesi (%37'si) ise belirli sebeplerden dolayı boş olarak geri gönderilmiştir.

3.3.Veritoplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ilköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan beşli likert tipi anket formu kullanılmıştır. Ankette yer alan maddeler hazırlanmadan önce alanyazında yapılan çalışmalar özenle taranmış ve 45 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra geçerlilik çalışması için YYU Eğitim Fakültesindeki alanla ilgili öğretim üyelerinin görüşleri alınarak 7 madde çıkartılmış ve 38 maddeden oluşan ankete son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan anket EK.2'de gösterilmiştir.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenler hakkında bilgi almak için altı farklı değişkene yer verilmiştir (cinsiyet, sınıf mevcudu, eğitim durumu, branş, kıdem ve hizmet içi eğitim/kurs). İkinci bölüm, öğretmenlerin proje görevlerine ilişkin düşüncelerini tespit etmek amacıyla hazırlanan 18 maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm "tamamen katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4), "kararsızım" (3), "katılmıyorum" (2) ve "kesinlikle

katılmıyorum” (1) şeklinde beşli likert modelinde hazırlanmıştır. Anketin üçüncü bölümü ise, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerinin uygulanmasına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen 20 maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm de “her zaman” (5), “sık sık” (4), “ara ara” (3), “nadiren”(2) ve “hiçbir zaman”(1) beşli likert modelinde hazırlanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket formu uygulamaya konulmadan önce belirlenen okullarda uygulanabileceğine dair gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin belgesi EK.1’de gösterilmiştir. Araştırmacı okullara bizzat giderek, 2009-2010 öğretim yılı, Bitlis il merkezi ve Adilcevaz, Ahlat, Tatvan, Mutki, Hizan ve Güroymak ilçelerindeki 42 ilköğretim okulunda görev yapan 500 öğretmene anketi uygulamıştır.

Anketlerden elde edile veriler SPSS 15.0 istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anketin birinci bölümünde yer alan ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili bilgi almayı amaçlayan verilerde, betimleyici istatistikler (yüzde, frekans, ortalama değerleri) hesaplanmıştır. Anketin ikinci ve üçüncü bölümünde yer alan maddelerle ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevapların belirtilen değişkenler açısından (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim durumu, branş ve hizmet içi eğitim/seminer) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için öncelikle anketin her bir maddesine yönelik Kolmogorov-Simirnov normallik testi uygulanmıştır. Uygulanan normallik testi sonucunda ankette yer alan maddelerin ilgili değişkenler açısından normal dağılıma sahip olmadığı ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bu yüzden parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular; 5’li likert tipi ölçek olduğu için en düşük 1, en yüksek 5 puan verildiğinden $n-1/n$ formülünden puan aralıkları belirlenip, 1.00-1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 4.20-5.00 “Kesinlikle Katılıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Aynı şekilde anketin üçüncü bölümünde, 1.00-1.79 “Hiçbir zaman”, 1.80-2.59 “Nadiren”,

2.60-3.39 “Ara sıra”, 3.40-4.19 “Sık sık” ve 4.20-5.00 “Her zaman” aralıkları temel alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

IV BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla uygulanan anketin bulgularına yer verilmiştir. Anketten elde edilen bulgular, araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun bir şekilde, üç alt bölümde sunulmuştur. Birinci alt bölümde, katılımcıların kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci ve üçüncü alt bölümde ilk olarak ilköğretim öğretmenlerinin proje görevleri ve bu tekniği uygulamalarına ilişkin her bir anket maddesine vermiş oldukları görüşleri, frekans, yüzde ve madde ortalama değerlerinden oluşan bir tabloda gösterilmiştir. Daha sonra İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin ankette belirtilen bağımsız değişkenlere (cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, sınıf mevcudu ve seminere katılıp katılmama) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin sırasıyla cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve seminere katılım değişkenleri açısından yüzde ve frekans dağılımlarını gösteren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 11: Örneklemi Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	291	58.2
Kadın	209	41.8
Toplam	500	100

Tablo 11 incelendiğinde örnekleme oluşturan 500 ilköğretim öğretmenin; 291'inin (%58.2) erkek; 209'unun (%41.8) kadın olduğu görülmektedir. Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu erkektir.

Tablo 12: Örnekleme Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	340	68.0
6- 10 yıl	92	18.4
11yıl ve üstü	68	13.6
Toplam	500	100

Tablo 12 incelendiğinde örnekleme oluşturan 500 ilköğretim öğretmenin 340'ının (%68.0) 1-5 yıl mesleki kıdeme; 92'sinin (%18.4) ise 6 -10 yıl mesleki kıdeme ve 68'inin (%13.6) ise 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerin büyük çoğunluğu 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptirler.

Tablo 13: Örnekleme Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	299	59.8
Branş Öğretmeni	201	40.2
Toplam	500	100

Tablo 13 incelendiğinde örnekleme oluşturan 500 ilköğretim öğretmenin 299'unun (%59.8) sınıf öğretmeni; 201'inin (%40.2) ise branş öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 13'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sayısı branş öğretmenlerinin sayısına göre çoğunluktadır.

Tablo 14: Örnekleme Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Eğitim Fakültesi	414	82.8

Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu	15	3.0
Fen-Edebiyat Fakültesi	29	5.8
İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	25	5.0
Diğer	17	3.4
Toplam	500	100

Tablo 14 incelendiğinde örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin 414'ünün (%82.8) eğitim fakültesi; 15'inin (%3.0) dört yıllık eğitim yüksek okulu; 29'unun (%5.8) fen edebiyat fakültesi; 25'inin (%5.0) iki yıllık eğitim enstitüsü ve 17'sinin (%3.4) ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Tablo 14'e göre araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%82.8) eğitim fakültesinden mezun olmuştur.

Tablo 15: Örnekleme Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	f	%
1-20 kişi	62	12.4
21-30 kişi	236	47.2
31 -40 kişi	179	35.8
41 kişi ve üzeri	23	4.6
Toplam	500	100

Tablo 15 incelendiğinde örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin 62'sinin (%12.4) 10-20 kişilik; 236'sının (%47.2) 21-30 kişilik; 179'unun (%35.8) 31-40 kişilik; 23'ünün (%4.6) ise 41 kişi ve üzerinde öğrenci bulunan sınıflarda görev yaptığı görülmektedir. Tablo 15'e göre araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerin çoğunluğu 21-30 kişilik sınıflarda görev yapmaktadır. 41 kişilik ve üzeri sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sayısı da diğerlerine göre azınlıktadır.

Tablo 16: Örnekleme Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Kurs veya Seminer Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları

Seminer/ Kurs	f	%
Evet	160	32.0
Hayır	340	68.0
Toplam	500	100

Tablo 16 incelendiğinde örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin 160'ının (%32.0) proje görevleriyle ilgili bir seminer /kurs aldığı; 340'ının (%68.0) ise proje görevleriyle ilgili bir seminer/kurs almadığı görülmektedir. Tablo 16'ya göre araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin yarısından fazlası (%68.0) proje görevlerine ilişkin bir kurs veya seminer almamıştır

4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşlerine ait yüzde, frekans ve ortalama değerleri Tablo 17 'de sunulmuştur.

