



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Öğrencilerin İnt. Yar. Dur., Per. Gör. Proje Tür. ve Öğr. Dav. Etk?

Yüksek Lisans Tezi

İRŞAN AKARSU

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE
ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

xii-38

ÖĞRENCİLERİN İNTERNETTEN YARARLANMA
DURUMLARI, PERFORMANS GÖREVLERİNİ PROJE
TÜRLERİNİ VE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI
ETKİLEMEKTE MİDİR?

İHSAN AKARSU
05706005

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SEVAL FER

İSTANBUL
2008

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE
ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENCİLERİN İNTERNETTEN YARARLANMA
DURUMLARI, PERFORMANS GÖREVLERİNİ PROJE
TÜRLERİNİ VE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI
ETKİLEMEKTE MİDİR?

İHSAN AKARSU
05706005

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 11.08.2008

Tezin Savunulduğu Tarih: 12.09.2008

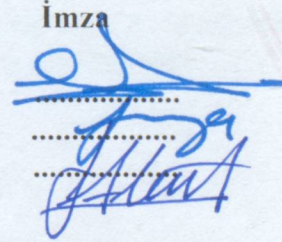
Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı:
Jüri Üyeleri :

Doç. Dr. Seval FER
Yrd. Doç. Dr. Feza ORHAN
Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN



İSTANBUL
EYLÜL 2008

ÖZ

ÖĞRENCİLERİN İNTERNETTEN YARARLANMA DURUMLARI, PERFORMANS GÖREVLERİNİ PROJE TÜRLERİNİ VE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI ETKİLEMEKTE MİDİR?

İhsan AKARSU

Temmuz, 2008

Araştırmanın amacı, 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerini yaparken interneti kullanma ve öğretmen davranışları durumlarına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Betimsel araştırma yöntemlerinden tekil tarama modeli ile yapılan araştırmanın evrenini İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki 37.876, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri, araştırmanın örneklemini ise bu evrenden 432 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen dört ayrı ölçek kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulguya göre, hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; interneti kullanma mekânına ve interneti kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulguya göre, hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulguya göre, hem proje hem performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin öğrencilerden istediği interneti kullanım sıklığı ders türlerine göre farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Proje, performans görevi, internet kullanımı.

ABSTRACT

DOES THE STATE OF THE STUDENTS' INTERNET USAGE EFFECT THE PERFORMANCE TASKS TYPES OF PROJECT AND THE TEACHER BEHAVIOURS?

İhsan AKARSU

July, 2008

The aim of this study is to survey views of internet usage while doing project and performance tasks. In this study survey method which is one of the methods of descriptive research has been used. The universe of this study is composed of 37876 students who are 6.,7., and 8. grade students in Küçükçekmece and the sample of the study is 432 students. The data is gathered with four different scales which are developed by the researchers.

According to the data of the first question, there is significant difference between the opinion of the students' using of the internet both projects and performance tasks and their teachers' behaviours with respect to the place of the using internet and the level of the internet usage. According to the data of the second question, there is a significant difference between the opinion of the students' using of the internet both projects and performance tasks and their teachers' behaviours with respect to genders and class grades. According to the data of the third question, there is a significant difference between the frequency of the students' using of the internet both projects and performance tasks and the frequency of using internet which teachers want from their students change with respect to the kinds of the school subjects.

Keywords: Project, performance task, use of internet.

ÖNSÖZ

Yenilenen öğretim programlarında değerlendirme ile ilgili anlayışın yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli yapıya doğru kaydığı görülmektedir. Öğrenciler yapılandırmacı yaklaşıma göre süreç değerlendirme yapısına uygun proje ve performans görevleri ile değerlendirilmektedirler. Öğrencilerin projelerinde ve performans görevlerinde beklenen üst düzey becerileri kazanmalarında internet önemli bir araçtır. Bu çalışmada öğrencilerin projelerini ve performans görevlerini yaparken interneti kullanma durumuna yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Öncelikle, Eğitim Fakültesi Eğitim Programlar ve Öğretim yüksek lisans programının ders aşamasında bana emeği geçen Prof. Dr. Münire Erden, Yard. Doç. Dr. Sertel Altunışık teşekkürü bir borç bilirim. Çalışma süresince, çok yoğun çalışma temposuna rağmen bana her açıdan destek olan tez danışmanım çok değerli hocam sayın Doç. Dr. Seval Fer'e çok teşekkür ederim. Tezimin istatistik çalışmaları konusunda bana vakit ayırarak yardımcı olan sayın Dr. Gülhayat Gölbaşı Şimşek' e teşekkür ederim. Ayrıca YTU Böte bölüm hocalarım Yard. Doç. Dr. Feza Orhan, Öğrt. Gör. Betül Yılmaz'a da yardımlarından dolayı teşekkür ederim. Yorulduğum anlarda bana sevgisiyle enerji veren annem Nurcan Akarsu ve babam Bekir Akarsu' ya, kardeşlerim Yasemin Akarsu, Gülsemin Akarsu, Rasim Akarsu'ya, bana sürekli destek olan Sınıf öğretmeni arkadaşım İlker Cırık'a, bölüm arkadaşlarım Tuğba Tuğsavul, Aylin Aközbek, Elif Aliş, Sema Altınok, Defne Yabaş ve Bahaddin Kaya'ya desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

