



ÖĞRETMENLERE GÖRE PROJE VE PERFORMANS GÖREVLERİNİN UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

DUFFICULTIES WHICH TEACHERS FACE IN IMPLEMENTING PROJECTS AND PERFORMANCE TASKS

Yrd. Doç. Dr. Asım ARI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ari@ogu.edu.tr

Öz

Araştırmanın amacı, ilköğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada, araştırmacı tarafından proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın evreni Eskişehir'deki 133 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 1910 branş öğretmeni olup örneklem ise tabakalı örnekleme ile seçilen 24 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 242 branş öğretmenidir. Öğretmen görüşlerine göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar frekans (f) dağılımı ve yüzde (%) şeklinde özetlenmiştir. Cinsiyet için bağımsız t-testi; branş ve öğrenim durumu gibi değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak anlamlı farklılıklar araştırılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şunlardır: Performans görevlerinin sınıf içinde yapılabilmesi için ders saatleri yetmemekte, ek çalışma saatleri gerekmektedir. Öğrenciler proje ödevlerini ailelerine ya da başkalarına yaptırmaktadır. Öğrenciler proje ve performans görevi araştırma bahanesi ile internette ya da internet kafede oyun vb. şeklinde çok fazla zaman harcamakta ve öğrencilerin internet bağımlılığı artmaktadır. Grup projelerinin yapımında, öğrencilerin bir araya gelmesi ve ortak çalışmaları sorun olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: program değerlendirme, ilköğretim programı, ölçme değerlendirme, proje ödevleri, performans görevleri.

Abstract

The main aim of this research is to investigate the problems which encounter by implementing project and performance tasks according to teachers' views. A scale was developed by researcher in order to identify problems faced in implementing project and performance tasks in the research in which the scanning model was used. The research universe consisted of 133 primary education schools in Eskişehir and 1910 expert teachers working in them while the sample consisted of 24 primary education schools randomly chosen which includes 242 expert teachers. It was summarized as frequency (f) and percentage distribution of problems faced in implementing project and performance tasks according to teachers' opinions. Meaningful differences were researched by using T-test for gender, one-way analysis of variance (ANOVA) for variables like field of study and educational attainment. Turkey multiple comparisons test was performed in order to identify groups in which meaningful differences in ANOVA results were identified. Here are some results of the research: Lesson periods defined for performance tasks aren't enough to implement them in classrooms, in that, it needs additional learning opportunities. Students get their project and performance tasks done to either their families or someone else. Furthermore, students spend time playing games or something like that on the internet or at internet cafes under the pretext of making research for the project and performance tasks. Finally, coming together and studying as pair or groups become a problem for the students in implementing group project tasks.

Key Words: Program evaluation, primary education program, measurement and evaluation, project tasks, performance tasks

1. GİRİŞ

Cumhuriyetin ilanı ve yeni T.C. Devletin kurulması ile şekillenmeye başlayan eğitim sisteminin temellerini Tevhid-i Tedrisat Kanunu oluşturmuş; ilk eğitim programı da geçiş programı niteliği taşıyan 1924 ilkokul programı olmuştur. Bu programda dersler birbirinden bağımsız olarak ele alınmış, aralarında ilişki kurulmamıştır. İkinci program 1926 programı olup, 1924 programı geliştirilerek oluşturulmuş ve Cumhuriyet döneminin kapsamlı ilk programıdır. Programda dersler arasında ilişki kurulmuş, çocuğun gelişim dönemleri dikkate alınarak 1., 2., ve 3. sınıflar için tek kitap, diğer üst sınıflar için çok kitap uygulaması benimsenmiştir. Üçüncü program geliştirme çalışması olan 1936 programında ilk kez ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri belirlenmiştir. 1936 programından önceki değişikliklerin yapıldığı yıllarda inkılaplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmamış, bu açıdan 1936 programı ayrı bir önem taşımıştır. Diğer program geliştirme çalışması 1948 ilkokul programı olmuş, bu programda hedefler daha ayrıntılı ve kapsamlı verilmiştir. 1946'da çok partili demokratik hayata girişten sonra hazırlanan 1948 programının demokratik ideallere daha yakın görülmeyle birlikte programda pratik bilgi ve becerilere daha fazla yer verilmiştir. Program günün şartlarına göre açık ve sade bir dille yazılmış, terimler Türkçeleştirilmiştir (Akbaba, 2004; Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan bu program geliştirme çalışmaları daha çok ders ve konu listesi hazırlamak şeklinde düşünülmüş ve bu kapsamda bir takım değişiklikler yapılmış, sistemli program değerlendirme yapılmamıştır. 1952 yılında Wofford'un çağrılmasıyla ilköğretime yönelik ciddi ve bilimsel anlamda program geliştirme çabalarına girilmiş, yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan 1962 ilkokul program taslağı okullarda denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiş ve programa 1968 yılında son hali verilerek bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. 1980 sonrası ilkokul programlarının toplu geliştirme uygulaması yerine tek tek ders bazında program geliştirme uygulamasına bırakmıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000; Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004; Varış, 1996).

1983 yılında program geliştirme çalışmaları için ortak bir program modeli hazırlanmış, ancak benimsenen program modelini esas almaları önerilmesine rağmen 1990'da oluşturulan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları (12 alanda) bu konuda itirazlar nedeniyle serbest bırakılmışlardır. Böylece tek modelli program anlayışından çok modellie geçilmiştir (Demirel, 2003). 1994'te Müfredat Laboratuvar Okulları 23 ilde ve her düzeyde okullardan oluşturularak hazırlanan programların deneme uygulamalarının yapılması sağlanmıştır. 1995'de Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları her ilde kurulması istense de 11 ilde kurulabilmiştir (Gözütok, 2003).

İlköğretimde program geliştirme çalışmalarının sonuncusunu 2004'te hazırlanan ilköğretim programı oluşturmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında tüm ülke genelinde uygulamaya konulan 2004

programlarının getirdiği temel değişiklikleri Akbaba (2004) şu şekilde sıralamıştır: Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı (constructivism) bir yaklaşıma geçilmiştir. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirilmiştir. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır. Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır. Spor kültürü ve olimpik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer, girişimcilik, afet, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık gibi ara disiplinler programlara yerleştirilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır. Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir.

Görüldüğü gibi, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan yeni ilköğretim programı ölçme değerlendirmede birtakım değişiklikler getirmiştir. Yapılandırmacı anlayış, öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgünlüğünü ön plana çıkararak herkesin halihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığı ve dolayısıyla da ölçme ve değerlendirmede öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Aslan, 2007; MEB, 2004b; Yaşar, 1998). Programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsendiğinden, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeye yer verilmiş, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının da kullanılması önerilmiştir. Dolayısıyla da yeni öğretim programları ölçme ve değerlendirmede hem geleneksel (çoktan seçmeli, eşleştirmeli vb.) hem de performans dayalı (projeler, performans görevleri, portfolyo vb.) ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin bir arada kullanılmasını gerekli kılmıştır (MEB, 2005a; MEB, 2009).

Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, performans dayalı durum belirleme olup, son ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanır. Dolayısıyla bu değerlendirme teknikleri ile performans değerlendirilir. Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsatı verecek çalışmalardır. Bunlar, deney yapma, uzun bir kompozisyon yazma veya matematik işlemleri yapma gibi farklı şekillerde olabilir. Performans değerlendirme sayesinde öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre kendi yeterlilik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olabilir. Ayrıca performans değerlendirme, öğrencinin günlük hayattaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister (MEB, 2004; Özçelik, 2008). Performans da, üst düzey zihinsel süreç gerektiren bir görev ya da etkinlik yerine getirirken ortaya konan çaba ve sonucunda ortaya çıkan üründür. Dolayısıyla da performans, öğrencilerin okul öğrenmelerini geliştirmek ve pekiştirmek amacıyla sınıf içinde veya sınıf dışında bir etkinlik yaptıkları veya bir ürün ortaya koydukları zaman oluşmaktadır (Bıçak, 2008; Kutlu, Doğan ve

Karakaya, 2008). Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme araçları ise; performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), yapılandırılmış grid, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.dir. Aşağıda bu tekniklerden performans görevleri ve proje ödevleri kısaca açıklanmıştır.

Performans görevleri, programlarda belirtilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma, işbirliği yapma ve iletişim gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren ve öğrenciler tarafından bir ürün ortaya konulmasıyla sonuçlanan çalışmalardır. Bu çalışmalarda amaç, öğrencilerin sahip oldukları becerileri değerlendirmektir. Performans görevleri, yazılı anlatım, sözlü anlatım, sunu yapma, kompozisyon, makale yama, deney düzeneği oluşturma, deney yapma, resim yapma, kroki çizme, grafik çizme, bir araç yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi işlemlere sahip becerileri içerir. Performans görevleri, dersteki eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini gözlemlenebilir kılarak değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalardır. Performans görevlerinde, tek bir cevap yerine ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunduğundan bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmeli ve iyi tanımlanmış bir ölçütlerle değerlendirilmelidir. Performans görevleri; öğrencilerin internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarmalarını değil; bilgiyi edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığı ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel, hem psikomotor, hem de duyuşsal becerilerini işe koşmalarını sağlamalıdır. Önemli olan, elde edilen bilginin özgün bir biçimde yeniden yorumlanmasına imkan veren becerilerin ortaya konmasıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; MEB, 2005b; MEB, 2009).

Projeler, öğrencilerin üst düzey bilişsel ve devinişsel beceri ve performanslarını değerlendirmek için en uygun ölçme araçları arasında yer alır. Projeler, öğrencilerin bir problemi kendi başına çözebilmesi, bir araştırma düzenleyip sonuçlarını rapor etmesi gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi ve yoklanması için uygun ölçme aracı ve yöntemidir. Projeler, öğrencilerin kendini tanımalarına ve keşfetmesine yardımcı olan, bilişsel süreç becerilerini kazandıran ve geliştiren, öğrencinin ilgi alanına giren konulardan tercih edilen ve bundan dolayı istediği ders ya da derslerden seçilen çalışmalardır. Proje konusu, öğrenci tarafından veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçme yoluyla belirlenebilir. Projeler, öğrencilerin bireysel olarak ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına olanak sağlar. Projeler, performans görevlerine göre daha geniş içerikli ve uzun süreli çalışmalardır. Performans görevleri ve projeler salt not vermek için kullanılmamalıdır. Amaç sadece değerlendirme değil aynı zamanda öğrencilere beceri kazandırmak olup, bu çalışmalarda zamanında ve etkili geri bildirimlere ağırlık verilmelidir. Performans görevlendirmeleri ve proje ödevlendirmelerinde öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarının, maddi durumu vb. faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; MEB, 2009). Ancak bu tekniklerin olması gerektiği bu şekilde uygulamaya yansıtılmasında bir takım güçlükler yaşanmaktadır.

Yapılan araştırmalarda alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin okullarda uygulanmasında birtakım sorunlar olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler bu teknikleri karmaşık bulmakta ve yeni

değerlendirme anlayışının uygulanabilir nitelikte olmadığını düşünmektedir (Anıl ve Acar, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009). Araştırmalarda, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları, uygulamada problemlerle karşılaştıkları ve dolayısıyla bu tekniklerin hazırlanması ve uygulanması konusunda eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür (Demir, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Yaşar ve diğerleri, 2005; Yıldırım ve Semerci, 2006). Yapılan diğer birçok araştırmada, öğretmenlerin çoğunun sadece alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında değil, ilköğretim programın teorisi ve uygulanması konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları da ortaya çıkmıştır (Altun ve Şahin, 2009; Erdoğan, 2007; Gözütok ve diğerleri, 2005; Semerci, 2007). Yapılan tüm bu çalışmalarda, gerek ölçme değerlendirme, gerekse programın uygulanması hakkında öğretmenlere yeterli hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Ölçme değerlendirmede, öğretmenlerin daha çok bildikleri ve yabancı olmadıkları geleneksel teknikleri tercih ettikleri yapılan araştırmalarda görülmektedir. Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni de (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin daha çok geleneksel teknikleri kullanmaya istekli oldukları, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaya karşı direnç gösterdikleri, kullandıkları geleneksel teknikleri 2004 öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları sonucuna varmıştır. Metin ve Demiryürek de (2009) araştırmasında öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme anlayışına yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduklarını gözlemlemiştir.

Yapılan araştırmalarda, sınıfların kalabalık olması, çok fazla formun kullanılması, merkezi sınavlara yönelik olmaması, veli ve öğretmene maddi yük getirmesi, hazırlanmasının zor olması, materyal sıkıntısı, hazırlanması ve uygulanmasının zaman alması gibi faktörlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini öğretmenlerin sınıflarda uygulamasında problem yaşamalarına neden olduğu görülmüştür (Anıl ve Acar, 2008; Demir, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Metin ve Demiryürek, 2009; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009). Diğer taraftan, öğrencilerin de bir takım güçlükler yaşadığı da yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Akdağ ve Çoklar'ın (2009) çalışmalarında öğrencilerin proje ve performans görevlerini hazırlamada konu zorluğu ve anlayamama, şekil sorunu, kaynak bulamama, planlama, zaman sorunu ve internetin yapısal özelliğinden kaynaklanan (uygunsuz içerik, aradığını bulamama gibi) sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Yukarıda özetlendiği üzere yapılan araştırmalarda, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında önemli bir yere sahip olan projelerin ve performans görevlerinin de uygulanmasında hangi problemlerin yaşandığının; bu problemlerin ilköğretimdeki derslere göre farklı olup olmadığının belirlenmesi gerektiği görülmüş ve bu araştırma desenlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim programlarında yer alan proje ve

performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar derslere göre farklılaşmakta mıdır?
- Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar;
 - a) öğretmenlerin cinsiyetine göre
 - b) öğretmenlerin öğrenim durumuna göre
 - c) öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma, tarama (tekil tarama) modelinde olup, betimsel nitelik taşımaktadır. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Betimsel araştırmalar ise, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalar olup, bu çalışmalarda araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Evren Örneklem

Araştırma evrenini, Eskişehir'deki 133 ilköğretim okulu ile bu okullardaki görev yapan 1910 branş öğretmeni oluşturmuştur. Bu evren içerisinde tabakalı örneklem yoluyla örneklem alınmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranları hesaplanarak örneklem seçme yoluna gidilir (Baykul, 1999). Bu okulların adlarının yer aldığı liste alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzey (SED) gruplarına ayrılarak her gruptan tesadüfi sekiz okul belirlenmiş ve toplam 24 ilköğretim okulu araştırmanın örneklem okulları oluşturulmuştur. Bu şekilde mümkün olduğunca okul ve öğrenci özelliklerinin kapsanabilmesi hedeflenmiştir. Bu belirlenen 24 okulda görev yapan öğretmenlerden ölçek uygulamasını kabul eden 242 branş öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin bazı özelliklerine ilişkin dağılımlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel özellikleri

