

## 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri

Selma Kaya\*, Sedat Karaçam\*\*, Hüseyin Eş\*\*\*, Meriç Tuncel\*\*\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin proje ve performans görevlerini izleme ve değerlendirme sürecine ve süreçteki problemlere ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu nedenle araştırmaya 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 21 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin proje ve performans görevlerini değerlendirmelerinin ardından, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin izleme ve değerlendirme süreçlerini belirlemek için altı açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar NVİVO 2 programı kullanılarak betimsel olarak incelenmiştir. Veriler üç farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra belirlenen temaların tutarlılığı incelenmiş ve üç araştırmacı tarafından belirlenen temaların %85.5 oranında tutarlı oldukları tespit edilmiştir. Farklı olan temaların üzerinde ise tekrar tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler çözümlendiğinde, öğretmenlerin %81'inin performans ve proje görevi verdikleri, %19'unun ise bu görevleri veremedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin %57'sinin performans ve proje görevlerini bireysel, %43'ünün ise grup olarak vermeyi uygun gördükleri ve öğretmenlerin %62'sinin proje ve performans görevlerinin tamamlanma sürecini izledikleri, %38'inin ise sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, zaman sıkıntısı gibi nedenlerle izleyemedikleri tespit edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerinin %86'sının objektif olması, zaman kaybını önlemesi gibi nedenlerle dereceli puanlama anahtarını kullandıkları ve öğretmenlerin en fazla kaynak ve malzeme sıkıntısı yaşadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Proje ve Performans Görevi, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Ölçme ve Değerlendirme*

## The 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Grade Primary Teachers' Opinions Related to Project and Performance Tasks at Science and Technology Course

### Abstract

The aim of this study is to investigate the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade primary teachers' opinions related to monitoring, evaluation process and the problems about project and performance tasks at Science and Technology Course. Therefore the sample group was constituted by 21 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade primary teachers. In this research, after the teachers' assessments of students' project and performance tasks, a questionnaire included with 6 open-ended question was administered to determine the teachers' monitoring and evaluation process of project and performance tasks. Answers of teachers to the questionnaire were analyzed descriptively by used NVİVO 2 program. The data has been encoded separately by three different researchers then examined the consistency of themes and the themes determined by three researchers was found to be consistent the rate of 85.5%. The different themes were discussed again and reconciliation was provided. According to the results of the research, it has been observed that 81% of teachers have given project and performance tasks on the contrary 19% of teachers haven't given project and performance tasks. Also, it has been observed that 57% of teachers have given project and performance tasks to students as individually and 43% of teachers have given project and performance tasks to students as a group work and 62% of the

Bu çalışmanın özeti 23-24 Eylül 2010 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabında basılmıştır.

\*Dr., Sınıf Öğretmeni, Dağkent Kiroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlkokulu, Bolu. e-posta:selmakaya14@gmail.com

\*\*Dr., Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Kuyubaşı İlkokulu, Keçiören/Ankara. e-posta:skaracam2000@gmail.com

\*\*\*Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sinop. e-posta:esfen55@yahoo.com

\*\*\*\*Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu. e-posta:tuncel\_m@ibu.edu.tr

teachers have been monitoring the process of completion of project and performance tasks but 38% of the teachers haven't been monitoring the process of completion of project and performance tasks because of the reasons such as the crowded classrooms and lack of time. 86% of teachers have used the rubric because of the reasons such as rubric is to be objective and to avoid loss of time and the lack of the sources and materials is the main problem of teachers in this process.

**Key Words:** *Project and Performance Task, Science and Technology Curriculum, Assessment and Evaluation*

## 1. GİRİŞ

Günümüzde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkileri yaşamın her alanında kendini göstermektedir. Yaşanan bu değişim ve gelişmelere uygun özelliklerin kazanılmasında ilköğretimden itibaren verilen Fen ve Teknoloji dersi anahtar bir rol oynamaktadır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005, s.2). Gerek bilim ve teknoloji alanlarında, gerekse toplumların ekonomik, sosyal ve teknolojik yönlerden gösterdikleri gelişmeler ve değişimler programların eskisinden farklı olarak ele alınmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir (Büyükkaragöz, 1997). Yaşanan bu değişim ve gelişimler öğretim programlarına yansımakta ve program geliştirme çalışmalarında kendini göstermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde fen bilgisi dersine ilişkin 1968, 1992, 2000 ve 2004 yılında öğretim programı geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005; MEB, 1968; MEB, 2000; 2005). 2005-2006'da 4. ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlanan öğretim programında fen konularının gündelik hayata ve teknolojiye yansıyan yönlerine daha çok ağırlık verilerek fen bilgisi dersinin adı, Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiştir. 2005 yılında geliştirilen öğretim programında önceki programlardan farklı olarak tematik ünite yaklaşımı, sarmallık ilkesi, öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınmıştır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005; MEB, 2005). Fakat öğretim programında yapılandırmacı öğrenme kuramı dışında kalan davranışçı, bilişselci, sosyal bilişselci gibi öğrenme kuramları reddedilmemekle beraber, yapılandırmacı öğrenme kuramına öncelik verildiği açıklanmıştır (MEB, 2005). Fen bilimlerini rahat ve eğlenceli bir hale getirerek iyi bir güdülenme sağladığı (Watts, 1995. akt. Atasoy ve Akdeniz, 2006) ileri sürülen yapılandırmacı öğrenme kuramına