Tablo 17: Örnekleme Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerine Ait Yüzde Frekans ve Ortalama Değerleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum 5		Katılıyorum 4		Kararsızım 3		Katılmıyorum 2		Kesinlikle Katılmıyorum 1		\bar{X}	S	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	132	26.4	259	51.8	41	8.2	52	10.4	16	3.2	3.87	1.01	<u>4</u>
2	150	30.0	270	54.0	23	4.6	49	9.8	8	1.6	4.01	0.94	<u>4</u>
3	124	24.8	253	50.6	66	13.2	47	9.4	10	2.0	3.86	0.95	<u>4</u>
4	113	22.6	240	48.0	70	14.0	67	13.4	10	2.0	3.75	1.01	<u>4</u>
5	112	22.4	263	52.6	62	12.4	52	10.4	11	2.2	3.82	0.96	<u>4</u>
6	84	16.8	245	49.0	104	20.8	55	11.0	12	2.4	3.66	0.96	<u>4</u>
7	112	22.4	239	47.8	78	15.6	61	12.2	10	2.0	3.76	0.99	<u>4</u>
8	98	19.6	262	52.4	68	13.6	64	12.8	8	1.6	3.75	0.96	<u>4</u>
9	159	31.8	240	48.0	54	10.8	33	6.6	14	2.8	3.99	0.97	<u>4</u>
10	129	25.8	241	48.2	62	12.4	56	11.2	12	2.4	3.83	1.01	<u>4</u>
11	139	27.8	276	55.2	35	7.0	43	8.6	7	1.4	3.99	0.90	<u>4</u>
12	106	21.2	275	55.0	70	14.0	40	8.0	9	1.8	3.85	0.90	<u>4</u>
13	148	29.6	265	53.0	42	8.4	38	7.6	7	1.4	4.01	0.90	<u>4</u>
14	91	18.2	223	44.6	110	22.0	65	13.0	11	2.2	3.63	0.99	<u>4</u>
15	129	25.8	275	55.0	53	10.6	39	7.8	4	.8	3.97	0.86	<u>4</u>
16	107	21.4	241	48.2	88	17.6	56	11.2	8	1.6	3.76	0.96	<u>4</u>
17	130	26.0	290	58.0	41	8.2	31	6.2	8	1.6	4.00	0.85	<u>4</u>
18	100	20.0	240	48.0	80	16.0	65	13.0	15	3.0	3.69	1.02	<u>4</u>

Tablo 17'ye göre anketin 1. maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrencilere zengin öğrenme deneyimi sunarak, onların derse karşı olan motivasyonlarını artırır.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 132'si (%26.4) “tamamen katılıyorum”, 259'u (%51.8) “katılıyorum”, 41'i (%8.2) “kararsızım”,

52'si (%10.4) “katılmıyorum” ve 16'sı (%3.2) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.87$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17'ye göre anketin 2. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilere okul içinde ve okul dışında birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 150'si (%30.0) “tamamen katılıyorum”, 270'i (%54.0) “katılıyorum”, 23'ü (%4.6) “kararsızım”, 49'u (%9.8) “katılmıyorum” ve 8'i (%1.6) ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 17 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin en fazla katıldığı iki maddeden birinin ($\bar{X} = 4.01$) ortalama ile 2. madde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.01$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17'ye göre anketin 3. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilerin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurmasını sağlar.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 124'ü (%24.8) “tamamen katılıyorum”, 253'ü (%50.6) “katılıyorum”, 66'sı (%13.2) “kararsızım”, 47'si (%9.4) “katılmıyorum” ve 10'u (%2.0) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.86$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17'ye göre anketin 4. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilerin araştıracakları konu ile ilgili derinlemesine bilgi ve beceri kazanmalarını sağlar.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 113'ü (%22.6) “tamamen katılıyorum”, 240'ı (%48.0) “katılıyorum”, 70'i (%14.0) “kararsızım”, 67'si (%13.4) “katılmıyorum” ve 10'u (%2.0) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.75$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17'ye göre anketin 5. maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrencilerin araştıracakları konu ile ilgili kendi fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olur .*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 112'si (%22.4) “tamamen katılıyorum”, 263'ü (%52.6) “katılıyorum”, 62'si (%12.4) “kararsızım”, 52'si (%10.4) “katılmıyorum” ve 11'ü (%2.2) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde($\bar{X}=3.82$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17'ye göre anketin 6. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilerin doğal bir çevrede disiplinler arası bir anlayışla öğrenmelerini sağlar.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 84'ü (%16.8) “tamamen katılıyorum”, 245'i (%49.0) “katılıyorum”, 104'ü (%20.8) “kararsızım”, 55'i (%11.0) “katılmıyorum” ve 12'si (%2.4) ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 17 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin en az katıldığı ikinci maddenin ($\bar{X}=3.66$) ortalamayla 6. madde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X}=3.66$) ortalamayla “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17'ye göre anketin 7. maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrencilerin önlerine çıkan engelleri aşma noktasında özgüvenlerini artırır .*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 112'si (%22.4) “tamamen katılıyorum”, 239'u (%47.8) “katılıyorum”, 78'i (%15.6) “kararsızım”, 61'i (%12.2) “katılmıyorum” ve 10'u (%2.0) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde($\bar{X}=3.76$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17'ye göre anketin 8. maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrencilerin edindikleri bilgileri başka derslere transfer edebilmelerine yardımcı olur.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 98'i (%19.6) “tamamen katılıyorum”, 262'si (%52.4) “katılıyorum”, 68'i (%13.6) “kararsızım”, 64'ü (%12.8) “katılmıyorum” ve 8'i (%1.6) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş

belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde($\bar{X} = 3.75$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 9 maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrenmeyi daha anlamlı ve zevkli kılar.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 159’u (%31.8) “tamamen katılıyorum”, 240’ı (%48.0) “katılıyorum”, 54’ü(%10.8) “kararsızım”, 33’ü (%6.6) “katılmıyorum” ve 14’ü (%2.8) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde($\bar{X} = 3.99$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 10. maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı sunar .*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 129’u (%25.8) “tamamen katılıyorum”, 241’i (%48.2) “katılıyorum”, 62’si (%12.4) “kararsızım”, 56’sı (%11.2) “katılmıyorum” ve 12’si (%2.4) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde($\bar{X} = 3.83$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 11. maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrencilere yeteneklerini kullanmaları için ortam hazırlar .*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 139’u (%27.8) “tamamen katılıyorum”, 276’sı (%55.2) “katılıyorum”, 35’i (%7.0) “kararsızım”, 43’ü (%8.6) “katılmıyorum” ve 7’si (%1.4) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.99$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 12. maddesinde yer alan “ *Proje görevleri öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 106’sı (%21.2) “tamamen katılıyorum”, 275’i (%55.0) “katılıyorum”, 70’i (%14.0) “kararsızım”, 40’ı (%8.0) “katılmıyorum” ve 9’u (%1.8) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim

öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.85$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 13. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilere sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı alır.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 148’i (%29.6) “tamamen katılıyorum”, 265’i (%53.0) “katılıyorum”, 42’si (%8.4) “kararsızım”, 38’i (%7.6) “katılmıyorum” ve 7’si (%1.4) ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 17 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin en fazla katıldığı iki maddeden birinin ($\bar{X} = 4.01$) ortalama ile 13. madde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.01$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 14. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilere eleştirel düşünme yeteneği kazandırır.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 91’i (%18.2) “tamamen katılıyorum”, 223’ü (%44.6) “katılıyorum”, 110’u (%22.0) “kararsızım”, 65’i (%13.0) “katılmıyorum” ve 11’i (%2.2) ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 4.2.1 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin en az katıldığı maddenin ($\bar{X} = 3.63$) ortalama ile 14. madde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.63$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 15. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilere sunu aşamasında çeşitli iletişim becerileri kazandırır .*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 129’u (%25.8) “tamamen katılıyorum”, 275’i (%55.0) “katılıyorum”, 53’ü (%10.6) “kararsızım”, 39’u (%7.8) “katılmıyorum” ve 4’ü (%0.8) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.97$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 16. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilerin geniş bir zaman diliminde bir bütün olarak değerlendirilmelerine imkan tanır.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 107’si (%21.4) “tamamen

katılıyorum”, 241’i (%48.2) “katılıyorum”, 88’i (%17.6) “kararsızım”, 56’sı (%11.2) “katılmıyorum” ve 8’i (%1.6) ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X}=3.76$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 17. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencileri değerlendirme sürecinde standart testlerin dışında alternatif bir değerlendirme fırsatı sunar.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 130’u (%26.0) “tamamen katılıyorum”, 290’ı (%58.0) “katılıyorum”, 41’i (%8.2) “kararsızım”, 31’i (%6.2) “katılmıyorum” ve 8’i (%1.6) ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 17 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin en fazla katıldığı ikinci maddenin ($\bar{X}=4.00$) ortalama ile 17. madde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X}=4.01$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17’ye göre anketin 18. maddesinde yer alan “*Proje görevleri öğrencilerin performansı hakkında aileye ve öğretmene anlamlı bilgiler verir.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 100’ü (%20.0) “tamamen katılıyorum”, 240’ı (%48.0) “katılıyorum”, 80’i (%16.0) “kararsızım”, 65’i (%13.0) “katılmıyorum” ve 15’i (%3.0) ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 17 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin en az katıldığı üçüncü maddenin ($\bar{X}=3.69$) ortalama ile 18. madde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X}=3.69$) ortalama ile “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 17 genel olarak incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin tüm maddelere “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin tüm maddelere vermiş oldukları görüşlerin ortalaması ($\bar{X}=3.84$) ile “katılıyorum” düzeyindedir.

4.2.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenler Açısından Proje Görevlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve seminer alıp almama gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi ve Kruskall Wallis H-Testi sonuçlarını gösteren tablolara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	291	242.01	70426	27940	0.121
Kadın	209	262.32	54824		

Tablo 18 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sıra ortalaması (262.32), erkek öğretmenlerin sıra ortalamasından (242.01) daha yüksektir. Ancak yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 27940, $p > 0.05$). Yani, cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 19: Branş Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğ.	299	256.72	76760	28189	0.240
Branş Öğ.	201	241.24	48490		

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması (256.72), branş öğretmenlerinin sıra ortalamasından (241.24) daha yüksektir. Ancak yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 28189, $p > 0.05$). Yani, branş değişkenine göre, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 20: Kıdem Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
1-5yıl	340	247.74	2.782	2	0.249
6-10 yıl	92	241.18			
11 yıl ve üstü	68	276.90			

Tablo 20 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre, proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2 = 2.782$, $p > 0.05$). Kıdemi 11 yıl ve üstü olan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 21: Eğitim Durumu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Eğitim Fakültesi	414	248.09	2.353	4	0.671
Dört Yıllık Eğitim Yüksek O.	15	223.13			
Fen Edebiyat Fakültesi	29	258.29			
İki yıllık eğitim enstitüsü	25	280.84			
Diğer	17	275.47			

Tablo 21 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre, proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2 = 2.353$, $p > 0.05$). İki yıllık eğitim enstitülerinden mezun olan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamaları, diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 22: Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
1-20	62	271.69	2.415	3	0.491
21-30	236	251.70			
31 -40	179	245.06			
41 ve üstü	23	223.96			

Tablo 22 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptığı sınıftaki öğrenci sayısına göre, proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2 = 2.415$, $p > 0.05$). Sınıf mevcudu 1-20 kişi arasında olan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen bu değer istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo23: Seminer Alıp/Almama Durumuna Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları

Seminer	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	160	242.47	38794.5	25914.5	0.393
Hayır	340	254.28	86455.5		

Tablo 23 incelendiğinde, proje görevleriyle ilgili seminer alan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalaması (242.47), seminer almayan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamasına (254.97) göre daha düşüktür. Ancak bu farklılık, yapılan Mann Whitney U-Testi analizine göre anlamlı değildir ($U = 25914.5$, $p > 0.05$). Yani seminer alıp almama durumuna göre, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerini Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait yüzde, frekans ve ortalama değerleri Tablo 24 'te sunulmuştur.

Tablo 24: Örnekleme Oluşturan İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Proje Görevlerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Yüzde, Frekans ve Ortalama Değerleri

Maddeler	Her zaman 5		Sık sık 4		Ara sıra 3		Nadiren 2		Hiçbir Zaman 1		\bar{X}	S	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	314	62.8	148	29.6	32	6.4	6	1.2	0	.0	4.54	0.67	5
2	334	66.8	140	28.0	22	4.4	4	.8	0	.0	4.60	0.61	5
3	312	62.4	154	30.8	29	5.8	5	1.0	0	.0	4.54	0.65	5
4	320	64.0	151	30.2	24	4.8	3	.6	2	.4	4.56	0.65	5
5	123	24.6	228	45.6	133	26.6	16	3.2	0	.0	3.91	0.79	4
6	116	23.2	212	42.4	135	27.0	35	7.0	2	.4	3.81	0.88	4
7	116	23.2	212	42.4	135	27.0	35	7.0	2	.4	3.82	0.97	4
8	274	54.8	166	33.2	45	9.0	11	2.2	4	.8	4.39	0.80	5
9	219	43.8	224	44.8	50	10.0	7	1.4	0	.0	4.31	0.70	5
10	219	43.8	220	44.0	55	11.0	6	1.2	0	.0	4.30	0.71	5
11	199	39.8	234	46.8	60	12.0	6	1.2	1	.2	4.24	0.72	5
12	147	29.4	218	43.6	100	20.0	31	6.2	4	.8	3.94	0.90	4
13	64	12.8	80	16.0	132	26.4	125	25.0	99	19.8	2.77	1.29	3
14	286	57.2	157	31.4	39	7.8	14	2.8	4	.8	4.41	0.81	5
15	247	49.4	191	38.2	46	9.2	13	2.6	3	.6	4.33	0.79	5
16	297	59.4	153	30.6	36	7.2	10	2.0	4	.8	4.45	0.78	5
17	256	51.2	179	35.8	49	9.8	11	2.2	5	1.0	4.34	0.82	5
18	177	35.4	187	37.4	104	20.8	29	5.8	3	.6	4.01	0.92	4
19	102	20.4	138	27.6	148	29.6	69	13.8	43	8.6	3.37	1.19	3
20	162	32.4	185	37.0	98	19.6	48	9.6	7	1.4	3.89	1.01	4