Cinsiyet	Kadın	Erkek						
	%58.6	%41.4						
Branş	Türkçe	Matematik	Sosyal B.	Fen ve Tek.	İngilizce	Beden E.	Din K.A.B.	Diğer*
	%17	%12.1	%10.8	%13.9	%17.9	%4.5	%7.6	%16.6
Öğrenim türü	Lisans üstü		Lisans	Ön lisans/yüksek okul				
	%10.2		%76.8	%13				
Kıdem	5 yıl ve daha az		6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri		
	%15.4		%17.2	%23.1	%11.2	%33.1		

*(Teknoloji ve Tasarım, Görsel Sanatlar, Müzik)

Veri Toplama Aracı

Performans görevi ve proje ödevlerinin uygulanabilirliği ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkili olarak altı öğretmenle görüşme yapılmış, elde edilen görüşler ve kaynak taramasıyla incelenen çalışmalar doğrultusunda ölçekte yer alması düşünülen 43 madde oluşturulmuştur. İlköğretim anabilim dalı, ölçme değerlendirme ve eğitim programları bilim dalından üç uzman görüşü alınarak, ölçekte yer alması uygun olan maddeler seçilmiş, ölçeğin gerekli ifade düzeltmeleri yapılmış ve 37 maddeden oluşan taslak ölçeğin son şekli hazırlanmıştır.

Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik hazırlanan bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim durumu vb. kişisel bilgilerden; ikinci bölüm, performans görevi ve proje ödevlerinin uygulanmasıyla ilgili sorunların belirlenmesine yönelik maddelerin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır. Ölçek sorularında yer alan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde Likert tipi beşli derecelendirilmiş maddeler oluşturulmuştur. Ayrıca, proje ve performans görevleriyle ilgili eklemek istedikleri varsa öğretmenlerin bunları yazabilecekleri belirtilmiştir.

Ön uygulama sonucunda veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör yapısına uymayan maddeler elendikten sonra geriye kalan 27 maddenin beş faktöre dağıldığı belirlenmiştir. Faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri .425 ile .840 arasındadır. Beş faktörün açıkladığı varyans toplamı 62.3’tür. Bu bulgulara göre ölçeğin yapı geçerliliğinin olduğu kabul edilmiştir. Faktörlerdeki maddeler incelenerek isimlendirme yapılmıştır. İsimlendirme ve faktörlerdeki madde sayıları aşağıdaki gibidir.

1. Faktör. Uygulamada karşılaşılan güçlükler: 8 madde
2. Faktör. Öğrenci ilgisi: 5 madde
3. Faktör. Uygulanma süreci: 7 madde
4. Faktör. Konu güçlüğü: 3 madde
5. Faktör. Öğretmen kaynaklı güçlükler: 4 madde

Belirlenen faktörlerin her birinin iç tutarlılığı için Cronbach’s Alpha değeri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Cronbach's Alpha Değerleri

	Cronbach's Alpha
1. Faktör	.878
2. Faktör	.869
3. Faktör	.804
4. Faktör	.783
5. Faktör	.854
Toplam	.916

Yukarıda verilen tablodaki bulgular incelendiğinde ölçeğin toplamda iç tutarlığının olduğu, her bir faktörün de kendi içinde iç tutarlığının yüksek olduğu ve toplam iç tutarlılık katsayısından yüksek olmadıkları görülmektedir. Bunlara göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Örneklem olarak seçilen okullarda ölçek uygulamak için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve ölçek Nisan-Mayıs 2010 tarihlerinde uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce okul yöneticileri ile görüşülerek yardımcı olmaları sağlanmıştır.

Toplanan veriler, bilgisayara girilmiş, SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tamamen Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.19
Kısmen Katılıyorum	3	2.60–3.39
Katılmıyorum	2	1.80–2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00–1.79

Öğretmen görüşlerine göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların frekans (f) dağılımı ve yüzde (%) şeklinde özetlenmiştir. Cinsiyet (iki alt kategorili bağımsız değişken) için bağımsız t-testi; branş ve öğrenim durumu gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak anlamlı farklılıklar araştırılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Verilerin analizinde $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular tablolar faktörlere, bağımsız “t” testine ve tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular olarak bölümler halinde verilmiştir.

Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler Faktörüne İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler faktörüne ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen katılıyorum ($\bar{X}=2.80$) olduğu görülmektedir. Faktöre ait maddeler ayrı ayrı incelendiğinde ise durum şöyledir:

Tablo 4. Uygulamada karşılaşılan güçlükler faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Madde No	Hiç katılmıyorum		Kısmen katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{X}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
6	26	12.3	66	28.1	79	33.6	43	18.3	18	7.7	2.81	1.11
7	35	14.5	87	36.1	66	27.4	36	14.9	17	7.1	2.64	1.12
8	16	10.7	77	31.8	79	32.6	42	17.4	18	7.4	2.79	1.09
9	25	10.3	85	35.1	61	25.2	43	17.8	28	11.6	2.85	1.18
10	48	19.8	94	38.8	39	16.1	44	18.2	17	7.0	2.54	1.20
11	54	22.3	82	33.9	53	21.9	39	16.1	14	5.8	2.49	1.17
12	7	3.0	56	23.6	80	33.8	53	22.4	41	16.9	3.27	1.10
13	15	6.3	73	30.5	65	27.2	57	23.8	29	12.1	3.05	1.13
Faktör 1 (uygulamada karşılaşılan güçlükler)											2.80	.83

Madde 6'daki “Proje ve performans görevlerini getirdiği harcama nedeniyle öğrenciler yapmakta güçlük çekiyorlar” ifadesine katılmayan öğretmenler %40.4'tür. Öğretmenler öğrencilerin proje ve performans görevlerini getirdiği harcamadan dolayı yapmakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Bu konuda öğretmenler ayrıca “proje ve performans görevlerinin öğrencilerin maddi çevre ve maddi imkanlarına göre olması gerektiği” şeklinde ek görüş bildirmişlerdir (frekans: 2 öğretmen).

Madde 7'deki “Proje ve performans görevlerini okulda yeterli bilgi kaynağı olmadığı için öğrencilerim yapmakta güçlük çekiyorlar” ifadesine öğretmenlerin %50.6'sı katılmamıştır. Öğretmenlerin yarısı, okulda yeterli kaynak olmamasını, öğrencilerin proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük çekmelerine neden olarak göstermiştir. Madde 8'deki “Proje ve performans görevlerini evinde yeterli bilgi kaynağı olmadığı için öğrencilerim yapmakta güçlük çekiyorlar” ifadesine katılmadığını belirten öğretmenler %41.9'dur. Madde 7 ile karşılaştırıldığında, öğretmenler öğrencilerin evlerinde yeterli kaynak olmaması nedeniyle proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük çekmelerinde daha çok sorun olarak göstermiştir. Bu iki maddeyle ilgili olarak öğretmenler “bilgi kaynaklarından araştırmak yerine öğrencilerin internet sitelerinden hazır kaynaklara yöneldiği; öğrenci araştırma yapmayı bilmiyor” şeklinde görüş de bildirmişlerdir (frekans: 3 öğretmen).

Madde 9'daki "Ders kitaplarında yer alan proje ve performans görevleriyle ilgili açıklamalar yetersiz olduğundan, öğrenciler bunları yapmakta güçlük çekiyorlar" ifadesine öğretmenlerin %45.4'ü katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası ders kitaplarında yer alan proje ve performans görevleriyle ilgili açıklamaları yetersiz bulmuştur. Kitaplarda yer alan açıklamalara ek olarak "proje ve performans görevlerinin nasıl yapılacağına dair öğrencilere seminerler verilmesi gerektiği" dile getirilmiştir (frekans: 1 öğretmen).