göre; öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırmakta ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırmaktadır. Öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yaklaşımlarının aksine bu kuram öğrencinin öğrenmede aktif olması gerektiğini savunur. Bu kuramda, bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çepni, Küçük ve Ayvaci, 2003; Özmen, 2004). Bu kurama dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntemler çeşitlendirilmiş ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarında da değişikliğe gidilmiştir (MEB, 2005). Bu değişime ilişkin Çepni (2007) Fen ve Teknoloji öğretim programının temel aldığı paradigmaya göre, kullanılacak ölçme değerlendirme tekniklerinin, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri, performansları; yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkartması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakış açısıyla Fen ve Teknoloji öğretim programında ölçme değerlendirme teknikleri geleneksel ve alternatif olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Geleneksel tekniklerde çoktan seçmeli testler veya doğru yanlış, eşleştirme tipi soruların yer aldığı kalem kağıt testleri yer almaktadır. Alternatif teknikler arasında ise poster, gösteri, yapılandırılmış iletişim gridi, proje ve performans görevleri vb. yer almaktadır. Öğretim programında bu iki grup tekniklerin birbirinden bağımsız düşünülmemesi gerektiği, geleneksel tekniklerin öğrencilerin performanslarının genel bir profilini çizdiğini, alternatif tekniklerin ise bu profili tamamladığı belirtilmektedir (MEB, 2005). Bu nedenle son yıllarda alternatif yerine tamamlayıcı teknikler olarak ifade edilmektedir. Çalışmamızda da bu teknikler tamamlayıcı teknikler olarak adlandırılacaklardır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2009 yılında yayınlanan 37 nolu genelgede proje görevleri, öğrencilerin ilgi alanlarına giren konulardan ve ders öğretmenin rehberliğinde grup halinde veya bireysel olarak yapacakları; performans görevleri ise eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini tespit etmek için yapılan çalışma olarak tanımlanmıştır. Aynı genelgede performans görevlerinin öğretmen gözetiminde yapılacağı, gerek görüldüğü takdirde çalışmanın sadece araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıkların sınıf dışında, ürünün oluşturulma ve sonuçlandırılma aşamalarının ise sınıf içinde yapılması gerektiği; böylece öğrencilerin görevi yaparken sergiledikleri performansın öğretmen tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmiş olacağı belirtilmektedir (MEB, 2009). Aynı şekilde Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2006) proje ve performans görevleri gibi performans değerlendirme teknikleri sayesinde öğretmenin öğrencinin bilgiyi nasıl anladığını ve uyguladığını açık bir biçimde tespit edebildiğini belirtmektedir.

Proje ve performans görevlerinin öğrenme öğretme sürecine birçok yönden olumlu etkisinin olduğu ileri sürülmektedir. Örneğin proje ve performans görevlerinin programda ön görülen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılığı kullanma, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, bilimsel süreç becerilerini kazanma ve geliştirme, ilgi ve motivasyonu geliştirme gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini kullanması ve geliştirmesi açısından son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Bahar vd., 2006; Saban, 2005). Ek olarak Bahar vd. (2006) proje ve performans görevlerinin, öğrencilerin güçlüklerinin kolayca çözülmesine, eksikliklerinin tamamlanmasına, başarıya duygusunu yaşamalarına ve özgüvenlerini geliştirmelerine olanak verdiği belirtilmektedir.

Diğer taraftan proje ve performans görevleri gibi performans dayalı ölçme tekniklerine ilişkin en önemli çekince, bu tekniklerden elde edilen verileri değerlendirmede objektifliği sağlayabilmedir. Bu nedenle performansa dayalı durum belirlemede; her bir çalışma için ölçülecek boyutları listeleyen, çalışmalarda nelerin yapılacağını dereceli olarak gösteren

bir puanlama aracı olan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi gerekmektedir (Kutlu, 2005). Puanlama yapmak için kullanılan dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavram ile ilgili bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmak için gerekli yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir sistemdir (MEB, 2005). Öğretim programında, puanlamak istenen amacın, buna ilişkin performans düzeylerinin net olduğu dereceli puanlama anahtarının, değerlendirmenin nesnellikliğini artıracığı belirtilmektedir (MEB, 2005).

Yeni Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının alışlagelenin dışında yeni bir öğretim teorisini temel alması nedeniyle gerek öğrenme öğretme gerekse ölçme değerlendirme sürecindeki veli, öğretmen ve öğrenci üçlemesindeki dengeleri ve bunlara biçilen rolleri değiştirmektedir. Bu bakımdan birçok çalışmada (Acar ve Anıl, 2009; Anıl ve Acar, 2008; Akın ve Uluman, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Metin ve Özmen, 2010; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Tatar ve Şaşmaz Ören, 2009; Yapıcı ve Demirdelen, 2005) ise daha spesifik olarak öğretmenlerin yeni Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının temel aldığı ölçme değerlendirme yaklaşımının uygulanmasına yönelik görüşleri betimlenmiştir. Araştırmalar sonucunda genel olarak öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine nazaran geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları, tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri arasında ise proje ve performans tekniklerini daha sık kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca araştırmalar sonucunda öğretmenlerin genel olarak tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada aşağıda maddeler halinde sıralanan sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir:

1. Zaman sıkıntısı
2. Okul ve çevre imkânlarının yetersiz olması
3. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulama maliyetinin daha fazla olması
4. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları
5. Merkezi sınavların çoktan seçmeli testler ile yapılması

6. Yeteri kadar kaynaklarının olmaması
7. Sınıf mevcutlarının fazla olması
8. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinde evrak işlerinin çok fazla olması
9. Kılavuz kitaplarda bu ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin çok fazla örneğin olmaması

Yukarıda belirtilen çalışmalar dışında sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersi ödev süreçlerine ilişkin görüşleri Ersoy ve Anagün (2009) tarafından incelenmiştir. Araştırmaya Eskişehir ilinde görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ödev süreçlerine ilişkin görüşlerini almak için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakat düzenlenmiş ve mülakattan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun ödevleri değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ödevlerin hazırlanma sürecinde, öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişmiş olmaması, internetteki bilgilerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması, öğrencilerin internetten çıktı alıp getirmeleri, velilerin ilgisizliği, ödevlerin veliler tarafından yapılması, velilerin ödevin yararına inanmaması ve velilerin not kaygısı yaşamaları gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Alana ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunda tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin bir bütün halinde ele alındığı dikkati çekmektedir. Ersoy ve Anagün (2009) tarafından yapılan çalışmada, proje ve performans görevinden ziyade ödev kavramı ev ödevi olarak ele alınmış ve bu nedenle proje ve performans görevine ilişkin veriler de elde edilmiştir. Görüldüğü gibi spesifik olarak proje ve performans görevlerinin Fen ve Teknoloji dersinde uygulanışını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının amaçları arasında; "Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanmalarını sağlamak." ve "Kişisel karar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak." yer almaktadır (MEB, 2005). Fen ve