İstanbul; Temmuz, 2008

İhsan AKARSU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. İnternet Nedir?.....	4
1.1.1.1. İnternetin Bileşenleri.....	6
1.1.1.2. İnternetin Tarihçesi.....	7
1.1.1.3. Türkiye'de İnternet'in Gelişimi.....	9
1.1.1.4. İnternetin Kullanım Amaçları.....	10
1.1.2. Değerlendirme Nedir?.....	11
1.1.2.1. Geleneksel Değerlendirme.....	11
1.1.2.1.1. Geleneksel Değerlendirmenin Kullanım Amaçları.....	13
1.1.2.1.2. Geleneksel Değerlendirme Teknikleri.....	13
1.1.2.1.3. Geleneksel Değerlendirmenin Güçlü Ve Sınırlı Yönlere:.....	14
1.1.2.2. Otantik Değerlendirme.....	15
1.1.2.2.1. Otantik Değerlendirme Türleri.....	18
1.1.2.2.1.1. Proje Nedir?.....	18
1.1.2.2.1.2. Proje Değerlendirme Araçları.....	20
1.1.2.2.1.3. Performans Görevi.....	25
1.1.2.2.1.4. Performans Değerlendirme.....	26
1.1.2.2.2. Otantik Değerlendirmenin Güçlü Ve Sınırlı Yönlere:.....	28
1.2. İlgili Araştırmalar.....	29
1.2.1. Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	29
1.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	31
1.3. Araştırmanın Önemi.....	33
1.4. Problem ve Alt Problemler.....	34
1.5. Sayıtlılar.....	34
1.6. Sınırlılıklar.....	34
1.7. Tanımlar.....	35
2. YÖNTEM.....	36
2.1. Araştırma Modeli.....	36
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	36
2.3. Veri Toplama Araçları.....	46

2.3.1. Öğrencilerin Performans Görevlerinde ve Projelerinde İnterneti Kullanma Durumlarını Belirleme Ölçeğinin Hazırlık Aşaması	47
2.3.1.1 Projede İnterneti Kullanma Ölçeğinin Geçerlik Çalışması	49
2.3.1.2 Projede İnterneti Kullanma Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması	51
2.3.1.3 Performans Görevinde İnterneti Kullanma Ölçeğinin Geçerlik Çalışması	52
2.3.1.4 Performans Görevinde İnterneti Kullanma Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması.....	53
2.3.1.5 Projede İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geçerlik Çalışması	55
2.3.1.6 Projede İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeği Güvenirlik Çalışması.....	56
2.3.1.7 Performans Görevlerinde İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geçerlik Çalışması.....	58
2.3.1.8 Performans Görevinde İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması	60
2.3.2. Ölçeklerin Uygulanması.....	61
2.4. Verilerin Çözümlemesi	61
3. BULGULAR.....	63
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	81
4.2. Öneriler	85
4.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	85
4.2.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	85
KAYNAKÇA	87
EKLER	92
Ek 1. Öğrencilerin Performans Görevlerinde ve Projelerinde İnterneti Kullanma Durumlarını Belirleme Ölçeği.....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	98

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1: Kontrol Listesi Örneği.....	22
Tablo 1.2: Dereceleme Ölçeği Örneği	23
Tablo 1.3: Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği.....	24
Tablo 2.1: İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Okullara Göre Öğrenci Sayıları...	37
Tablo 2.2: Mahallere Göre Öğrenci Sayıları.....	38
Tablo 2.3: Seçilen Okullar ve Sınıflardaki Öğrenci Sayıları.....	38
Tablo 2.4: Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler.....	39
Tablo 2.5: Öğrencilerin Bilgisayar Kullanmadaki Beceri Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	39
Tablo 2.6: İnternet Beceri Düzeyinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	41
Tablo 2.7: Öğrencilerinin İnterneti Kullanma Amaçlarına İlişkin Frekans, Yüzde Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerler.....	41
Tablo 2.8: Öğrencilerinin Proje ve Performans Görevlerini Yapma Mekânına İlişkin Frekans Yüzde, Toplam, Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	42
Tablo 2.9: Öğrencilerinin Proje ve Performans Görevlerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Frekans Yüzde, Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	43
Tablo 2.10: Öğrencilerinin Proje ve Performans Görevleri Konuları İlişkin Frekans Yüzde, Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	45
Tablo 2.11: Ölçeklerdeki Madde Dağılımları	48
Tablo 2.12: Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri....	50
Tablo 2.13: 10 Maddelik PİK Ölçeği Güvenirlik Değerleri.....	51
Tablo 2.14: 10 Maddelik PİK Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri....	51
Tablo 2.15: Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri.....	53
Tablo 2.16: 9 Maddelik PGİK Ölçeği Güvenirlik Değerleri.....	54

Tablo 2.17:	9 Maddelik PGİK Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri..	54
Tablo 2.18:	Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri..	56
Tablo 2.19:	10 Maddelik PİKÖD Ölçeği Güvenirlik Değerleri.....	57
Tablo 2.20:	10 Maddelik PİKÖD Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	57
Tablo 2.21:	Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri ..	59
Tablo 2.22:	11 Maddelik PGİKÖD Ölçeği Güvenirlik Değerleri.....	60
Tablo 2.23:	11 Maddelik PGİKÖD Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	60
Tablo 3.1:	Öğrencilerin İnterneti Kullanma Mekanına Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD' den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 3.2:	Öğrencilerin İnterneti Kullanma Düzeyine Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD' den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64
Tablo 3.3:	Manova Testi Varsayımlarının Sınanması ve Manova Değerleri.....	65
Tablo 3.4:	PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD ile İnternete Bağlanma Mekanı ve İnternete Bağlanma Düzeyi Arasındaki Etkileşim.....	66
Tablo 3.5:	PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD ile İnterneti Kullanma Düzeyi Arasında Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi.....	67
Tablo 3.6:	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD' den Cinsiyetlere Göre Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 3.7:	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD' den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 3.8:	Manova Testi Varsayımlarının Sınanması ve Manova Değerleri.....	69
Tablo 3.9:	PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD' den ile Cinsiyet ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Etkileşim.....	70
Tablo 3.10:	PİK, PGİKÖD' den ve Sınıf Düzeyleri Arasında Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi	72
Tablo 3.11:	Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinde İnternette Yararlanma Sıklığına Göre Ders Türlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	73

Tablo 3.12:	Manova Testi Varsayımlarının Sınanması ve Manova Değerleri	74
Tablo 3.13:	Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinde Ders Türleri ile İnterneti Kullanma Öğrenci ve Öğretmen Sıklığı arasındaki Etkileşim.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1: Faktör Çizgi Grafiği	50
Şekil 2.2: Faktör Çizgi Grafiği	51
Şekil 2.3: Faktör Çizgi Grafiği	56
Şekil 2.4: Faktör Çizgi Grafiği	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1: Faktör Çizgi Grafiği.....	50
Şekil 2.2: Faktör Çizgi Grafiği.....	53
Şekil 2.3: Faktör Çizgi Grafiği.....	56
Şekil 2.4: Faktör Çizgi Grafiği.....	59