Tablo 24'e göre anketin 1.maddesinde yer alan "*Proje görevlerini vermeden önce proje ile ilgili gerekli açıklamaları yapıyorum.*" ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 314'ü (%62.8) "her zaman", 148'i (%29.6) "sık sık", 32'si (%6.4) "ara sıra" ve 6'sı (%1.2) ise "nadiren" şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.54$) ortalama ile "her zaman" aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 2.maddesinde yer alan "*Öğrencilerimin seviyesine uygun proje konusunu seçiyorum.*" ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 334'ü (%66.8) "her zaman", 140'i (%28.0) "sık sık", 22'si (%4.4) "ara sıra" ve 4'ü (%0.8) ise "nadiren" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 24 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulama konusundaki görüşlerinin ortalamasının en yüksek olduğu maddenin yani en sık yerine getirdikleri uygulamanın ($\bar{X} = 4.60$) ortalama ile 2. madde olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.60$) ortalama ile "her zaman" aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 3. maddesinde yer alan "*Proje konularını belirlerken dersin hedeflerini dikkate alıyorum.*" ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 312'si (%62.4) "her zaman", 154'ü (%30.8) "sık sık", 29'ü (%4.4) "ara sıra" ve 5'i (%1.0) ise "nadiren" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 24 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulama konusundaki görüşlerinin ortalamasının en yüksek olduğu üçüncü maddenin yani en sık yerine getirdikleri uygulamalardan üçüncüsünün ($\bar{X} = 4.54$) ortalama ile 3. madde olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.54$) ortalama ile "her zaman" aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 4. maddesinde yer alan "*Proje konularını hazırlarken, ihtiyaç duyulan materyal ve kaynakların kolay temin edilebilir olmasına dikkat ediyorum.*" ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 320'si (%64.0) "her zaman", 151'i (%30.2) "sık sık", 24'ü (%4.8) "ara sıra", 3'ü (%0.6) "nadiren" ve 2'si (%0.4) ise "hiçbir zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 24 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulama

konusundaki görüşlerinin ortalamasının en yüksek olduğu ikinci maddenin yani en sık yerine getirdikleri uygulamalardan ikincisinin ($\bar{X} = 4.56$) ortalamayla 4. madde olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.56$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 5. maddesinde yer alan “*Proje konularının birden fazla disiplinle ilişkili olmasına özen gösteriyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 123’ü (%24.6) “her zaman”, 228’i (%45.6) “sık sık”, 133’ü (%26.6) “ara sıra” ve 16’sı (%3.2) ise “nadiren” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.91$) ortalama ile “sık sık” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 6. maddesinde yer alan “*Proje konusunun ders dışı etkinlikleri kapsamını önemsiyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 116’sı (%23.2) “her zaman”, 212’si (%42.4) “sık sık”, 135’i (%27.0) “ara sıra”, 35’i (%7.0) “nadiren” ve 2’si (%0.4) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 24 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulama konusundaki görüşlerinin ortalamasının en düşük olduğu üçüncü maddenin yani en az yerine getirdikleri uygulamalardan üçüncüsünün ($\bar{X} = 3.81$) ortalamayla 6. madde olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.81$) ortalama ile “sık sık” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 7. maddesinde yer alan “*Proje konularını belirlerken internetteki eğitim sitelerinden faydalanıyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 133’ü (%26.6) “her zaman”, 201’i (%40.2) “sık sık”, 121’i (%24.2) “ara sıra”, 33’ü (%6.6) “nadiren” ve 12’si (%2.4) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.82$) ortalama ile “sık sık” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 8. maddesinde yer alan “*Proje görevlerinin bir değerlendirme aracı olarak karneye nasıl yansıtacağını açıklıyorum.*” ifadesine

ilköğretim öğretmenlerinin 274'ü (%54.8) “her zaman”, 166'sı (%33.2) “sık sık”, 45'i (%9.0) “ara sıra”, 11'i (%2.2) “nadiren” ve 4'ü (%0.8) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.39$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 9. maddesinde yer alan “*Grup halinde çalışan öğrencilerimin koordineli çalışmaları için onları bilgilendiriyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 219'u (%43.8) “her zaman”, 224'ü (%44.8) “sık sık”, 50'si (%10.0) “ara sıra” ve 7'si (%1.4) ise “nadiren” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.31$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 10. maddesinde yer alan “*Öğrencilerime proje çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunların çözümü için gerekli yardımı yapıyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 219'u (%43.8) “her zaman”, 220'si (%44.0) “sık sık”, 55'i (%11.0) “ara sıra” ve 6'sı (%1.2) ise “nadiren” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.30$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 11. maddesinde yer alan “*Proje görevlerini istekle hazırlamaları için öğrencilerimi motive ediyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 299'u (%39.8) “her zaman”, 234'ü (%46.8) “sık sık”, 60'ı (%12.0) “ara sıra”, 6'sı (%1.2) “nadiren” ve 1'i (%0.2) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.24$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 12. maddesinde yer alan “*Öğrencilerime ulaşamadıkları kaynak ve materyallerin temininde gerekli desteği sağlıyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 147'si (%29.4) “her zaman”, 218'i (%46.8) “sık sık”, 100'ü (%20.0) “ara sıra”, 31'i (%6.2) “nadiren” ve 4'ü (%0.8) ise

“hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.94$) ortalama ile “sık sık” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 13. maddesinde yer alan “Velilere, *çocuklarına proje çalışmaları sırasında nasıl davranmaları gerektiğini uygun bir şekilde açıklıyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 64’ü (%12.8) “her zaman”, 80’i (%16.0) “sık sık”, 132’si (%26.4) “ara sıra”, 125’i (%25.0) “nadiren” ve 99’u (%19.8) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 24 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulama konusundaki görüşlerinin ortalamasının en düşük olduğu maddenin yani en az yerine getirdikleri uygulamanın ($\bar{X} = 2.77$) ortalamayla 13. madde olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 2.77$) ortalama ile “ara sıra” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 14. maddesinde yer alan “*Hazırlanan proje görevlerinin hangi kriterlere göre değerlendirileceğini önceden bir ölçek üzerinde belirliyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 286’sı (%57.2) “her zaman”, 157’si (%31.4) “sık sık”, 39’u (%7.8) “ara sıra”, 14’ü (%2.8) “nadiren” ve 4’ü (%0.8) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.41$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 15. maddesinde yer alan “*Öğrencilerime, proje değerlendirme ölçeği üzerinde yer alan kriterlerin ne anlam ifade ettiğini, uygun bir biçimde açıklıyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 247’si (%49.4) “her zaman”, 191’i (%38.2) “sık sık”, 46’sı (%9.2) “ara sıra”, 13’ü (%2.6) “nadiren” ve 3’ü (%0.6) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.33$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24’e göre anketin 16. maddesinde yer alan “*Proje değerlendirme ölçeğini esas alarak öğrencilerin hazırladıkları çalışmalara puan veriyorum.*”

ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 297'si (%59.4) “her zaman”, 153'ü (%30.6) “sık sık”, 36'sı (%7.2) “ara sıra”, 10'u (%2.0) “nadiren” ve 4'ü (%0.8) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.45$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 17. maddesinde yer alan “*Grupça hazırlanan projeleri değerlendirirken, grupta yer alan öğrencilerimin bireysel katkılarını göz önünde bulunduruyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 256'sı (%51.2) “her zaman”, 179'u (%35.8) “sık sık”, 49'u (%9.8) “ara sıra”, 11'i (%2.2) “nadiren” ve 5'i (%1.0) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.34$) ortalama ile “her zaman” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 18. maddesinde yer alan “*Öğrencilerimin ortaya koydukları proje görevlerini sınıf içinde sunmalarına özen gösteriyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 177'si (%35.4) “her zaman”, 187'si (%37.4) “sık sık”, 104'ü (%20.8) “ara sıra”, 29'u (%5.8) “nadiren” ve 3'ü (%0.6) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 4.01$) ortalama ile “sık sık” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 19. maddesinde yer alan “*Proje görevlerini değerlendirirken akran değerlendirme formunu da göz önünde bulunduruyorum.*” ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 102'si (%20.4) “her zaman”, 138'i (%27.6) “sık sık”, 148'i (%29.6) “ara sıra”, 69'u (%13.8) “nadiren” ve 43'ü (%8.6) ise “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 24 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulama konusundaki görüşlerinin ortalamasının en düşük olduğu ikinci maddenin yani en az yerine getirdikleri uygulamalardan ikincisinin ($\bar{X} = 3.37$) ortalama ile 19. madde olduğu görülmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.37$) ortalama ile “ara sıra” aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24'e göre anketin 20. maddesinde yer alan "Proje görevleri sunulurken sınıftaki tüm öğrencilerin görüşlerini dikkate alıyorum." ifadesine ilköğretim öğretmenlerinin 162'si (%32.4) "her zaman", 185'i (%37.0) "sık sık", 98'i (%19.6) "ara sıra", 48'i (%9.6) "nadiren" ve 7'si (%1.4) ise "hiçbir zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3.89$) ortalama ile "sık sık" aralığına denk gelmektedir.

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenler proje görevlerinin uygulanması konusundaki 12 maddeyi (1., 2., 3., 4., 8., 9., 10., 11., 14., 15., 16., ve 17. maddeler) "her zaman", 6 maddeyi (5., 6., 7., 12., 18 ve 20. maddeler) "sık sık" ve yalnızca 2 maddeyi (13. ve 19. madde) "ara sıra" düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tüm maddelere vermiş oldukları görüşlerin ortalaması ($\bar{X} = 4.09$) ile "sık sık" düzeyindedir.

4.3.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenler Açısından Proje Görevleri Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ilköğretim öğretmenlerinin proje görevleri uygulamalarına yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, branş, kıdem, eğitim durumu sınıf mevcudu ve seminer alıp almama gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarını gösteren tablolara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 25: Cinsiyet Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevleri Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	291	236.44	68805	26319	0.010
Kadın	209	270.07	56445		

Tablo 25 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sıra ortalaması (270.07), erkek öğretmenlerin sıra ortalamasından (236.44) daha yüksektir. Yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U= 26319, $p < 0.05$). Yani, cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim

öğretmenlerinin proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 26: Branş Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevleri Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğ.	299	260.94	78022	26927	0.049
Branş Öğ.	201	234.97	47228		

Tablo 26 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması (260.94), branş öğretmenlerinin sıra ortalamasından (234.97) daha yüksektir. Yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U= 26927, $p < 0.05$). Yani, branş değişkenine göre, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 27: Kıdem Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
1-5yıl	340	246.09	5.149	2	0.076
5-10 yıl	92	239.88			
11 yıl ve üstü	68	286.95			

Tablo 27 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre, proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2 = 1.01$, $p > 0.05$). Kıdemi 11 yıl ve üstü olan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 28: Eğitim Durumu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Eğitim Fakültesi	414	253.46	1.84	4	0.766
Dört Yıllık Eğitim Yüksek O.	15	252.27			
Fen Edebiyat Fakültesi	29	236.47			
İki yıllık eğitim enstitüsü	25	244.16			
Diğer	17	210.03			

Tablo 28 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre, proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2 = 1.84$, $p > 0.05$). Eğitim Fakültesinden mezun olan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamaları, diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 29: Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
1-20	62	257.06	.854	3	0.837
21-30	236	254.92			
31 -40	179	243.61			
41 ve üstü	23	241.13			

Tablo 29 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptığı sınıftaki öğrenci sayısına göre, proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2 = .854$, $p > 0.05$). Sınıf mevcudu 1-20 kişilik arasında olan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen bu değer istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 30: Seminer Alıp/Almama Durumuna Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevleri Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin U-Testi Sonuçları

Seminer	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	160	241.00	38559.00	25679.5	0.313
Hayır	340	254.97	86690.50		

Tablo 30 incelendiğinde, proje görevleriyle ilgili seminer alan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalaması (241.00), seminer almayan ilköğretim öğretmenlerinin sıra ortalamasına (254.97) göre daha düşüktür. Ancak bu farklılık, yapılan Mann Whitney U-Testi analizine göre anlamlı değildir (U= 25679.5, $p > 0.05$). Yani seminer alıp almama durumuna göre, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar yer almaktadır. Son kısımda ise araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek ve sınıf içerisinde proje uygulamalarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmadan elde edilen sonuçlar iki başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevleri konusunda genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, proje görevlerinin öğrencilere bir çok yönden avantaj sağladığını düşünmektedirler. Bu konuda ilköğretim öğretmenleri en fazla proje görevlerinin, öğrencilere; okul içinde ve dışında birlikte çalışma alışkanlığı kazandırması, öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olması ve değerlendirme sürecinde standart testlerin dışında alternatif bir değerlendirme sunması gibi yönlerden faydalı olduğuna katılmaktadır.