Teknoloji dersi öğretim programının belirtilen amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde proje ve performans görevlerinin önemi büyüktür. Özellikle öğrencinin Fen ve Teknoloji dersi ile ilk defa karşılaştığı ve sarmallık ilkesi gereği öğrencinin ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyi için temel kazanımları birinci kademe kazandığı düşünülürse; proje ve performans görevlerinin öneminin 4. ve 5. sınıfta daha fazla olduğu ileri sürülebilir. Araştırmalar incelendiğinde Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemi bilimsel verilerle ortaya konulmuş olan proje ve performans görevlerinin 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanma sürecine ilişkin bilimsel verilerin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan araştırmada, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Fen ve Teknoloji dersinde proje ve performans görevlerini izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin;

1. Proje ve performans görevi verip vermeme nedenleri nelerdir?
2. Proje ve performans görevlerini bireysel veya grup olarak verme nedenleri nelerdir?
3. Proje ve performans görevleri sürecini izleyip izlememe nedenleri nelerdir?
4. Proje ve performans görevlerinde dereceli puanlama anahtarı kullanıp kullanmama nedenleri nelerdir?
5. Proje ve performans görevlerini izleme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli ve Uygulama

4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde proje ve performans görevlerini izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Belirtilen



araştırma tekniği doğrultusunda araştırmanın uygulaması 2008-2009 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Uygulamaya öğretmenlerin proje ve performans görevlerini toplamaları ve puanlamalarının ardından yani Haziran ayının ilk haftasında başlanmıştır. Araştırmada hiçbir ayırım gözetilmeksizin Ankara'nın A ilçesi'nin merkez, kasaba ve köy ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin tümüne uygulama anketi dağıtılmıştır. Bu işlem esnada tüm öğretmenlere araştırmanın ve anketin amacı, verecekleri cevapların hiçbir kişi, kurum veya kuruluşla paylaşılmaksızın sadece belirtilen araştırmada veri olarak kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin anketi doldurmaları için herhangi bir süre sınırlaması yapılmamıştır. Fakat ilçede görev yapan bütün öğretmenler ankete dönüt vermemiştir. Ankete dönüt veren öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırma tamamlanmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 4. ve 5. sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bu bakımdan çalışmaya Ankara'nın A ilçesinin merkez ilköğretim okulunda görev yapan 8, kasabalarındaki ilköğretim okullarında görev yapan 9 ve köylerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4 olmak üzere toplam 21 sınıf öğretmeni katılmıştır.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin hizmet yılı, cinsiyet gibi kişisel bilgilerine ilişkin kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin proje ve performans görevlerini izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik altı açık uçlu soru bulunmaktadır. Anketin geliştirilme sürecinde, ilk olarak sorular hazırlanmıştır. Bundan sonra ankette Türkçe yönünden olumsuzluklar olup olmadığını tespit etmek için, anket iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Öğretmenlerin verdiği dönütler doğrultusunda anket revize edilmiştir. Son olarak anketteki soruların niteliklerini belirlemek için ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada anket Ankara merkez ilçesinde görev

yapan 25 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bu ön çalışmada öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ankete son hali verilmiştir.

## 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemi kapsamındaki betimsel analiz tekniği benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yöntem dahilinde araştırmadan elde edilen veri seti üç kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işlemine ilk olarak veri setinin tümünü bir defa okumayla başlanmıştır. Bu işlem esnasında kodlayıcılar belirgin temaları not almışlardır. Kodlamanın ikinci aşamasında ise, asıl kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama işlemi esnasında önceden tanımlananlardan farklı temalar da belirlenebileceğinden dolayı her beş öğretmende bir ilk başa dönülerek tekrar veri seti baştan incelenmiştir. Ayrıca kodlama esnasında her bir kodlayıcı tarafından belirlenen temalara ilişkin öğretmen atıfları da belirlenmiştir. Araştırmada bu atıfların metne değiştirilmeden aktarılmasına dikkat edilmiştir. Kodlamanın son aşamasında ise, üç kodlayıcı bir araya gelerek belirlenen temaların tutarlılığını karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda kodlayıcıların belirledikleri temaların %85.5 düzeyinde birbirleriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Farklılık gösteren temalar üzerinde ise tartışılmış ve nihai karara varılmıştır. Araştırmada verilerin yorumlanmasında ise sözcük sıklık hesabı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bakımdan araştırmada verilerin yorumlanmasında her bir temanın frekans ve yüzdeleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2008).

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersindeki proje ve performans görevlerini izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini almak için uygulanan ankette elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. İlk olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri ve kıdemlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerleri ve Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Yerleşim Yeri	Hizmet Süresi				Toplam
	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	
İlçe Merkezi	4	-	3	1	8
Kasaba	4	-	5	-	9
Köy	3	1	-	-	4
<b>Toplam</b>	11	1	8	1	21

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenler görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim bölgesi temel alınarak incelendiğinde, araştırmaya en fazla kasaba okullarında görev yapan öğretmenlerin katıldığı, en az ise köy okullarında görev yapan öğretmenlerin katıldığı görülmektedir. Hizmet süreleri bakımından incelendiğinde ise, araştırmaya

en fazla 0-5 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenlerin katıldığı, en az ise 6-10 ve 16-20 yıllık hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin katıldığı görülmektedir.