KISALTMALAR

EARGED	:Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
EIU	:Economist Intelligence Unit
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
MİT	:Massachusetts Institute of Technology
NSF	:National Sciences Foundation
ODTÜ	:Ortadoğu Teknik Üniversitesi
PGİK	:Performans Görevinde İnterneti Kullanma
PGİKÖD	:Performans Görevinde İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları
ÖPGPIKDBÖ	:Öğrencilerin Performans Görevlerinde ve Projelerinde İnterneti Kullanma Durumlarını Belirleme Ölçeği
PIK	:Projede İnterneti Kullanma
PIKÖD	:Projede İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları
TCP/IP	:Transmission Control Protokol/ İnternet Protokol
TTNET	:Türk Telekom Net
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu
TURNET	:Turkey Net
WWW	:World Wide Web

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem ve alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren yenilenerek uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarında hem dersi destekleyici olan hem de ders dışı, öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunması beklenen proje ve performans görevlerinin yeni öğretim programlarında önemli bir yeri vardır.

Proje, öğrencilerin isteyerek üzerinde çalıştığı her tür etkinliktir (Akçin, 2006, 46). Tomal'a (2004, 101) göre ise proje, öğrencilerin serbest bir biçimde seçtiği ve isteyerek üzerinde çalıştığı her türlü etkinlik ve eylemdir. Proje konuları hayatın içindeki problemlerden seçilir. Öğrenci bu problemleri okulda çözerek herhangi bir sorunu çözmek için gerekli deneyimi ve beceriyi kazanır.

Proje çalışmalarında öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Bu görevler, öğrencilerin çalışma planına uyup uymadıklarını denetlemek, onlara araştırma yöntemlerini önermek, varsa öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesine yardım etmek, ayrıca kitap, internet, bilgisayar gibi kaynakların ve araç gereçlerin kullanılmasına rehber olmaktır (Mebnet, [27.01.2008]).

Yeni ilköğretim programlarında öğrencilere, edindiği bilgileri kullanmalarını sağlayacak ürünler ortaya çıkarmaları için performans görevleri de verilmektedir. Performans görevi, öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi bilişsel, duyuşsal, devinsel alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını sağlayan çalışmalardır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2006, 19). Bir futbol topu gibi düşen bir objenin ivmesini tahmin etmek için bir deney tasarlanması, performans görevine örnek olarak verilebilir (Mehmet ve diğ., 2006, 95). Performans görevleri, sınıfta verilen bilginin kullanılmasının ötesinde, farklı kaynaklardan bilgi toplanmasını da gerektirebilir (Linn, Gronlund, 2000, 242).

MEB (TTKB, [21.12.2007]) İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 2003) proje şöyle tanımlanır: Proje, öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma türünden etkinlikleri içeren ve ders öğretmeni rehberliğinde yapılacak olan çalışmalardır. Proje konusu ise öğrenci tarafından veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçme yoluyla belirlenebilir. Aynı yönetmelikte performans görevi şöyle tanımlanmıştır: Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılığını kullanma ve bir ürün ortaya çıkarma gibi üst düzey becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, ayrıca performans görevlerinde ifade edilen üründür. Bu ürünler; "röportaj yapma, deney düzeneği hazırlama ve deneyi sonuçlandırma, anket yapma, poster hazırlama, hayatta karşılaşılabileceği problemi çözme, maket hazırlama, araştırmalardan elde ettiği bilgilerden yararlanarak bir sonuca ulaşma, öykü yazma" türünden çalışmalardır. Buna ek olarak MEB ölçme değerlendirme yönetmeliğinde başlangıçta kullandığı performans ödevi kavramı yerine performans görevi kavramını kullanmaya başlamıştır. MEB, bu değişikle ilgili olarak "Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar" başlıklı bir genelge 08.10.2007 tarihinde yayımlamıştır. Bu genelgede öğrencilerin performans görevlerini nasıl yapacaklarına ilişkin esaslara yer verilmiştir. Genelgede, "gerek görüldüğü takdirde çalışmanın araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıkları sınıf dışında, ürünü oluşturma ve sonuçlandırma aşamaları ise sınıf içinde yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin görevi yaparken sergilediği performans öğretmen tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmiş olacaktır" ifadelerine yer verilmiştir.

Öte yandan dikkat edilecek husus şudur: proje ve performans görevlerindeki çalışmalar ilkelerine, amacına ve tekniğine uygun olarak verilirse, eğitim yönünden çocuğun yeteneklerinin gelişmesine, sorumluluk duygusu kazanmasına, yaratıcı düşünmesine, kendi kendine olumlu eserler ortaya çıkarmasına katkıda bulunacaktır (Yapıcı, 1995, 3).

Öğrencilerin proje ve performans görevleri için özgün ürünler ortaya koyabilmeleri, o konuda yeterli bilgiye sahip olmalarına bağlıdır. Bu imkânı öğrencilere eşit bir şekilde sunan tek kaynak da internettir. Altun'a (2003, 186) göre internet, ortak bir dil kullanarak iletişim kuran bilgisayarların genel bir ağıdır. İnternetin bir başka tanımı ise, binaları ve çalışanları olan gerçek bir yer değil, dünya çapında birbirine

bağlantılı bilgisayarların oluşturduğu sanal bir ortamdır. Birbirine bağlı bu bilgisayarlar sayesinde insanlar birbirleriyle veri, ileti ve dosya alışverişi yapma olanağına sahiptir (Allen, Johnson, 1998, 2). Bu sayede internet, proje ve performans görevleri de dâhil olmak üzere hemen her konu hakkında bilgi bulanabilecek en büyük bilgi bankası konumuna gelmiştir.