Öğretmenler ayrıca proje görevlerinin öğrencilere; zengin öğrenme deneyimi sunduğu, derse karşı motivasyonlarını artırdığı, gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurmasına yardımcı olduğu, araştıracakları konuyla ilgili onlara derinlemesine bilgi ve beceri kazandırdığı, araştırmalarında kendi fikirlerini kullanmalarını sağladığı, öğrendiklerini transfer etmede yardımcı olduğu, öğrenmeyi daha anlamlı ve zevkli kıldığı, kendi kendine öğrenme fırsatı

sunduğu, yeteneklerinin kullanmalarına ortam hazırladığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği, sunu yapma sırasında çeşitli iletişim becerileri kazandırdığı ve öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmelerine imkan tanıdığını düşünmekte ve bu görüşlere büyük oranda katılmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin proje görevleri ile ilgili az katıldıkları ifadeler ; proje görevlerinin öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırması, öğrencilerin doğal bir çevrede disiplinler arası bir anlayışla öğrenmelerini sağlaması ve öğrencilerin performansı hakkında aileye ve öğretmene anlamlı bilgiler vermesidir. Ayrıca bu araştırmada:

- Bayan ve erkek öğretmenlerin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu,
- Branş ve sınıf öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu,
- 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu,
- Eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, dört yıllık eğitim yüksek okulu, iki yıllık eğitim enstitüsü ve diğer fakültelerden mezun olan ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu,
- 1-20 kişilik, 21-30 kişilik, 31-40 kişilik ve 41 kişi ve üzeri kişiden oluşan sınıflarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ,
- Proje görevleriyle ilgili bir seminer/kurs alan ve almayan ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı

düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Proje Görevlerine Ait Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin, ankette yer alan proje görevlerine ait uygulamaların büyük bir kısmını sık sık yerine getirmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin uygulamalarında her zaman öğrencilerin seviyesine uygun proje konusu seçtikleri, proje konularını hazırlarken, ihtiyaç duyulan materyal ve kaynakların kolay temin edilebilir olmasına dikkat ettikleri ve proje konularını belirlerken dersin hedeflerini dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan edinilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin;

- Proje görevlerini vermeden önce proje ile ilgili gerekli açıklamaları yaptıkları,
- Proje konularının birden fazla disiplinle ilişkili olmasına özen gösterdiği,
- Proje konularını belirlerken internetteki eğitim sitelerinden faydalandıkları,
- Proje konusunun ders dışı etkinlikleri kapsamına özen gösterdikleri,
- Proje görevlerinin bir değerlendirme aracı olarak karneye nasıl yansıtacağını öğrencilerine açıkladıkları
- Grup halinde çalışan öğrencilerimin koordineli çalışmaları için onları bilgilendirdikleri,
- Öğrencilerime proje çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunların çözümü için gerekli yardımı yaptıkları,
- Proje görevlerini istekle hazırlamaları için öğrencilerimi motive ettikleri,
- Öğrencilerime, ulaşamadıkları kaynak ve materyallerin temininde gerekli desteği sağladıkları,

- Hazırlanan proje görevlerinin hangi kriterlere göre değerlendirileceğini önceden bir ölçek üzerinde belirledikleri,
- Proje değerlendirme ölçeğini esas alarak öğrencilerin hazırladıkları çalışmalara puan verdikleri,
- Grupça hazırlanan projeleri değerlendirirken grupta yer alan öğrencilerimin bireysel katkılarını göz önünde bulundurdıkları,
- Öğrencilerimin ortaya koydukları proje görevlerini sınıf içinde sunmalarına özen gösterdikleri,
- Proje çalışmaları sunulurken sınıftaki öğrencilerin görüşlerini dikkate aldıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine ilişkin en az yerine getirdiği uygulamanın; velilere, çocuklarına proje çalışmaları sırasında nasıl davranmaları gerektiği konusunda açıklama yapıyorum ifadesidir. İlköğretim öğretmenlerin büyük bir kısmının konuyla ilgili velilere açıklama yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin önemli bir bölümünün proje görevlerini değerlendirme sırasında akran değerlendirme formunu kullanmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere , sınıf öğretmenlerinin ise branş öğretmenlerine göre ankette yer alan proje görevlerine ilişkin uygulamaları daha amacına uygun bir şekilde yerine getirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu araştırmada:

- 1-5 yıl, 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin proje görevleri ile ilgili uygulamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin uygulamalarının benzer olduğu,
- Eğitim fakültesi, dört yıllık eğitim yüksek okulu, fen edebiyat fakültesi, iki yıllık eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan ilköğretim öğretmenlerinin proje görevleri ile ilgili uygulamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin uygulamalarının benzer olduğu,

- 1-20 kişilik, 21-30 kişilik , 31-40 kişilik ve 41 ve üzeri kişiden oluşan sınıflarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin proje görevleri ile ilgili uygulamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin uygulamalarının benzer olduğu ,
- Proje görevleriyle ilgili bir seminer/kurs alan ve almayan öğretmenlerin proje görevleri ile ilgili uygulamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığından, proje görevlerine ilişkin uygulamalarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Yapılan araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin proje görevleri konusunda genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri, proje görevlerinin öğrencilere bir çok yönden katkı sağladığı görüşüne katılmışlardır. Eğitim sistemimize tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olarak giren proje görevleriyle ilgili uygulayıcıları olan öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olması ve gerekli bir takım uygulamaları yerine getirmeleri, yeni ilköğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesinde önemli bir adım olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri, proje görevlerinin öğrencilere; sorumluluk duygusu kazandırdığı, özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç Kurak (2009), Şahin (2009) ve Güvey (2009)'un yaptığı araştırmalarda elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Yine araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri, proje görevlerinin öğrenmeyi daha anlamlı ve zevkli kıldığını ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmada da proje tabanlı öğrenme yönteminin, öğrencilerde öğrenmeyi zevkli, eğlenceli ve anlamlı kıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Gültekin, 2007).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerinin eğitime katkıları açısından görüşleri arasında; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve seminer/kurs alıp almama durumuna göre bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyecek şekilde, Özden ve arkadaşları (2009), Şahin (2009) ve Öztürk ve Civelekoğlu

(2010) yaptığı araştırmalarda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısında proje çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Proje görevlerinin uygulanması ile ilgili olarak ilköğretim öğretmenlerinin gerekli uygulamaların önemli bir kısmını yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiden hareketle, ilköğretim öğretmenlerinin 2005'te uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmındaki en önemli yeniliklerden bir olan proje görevleri konusunda belirli bir yeterliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen bulgularda, ilköğretim öğretmenleri, proje konusu belirlerken öğrenci seviyesini ve ilgili dersin kazanımlarını dikkate aldıklarını ve gerekli materyallerin temin edilebilir olmasına özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Baki ve Bütüner (2009) ve Kurak (2009) yaptıkları araştırmalarında bu bulguya benzer olarak, araştırmada yer alan öğretmenlerin, proje konusunu, öğrencilerin seviyelerine, çevre şartlarına ve dersin kazanımlarına göre hazırladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin büyük bir bölümünün proje görevlerinin uygulanması sırasında, öğrenci velileriyle görüşme yapmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan birkaç araştırmada da öğretmenlerin proje çalışmaları sırasında velileri sürece dahil etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kurak, 2009; şahin, 2009; Civelekoğlu ve Öztürk, 2010). Oysa bu araştırma sonucuna benzer bulgulara rastlayan Demirhan (2002), Uzun (2007) ve Öztürk (2004) proje çalışmalarının amacına ulaşılabilmesi için, öğretmen ve öğrencilerle beraber ailelerinde süreçten haberdar edilip bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri önemli bir kısmının, proje görevlerini değerlendirme sırasında akran değerlendirme formunu kullanmadığı sonucuna varılmıştır. Gelbal ve Kellecioğlu (2007), yaptıkları araştırmada öğrencilerin akran değerlendirme formlarında taraflı davrandıkları bilgisine ulaşmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerini değerlendirme sürecinde akran değerlendirme formlarını kullanmamalarında bu durum etkili olabilir. Ayrıca Demir (2008)'in yaptığı bir araştırmada sınıf