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı tanıtım ve ölçme değerlendirme seminerlerine katılıp katılmamalarına göre dağılımı sunulmaktadır.

**Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Tanıtım ve Ölçme Değerlendirme Seminerlerine Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı**

Seminer Adı		Yeni Ölçme Değerlendirme Teknikleri		Toplam
		Katılan	Katılmayan	
Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Tanıtımı	Katılan	4	2	6
	Katılmayan	5	10	15
<b>Toplam</b>		9	12	21

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersi öğretim programını tanıtım ve yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları seminerlerine katılıp katılmamalarına göre dağılımları incelendiğinde, 10 öğretmenin her iki seminere de katılmadıkları görülmektedir. Seminerlerden birine katılan öğretmenlere bakıldığında, sırasıyla beş öğretmenin sadece yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları seminerine ve iki öğretmenin de sadece Fen ve Teknoloji öğretim programını tanıtım seminerine katıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördünün ise her iki seminere de katıldığı görülmektedir. Buradan araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun her iki seminere de katılmadığı, çok az bir bölümünün ise her iki seminere de katıldığı görülmektedir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan, “4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevi verip vermeme nedenleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevi Verip Vermeme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı**

	f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f		f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f
Proje/Performans Görevi Veren		Araştırmaya teşvik etmek	7	Proje/Performans Görevi Vermeyen		Bilgilendirilmenin olmaması	3
		Kalıcı öğrenmeyi sağlamak	7			Gerekli malzemelerin bulunmaması	1
		Yönetmelikte olduğu için	6				
		Sorumluluk becerisini geliştirmek	4				
	17	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek	4		4		
		Özgüveni geliştirmek	2				
		Sosyalleşmelerini sağlamak	2				
		Performansı ölçebilmek	2				
	Yaratıcılık	1					
	İlgiyi canlı tutmak	1					

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%81'inin) Fen ve Teknoloji dersinden öğrencileri proje ve performans görevi ile görevlendirdikleri görülmektedir. Proje ve performans görevi ile öğrencileri görevlendiren öğretmenlerin bu görevleri verme nedenleri incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %41'inin proje ve performans görevlerini öğrencileri araştırmaya sevk etmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için verdiklerini belirttikleri görülmektedir. Bu nedeni destekleyen öğretmenlerden kalıcı öğrenmeyi sağlamak için verdiğini ifade eden D öğretmeni "Proje ve performans görevlerini öğrencilerin; çalışması, emek sarf etmesi nedeniyle veriyorum. Çünkü çabalanan, emek edilen çalışma zihinde daha iyi yer edinir." şeklinde belirtmiştir.

Öğrencilerine proje ve performans görevi verdiğini belirten öğretmenlerden yaklaşık %35'inin bu görevleri yönetmelik gereği, %24'ünün sorumluluk becerisini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile verdikleri görülmektedir. Öğrencilerini proje ve performans görevi ile görevlendiren öğretmenlerden A öğretmeni "Öğrencilerin düşünerek, eleştirel gözle bakıp sorgulayarak, sebep-sonuç ilişkileri kurarak, problem çözme becerilerini kullanabilmesi sağlanmalı." görüşü ile üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde duran öğretmenlerdendir. Bunların yanında öğretmenlerin yaklaşık %12'si öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmek, sosyalleşmelerini sağlamak ve performanslarını ölçebilmek amacı ile proje ve performans

görevi verdiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmek için bu görevleri verdiğini ifade eden öğretmenlerden N öğretmeni "Bu konuda yapacağı en ufak bir çalışmanın dahi önemli olduğunu vurgulamak öğrencinin özgüvenini geliştirir. Böylelikle ileriki yıllarda yapacağı projelerden şimdiden sıkılmaması ve yaptığı küçük çalışmaların bile göz ardı edilmeyeceğini sezdirmek için.." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaklaşık %1'i öğrencilere daha yükseknot verebilmek, ilgiyi canlı tutabilmek, okula olumlu tutum geliştirebilmek gibi nedenlerle bu görevi verdiklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19'u Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerini proje ve performans görevi ile görevlendirmediklerini belirtmişlerdir. Görevlendirmeyen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dönem başında proje ve performans görevi ile öğrencilerin görevlendirilmesi gerektiği konusunda bilgilendirilmemeleri nedeniyle öğrencilere bu görevleri veremediklerini belirtmişlerdir. Bu nedeni ileri süren öğretmenlerden L öğretmeni görüşünü "Göreve daha yeni başladım ve köy okulunda tek öğretmenim. Dönem ortasına yakın müfettişler geldi ve bu görevlerden bahsetti. O zaman bu kavramları duydum. Fakat ne olduğunu bilmediğim için öğrencilere bu sene görev veremedim." şeklinde belirtmiştir. Buna ek olarak öğretmenler bu görevleri yapmak için gerekli materyal ve malzemeleri bulamamaları başka bir deyişle çevresel faktörlerden dolayı görev veremediklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerini Fen ve Teknoloji dersine yönelik proje ve performans görevi ile görevlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonucu alandaki birçok çalışma (Sağlam Arslan, Devocioğlu Kaymakçı ve Arslan, 2009; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007) desteklemektedir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin belirtilen kullanmalarına yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kalıcı öğrenmeyi sağlamak, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağlamak gibi bilişsel boyutları, öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak, özgüvenlerini arttırmak gibi duyuşsal boyutlara vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu vurgular göstermektedir ki öğretmenlerin belirtilen teknikleri kullanma nedeni, proje ve performans görevleriyle öğrencileri değerlendirmek ve karne notu vermekten ziyade görevleri

tamamlama sürecindeki öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını dikkate almaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun proje ve performans görevi ile öğrencilerini görevlendirmelerinin nedeni, proje ve performans görevlerinin öğrencilerinin kazanımları üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin inançları olabilir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini bireysel veya grup olarak verme nedenleri irdelenmiştir. Bu amaçla Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin proje ve performans görevlerini bireysel veya grup olarak verme nedenlerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı sunulmaktadır.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerini Bireysel veya Grup Olarak Verme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı**