Madde 10'daki "Okulda yeterli internet ulaşımı olmadığı için öğrencilerim proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük çekiyorlar" ifadesine öğretmenlerin %58.6'sı katılmamıştır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası, okulda yeterli internet ulaşımının olmamasını, öğrencilerin proje ve performans görevi yapmalarında güçlük nedeni olarak görmemiştir. Madde 11'deki "Evinde ya da yakın çevresinde (internet kafe vb.) internet ulaşımı olamadığı için proje ve performans görevlerini öğrenci yapmakta güçlük çekiyorlar" ifadesine öğretmenlerin %56.2'si katılmadığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlası öğrencilerin evlerinde ya da yakın çevrelerinde internet olmamasını, proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük nedeni olarak görmemiştir. Öğretmenler, okulda, evinde ya da yakın çevresinde yeterli internet ulaşımı olmadığı için proje ve performans görevlerinin yapılmasında öğrencilerin güçlük çektiğiyle ilgili olarak ek görüş bildirmemiştir.

Madde 12'deki "Anne ve babalar çocuklarının proje ve performans görevleri hakkında hiçbir bilgiye sahip değiller" ifadesine katılmadığını belirten öğretmenler sadece %26.6'dır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu anne ve babaların çocuklarının proje ve performans görevleri hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını dile getirmiştir. Madde 13'deki "Proje ve performans görevlerini yeterli anne baba desteği ve rehberliği olmadığı için öğrenci yapmakta güçlük çekiyor" ifadesine öğretmenlerin sadece %36.8'i katılmamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, proje ve performans görevlerini yeterli anne baba desteği ve rehberliği olmadığı için öğrenci yapmakta güçlük çekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin verdiği ek görüşler; "veliler çocuklarının sorumluluğunu yapmayı üstlenmiş durumda; aileler kendine verilmiş bir görev gibi kabul etmese; aileler bilinçli olsa ve öğrenciye sadece rehberlik etse; kimin anne babası daha bilgili ya da becerisi daha iyiye, o öğrenci yüksek not almakta" şeklinde özetlenebilir (frekans: 3 öğretmen).

Öğrenci İlgisi Faktörüne İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 5'te proje ve performans görevlerine öğrenci ilgisi faktörüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrenci ilgisi faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Madde No	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{X}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	1	13	5.4	55	22.7	89	36.8	50	20.0	35		
2	12	5.0	67	27.7	77	32.0	55	22.8	30	12.4	3.10	1.09
3	10	4.1	45	18.7	83	34.4	73	30.3	30	12.4	3.28	1.04
4	13	5.4	59	24.5	62	25.7	67	27.8	40	16.6	3.26	1.16
5	10	4.2	68	28.6	66	27.7	61	25.6	33	13.9	3.16	1.11
Faktör 2 (öğrenci ilgisi)											3.20	.89

Tablo 5 incelendiğinde, proje ve performans görevlerinin öğrenci ilgisi faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen katılıyorum ($\bar{X}=3.20$) olduğu görülmektedir. Faktöre ait maddeler ayrı ayrı incelendiğinde ise durum şöyledir;

Madde 1'deki "Derslerimde öğrenciler, proje ödevlerini yapmakta gerekli ilgi ve önemi vermiyorlar" ifadesine öğretmenlerin %28.1'i katılmamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerinin proje ödevlerini yapmakta gerekli ilgi ve önemi vermediğini belirtmiştir. Madde 2'deki "Derslerimde öğrenciler performans görevlerine gerekli ilgi ve önemi vermiyorlar" ifadesine katılmayan öğretmenler %32.7'dir. Öğretmenlerin üçte ikisi öğrencilerinin performans görevlerine gerekli ilgi ve önemi vermediğini dile getirmiştir. Bu iki maddeyle ilgili olarak öğretmenlerin belirttiği ek görüşler şu şekilde özetlenebilir: "öğrenci ve veliler proje ve performans görevlerini ciddiye almamakta; çoğunlukla ödevler teslim edilmemekte; bilgisayar çıktısı alınıp çoğu zaman okunmadan geliyor; sadece ortalamayı yükseltmek için yapılıyor; öğrenciler proje ve performans görevlerini gereksiz görüyor" (frekans: 8 öğretmen).

Madde 3'deki "Öğrencilerim proje ve performans görevlerini yapmaktan hiç de mutlu olmuyorlar" ifadesine öğretmenlerin %22.8'i katılmamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre öğrencileri proje ve performans görevlerini yapmaktan hiç mutlu değildir. Bununla ilgili olarak öğretmenler: "öğrenci ve aileler için SBS sınavında gösterilecek başarı her şeyden önemli; proje ve performans hazırlığı onlar için bir anlam taşıyor; yapmayı gereksiz görüyor" şeklinde belirttiği ek görüşleri özetlenebilir (frekans: 5 öğretmen).

Madde 4'deki "Performans görevlerinin öğrenci başarısını artırdığını düşünmüyorum" ifadesine katılmayan öğretmenler %29.9'dur. Öğretmenlerin çoğunluğu performans görevlerinin öğrenci başarısını artırmadığını belirtmiştir. Madde 5'deki "Proje ödevlerinin öğrencilerime çok fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum" ifadesine öğretmenlerin %32.8'i katılmamıştır. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi proje ödevlerinin öğrencilerine çok fazla katkısı olduğunu düşünmediğini dile getirmiştir. Verilen bu iki maddeyle ilgili öğretmenlerin belirttiği ek görüşleri özetlersek: "proje ve performans görevlerinin gerekliliğine inanmıyorum; bilgisayar çıktısı alınıp özensiz teslim edildiğinden amacına ulaşmıyor; ödevler kitap, dergi, ansiklopedi vb. kaynaklardan araştırılmadan

bilgisayar çıktısı olarak geldiğinden gereksiz buluyorum; proje ve performans görevleri SBS sınav sistemi olduğu sürece amacına hizmet edemeyecektir” (frekans: 10 öğretmen).

Uygulama Süreci Faktörüne İlişkin Bulgular

Proje ve performans görevlerinin uygulanma süreci faktörüne ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Uygulanma süreci faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Madde No	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{X}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
18	19	8.0	63	26.5	73	30.7	57	23.9	26	10.9	3.03	1.12
19	9	3.7	31	12.9	41	17.0	81	33.6	79	32.8	3.79	1.14
20	7	2.9	45	18.9	63	26.5	64	26.9	59	24.8	3.52	1.14
22	14	5.8	48	19.9	69	28.6	68	28.2	42	17.4	3.32	1.15
31	10	4.2	28	11.7	82	34.3	64	26.8	55	23.0	3.52	1.10
36	11	4.5	46	19.0	59	24.4	76	31.4	50	20.7	3.45	1.15
37	9	3.8	25	10.4	59	24.6	70	29.2	77	32.1	3.75	1.13
Faktör 3 (uygulanma süreci)											3.49	.76

Tablo 6 incelendiğinde, proje ve performans görevlerinin uygulama süreci faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin katılıyorum ($\bar{x}=3.49$) olduğu görülmektedir. Faktöre ait maddeler ayrı ayrı incelendiğinde ise durum şöyledir;

Madde 18’deki “Proje ve performans görevlerinin hazırlanması sırasında öğrenci çok fazla zaman kaybediyor” ifadesine öğretmenlerin %34.5’i katılmamıştır. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi proje ve performans görevlerinin hazırlanması sırasında öğrencilerin çok fazla zaman kaybettiğini belirtmiştir. Madde 19’daki “Performans görevlerinin sınıf içinde yapılabilmesi için ders saatleri yetmemekte, ek çalışma saatleri gerekmektedir” ifadesine katılmayan öğretmenler sadece %16.6’dır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans görevlerinin sınıf içinde yapılabilmesi için ders saatlerinin yetmediğini, ek çalışma saatleri gerektiğini dile getirmiştir. Bu iki madde ile ilgili olarak öğretmenlerin dile getirdiği ilave görüşleri “proje ve performans görevleri çok zaman alıyor; zaman kaybı oluyor; ders saati çalışmalar için yetersiz; en az haftada bir saat programda ders ayrılmalı; 2 ders saati proje dersi konulmalı; bu tür etkinlikler için 2 saat olmalı; proje ve performans görevlerinin sunumları için ek zaman verilmeli” şeklinde özetlenebilir (frekans: 7 öğretmen).