öğretmenlerinin akran değerlendirme formlarını ek iş olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma sonunda, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, proje uygulamalarına ait görüşleri arasında, bayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre, bayan öğretmenler proje uygulamalarını erkek öğretmenlere göre, daha amacına uygun bir şekilde yerine getirmektedir. Bu sonuca benzer olarak Okur (2008), yaptığı araştırma sonunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla kullandıkları ve bu tekniklere karşı olumlu yönde tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buradan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, sınıf içerisindeki proje uygulamalarında daha özverili oldukları söylenebilir.

5.3 Öneriler

5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yeni ilköğretim programında okul- aile-öğretmen işbirliği daha çok ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden öğretmenler, belirli zaman dilimlerinde velilere yönelik çocuklarının proje uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmelerini sağlayacak toplantılar yapmalı ve bu toplantılar, okul yöneticileri tarafından düzenli olarak takip edilmelidir.
- Öğretmenlere proje uygulamalarını daha sağlıklı yürütebilmeleri için uygulamalı seminerler verilmeli ve Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitim seminerlerinin içeriği ve yapısı değiştirilerek öğretmenler açısından daha cazip hale getirilmelidir.
- Öğretmenler, yalnızca proje ürününü değil, projenin yapım aşaması ile ilgili süreçleri de proje değerlendirme araçlarını kullanarak kayıt altına almalıdır.
- Öğrencilerin projelerini değerlendirirken etkileşimli bir sınıf ortamı yaratmak için hazırlanan proje çalışmalarının sunumuna önem verilmeli ve bu konuda sınıftaki tüm öğrencilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.

- Öğretmenlere, proje görevlerinin yalnızca bir değerlendirme aracı olarak değil aynı zamanda bir öğrenme süreci olduğu hatırlatılmalı ve öğretmenlerin bu konudaki çalışmaları okul yöneticileri ve müfettişler tarafından denetlenmelidir.
- Öğretmenler proje konularını seçerken, öğrencilerin; araştırma, inceleme, gözlem yapma gibi becerileri kazanmalarını sağlayacak ve özellikle ders dışı etkinlikleri kapsayan proje görevleri vermelidir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin proje uygulamalarıyla ilgili karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak için daha geniş evren ve öğretmen grubuyla çalışmalar yapılabilir
- Proje görevlerinin uygulanırken yaşanan sürecin tam olarak ortaya konulması için farklı sınıf ve derslere yönelik gözlem türü nitel araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretim müfettişlerinin proje uygulamaları ile ilgili denetleme sırasındaki izlenimlerine yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Proje görevleri konusunda öğrencilerin ve velilerin görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Afyon, A. , Bağcı, U. , İlik, A. , Sünbül, A. M. ve Yağız, D. (2005). “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisinin Araştırılması”, *1. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda Sunulan Bildiri*, Ankara: 18 Kasım 2005.
- Akarsu, İ. (2008). *Öğrencilerin İnternetten Yaralanma Durumları, Performans Görevlerini Proje Türlerini Ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alacapınar, F. (2008). Proje Temelli Öğrenmenin Etkililiği. *Eurasion Journal of Educational Research*, 32, 17-34.
- Aladağ, S. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 127-170). Ankara: Pagem Akademi
- Altun, A. , Doğan, Y. ve Uzun, E. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Anılak, Ş., Beyazkürk, D.Ş. ve Yılmaz, H. (2008). Okul Öncesinde ve İlköğretimde Proje Yaklaşımı ve Uygulama Aşamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 101-111
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Öğretmen El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Baki, A. ve Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1), 146-158. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bilkan, B. , Değirmenci, G. ve Karafilik, F. (2009). *İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Harf Yayınları.

- Başbay, M. ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye Dayalı Öğretimin Akademik Benlik Kavramı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 55-66.
- Bekiroğlu, F.O. (2008). Performansa Dayalı Ölçümler: Teori ve Uygulama. *Journal of Turkish Science Education*, 5(1), 113-131.
- Burgaz, A. , Celep, M., Balkaya, A. , Bozcan, M. , Gündoğdu, B. Demirel, N. , Aydemir, H. ve Dökme, A. (2008). *Proje Performans ve CD Etkinlikleri*. Ankara: Damla Yayınevi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pagem Yayınları.
- Çepni, S.(2007). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* (s.194-232). Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Çepni,S., Ernas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 122-141. [Online]:
- Çıbık, A. (2009). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 36-47. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Daşcan, Ö. Ve Yetkin, D. (2008). *İlköğretim Programı 1-5. Sınıflar* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2003). Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 117-132.
- Demir, E. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (8.Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık..
- Demirhan, C. (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme ve değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdem, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Yürütülen Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- 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
- Gültekin, M. (2007). Proje Tabanlı Öğrenmenin Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 93-112. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gündüz, S. (2004). *Matematik Projeleri ve Sınıf Etkinlikleri*. İstanbul: Torus Kitaplığı.
- Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, F. Ve Önal, İ. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Süreç Temelli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 332, 6-18.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları. *AİBU, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.

- Kurak, D. (2009). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi* (3. Baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.
- MEB. (2008). *İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Matematik ve Fen Bilimleri Proje Çalışması*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2009), *Proje ve Performans Görevleriyle ilgili Yönetmelik*, <http://iogm.meb.gov.tr/files>.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 133-147.
- Öğün, V., Pektaş, Y ve Seçifeli, Z. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Öğretmen Klavuz Kitabı*. Ankara: Öğün Yayınları.
- Özdal, H. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Türkiye'miz Ünitesinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, M., Aydın, M. , Erdem, A. ve Ekmekçi, S. (2009). Öğretmenlerin Proje Tabanlı Fen Öğretimi Konusunda Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(8), 92-102.
- Öztürk, E. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, Ş. ve Civelekoğlu, M. (2010). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 828-840. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni teori ve Yaklaşımlar*. Konya: Nobel Yayıncılık.