İnternetin öğrenme ortamlarında da kullanılması, öğrencilere gerçek hayat problemlerinin çözümünde güncel bilgi ve diğer kaynaklara erişimde sınırsız olanaklar sağlamaktadır. Bu tür ortamlar öğretim teknolojileri ve bunlara uygun çıktı örneklerini içerdiklerinden öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekmektedir. Fakat öğrencilerin bu bilgi ortamının yeterince farkında olmamaları ve bu bilgi ortamından nasıl yararlanacağını bilmemeleri öğrencilerin öğretim programlarında belirlenen uzak ve yakın hedeflere ulaşmalarını engellemekte ve geciktirmektedir (MEB, 2006, 12).

Öğrencilerin proje ve performans görevi çalışmalarında interneti kullanmalarıyla ilgili araştırmaları incelendiğinde, Akpınar (1999) tarafından, öğrencilerin yüzde 51'inin herhangi bir ders için bilgisayardan yardım alırken, yüzde 49'unun ise yardım almadığı belirlenmiştir. Dunlap (2000) tarafından yapılan çalışmada internet eğitiminden sonra öğrencilerin araştırma becerilerini ve güdülenmelerinin arttığı belirlenmiştir. Çetinkaya (1992) tarafından yapılan bir çalışmaya göre ise öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre öğrenciler istedikleri ödev türünü ve konusunu seçememektedirler. Buna karşın aynı çalışmada kalabalık sınıflarda grupta öğretimin söz konusu olduğu okullarda öğrencilerin öğrenme sürecinde bireysel farklılıklarının ve ilgilerinin karşılanması için ödevlerden yararlanıldığı belirlenmiştir. Aynı araştırmanın diğer bulgusu da; ev ödevlerinin öğrencilerin kişisel gelişimleri ve ilgileri doğrultusunda olduğu zaman daha etkili öğrenmenin sağlandığı ancak; öğrenci, öğretmen ve velilerin öğrencilerin ödev yaparken değişik kaynaklardan yeterince yararlanamadıkları gibi ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. Atav ve diğ. (2006) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin yüzde 76'sının interneti 'bilgiye ulaşma', 'haberleşme' ve 'oyun' gibi çok amaçlı olarak kullandıkları belirlenmiştir. İnterneti sadece 'ders/ödev için bilgiye ulaşma' amaçlı olarak kullanan öğrencilerin oranı ise yüzde 24'tür. O'Sullivan Scott (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin interneti çoğunlukla okul projeleri, kişisel iletişim ve eğlence amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Orhan ve Akkoyunlu (2004)

tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise interneti sadece ‘ders/ödev için bilgiye ulaşma’ amaçlı kullanan öğrencilerin oranının yüzde 14 olduğu belirlenmiştir. Pedroni (2001) tarafından yapılan çalışmada ise web’in ilköğretimde kullanılması için, internet kullanımının biraz daha yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu yöndeki beklentilerinin karşılanması gerektiği saptanmıştır.

Yukarıda belirtilen bu araştırmalarda, öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken interneti kullanıp kullanmadığı veya hangi düzeyde kullandığı durumunun değişmekte olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada bu durumun oluşmasını etkileyebilecek, öğrencilerin interneti kullanma mekânı, interneti kullanma düzeyi, cinsiyetleri, sınıfı ve internet kullanım sıklığı değişkenlerinin farklılık oluşturup oluşturmadığı fikrinden yola çıkılmıştır. Bu çerçevede bu araştırma, proje ve performans görevlerini yaparken öğrencilerin interneti kullanma durumlarına yönelik görüşlerini belirlemek için yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde literatür incelenerek aşağıda sunulan problem durumunda sırasıyla; proje, performans görevi, proje ve performans görevine yönelik MEB’in bakış açısı ve internet kavramları açıklanmıştır. Son olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.1. İnternet Nedir?

İnternet, birçok bilgisayar sisteminin birbirine bağlı olduğu, dünya çapında yaygın olan ve sürekli büyüyen bir iletişim ağıdır (ODTÜ, [22.11.2007]). İnternet hemen her konu hakkında bilgi bulanabilen en büyük bilgi bankasıdır.

İnternet, netlerin neti, ağların ağı ya da tüm dünyadan, yüz binlerce bilgisayar ağının, bilgiye erişilmesi amacı ile birbirlerine bağlanmalarından oluşan bir ağıdır (Duman, [23.11.2007]). Altun’a (2003, 186) göre ise internet, ortak bir dil kullanarak iletişim kuran bilgisayarların genel bir ağıdır. İnternetin bir başka tanımı ise, binaları ve çalışanları olan gerçek bir yer değil, dünya çapında birbirine bağlantılı bilgisayarların oluşturduğu sanal bir ortamdır. Birbirine bağlı bu bilgisayarlar sayesinde insanlar birbirleriyle veri, ileti ve dosya alışverişi yapma olanağına sahiptir (Allen, Johnson, 1998, 2).

İnternet ilk ortaya çıktığı yıllarda yalnızca uzaktaki bir başka bilgisayarla haberleşme amacıyla geliştirilmiştir. Teknolojik gelişmelerin paralelinde internet,

dosya alışverişi, elektronik mesaj alma/gönderme gibi internet hizmetlerinin yanında tartışma kanalları, sanal alışveriş, reklâm, eğitim gibi hizmetlerin eklenmesi, üniversiteler ve kuruluşların da katılımı ile büyüyerek bugünkü anlamıyla kullanılan internet adını almıştır (Önder, Çakır, Göksel, 2000, 277).

Yukarıda verilen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere internet'in en temel işlevi, haberleşme ve iletişimdir. İnternet üzerinden dünyanın dört bir tarafıyla faks kadar hızlı, postadan daha ucuz bir şekilde iletişim kurulabilir, her konuda araştırma yapılabilir. Ayrıca bu süreç içinde gerekli görülen bilgi ve dokümanlar bilgisayarlara kaydedilebilir.

İnternetin olanakları sayesinde kullanıcılar; yerinden hareket etmeden uçsuz bucaksız alışveriş yapabilir, müze ve sergileri gezebilir, müzik arşivlerine girebilir, farklı ülkelerden olan insanlarla her konuda yazıyla veya sesli olarak tartışabilir, ithalat-ihracat firmaları yurt dışındaki bağlantılarını en küçük zaman diliminde gerçekleştirebilir ve iletilmek istenen mesajları en düşük maliyetle günün her anında dünyanın her yerine gönderebilir.