	f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f		f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f
<b>Bireysel Olarak Görev Verenler</b>		Bireysel değerlendirme yapabilmek	6	<b>Grup Olarak Görev Verenler</b>		Grup bilincini oluşturmak	5
		Grup çalışmasında bazıları çalışmayabiliyor bunu engellemek	5			Bilgi paylaşımının önemini fark ettirmek	3
		Bireysel farklılıklar	2			Yeteneklerin açığa çıkmasını sağlamak	3
	<b>12</b>	Konunun anlaşılmasını sağlamak	2		<b>9</b>	Öğrenciler arası etkileşim	2
		Öğrenci sayısının az olması	1			Sorumluluk paylaşımı	2
		Grup değerlendirme kriterlerinin yeterince objektif olmaması	1			Yardımlaşma	2
		Özgün çalışmalar yapmalarını sağlamak	1			İletişim becerilerini geliştirmek	1

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %57'sinin proje ve performans görevlerini bireysel, %43'ünün ise grup olarak verdikleri görülmektedir. Bireysel görev vermeyi uygun gören öğretmenlerin yaklaşık %50'si öğrencilerin performansını bireysel olarak değerlendirebilmek için görevleri bireysel olarak vermeyi tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Görevleri bireysel olarak veren öğretmenlerden %42'si öğrencilerin her birinin aktif olması, %33'ü ise öğrencilerin bireysel farklılıkları nedenlerini vurgulamışlardır. Bireysel farklılıklar nedenini belirten öğretmenlerden I öğretmeni "Kişilerin ilgi alanları, kabiliyetleri birbirinden farklı. Bunları göz önünde bulundurduğum

için öğrencilerim daha istekli çalışıyorlar." yönünde görüş belirtmiştir. Bunlara ilaveten araştırmaya katılan öğretmenlerden yaklaşık %17'si öğrencileri objektif değerlendirebilmek için bireysel olarak görev verdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle bireysel görev veren öğretmenlerden H öğretmeni görüşünü "Grup olarak verildiğinde grupta bir-iki kişi ödevi üstlenirken diğerlerinin etkin olmadığını gözlemliyorum. Bu objektif değerlendirme yapmamı engelliyor." şeklinde belirtmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin yaklaşık %8'i öğrenci sayısının az olmasından ve öğrencilerin özgün çalışmalar yapmalarını sağlamak nedenlerine yönelik görüşler belirtmişlerdir.



Proje ve performans görevlerini grup olarak vermeyi uygun gören öğretmenlerden yaklaşık %56'sı grup bilincini geliştirebilmek için öğrencileri grup halinde görevlendirdiklerini vurgulamışlardır. Bu görüşü destekleyen öğretmenlerden B öğretmeni "*Birlik beraberlik içinde çalışmayı artırmak için. Böylelikle öğrenciler işbirliği içinde çalışıp grup bilincinin farkına varırlar.*" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Görevleri grup halinde veren öğretmenlerin yaklaşık %33'ü bilgi paylaşımının önemini fark ettirmek ve öğrencilerin yeteneklerinin açığa çıkmasını sağlamak nedeni üzerinde dururken, %22'si yardımlaşma, öğrenciler arası etkileşimi artırmak ve sorumluluk paylaşımını sağlamak nedenlerine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerden yaklaşık %11'i ise iletişim becerilerini, sorgulama gücünü ve girişimcilik becerisini artırma nedenlerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun proje ve performans görevlerinin tamamlanma sürecini izledikleri tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin süreci izleme nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin; öğrencilere yardımcı olmak,

dönüt ve düzeltme yapmak, sınıf mevcudunun azlığı, öğrenci düzeyi ile ilgili bilgi edinme gibi öğrenci görevi tamamlama sürecini izleme ve değerlendirmeye ilişkin vurgular yaptıkları tespit edilmiştir. Bahar vd. (2006) proje çalışmalarında ürünün gerçekleştirilmesine ilişkin olarak süreç ve bu süreç sonunda ortaya konulan ürünün değerlendirilmesinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (s. 87). Benzer şekilde Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005) performans değerlendirmede süreç becerisi, son ürünün niteliği ve süreç becerisi ve son ürünün niteliği gibi özelliklerin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar bu değerlendirme sürecinde kontrol listesinin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır (s. 266).

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini tamamlama sürecini izleyip izlememe nedenlerine ilişkin görüşleri irdelenmektedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerini Tamamlama Sürecini İzleyip İzlememe Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı**

	f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f	f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f
Tamamlama Sürecini izleyenler 1 3		Rehberlik edebilme	8	Tamamlama Sürecini izlemeyenler 8	Sınıf mevcudunun çok olması	5
		Kontrol noktalarının takibi	4		Zaman sıkıntısı	4
		Dönüt-Düzeltilme	3		Okulda çalışma ortamının olmaması	3
		Kaynak bulma zorluğu	2			
		Ufuklarını açmak için	2			
		Sınıf mevcudunun az olması	1			
		Öğrencinin düzeyi ile ilgili bilgi edinme	1			
		Süreç değerlendirmenin önemi	1			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %62'sinin Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin proje ve performans görevlerini tamamlanma süreçlerini izledikleri görülmektedir. Proje ve performans görevlerinin tamamlanma sürecini izleyen öğretmenlerden %62'si öğrencilere yardımcı olmak (yol göstermek), %30'u kontrol noktalarının takip etmek için görevleri tamamlama sürecini izlediklerini belirtmişlerdir. Performans ve proje görevlerinde kontrol noktalarının takibini