- Saraçoğlu, A.S. , Yeşildere, S. ve Özyılmaz- Akamca, G. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 241-260
- Sökmen, T. S. , Güler, O. F. Ve Ekmekçi, M. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Gün Yayınları.
- Sünbül, A. M., Kurnaz, A. , Sulak, S. A. ve Alan, S. (2005). “Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi İlkeleri Açısından İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Programının İncelenmesi”, *1. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda Sunulan Bildiri*, Ankara: 18 Kasım 2005.
- Sünbül, A. M. ve Çiftçi, S. (2005). “Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi”, *1. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda Sunulan Bildiri*, Ankara: 18 Kasım 2005.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Programının Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şahin, M. (2009). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim* 74-75, 49-52.
- Şeker, S. (2007). *Yeni İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Işığında Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, E. B. ve Fidan, Y. (2008). Matematik Projesi Yapım Aşamasında Öğrencilerin Düşünsel Süreçleri: İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Bir Örnek. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 1-12.
- Uzun, Ç. (2007). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi, Canlılar Dünyasını Tanıyalım Ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K. E. (2002). *Eğitim Öğretimde Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yurtluk, M. (2005). Proje Tabanlı öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içerisinde. Ankara: Pagem A Yayıncılık.

T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.13.00.21/
Konu : Anket Uygulaması

24/05/2010

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 17/05/2010 tarihli ve 457 sayılı yazı.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa KOCAARSLAN'ın "İlköğretim Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Bir Değerlendirme aracı Olan Proje Görevlerine ilişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması için hazırlanan anket formunun Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanması ilgili yazı ile talep edilmektedir.

Söz konusu anket formunun Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdir de olurlarınıza arz ederim..

Bedirhan EKİNCİ
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR.
24/05/2010
İsmail Ayhan TAVLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Ta? Mahallesi Hilkomet Konagi **MERKEZ / BİTLİS**
Telefon: (0 434) 226 77 00 **Faks:** (0 434) 226 77 02
bitlisnemfg.meb.gov.tr
<http://bitlis.meb.gov.tr>



www.cgilimcdstek.meb.gov.tr



www.haydikizlar.org

»:C;ITIM(JE REFORM

EK:2

ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Öğretmenler;

Bu anket formu, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı bir değerlendirme aracı olan proje görevlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Tüm maddeleri dikkatli ve içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim...

Mustafa KOCAARSLAN

YYÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

mustafakocaarslan@gmail.com

0 506 622 74 75

1.BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Sorulara cevap verirken size uygun seçeneği parantez () içine X işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz () Bay () Bayan

2. Branşınız () Sınıf Öğretmenliği () Branş Öğretmenliğibelirtiniz

3.Mesleki Kıdeminiz () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21yıl ve üzeri

4. Sınıf Mevcudunuz () 10-20 () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 50 üzeri

5. Mezun Olduğunuz Fakülte ()Eğitim Fakültesi () Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu

() Fen Edebiyat Fakültesi () İki Yıllık Eğitim Enstitüsü

() Diğer (lütfen belirtiniz).....

6. Proje görevleriyle ilgili bir hizmet içi eğitim/ seminer aldınız mı ? () Evet () Hayır

2.BÖLÜM

Öğretmenlerin Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerini Belirlemek İçin Hazırlanan Anket Formu

Öğretmenlerin, Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kullandıkları Proje Görevlerine İlişkin Görüşleri		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Proje Görevleri;						
1.	Öğrencilere zengin öğrenme deneyimi sunarak, onların derse karşı olan motivasyonlarını artırır.					
2.	Öğrencilere okul içinde ve dışında birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.					
3.	Öğrencilerin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurmasını sağlar.					
4.	Öğrencilerin araştıracakları konu ile ilgili derinlemesine bilgi ve beceri kazanmalarını sağlar.					
5.	Öğrencilerin araştıracakları konu ile ilgili kendi fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olur.					
6.	Öğrencilerin doğal bir çevrede disiplinler arası bir anlayışla öğrenmelerini sağlar.					
7.	Öğrencilerin önlerine çıkan engelleri aşma noktasında özgüvenlerini artırır.					
8.	Öğrencilerin edindikleri bilgileri başka derslere transfer edebilmelerine yardımcı olur.					
9.	Öğrenmeyi daha anlamlı ve zevkli kılar.					
10.	Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı sunar.					
11.	Öğrencilere, yeteneklerini kullanmaları için ortam hazırlar.					
12.	Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.					
13.	Öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.					
14.	Öğrencilere eleştirel düşünme yeteneği kazandırır.					
15.	Öğrencilere sunu aşamasında çeşitli iletişim becerilerini kazandırır.					
16.	Öğrencilerin geniş bir zaman diliminde bir bütün olarak değerlendirmelerine imkan tanır.					
17.	Öğrencileri değerlendirme sürecinde standart testlerin dışında alternatif bir değerlendirme fırsatı sunar.					
18.	Öğrencilerin performansı hakkında aileye ve öğretmene anlamlı bilgiler verir.					

3. BÖLÜM

Proje Görevlerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Anket Formu

	Proje Görevlerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Proje görevlerini vermeden önce proje ile ilgili gerekli açıklamaları yapıyorum.					
2.	Öğrencilerimin seviyesine uygun proje konusu seçiyorum.					
3.	Proje konularını belirlerken dersin hedeflerini dikkate alıyorum.					
4.	Proje konularını hazırlarken, ihtiyaç duyulan materyal ve kaynakların kolay temin edilebilir olmasına dikkat ediyorum.					
5.	Proje konularının birden fazla disiplinle ilişkili olmasına özen gösteriyorum.					
6.	Proje konusunun ders dışı etkinlikleri kapsamını önemsiyorum.					
7.	Proje konularını belirlerken internetteki eğitim sitelerinden faydalaniyorum.					
8.	Proje görevlerinin bir değerlendirme aracı olarak karneye nasıl yansıtacağını açıklıyorum.					
9.	Grup halinde çalışan öğrencilerimin koordineli çalışmaları için onları bilgilendiriyorum.					
10.	Öğrencilerime proje çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunların çözümü için gerekli yardımı yapıyorum.					
11.	Proje görevlerini istekle hazırlamaları için öğrencilerimi motive ediyorum.					
12.	Öğrencilerime, ulaşamadıkları kaynak ve materyallerin temininde gerekli desteği sağlıyorum.					
13.	Velilere, çocuklarına proje çalışmaları sırasında nasıl davranmaları gerektiğini uygun bir şekilde açıklıyorum.					
14.	Hazırlanan proje görevlerinin hangi kriterlere göre değerlendirileceğini önceden bir ölçek üzerinde belirliyorum					
15.	Öğrencilerime, proje değerlendirme ölçeği üzerinde yer alan kriterlerin ne anlam ifade ettiğini, uygun bir şekilde açıklıyorum.					
16.	Proje değerlendirme ölçeğini esas alarak öğrencilerin hazırladıkları çalışmalara puan veriyorum.					

17.	Grupça hazırlanan projeleri değerlendirirken grupta yer alan öğrencilerimin bireysel katkılarını göz önünde bulunduruyorum.					
18.	Öğrencilerimin ortaya koydukları proje görevlerini sınıf içinde sunmalarına özen gösteriyorum.					
19.	Proje çalışmalarını değerlendirirken akran değerlendirme formunu da göz önünde bulunduruyorum.					
20.	Proje çalışmaları sunulurken sınıftaki tüm öğrencilerin görüşlerini dikkate alıyorum.					