İnternet kullanıcılarının, interneti sunduğu olanakları içinde kaybolmadan, etkili bir biçimde kullanabilmeleri için interneti kullanma amaçlarını iyi belirlemeleri gerekmektedir. Böylece insanlar internette istediklerine hem daha çabuk ulaşmış hem de zamanını daha verimli kullanmış olurlar. İnternetin çeşitli kullanım amaçları vardır. Bu amaçlar, araştırma yapma, ticari işlemleri gerçekleştirme, eğitsel faaliyetler, elektronik posta hizmetinden yararlanma veya oyun oynama şeklinde olabilir.

İnternet kullanıcıları, internete bağlanmak için gerekli bilgisayar donanımını temin ettikten sonra internet hizmetlerini almak amacıyla İnternet Servis Sağlayıcılardan birine üye olmaları gerekir.

Günümüzde evlerde, işyerlerinde ve eğitim kurumlarında telefon hattından çevirmeli bağlantı, Asymmetric Digital Subscriber Line (ADSL) veya Kablo Network (Kablonet) bağlantı tipi kullanılmaktadır. Çevirmeli bağlantı, ev telefon hattını kullanan bağlantı şeklidir. Bağlantı hızı açısından diğer bağlantı tiplerine göre daha yavaştır. Kablonet bağlantı tipi ise bakır teller dışında fiber optik kablolar ile internete bağlanma şeklidir. Kablonet bağlantısı ile internete bağlanmak isteyenler bu fiber optik kablolarının oturduğu mahalleye kadar döşenmesi için ilgili

Servis Sağlayıcı şirkete başvurmaları gerekmektedir (İnan, [08.02.2008]). ADSL ise, mevcut telefonlar için kullanılan bakır teller üzerinden yüksek hızlı veri, ses ve görüntü iletişimini aynı anda sağlayabilen bir modem teknolojisidir. Diğer bağlantı tiplerine göre daha hızlı ve ucuz olması sebebiyle daha çok tercih edilmektedir.

İnternette; insanların kendilerine ait özel yazıları, resimleri, müzikleri, bir eğitim kurumuna ait ders notları, bilimsel ve bilimsel olmayan çalışmalar, resmi yazışma örnekleri, makaleler, kitaplar, çeşitli bilgisayar programları vb. bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler internetin farklı bileşenleri tarafından insanların hizmetine sunulmuştur. Her bir bileşenin kullanımı da farklı bir bilgi birikimi gerektirmektedir. Ancak birçok bilgisayar kullanıcısı “İnternet” deyince onun yalnızca belirli bir parçası olan, World Wide Web (WWW)’i kastetmektedir (Allen, Johnson, 1998, 5). Oysa internet, çoğu insanın algıladığından daha fazla bileşene sahiptir. İnternetin bünyesinde yer alan ve geliştirilen bileşenler sayesinde internet kullanımı da artmıştır. Aşağıda interneti oluşturan bileşenlere değinilmiştir.

1.1.1.1. İnternetin Bileşenleri

İnternette istenilen bilgilere kolay ve doğru yoldan ulaşabilmek için interneti oluşturan bileşenleri tanımak gerekir.

World Wide Web (WWW): WWW kısaca “Web” olarak da kullanılmaktadır. WWW, internet sayfalarında yer alan yazı, resim, ses, animasyon ve görüntünün bir düzen içerisinde kullanıcı tarafından görüntülenmesini sağlayan bileşendir. Diğer bir deyişle WWW, internet üzerindeki bilgilere kolay erişebilecek şekilde düzenler. WWW, sunduğu bu özellikler sayesinde insanlar tarafından en çok bilinen ve kullanılan bileşendir. İnternette sayfası olan hemen hemen bütün kuruluş, şirket, kişi, organizasyon vb. sayfaları web formatındadır (Karagülle, Pala, 2000, 212).

Elektronik posta (E-posta): Bilgisayar ağlarının oluşturulma nedenlerinden biri, kişilerin, bir yerden diğerine (hızlı ve güvenli bir şekilde) elektronik ortamda mektup gönderme ve haberleşme isteğidir. E-posta, bu amaçla kullanılan servislere verilen genel addır. Diğer bir deyişle, diğer internet ya da çevrimiçi servis kullanıcıları arasında mesaj ve dosya alışverişidir (Allen, Johnson, 1998, 5).

Telnet: Bir bilgisayarın başka bilgisayara bağlanmasına ve o bilgisayardaki bilgileri kullanmasına olanak sağlayan bir yazılımdır (Allen, Johnson, 1998, 5).

Dosya Transfer Protokolü (File Transfer Protocol) (FTP): Bir bilgisayardan diğerine dosya aktarımı için kullanılan internet yazılımıdır (Allen, Johnson, 1998, 5).

Gopher: Başvuru kaynaklarından magazin haberlerine, resmi kurum belgeleri ve demeçlerine kadar geniş bir bilgi ağını kapsayan, erişim ve temin sistemidir (Allen, Johnson, 1998, 5).

Sohbet grupları (Chat groups): Ortak ilgi alanları olan üyelere yönelik tartışma ve yazışma ortamlarıdır (Allen, Johnson, 1998, 5).

1.1.1.2. İnternetin Tarihçesi

İnternet, 1960'ların başında askeri ve bilimsel araştırma ve geliştirme alanında, bilgisayarlar yardımıyla bilgi paylaşımında büyük potansiyel değer olduğunu gören bir grup insanın vizyoner düşüncesinin bir sonucudur. Massachusetts Teknoloji Enstitüsün (Massachusetts Institute of Technology) (MIT)'den J.C.R Licklider, 1962 yılında bilgisayarların global şebekesini önerdiği ve sosyal etkileşimlerin kayıtlı ilk tanımını yaptığı, 'kısa notlar serisi' çalışmasını yayınlamıştır. Aynı yılın sonunda, Licklider ilk başkanı olduğu 'İleri Savunma Araştırma Projesine' (Defense Advanced Research Project Agency) (DARPA) girdi (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).