yapabilme nedenini belirten öğretmenlerden F öğretmeni görüşünü "*Grup içinde herkesin kendi sorumluluğunu yerine getirmesi için takip etmem gerekiyor. Öğrenci bazen ödevi bulamıyor. Bu durum da ödev konusunu değiştirmem gerekiyor ya da ödevi yanlış hazırlamış oluyor. Bu durumda da ödevi tekrar hazırlatmam gerekiyor.*" şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca süreci izleyen öğretmenlerden %23'ü dönüt ve düzeltme yapmak, %15'i kaynak bulma zorluğu, öğrencilerin ufuklarını açmak ve %8'i ise sınıf

mevcudunun az olması, öğrenci düzeyi ile ilgili bilgi edinmek için görevi tamamlama sürecini izlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık %38'inin Fen ve Teknoloji dersinde proje ve performans görevlerinin tamamlanma sürecini izlemedikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerin %62.5'inin sınıf mevcudunun çok olması, %50'sinin zaman sıkıntısı, %37.5'inin ise okulda yeterli bir çalışma alanının bulunmaması nedeniyle görevleri tamamlama sürecini izleyemediklerini belirttikleri görülmektedir. Proje ve performans görevlerinin tamamlanma sürecini izlemeyen öğretmenlerden G öğretmeni görüşünü "Proje ödevlerini öğrencilerin kendi çabaları ile yapmaları gerektiğinden izlemiyorum. Ama karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı oluyorum. Okul beldede olduğundan dolayı öğrencilerimin birçoğu taşımalı olarak geliyor. Bu nedenden dolayı zaman sıkıntısı çok çekiyorum. Bana işte ne bileyim, bilgisayar çıktısı almada sorun yaşamaları gibi sorunlarını söylerlerse bende yardımcı olmaya çalışıyorum..." şeklinde dile getirmiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri bireysel olarak proje ve performans görevi ile görevlendirmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç alan yazındaki Ersoy ve Anagün (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler mahiyettedir. Araştırmada öğrencileri bireysel olarak görevlendiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bireysel görevlendirmelerinin nedeni olarak öğrencileri bireysel değerlendirebilmek, grup çalışmasında bazıları çalışmayabiliyor bunu engellemek, grup değerlendirme kriterlerinin yeterince objektif olmaması ve öğrencilerin özgün çalışmalar yapmalarını sağlamak gibi gelenekselci yaklaşıma vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada grup olarak görevlendiren öğretmenlerin sayısı da yadsınamayacak kadar fazladır ve bu öğretmenler öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini desteklemek için grup olarak görevlendirdikleri bulunmuştur. Buradan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yönelik yeni yaklaşımların öğretmenler tarafından içselleştirilmeye başlandığı görülebilir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada "4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanıp kullanmama nedenleri nelerdir?" sorusu dördüncü alt problem olarak ele alınmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %86'sının proje ve performans görevlerini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullandıkları, yaklaşık %14'ünün ise kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %44'ü objektif olabilme amacıyla dereceli puanlama anahtarı kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden Y öğretmeni "*Objektifliği en üst düzeyde tutmak adına puanlama anahtarı kullanmaya çalışıyorum.*" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan öğretmenlerden %17'si programın gereklerini yerine getirmek, %11'i dereceli puanlama anahtarının öğrencileri projeden beklentiye ilişkin bilgilendirmesi, geçerli ve güvenilir değerlendirme yapabilmek ve dereceli puanlama anahtarının öğretmenin değerlendirmesini kolaylaştırması nedeniyle görevleri değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarı kullanan öğretmenlerden %6'sı ise zaman kaybını önlemek, dereceli puanlama anahtarının detaylı olması ve proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesine uygun olması gibi nedenlerle dereceli puanlama anahtarlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarını proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesine uygun olması nedeniyle kullandığını belirten H öğretmeni görüşünü "*Çünkü proje ödeviyle yapılan değerlendirme bir test ya da klasik sınav gibi değil. Davranışların kimi gözlenemiyor, kimi tutumlar ve alışkanlıklar ortaya çıkıyor. Bu kadar spesifik bir sürecin değerlendirmesi tek tip olamaz. Uyguladığım yöntemlerden biri de dereceli puanlama anahtarı oluyor haliyle.*" şeklinde açıklamıştır. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan öğretmenlerden F öğretmeni "*Okulun bulunduğu çevrenin şartları ve öğrencinin kendi sosyo-ekonomik durumunu göz önüne alarak değerlendirme yapıyorum. Objektif değerlendirme yaptığım takdirde öğrencilerin*

**Tablo 6. Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanıp Kullanmama Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı**

	f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f	f	Nedenlere İlişkin Görüşler	f
<b>Dereceli Puanlama Anahtarı Kullananlar</b>		Objektif olabilmek	8	<b>Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmayanlar</b>	Öğrencilerin başarısız olabileceği korkusu	2
		Dereceli puanlama anahtarı kullanılması gerektiğinin programda belirtilmesi	3		Çevre şartlarına bağlı olmak	2
		Öğrencileri projeden beklentiye ilişkin bilgilendirmesi	2		İyi bir format oluşturmanın zorluğu	1
		Geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapabilmek	2			
		Dereceli puanlama anahtarının öğretmenin değerlendirmesini kolaylaştırması	2			
		Zaman kaybını önlemek	1			
		Öğrencilerin kendi performansını değerlendirebilmesini sağlamak	1			
		Dereceli puanlama anahtarının gözden kaçırılan değerlendirme kriterlerini öğretmene hatırlatması	1			
		Dereceli puanlama anahtarının detaylı olduğu için	1			
		Dereceli puanlama anahtarının proje ödeviyle yapılan değerlendirmeye uygun olması	1			

*büyük bir kısmı başarısız olacağından objektif değerlendirme yapamıyorum. Bu nedenlerle de dereceli puanlama anahtarı kullanamıyorum..”* yönünde görüş belirtmiştir.