Madde 20’deki “Performans görevlerini öğrencilerimin değil de genellikle anne, baba gibi yakınları tarafından yapıldığını düşünüyorum” ifadesine öğretmenlerin %21.8’i katılmamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu performans görevlerini öğrencilerin değil de genellikle anne, baba gibi yakınları tarafından yapıldığını düşündüklerini belirtmiştir. Madde 31’deki “Öğrenciler proje ödevlerini ailelerine ya da başkalarına yaptırıyorlar” ifadesine katılmayan öğretmenler sadece %15.9’dur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerinin proje ödevlerini ailelerine ya da başkalarına yaptırdığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin dile getirdiği ilave görüşlerini: “proje

ve performans görevleri aileler tarafından hazırlanıyor; evde yapılan ödev öğrenci elinden çıkmıyor; ödev olarak internet çıktısı geliyor; aileler proje ve performans görevlerini kendine verilmiş bir görev gibi kabul ediyor” şeklinde özetlemek mümkündür (frekans: 5 öğretmen).

Madde 22’deki “Öğrenci velilerim, proje ve performans görevlerini ek maliyet, külfet ve gereksiz bir çalışma olarak görmekteler” ifadesine katılmayan öğretmenler %25.7’dir. Öğretmenlerin dörtte üçü velilerin proje ve performans görevlerini ek maliyet, külfet ve gereksiz bir çalışma olarak gördüklerini dile getirmiştir. Bu konuyla ilgili ek öğretmen görüşleri: “para ve zaman kaybı görülüyor; maddi imkanlara uygun olması isteniyor; kimsenin memnun olduğunu düşünmüyorum” şeklindedir (frekans: 3 öğretmen).

Madde 36’daki “Proje ve performans görevlerinin genellikle internetten araştırılması öğrencilerin internet bağımlılığını artırıyor” ifadesine öğretmenlerin %23.5’i katılmamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu, proje ve performans görevlerinin genellikle internetten araştırılıyor olmasının, öğrencilerin internet bağımlılığını artırdığını dile getirmiştir. Madde 37’deki “Öğrenciler proje ve performans görevi araştırma bahanesi ile internette ya da internet kafede oyun vb. şeklinde çok fazla zaman harcamakta” ifadesine katılmayan öğretmenler sadece %14.2’dir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu proje ve performans görevi araştırma bahanesiyle internette ya da internet kafede oyun vb. şeklinde çok fazla zaman harcadığını belirtmiştir. Bu iki madde ile ilgili öğretmen görüşleri: “öğrencilerin proje ve performans görevlerini hazırlamak için başvurdukları internet sitelerinin yeterince nitelikli olduğunu düşünmüyorum; internet ortamındaki kaynaklar yetersiz, birbirinin aynı, hatta aynı hataları içeriyor; internet öğrencileri bağımlı yapıyor ve oyuna yönlendiriyor; ” şeklinde özetlenebilir (frekans: 4 öğretmen).

Öğretmen Kaynaklı Güçlükler Faktörüne İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 7’de proje ve performans görevlerinin uygulanmasında öğretmen kaynaklı güçlükler faktörüne ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmen kaynaklı güçlükler faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Madde No	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{X}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
27	41	17.1	87	36.2	54	22.5	47	19.6	11	4.6	2.58	1.12
28	41	17.3	82	34.6	53	22.4	49	20.7	12	5.1	2.61	1.14
29	10	4.1	37	15.4	56	23.2	83	34.4	55	22.8	3.56	1.12
30	22	9.2	48	20.1	68	28.5	64	26.8	37	15.5	3.19	1.19
Faktör 4 (öğretmen kaynaklı güçlükler)											2.99	.89

Tablo 7 incelendiğinde, proje ve performans görevlerinin uygulanmasında öğretmen kaynaklı güçlükler faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen katılıyorum ($\bar{x}=2.99$) olduğu görülmektedir. Faktöre ait maddeler ayrı ayrı incelendiğinde ise durum şöyledir;

Madde 27'deki "Performans görevi değerlendirme ölçeğini hazırlarken zorlanıyorum" ifadesine öğretmenlerin %53.3'ü katılmamıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı performans görevi değerlendirme ölçeğini hazırlarken zorlandığını belirtmiştir. Madde 28'deki "Proje ödevi değerlendirme ölçeğini hazırlarken zorlanıyorum" ifadesine öğretmenlerin %51.9'u katılmamıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı proje ödevi değerlendirme ölçeğini hazırlarken zorlandığını dile getirmiştir. Öğretmenler bu konuda "ilgili malzemelerin kitaplarda kopartılabilir yapraklar şeklinde olması faydalı olacaktır" şeklinde ilave görüş belirtmiştir (frekans: 1 öğretmen).

Madde 29'daki "Grup projelerinin yapımında, öğrencilerin bir araya gelmesi ve ortak çalışmaları sorun olmakta" ifadesine katılmayan öğretmenler sadece %19.5'tir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, grup projelerinin yapımında, öğrencilerin bir araya gelmesi ve ortak çalışmalarının sorun olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenler "proje ve performans görevleri grupça yapıldığı zaman öğrenciler birlikte çalışırken zorluk çekmekte; sorumluluğunu yerine getiren öğrenciler yapmayanları güdeleyememekte; sadece sorumluluğunu bilen öğrenciler yapmakta" şeklinde ek düşüncelerini belirtmiştir (frekans: 2 öğretmen).

Madde 30'daki "Performans görevleri sınıfta uygulanırken sınıf kontrolü güçleşmektedir" ifadesine öğretmenlerin %29.3'ü katılmamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu performans görevleri sınıfta uygulanırken sınıf kontrolünün güçleştiğini dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmenler "çok yorucu ve gürültülü bir ortam oluşturduğu için sınıf kontrolü zor oluyor" şeklinde görüş de belirtmiştir (frekans: 1 öğretmen).