Daha sonra MIT'den Leonard Kleinrock internet bağlantısının temelini biçimlendirmek için paket anahtarlar teorisini geliştirdi. MIT'den Lavvrence Roberts 1965 yılında çevirmeli telefon hatları üzerinden Kaliforniya'daki bir bilgisayarla Massachusetts'deki bir bilgisayar arasında bağlantı kurdu. Bu deneme, geniş alanda şebekeleşmenin yapılabilir olduğunu gösterdi. Böylece, Kleinrock'un paket anahtar teorisi doğrulanmış oldu. Bu kişiler ilk internetin öncü kurucuları oldular (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).

1969 yılında "Araştırma Projeleri Dairesi" (Advanced Research Projects Agency) (ARPA) kuruldu ve internet kavramı olarak "İleri Düzey Araştırma Projeler Ağı" (Advanced Research Projects Agency Net) (ARPANET) kullanılmaya başlandı (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).

Birkaç yıl içerisinde birçok merkezdeki bilgisayarlar ARPANET ağına bağlandı. 1971 yılında "Ağ Kontrol Protokolü" (Network Control Protokol) (NCP) ismi

verilen bir protokol ile çalışmaya başladı. 1972 yılı Ekim ayında gerçekleştirilen “Uluslararası Bilgisayar İletişim Konferansında” (International Computer Communications Conference), ARPANET'in NCP ile başarılı bir deneme bağlantısı gerçekleştirildi. Yine aynı yıl içinde e-posta ilk defa ARPANET içinde kullanılmaya başlandı. NCP'den daha fazla yeni olanaklar getiren yeni bir protokol, 1 Ocak 1983 tarihinde “İletişim Kontrol Protokolü/İnternet Protokolü” (Transmission Control Protokol/ İnternet Protokol) (TCP/IP) adıyla ARPANET içinde kullanılmaya başlandı. TCP/IP bugün var olan internet ağının temel halkası olarak yerini aldı.

1980'li yılların ortasında Savunma Bakanlığı'na bağlı Amerikan askeri bilgisayar ağı, ARPANET'ten ayrıldı ve “Askeri Ağ” (MILITARY NET) adı ile kendi ağını kurdu (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).

1986 yılında Amerikan bilimsel araştırma kurumu 'Ulusal Bilim Kuruluşu' (National Sciences Foundation) (NSF), ARPANET için ülke çapında beş büyük süper bilgisayar merkezi kurulmasını içeren kapsamlı bir öneri paketi öne sürdü. ARPANET Amerikan hükümetinin sübvansiyonu ile “Ulusal Bilimler Kuruluşu Ağı” (National Sciences Foundation Net) (NSFNET) olarak düzenlendi. 1987 yılında yeniden düzenlediği internet yapılanması planı ile NSFNET yedi bölgesel nokta üzerinde 1.5 Megabit Per Second (Mb/s) (daha önce 56 Kb/s idi) güçlü bir ana bağlantı noktasını işleteceğini duyurdu. NSFNET Merit olarak adlandırılan Michigan Eyaletindeki üniversitelerin organizasyonu ile NSF'nin yaptığı bir anlaşma doğrultusunda işletilmeye başlandı. NSFNET'in işletilmesine bir süre sonra Merit'in yanında Amerika Birleşik Devletleri'nin dev bilgisayar firması Industry Business Machine ve haberleşme firması MCI dâhil oldu. 1990 yılında NSFNET'in işletilmesine yönelik oluşturulan bu birlik 'Gelişmiş Ağ Servisleri' (Advance Network Services) (ANS) olarak adlandırıldı. ANS'nin kuruluş süreci, ABD'de 1990'lara kadar devlet desteğinde gelişen internet ana bağlantı noktasının özelleştirilmesi sürecinin de başlangıcı olmuştur (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).

1990'lı yıllarda kişisel bilgisayarların ucuzlaması ile daha üstün işlevlere sahip bilgisayarların ve yazılımların çıkması, bilgisayarların gerek kamu gerekse özel kuruluşlarda, gerekse de evlerde daha yaygın olarak kullanılmasına neden oldu (Erdoğan, 2001, 22). İnterneti izleme örgütü, internet derneğine (Internet Society) göre, internette bugün 100.000'den fazla bilgisayar ağı var ve bu ağlara bağlı olan

bilgisayar sayısı ise 50 milyonu geçiyor. İnternet derneği, bu sayıların 2000 yılında 2 milyon ağ ve 100 milyon bilgisayar olacağını öngörüyor (MEB, [25.11.2007]).

2000'li yıllarda teknolojinin hızla gelişimine paralel olarak kişisel bilgisayarların boyutların küçülmesi ve fiyatlarının ucuzlaması sayesinde internet kullanımı da arttı. Ekonomi dergisi The Economist'in grubuna ait Economist Intelligence Unit (EIU)'in yaptığı araştırmaya göre internet kullanımı tüm dünyada arttı. Türkiye internet kullanımında 45'inci sıradan 42'inci sıraya yükseldi (EIU,[28.12.2007]).

1.1.1.3.Türkiye'de İnternet'in Gelişimi

Türkiye ilk internet bağlantısını Nisan 1993'te Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) oluşturdu (Önder, Çakır, Göksel, 2000).

64 Kbit/san hızında olan bu hat çok uzun bir süre, tüm ülkenin tek çıkışı oldu. İnterneti, öncelikle akademik ortamlarda olmak üzere Türkiye'de ilk kez ODTÜ yaygınlaştırmaya çalıştı. Ege Üniversitesi'nden olan bağlantı, 1994 yılı başlarında, 64kbit/san. hızı ile gerçekleştirildi. Ardından sırayla, Bilkent Üniversitesi (1995 Ekim), Boğaziçi Üniversitesi (1995 Kasım) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (1996 Şubat) bağlantıları gerçekleştirildi.

1996 yılının Ağustos ayında 'Türkiye Ağı' (Turkey Net) (TURNET) çalışmaya başladı. 1997 yılına gelindiğinde, akademik kuruluşların internet bağlantısını sağlayan ULAKNET çalışmaya başladı ve üniversiteler nispeten hızlı bir ana bağlantı noktası yapısıyla birbirlerine bağlanarak interneti kullandı. 1999 yılı içerisinde, ticari ağ altyapısında büyük değişiklikler yapıldı ve TURNET'in yerini Türk Telekom Net (TTNET) adında yeni bir oluşum aldı.