Sonuç olarak, araştırmada öğretmenlerin %86'sının proje ve performans görevlerinde dereceli puanlama anahtarı kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Anıl ve Acar (2008), Ersoy ve Anagün (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun proje ve performans görevlerini değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin objektif olabilmek, programın gereklerini yerine getirmek, geçerli ve güvenilir değerlendirme yapabilmek, zaman kaybını önlemek ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlamak için proje ve performans görevlerini değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı

kullandıklarını belirttikleri bulunmuştur. MEB (2005), başarılı (objektif) bir değerlendirme yapabilmek için her bir performans görevinin bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarının öğrenciyle paylaşılmasının öğrencinin kendinden ne beklediğini görmesini ve öz değerlendirme yapmasını sağlayacağını belirtmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin uygulamaları ile programın beklentilerini karşılamaya çalıştıklarını, değişime açık olduklarını göstermektedir.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevini izleme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerini İzleme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı**

Görüşler	f
Malzeme ve kaynak sıkıntısı	17
Hazır bulunuşluk	6
Objektif değerlendirmenin zorluğu	5
Ödevleri velilerin yapması	4
Velilerin eğitim düzeyinin düşük olması	2
Okulun fiziksel özelliklerinin uygun olmaması	2
Kılavuz kitaplarda yeteri kadar örnek teşkil edecek proje ödevi olmaması	1
Zaman sıkıntısı	1

Tablo 7 incelendiğinde, proje ve performans görevlerini yürütürken karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden %81'inin kaynak ve malzeme sıkıntısını, %29'unun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasını ve %24'ünün objektif değerlendirmenin zorluğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %19'unun ödevleri velilerin yapmasını, %10'unun okulun fiziksel özelliklerinin uygun olmamasını ve velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasını, %5'inin ise örnek bulamamasını ve zaman sıkıntısını karşılaşılan problemler arasında belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşüklüğünü dile getiren öğretmenlerden E öğretmeni görüşünü "Öğrencilerimiz araştırma nasıl yapılır, nasıl raporlaştırılır gibi özellikleri yeterince bilmiyor." şeklinde belirtirken, objektif değerlendirme yapamadığını belirten öğretmenlerden N öğretmeni görüşünü "Öğrencinin sınıftaki durumu (başarısı, efendiliği vb) bizi etkiliyor." yönünde belirtmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin proje ve performans görevlerini tamamlama sürecini izleme ve değerlendirme sürecinde; kaynak ve malzeme sıkıntısı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması, objektif değerlendirmenin zorluğu, ödevleri velilerin yapması, okulun fiziksel özelliklerinin uygun olmaması ile velilerin eğitim düzeyinin düşük olması, örnek bulamama ve zaman sıkıntısı gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar birçok çalışmanın (Gelbal ve Kelecioğlu, (2007); Dindar ve Yangın, (2007); Ersoy ve Anagün, 2009; Sağlam Arslan vd. 2009) sonuçlarını destekler mahiyettedir.

#### 4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin fen okuryazarı olmaları, üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri fen öğretiminin temel amaçları arasında yer almaktadır. Belirtilen üç faktörün öğrencilerin araştıran ve sorgulan bir kişiliğe sahip olmalarının temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Araştıran ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinde proje ve performans görevleri bir araç olarak yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda yer almaktadır. Proje ve performans görevlerinin, araştıran ve sorgulan neslin yetiştirilmesindeki yeri nedeniyle araştırmada, ilköğretim dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla Fen ve Teknoloji dersine yönelik proje ve performans görevlerinin uygulanma niteliği ve uygulanmasını etkileyen faktörler betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerini Fen ve Teknoloji dersinden proje ve performans görevi ile görevlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmekten ziyade öğrenmelerini desteklemek için bu teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Fakat Şaşmaz Ören ve Tatar (2007) öğretmenlerin proje ve performans görevlerini sık kullanmalarının nedeni olarak; bu görevlere verilen puanların karne notuna yansımaları olabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada "Öğretmenler neden yazılı sınavlarda yapılandırılmış iletişim gridini sık kullanmıyorlar?" sorusu akla gelmektedir. Öğretmenler, yazılıda bu teknikten elde edecekleri puanları da karneye yansıtabilmektedirler. Bu nedenle "Öğretmenler ölçme aracında yer alacak

soruları ve ölçme tekniğini seçerken neleri dikkate almaktadırlar?" sorusuna yönelik bir çalışmanın yapılması gerektiği düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin bazılarının ise yönetmelik gereği yani görevleri gereği proje ve performans görevlerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu bakış açısıyla öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun proje ve performans görevlerini uygulamasının bir diğeri nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, 2009/37 nolu genelge ile öğrencilerin her eğitim-öğretim yılında proje ve performans görevi ile görevlendirilmelerini zorunlu tutması olabilir. Sağlam Arslan vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer vurgular yapılmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin karma sınavlar (yazılı yoklamalar) ile proje ve performans görevlerini diğer tekniklere göre daha sık kullandıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, bu kullanım sıklığının ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu üç tekniğe (yazılı yoklama, proje ve performans görevleri) ilişkin konulan uygulama zorunluluğundan kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerinin proje ve performans görevi tekniklerini kullanıma eğilimlerinin bir diğeri nedeni olarak, Şenel Çoruhlu vd. (2009) öğretmenlerin benimsemiş oldukları yıllık ödevlerle proje ve performans görevlerini özdeşleştirdiklerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Araştırmacılar, özdeşleştirme olarak, öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamalarından dolayı, daha çok bildikleri teknikleri yeni öğretim programına adapte etmeye çalışmalarını kast etmektedirler. Fakat bunu söylemek varsayımdan öteye gidememektedir. Bu nedenle "Öğretmenlerin yıllık ödevler ile proje ve performans görevlerini kavramsal ve uygulama olarak özdeşleştirdiler mi?" sorusuna cevap bulabilmek için, doküman incelemesi veya gözlem tekniği gibi farklı araştırma tekniklerinin kullanıldığı durumsal çalışmaların yapılması gerektiği düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin proje ve performans görevlerini tamamlama süreçlerini izleme ve görevleri değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı kullanma eğiliminde oldukları; ayrıca öğrencilere bireysel olarak proje ve performans göreviyle