Konu Güçlüğü Faktörüne İlişkin Bulgular

Proje ve performans görevlerinin konu güçlüğü faktörüne ilişkin bulgular aşağıda Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Konu güçlüğü faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Madde No	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{X}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
14	50	20.7	81	33.6	58	24.1	37	15.4	15	6.2	2.53	1.16
15	48	19.8	98	40.5	52	21.5	33	13.6	11	4.5	2.43	1.09
26	50	20.9	99	41.4	52	21.8	29	12.1	9	3.8	2.36	1.06
Faktör 5 (konu güçlüğü)											2.44	.97

Tablo 8 incelendiğinde, proje ve performans görevlerinin konu güçlüğü faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin katılmıyorum ($\bar{X}=2.44$) olduğu görülmektedir. Faktöre ait maddeler ayrı ayrı incelendiğinde ise durum şöyledir;

Madde 14'deki "Öğrencilerin ilgisini çekecek, severek yapabilecekleri proje ödevi konusu bulmakta güçlük çekiyorum" ifadesine öğretmenlerin %54.3'ü katılmamıştır. Ancak, yine de öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı öğrencilerin ilgisini çekecek, severek yapabilecekleri proje ödevi

konusu bulmakta güçlük çektiğini dile getirmiştir. Madde 15'deki "Öğrencilerime performans görevi verirken konu bulmakta zorlanıyorum" ifadesine öğretmenlerin %60.3'ü katılmamıştır. Öğretmenlerin beşte ikisi öğrencilerine performans görevi verirken konu bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Madde 26'daki "Öğrencilerime proje ödevi verirken konu bulmakta zorlanıyorum" ifadesine katılmayan öğretmenler %62.3'tür. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerine proje ödevi verirken konu bulmakta zorlandığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin bu maddelerle ilgili ilave görüşleri "proje ve performans görevi konuları hayatta uygulanabilir olmalı; günlük hayatın içinden gelen, güncel olan, çok araç gereçli olmayan, kolay bulunan, düşünce geliştirici, biktırıcı olmayan konular olmasını istiyorum; proje ve performans görevleri öğrencilerin tamamen kendi okullarına ve hayal güçlerine hitap etmeli; özgün olmalı; birbirinin tekrarı olmamalı; gezi, inceleme, konferans, seminer vb. dikkat artırıcı uygulamalara yönelik olmalı; öğrenciye yönelik olmalı; öğrenci seviyelerine göre olmalı; kütüphane vb. araştırmaya yönelik olmalı" şeklinde özetlenebilir (frekans: 6 öğretmen).

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Faktörlerin cinsiyete göre bağımsız "t" testi sonuçları aşağıda Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin faktör puanlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre kadın öğretmenlerin ile erkek öğretmenlerin, faktör 4 (uygulamada öğretmen kaynaklı güçlükler) değerleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(2,003)} = 209, p < 0,05$], diğer faktör 1-2-3-5 değerleri (uygulamada karşılaşılan güçlükler, öğrenci ilgisi, uygulanma süreci, konu güçlüğü) arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kadın öğretmenlerin faktör değeri 3.09 (kuvvetli şekilde "kısmen katılıyorum") iken, erkek öğretmenlerin 2.84 ("kısmen katılıyorum") bulunmuştur. Kadın öğretmenler proje ve performans görevlerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen kaynaklı güçlüklerle daha fazla katılmaktadırlar.

Tablo 9. Faktörlerin Cinsiyet Göre Bağımsız "t" Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p																																												
1.Uygulamada karşılaşılan güçlükler	Kadın	120	2.75	.83	-.597	204	.551																																												
	Erkek	86	2.81	.77				2. Öğrenci ilgisi	Kadın	129	3.26	.93	.946	215	.345	Erkek	88	3.14	.82	3. Uygulanma süreci	Kadın	123	3.48	.79	-.577	209	.564	Erkek	88	3.54	.72	4. Konu güçlüğü	Kadın	125	3.09	.89	2.003	209	.047	Erkek	86	2.84	.89	5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Kadın	130	2.40	.98	-.400	218	.689
2. Öğrenci ilgisi	Kadın	129	3.26	.93	.946	215	.345																																												
	Erkek	88	3.14	.82				3. Uygulanma süreci	Kadın	123	3.48	.79	-.577	209	.564	Erkek	88	3.54	.72	4. Konu güçlüğü	Kadın	125	3.09	.89	2.003	209	.047	Erkek	86	2.84	.89	5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Kadın	130	2.40	.98	-.400	218	.689	Erkek	90	2.46	.95								
3. Uygulanma süreci	Kadın	123	3.48	.79	-.577	209	.564																																												
	Erkek	88	3.54	.72				4. Konu güçlüğü	Kadın	125	3.09	.89	2.003	209	.047	Erkek	86	2.84	.89	5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Kadın	130	2.40	.98	-.400	218	.689	Erkek	90	2.46	.95																				
4. Konu güçlüğü	Kadın	125	3.09	.89	2.003	209	.047																																												
	Erkek	86	2.84	.89				5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Kadın	130	2.40	.98	-.400	218	.689	Erkek	90	2.46	.95																																
5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Kadın	130	2.40	.98	-.400	218	.689																																												
	Erkek	90	2.46	.95																																															

Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Faktörlerin branşa ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Branşlara Göre Faktörlerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
1.Uygulamada karşılaşılan güçlükler	Gruplar arası	2,632	7	,376	.554	.792	-
	Gruplar içi	135,049	199	,679			
	Toplam	137,681	206				
2. Öğrenci ilgisi	Gruplar arası	4,882	7	,697	.886	.519	-
	Gruplar içi	166,134	211	,787			
	Toplam	171,016	218				
3. Uygulanma süreci	Gruplar arası	5,905	7	,844	1.50	.167	-
	Gruplar içi	114,879	205	,560	5		
	Toplam	120,784	212				
4. Konu güçlüğü	Gruplar arası	16,063	7	2,295	2.95	.006	4-5, 4-7, 4-8
	Gruplar içi	159,408	205	,778	1		
	Toplam	175,471	212				
5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Gruplar arası	16,740	7	2,391	2.64	.012	-
	Gruplar içi	192,931	213	,906	0		
	Toplam	209,671	220				

Tabloda verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sadece proje ve performans görevlerinin uygulanmasında öğretmen kaynaklı güçlükler faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(7-205)} = 2.951$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, Fen Bilgisi ile İngilizce-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-Diğer branşlar arasında Fen Bilgisi branşındaki öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Faktörlerin öğrenim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. Öğrenim Durumuna Göre Faktörlerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
1.Uygulamada karşılaşılan güçlükler	Gruplar arası	.589	2	.295	.417	.660	-
	Gruplar içi	115.316	163	.707			
	Toplam	115.906	165				
2. Öğrenci ilgisi	Gruplar arası	3.833	2	1.916	2.348	.099	-
	Gruplar içi	137.955	169	.816			
	Toplam	141.788	171				
3. Uygulanma süreci	Gruplar arası	.995	2	.498	.868	.422	-
	Gruplar içi	96.367	168	.574			
	Toplam	97.362	170				
4. Konu güçlüğü	Gruplar arası	.361	2	.181	.230	.794	-
	Gruplar içi	131.750	168	.784			
	Toplam	132.112	170				
5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Gruplar arası	.783	2	.391	.408	.666	-
	Gruplar içi	165.090	172	.960			
	Toplam	165.873	174				

Tabloda verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, tüm faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Faktörlerin mesleki kıdeme ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. Mesleki Kıdemine Göre Faktörlerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
1. Uygulamada karşılaşılan güçlükler	Gruplar arası	16,338	4	4,084	7,238	,000	1-4, 1-5 2-4, 2-5 3-4, 3-5
	Gruplar içi	87,466	155	,564			
	Toplam	103,804	159				
2. Öğrenci ilgisi	Gruplar arası	18,080	4	4,520	6,356	,000	1-2, 1-3 2-4, 2-5 3-4
	Gruplar içi	113,773	160	,711			
	Toplam	131,853	164				
3. Uygulanma süreci	Gruplar arası	8,462	4	2,115	3,878	,005	2-1, 2-4
	Gruplar içi	84,557	155	,546			
	Toplam	93,018	159				
4. Konu güçlüğü	Gruplar arası	1,085	4	,271	,350	,844	-
	Gruplar içi	121,718	157	,775			
	Toplam	122,803	161				
5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Gruplar arası	15,556	4	3,889	4,496	,002	2-1, 2-3 2-4, 2-5
	Gruplar içi	140,137	162	,865			
	Toplam	155,693	166				

Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-155)} = 7.238$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, -5 yıl ile 16-20 yıl ve 21+ yıl kıdemler arasında -5 yıl kıdem öğretmenler lehine; 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 21+ yıl kıdemler arasında 6-10 yıl kıdem öğretmenler lehine; 11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 21+ yıl kıdemler arasında 11-15 yıl kıdem öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Proje ve performans görevlerinin öğrenci ilgisi faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-160)} = 6.356$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, -5 yıl ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemler arasında -5 yıl kıdem öğretmenler lehine; 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 21+ yıl kıdemler arasında 6-10 yıl kıdem öğretmenler lehine; 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdemler arasında 11-15 yıl kıdem öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Proje ve performans görevlerinin uygulama süreci faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-155)} = 3.878$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, 6-10 yıl ile -5 yıl ve 16-20 yıl kıdemler arasında 6-10 yıl kıdem öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Proje ve performans görevlerinin konu güçlüğü faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-162)} = 4.496$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, 6-10 yıl ile -5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21+ yıl kıdemler arasında 6-10 yıl kıdem öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Okul Çevresinin SED Değişkenine İlişkin Bulgular

Faktörlerin okul çevresinin sosyo ekonomik düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı okul çevresinin SED'ine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-194)} = 5.598$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, alt SED ile üst SED arasında alt SED okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 13. Okul Çevresinin SED'ine Göre Faktörlerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sonuçları							
Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
1.Uygulamada karşılaşılan güçlükler	Gruplar arası	7,634	2	3,817	5,598	,004	1-3
	Gruplar içi	132,281	194	,682			
	Toplam	139,915	196				
2. Öğrenci ilgisi	Gruplar arası	3,235	2	1,618	1,982	,141	-
	Gruplar içi	164,075	201	,816			
	Toplam	167,310	203				
3. Uygulanma süreci	Gruplar arası	5,717	2	2,858	5,101	,007	1-3
	Gruplar içi	109,827	196	,560			
	Toplam	115,544	198				
4. Konu güçlüğü	Gruplar arası	3,420	2	1,710	2,141	,120	-
	Gruplar içi	156,560	196	,799			
	Toplam	159,980	198				
5. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Gruplar arası	,212	2	,106	,109	,897	-
	Gruplar içi	199,595	205	,974			
	Toplam	199,807	207				

Proje ve performans görevlerinin uygulama süreci faktörüne ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı okul çevresinin SED'ine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-196)} = 5.101, p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, alt SED ile üst SED arasında alt SED okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin beşte üçü, getirdiği harcama masrafları nedeniyle öğrencilerin proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin dörtte üçü velilerin proje ve performans görevlerini ek maliyet, külfet ve gereksiz bir çalışma olarak gördüklerini dile getirmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da, yeni değerlendirme aktivitelerinin oldukça masraflı bulunduğu, karşılaşılan sıkıntıların başında maddi külfet olduğu, yapılan çalışmaların kimi zaman maddi açıdan sıkıntı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Anıl ve Acar, 2008; Demir, 2008; Güvey, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası, gerek okulda, gerekse evinde ya da yakın çevresinde (internet kafe vb.) internet ulaşımı olmamasını, öğrencilerin proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük çekmelerinde bir neden olarak görmemiştir. Ancak, proje ve performans görevlerinin yapımında başvurulan diğer kaynaklarda durum farklıdır. Öğretmenlerin yarısı, okulda yeterli kaynak olmamasını, öğrencilerin proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük çekmelerine neden olarak göstermiştir. Evinde yeterli bilgi kaynağı olmadığı için proje ve performans görevlerini yapmakta güçlük çektiğini belirten öğretmenler ise beşte üç olarak gerçekleşmiştir. Evde yeterli kaynak olmaması daha fazla güçlük olarak görülmüştür. Bununla ilgili olarak, Kurak (2009) öğrencilerin proje sürecinde genelde bilgiye ulaşmada zorluk çektiklerine, Akdağ ve Çoklar da (2009) öğrencilerin kaynak bulamada güçlük yaşadıklarına dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası, ders kitaplarında yer alan proje ve performans görevleriyle ilgili açıklamaların yetersiz olduğundan öğrencilerin bunları yapmakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Öğrenci, bu çalışmaları yapmakta güçlük yaşadığında öğrencinin evde yardım alabileceği ilk kaynak ailesidir. Oysa çocuğa açıklayıcı bilgi ve destek konusunda durum benzer çıkmıştır. Öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası, anne ve babaların çocuklarının proje ve performans görevleri hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını dile getirmiştir. Yine öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisine göre, proje ve performans görevlerini yeterli anne baba desteği ve rehberliği olmadığı için öğrenci yapmakta güçlük çekmektedir. Güvey de (2009) velilerin ve öğretmenlerin bu konuda yeterince bilinçli olmadığına vurgu yapmıştır. Demir ise (2008) alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili olarak, velilerin üstlerine düşen görevlerin farkında olmadıklarını belirtmiş ve velilerin yarışmacı eğitim anlayışını terk etmediklerine dikkat çekmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu da (2007) öğrencilerin ve

velilerin yeni programlarda kullanılmaya başlanılan ölçme yaklaşımları konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir.

Diğer bir konu, öğrencilerin proje ve performans görevlerini yapmaktaki motivasyonudur. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi, öğrencilerinin hem proje ödevlerini hem de performans görevleri yapmakta gerekli ilgi ve önemi vermediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisine göre öğrenciler proje ve performans görevlerini yapmaktan hiç mutlu değillerdir. Güvey de (2009) çalışmasında çocukların bu çalışmalara karşı isteksiz davrandıklarını, verilen çalışmalarını son güne bırakmalarından dolayı yetiştiremediklerini belirtmiştir.

Araştırmada varılan diğer önemli bir sonuç ise öğrenci başarısıyla ilgilidir. Öğretmenlerin üçte ikisi, performans görevlerinin öğrenci başarısını artırmadığını belirtmiştir. Ayrıca yine öğretmenlerin üçte ikisi, proje ödevlerinin öğrencilerine çok fazla katkısı olduğunu düşünmediğini dile getirmiştir. Kurak da (2009) yaptığı çalışmasında öğretmen görüşlerine dayanarak projelerin eğitim sistemine çok önemli katkılar sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Metin ve Demiryürek'in (2009) araştırmasında da öğretmenlerin yeni değerlendirme anlayışının uygulanmasını zor buldukları görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalarda; merkezi sınav sistemiyle uyumsuz olduğundan ve bunlara yönelik olmamasından dolayı alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini öğretmenlerin uygulanabilir nitelikte olmadığını düşündükleri; merkezi sınav sisteminin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu ve bu nedenle öğretmenlerin geleneksel eğitimi sürdürdüğü görülmüştür (Demir, 2008; Güvey, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009).

Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi proje ve performans görevlerinin hazırlanması sırasında öğrencilerin çok fazla zaman kaybettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin altıda biri performans görevlerinin sınıf içinde yapılabilmesi için ders saatlerinin yetmediğini, ek çalışma saatleri gerektiğini dile getirmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da uygulama aşamasında genellikle zamanın sıkıntısı yaşandığı, etkili uygulama için zamanın yeterli bulunmadığı tespit edilmiştir (Anıl ve Acar, 2008; Demir, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kurak, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009).