2000'lerin başından itibaren, ticari kullanıcılar TTNET ana bağlantı noktası üzerinden, akademik kuruluşlar ve ilgili birimler (Tüm devlet ve Vakıf Üniversiteleri ve Enstitüler) ise ULAKNET ana bağlantı noktası üzerinden internet erişimine ulaşmaktadır. Ayrıca bu iki ana bağlantı noktası arasında yüksek hızlı bağlantı mevcuttur (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).

Şu anda Türkiye'nin İnternet çıkışını sağlayan merkezler dört grupta toplanabilir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

- Üniversiteler ve akademik kuruluşların internet bağlantı çıkışlarıdır.

- Genellikle ticari kuruluşların ve İnternet Servis Sağlayıcılarının yararlandığı TTNET çıkışlarıdır.
- Diğer bazı özel şirketlerin ve servis sağlayıcıların, TTNET ile yaptıkları İnternet Erişim Noktası anlaşması sonrasında kullandıkları firma temelli doğrudan yurtdışı internet çıkışlarıdır (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).
- Bunların dışında kalan diğer (Askeri amaçlı bağlantılar) bağlantılardır (Hacettepe Üniversitesi, [23.11.2007]).

Yukarıda belirtilen oluşumlar aracılığı ile internet alt yapısı güçlendi. Bu gelişmeler paralelinde bilgisayar kullanımının da yaygınlaşması internet kullanımında artışı sağladı. Yapılan araştırma sonuçlarına göre 2005 yılı sonunda Türkiye’de yaklaşık 13 milyon düzeyinde olan internet kullanıcı sayısı, 2007 yılında 16 milyona ulaşmıştır (TUİK, [28.12.2007]).

1.1.1.4. İnternetin Kullanım Amaçları

Günümüzde birçok kurum ve kuruluş birbirleriyle iş birliği yapmak ve bilgilerini paylaşmak gibi çeşitli amaçlarla interneti kullanmaktadır.

Dünyada internet kullanımında en yaygın kullanıma sahip olan internet bileşeni e-posta (e- mail)’dır (UCLA World Internet Project, 2004). Amerika Birleşik Devletlerinde Nie ve arkadaşları tarafından 2005 yılında yapılan araştırmada ise internet 10 yıllık süreçte yüzde 57 oranla iletişim (e-posta-e mail, chat vb.) amacıyla kullanıldığı sonucu çıkmıştır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin internet kullanma amacı öğrencilerin yüzde 42 oranında interneti iletişim amaçlı kullandığı ve interneti sosyalleşme aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde internetin genel kullanım amacının, iletişim kurma ve haberleşme olduğu sonucu çıkmaktadır.

Dünyada internet kullanım oranı yüzde 15,2’dir. Türkiye de ise bu oran Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2007 yılının Nisan-Haziran döneminde yaptığı araştırmaya göre hanelerin yüzde 18.94’ü internete erişim imkânına sahiptir. İnternete erişim imkânı olan hanelerin yüzde 79.39’u evden internete bağlanabilen kişisel bilgisayara sahiptir (TUİK, [30.12.2007]).

İnternet erişim imkânı olan hanelerde en yaygın kullanılan internet bağlantı türü yüzde 78.03 ile geniş bant olan ADSL bağlantısıdır. 2007 yılı internet kullanıcılarının yüzde 90.54’ü bilgi arama ve on-line hizmetlerde, yüzde 80.74’ü

iletişim faaliyetlerinde, yüzde 52.27'si eğitim faaliyetlerinde, yüzde 26.18'i ise kamu kurum/kuruluşlarıyla iletişimde interneti kullandıklarını bildirmiştir (TUİK, [30.12.2007]).

Yukarıda verilen araştırma bulgusuna göre, Türkiye'de internetin kullanım amaçları arasında ilk sırada bilgi arama, ardından iletişim geldiği görülmektedir. İnsanlar internet sayesinde sınırsız bilgi kaynağına kolay ve hızlı bir şekilde ulaşma şansına sahiptir. İnsanların bu bilgi havuzunda kaybolmadan amaçlarına uygun faydalanabilmeleri de ayrı bir bilgi birikimini gerektirmektedir. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde internetin, kullanım amacına hizmet edebilmesi için interneti kullananlarında internet kullanımıyla ilgili ciddi bir eğitime ihtiyaçlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okullarda internetin doğru ve etkili kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrencilere internet kullanımı, internette bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme gibi konularda beceriler kazandırılması gerekir.

1.1.2. Değerlendirme Nedir?

Eğitim  ğretim sürecine hâkim olmaya başlayan yeni yaklaşımlar değerlendirme anlayışında da yeni anlayışlar ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu çalışmada değerlendirme "Geleneksel Değerlendirme" ve "Otantik Değerlendirme" başlıkları altına toplanmış ve ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

1.1.2.1. Geleneksel Değerlendirme

Okulda  ğretmenler derslerinde öğrencilere not verir. Bu not verme işlemi öğretimin belli aşamalarında olabilir. Bu aşamalar eğitim öğretimin başında, sonunda ve öğretimin sürecinde olabilir. Not verme işlemi öğretmenler için bir değerlendirmeyi gerektirmektedir. Değerlendirme bir karar verme işlemidir ( z elik, 1997, 221).

Değerlendirme rastgele yapılmamaktadır. Öğretmenler değerlendirmenin    öğesine göre bir değer yargısına ulaşmaktadır. Bunlardan biri gözlem veya  l me sonucu, ikincisi  l t , üçüncüsü ise  l me sonucu ile  l t  arasındaki işlemdir. Bir amaca yönelik değerlendirme yapmadan önce  l me işlemi yapılması gerekir. Değerlendirme ölçmeyi de içine alan bir aşamadır (Demirel, 2003, 185).  l me, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1997, 12).  l t , değerlendirmeye tabi tutulan  zelliliğin

yeterli ya da yetersizliğini ortaya koyabilmek için ölçülen özelliğin ölçülerinin bir ölçütle karşılaştırılmasıdır. Değerlendirmenin üçüncü ögesi ise ölçme sonuçlarının bir ölçüte göre karara ulaşma işidir. Bu temel kavramlar ışığında Turgut (1997, 224) değerlendirmeyi; ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına ulaşma işlemi olarak tanımlar. Değerlendirme kavramının başka yönünü vurgulayan Küçükahmet (2002, 192)'e göre ise değerlendirme; her tür öğrenme, gelişme ile ilgili ve sürekli olan bir işlemdir. Yani değerlendirme eğitim-öğretimin her aşamasında sürekli yapılan bir süreçtir.