görevlendirmeyi tercih etmelerine rağmen grup olarak görevlendirme eğiliminde olan öğretmenlerin yadsınamayacak kadar yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç bağlamında, öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik paradigma değişimini içselleştirmeye başladıkları ve değişime açık oldukları düşünülebilir. Yılmaz (2006) ve Cansız Aktaş (2008) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili sahip oldukları kültürün değiştirilememesinin proje ve performans görevi gibi tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasındaki problemlerden bir tanesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise, proje ve performans görevlerinin uygulanmasını zaman, kaynak, malzeme ve okulun fiziksel yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olması, kılavuz kitaplarda yeteri kadar örneğin az olması, öğretmenlerin bilgilendirilmemesi, görevlerin veliler tarafından yapılması gibi faktörlerin olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuyla Yılmaz (2006) ve Cansız Aktaş (2008) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları kısmen çelişmektedir. Çelişmenin kısmen olduğu söylenmiştir. Çünkü bu çalışmanın proje ve performans görevlerini uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlarının bazıları ile belirtilen çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Araştırmaların tümünün sonucunda zaman sıkıntısı, sınıfların mevcutlarının fazla, okulların fiziksel yetersizlikleri ve yeteri kadar örneğe ulaşamaması faktörlerinin proje ve performans görevlerinin uygulanmasını olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu noktada bu tür olumsuz faktörlerin, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yönelik paradigma değişimlerini olumsuz etkilediği düşünülebilir. Alan yazındaki çalışmalarda proje ve performans görevlerinin uygulanmasını etkileyen bir diğeri faktör olarak merkezi sınavlar olarak gösterilmektedir. Örneğin bu çalışmada öğretmenlerin bir bölümünün öğrencileri grup olarak proje ve performans görevi ile görevlendirdikleri tespit edilmesine rağmen Sağlam Arslan vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada ise bu sonucun tersi ifade edilmiştir. Araştırmacılar, bazı öğrencilerin çalışmaya isteksiz olmaları veya Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'na çalışmalarından dolayı bu tür çalışmaları gereksiz görüp çalışmalara destek vermemeleri nedeniyle



grup çalışmalarının yürütülemediğini belirtmişlerdir. Bu çelişmenin temel nedeni Sağlam Arslan vd. (2009) tarafından yapılan çalışmaya öğretim yılı sonunda merkezi sınava girecek gruplara ders veren öğretmenler, bu çalışmaya ise merkezi sınavın olmadığı sınıfların öğretmenlerinin katılmasıdır. Sonuç olarak proje ve performans görevlerinin uygulanmasını engelleyen temel unsur, eğitim sistemimizdeki merkezi sınavların gelenekselci yaklaşımı ve sisteme ilişkin öğrenci ve öğretmen algılarıdır. Bu örnekten görüldüğü gibi; "Öğretim programlarının değişimine bağlı olarak gerçekleştirilmeye çalışılan ölçme değerlendirmeye yönelik paradigma değişim süreci etkili bir şekilde yönetilememiş midir?" sorusu gündeme gelmektedir. Fakat böyle bir sonuca ulaşabilmek için farklı derslerdeki proje ve performans görevlerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında yapılması gerekir. Hatta tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin eğitim öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığına ilişkin çalışmaların yapılması gerekir. Bu nedenle

eğitim yöneticilerinin merkezi sınavları yeni ölçme değerlendirme paradigmasına uygun olarak düzenlemeleri, velilerin proje ve performans görevlerini hazırlamadaki konularının ne olması gerektiğini sergileyen kamu spotu reklamları düzenlemeleri, okulların fiziksel olanaklarını tekrar gözden geçirmeleri gerektiği düşünülebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, proje ve performans görevleriyle öğrencilerini görevlendirme, süreci izleme ve değerlendirmeyi yapmakta olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin proje ve performans görevlerine ilişkin bilgilerinin ve programa ilişkin kılavuzda da örneklerin ve bilginin yetersiz olması düşünülebilir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, kılavuzdaki örneklerin basitleştirilmesi ve sayılarının artırılması gerektiği düşünülebilir. Bu nedenle proje ve performans görevlerinin veya diğer tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulama sürecine ilişkin farklı çalışmalarla sorunların derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Akın, Ç. ve Uluman, M. (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Tunceli İli Örneği)". *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ*, s. 857-861.
- 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.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2006). "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar 2006. Sayı: 170.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Edt.) (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler"*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Teknikleri. Geliştirilmiş İkinci Baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cansız Aktaş, M. (2008). Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çepni, S. (2007). *Performans değerlendirme- in: E. Karip (ed.) Ölçme ve Değerlendirme (193-239)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çepni, S., Küçük, M., ve Ayvaci, Ş. H., (2003). "İlköğretim Birinci Kademedeki Fen Bilgisi Programının Uygulanması Üzerine Bir Çalışma". *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 131-145.
- Dindar, H. Ve Yangın, S. (2007). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Ödev Sürecine İlişkin Görüşleri". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 58-79.
- 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.
- Kutlu, Ö. (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının "Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme" Boyutu Açısından İncelenmesi". *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Eğitimden Yansımalar VIII. Ankara: Sim Matbaası. s. 64-71*
- MEB (1968). "İlkokul Programı". İstanbul.
- MEB (2000). "İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı". *Tebliğler Dergisi*, 34,(2518).
- MEB (2005). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 4 ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı", Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyaçlarının Belirlenmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 819-838.
- Özmen, H. (2004). "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme". *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 100-111.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam Arslan, A., Devocioğlu Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). "Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Şaşmaz Ören, F. ve Tatar, N. (2007). "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-I". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-27.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Tatar, N. ve Şaşmaz Ören, F. (2009). "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-I". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 781-798.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2005). "İlköğretim 4. Sınıf Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri". *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Sakarya Üniversitesi, Sakarya.