Proje ve performans görevlerinin öğrenciler tarafından yapılıp yapılmadığı belirsizdir. Öğretmenlerin yaklaşık beşte dördü, performans görevlerini öğrencilerin değil de genellikle anne, baba gibi yakınları tarafından yapıldığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık altıda beşi öğrencilerinin proje ödevlerini ailelerine ya da başkalarına yaptırdığını belirtmiştir. Kurak (2009) öğrencilerin proje çalışmalarında ailelerden yardım aldıklarını dile getirirken, Güvey de (2009) yapılan proje ve performans görevi çalışmalarına velilerin aşırı derecede müdahale ettiğini ve çocukların çalışmalarını kendilerinin yapmadığına dikkat çekmiştir. Aynı şekilde Yıldırım ve Semerci de (2006) araştırmasında öğrencilerin ödev ve projeleri başkalarına yaptırılma olasılığını dile getirmiştir.

Yapılan araştırmalar proje ve performans görevleriyle ilgili olarak öğrencilerin araştırma yaparken kaynak olarak en fazla internetten yararlandıklarını ve hatta bunun sonucunda verilen

çalışmaları yapmada hazırcılığa alıştıklarını göstermiştir (Akdağ ve Çoklar, 2009; Güvey, 2009; Kurak, 2009). Bu araştırmada da, öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü, proje ve performans görevlerinin genellikle internette araştırılıyor olmasının, öğrencilerin internet bağımlılığını artırdığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin yedide altısı da, proje ve performans görevi araştırma bahanesiyle internette ya da internet kafede oyun vb. şeklinde çok fazla zaman harcadığını belirtmiştir. Akarsu (2008) yaptığı araştırmasında, öğrencilerin internete ev dışından (okul, akraba, internet kafe vb.) daha fazla bağlandığı görülmüştür. Böylelikle buralarda öğrenciler ailelerinin kontrolü dışında internet kullanabilmektedir. Akdağ ve Çoklar da (2009), internette uygunsuz içerikle karşılaşma, aradığını bulamama, kullanım zorluğu vb. üzerine, internet kullanımı için birer güçlük olarak dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin beşte dördüne göre, grup projelerinin yapımında, öğrencilerin bir araya gelmesi ve ortak çalışmaları sorun olmaktadır. Bu nedenle grup çalışmaları küçük gruplarla ve bir araya gelebilecek öğrencileri aynı gruba seçerek yapılmasına dikkat edilmelidir. Birtakım sınırlılıklarla karşılaşılmasından dolayı grup çalışmalarından vazgeçilmemelidir. Çünkü grup çalışmalarıyla gerçekleşen işbirliğine dayalı öğrenme ile öğrenciler birçok bilgi, beceri ve deneyim kazanmaktadır. Kara da (2008) yaptığı araştırmasında, sorgulama merkezli proje çalışmalarının öğrencilerin sosyalleşmesinde fark edilebilir bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi, performans görevleri sınıfta uygulanırken sınıf kontrolünün güçleştiğini dile getirmiştir. Sınıf kontrolünün sağlanmasında özellikle kalabalık olmasının etkili olması mümkündür. Çünkü proje ve performans görevlerinin uygulanabilirliğinde sınıf mevcutlarının etkili olduğu ve öne çıktığı yapılan araştırmalarda görülmektedir. Şöyle ki, yapılan çalışmalarda sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasını olumsuz etkilediği, öğrencilerin bireysel değerlendirilmesini zorlaştırdığı, öğretmenlerin bu teknikleri kullanmada problemler yaşamalarına sebep olduğu sonucuna varılmıştır (Anıl ve Acar, 2008; Demir, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Metin ve Demiryürek, 2009; Şenel Çoruhlu ve diğerleri, 2009).

Proje ve performans görevlerinin uygulanmasında konu seçimi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin beşte ikisi öğrencilerine performans görevi verirken konu bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yedide üçü, öğrencilerin ilgisini çekecek, severek yapabilecekleri proje ödevi konusu bulmakta güçlük çektiğini dile getirmiştir. Kurak (2009) çalışmasında öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan proje konularının her çevre koşullarına uygun olmadığı; öğrencilerin proje konularını genelde öğretmenlerinin verdiği ya da kolay oldukları için seçtiklerini belirtmiştir. Akdağ ve Çoklar da (2009) konu zorluğunu ve konuyu anlayamamayı, öğrencilerin proje ve performans görevlerini hazırlama konusunda yaşadığı güçlükler arasında sıralamıştır.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı performans görevi değerlendirme ölçeğini hazırlarken zorlandığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin yaklaşık yarısı proje ödevi değerlendirme ölçeğini hazırlarken zorlandığını dile getirmiştir. Araştırma bulgularından görüldüğü üzere, proje ve performans görevlerinin uygulanmasıyla ilgili birtakım sıkıntıların olduğu görülmektedir. Kurak (2009) araştırmasında öğretmenlerin kendilerini proje alanında yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmedikleri, bu yüzden sağlıklı olarak bu yöntemleri uygulayamadıkları ve teknikleri karmaşık buldukları görülmüştür (Anıl ve Acar, 2008; Demir, 2008). Bu eksikliklerin giderilebilmesi için öğretmenlere bu konuda daha kapsamlı hizmet içi eğitim verilmesi önem taşımaktadır. Aynı şekilde Gömleksiz ve Bulut da (2007), programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin uygulamada etkili olmadığı sonucuna varmış ve bu teknikler hakkında öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini önermiştir. Şenel Çoruhlu ve diğerleri ise (2009) hizmet içi eğitim seminerlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin tanıtılmasında yetersiz olduğu; öğretmenlerin uygulamaya dönük, örnekler içeren hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduğuna dikkat çekmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) araştırmasında, öğretmenlerin kendilerini daha çok yeterli gördükleri ölçme değerlendirme tekniklerini daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de, öğretmenlere alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında gerekli bilgi ve becerinin kazandırılmasına ağırlık verilmesi ayrı bir önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Akarsu, İ. (2008). Öğrencilerin İnternette Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini Proje Türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55.
- Akdağ, H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklar, İnternet'in Yeri ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2/2, 1-16.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17/1, 15-32.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/2, 44-61.
- Atılğan, H.; Kan, A. ve Doğan, N. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). İstatistik Metotlar ve Uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bıçak, B. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelenk, S.; Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, E. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2007) Yeni Geliştirilen Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi; Nitel Bir Çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5/2, 221-254.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 175, 161-184.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi, 160, 44-63.
- Gözütok, F. D.; Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII, Erciye Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 17-40.
- Güvey, E. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kara, K. (2008). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansının Değerlendirmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kurak, D. (2009). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kutlu, Ö.; Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2005a). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2005b). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

- MEB (2009). Proje ve Performans Görevleri. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Genelgesi, No: 2009/37, Tarih: 16.04.2009, Sayı: B.08.0.İGM.0.08.01.01-010.06/7273 Genelge.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Özçelik, D. A. (2008). Okulda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31/2, 125-140.
- Şenel Çoruhlu, T.; Erneas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/1, 122-141.
- Ünal, S.; Çoştı, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24/2, 183-202.
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vural, M. (2008). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Klavuzu. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız N., & Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII, Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 51-63.
- Yıldırım, A. ve Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretmen ve öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır vır Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16/2, 83-95.