Ölçme ve değerlendirme kavramlarının birbiri yerine kullanıldığına da rastlamaktadır. Bu yanlış bir kullanımdır. Bu ayrım şöyle açıklanabilir; ölçme işleminde, var olanın, olanaklar ölçüsünde aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılır değerlendirmede ise ölçme sonuçları dikkate alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır (Özçelik, 1998, 221). Değerlendirme sonunda ölçülen özelliğe ilişkin bir yargıya varılır. Başka bir deyişle, ölçülen özelliğin belli bir amaçta işe yarayıp yaramadığını gösterir.

Değerlendirme işleminin genel amacı öğretime yönelik bir program denenmesi, bir yöntemin denenmesi, hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi, çalışmaların etkililik derecesinin belirlemek ve bu etkililiği artırıcı tedbirlere zemin hazırlamaktadır. Bu genel amaç dışında değerlendirmenin hizmet ettiği diğer bazı amaçları da belirtmek gerekir. Bu amaçlar kısaca aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- Öğretim varsayımlarını doğrulamak.
- Öğrenme zorluklarını tanımak.
- Öğrenci ilgisini canlandırmak.
- Rehberliğe yardım etmektir.
- Öğretmenin gelişimini belirlemek (Yıldırım, 1983, 11-15).

Değerlendirme eğitimin her safhasında kullanılan sistematik bir süreç olmalıdır. Ancak değerlendirmenin amaç değil, amaçlara erişmek için araç olduğu unutulmamalıdır (Küçükahmet, 2002, 193).

1.1.2.1.1. Geleneksel Değerlendirmenin Kullanım Amaçları

Geleneksel ölçmede temel amaç öğrenme süreci sonunda oluşan ürün hakkında karar vermektir. Cronbach, (1963, 539'dan aktaran Turgut, 1997, 220), değerlendirmenin eğitimdeki işlevlerini şu şekilde ifade eder:

- Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği hakkında bilgi verir.
- Değerlendirme yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler.
- Öğretmenin, kendi öğretiminin de ne kadar ve ne derece etkili olduğunu kestirmesine yardımcı olur.
- Değerlendirme, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
- Değerlendirme, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

1.1.2.1.2. Geleneksel Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel değerlendirme teknikleri, yazılı ya da test yapma türlerinin uygulandığı klasik, nesnel anlayışa dayalı olan ve öğretimin etkililiğinin değerlendirmesinde kullanılan türlerdir. Geleneksel ölçme araçları ile yapılan ölçümler sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesidir. Geleneksel değerlendirmede öğretim durumlarının ardından değerlendirme yapılır. Diğer bir deyişle geleneksel değerlendirmede ürün değerlendirmesi söz konusudur. Geleneksel değerlendirme sadece öğretmenler tarafından yapılır. Ayrıca bu araçlarla yapılan değerlendirmede öğrenme süreci dikkate alınmaz.

Kullanılan ölçme teknikleri ise yazılı yoklama, kısa cevaplı testi, eşleştirme testi, doğru yanlış testi, çoktan seçme testidir (Tekin, 1996,109). Bu teknikler aşağıda açıklanmıştır.

Geleneksel öğretim ortamlarında değerlendirme için kullanılabilecek ölçme araçlarının başında yazılı yoklama gelmektedir. Yazılı yoklama; öğrencilere birkaç soru yazdırılıp veya yazılı verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap istenmesi olup, bir sınav türü olarak her öğretmenin başvurduğu bir yöntemdir (Turgut, 1995, 47). Daha çok Türkçe derslerinde tercih edilen bir türdür. Öğrencinin var olan bilişsel bilgileri ölçmek ve kompozisyon becerilerini yoklamak amacıyla kullanılır (Mehmet ve diğ., 2007, 25).

Kısa cevap testi, öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşur. Kısa cevaplı test maddeleri genelde

bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları ölçmeye uygundur (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003, 297). Öğrencilerin olgusal bilgilere sahip olup olmadıklarını görmek amacıyla kullanılır. Ayrıca, cevapların kısa olması nedeniyle çok sayıda soru sorulmasına olanak sağlaması bu kısa cevaplı testlerin tercih edilmesinde etkilidir.

Geleneksel değerlendirme kullanılan diğer bir teknik ise eşleştirme testidir. Eşleştirme testinde birden çok madde kökü, diğer seçeneklerle eşleştirilir (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003, 316). Diğer bir deyişle bu test iki grup hâlinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. “Kim? Ne? Nerede?” gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde eşleştirme testleri daha kullanışlıdır. Doğru-yanlış testi ise verilen bir cümlenin, mevcut bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesinin istendiği bir tekniktir (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003, 300). Doğru cevap şıklarının iki olması sebebiyle ilköğretim alt sınıflarında kullanılabilir. Ayrıca bu tür test, puanlama nesnelliği, kolaylığı ve çok soru sorulabilmeyi sağlaması nedenleriyle tercih edilen bir tekniktir.

En çok tercih edilen test türlerinden biri de çoktan seçme testidir. Çoktan seçme test maddesinde, soruyla birlikte, sorunun cevabı olabilecek seçenekler de sunulur (Özçelik, 1998, 140). Ağırlıklı olarak bu testte, bilgi, kavrama ve uygulama basamağını ölçer. Bu test çok soru sorabilme kolaylığı ve soruları konulara uygun dağıtabilme imkânı nedeniyle kapsam geçerliliği oldukça yüksek düzeyde sağlama özellikleri sayesinde öğretmenler tarafından sık kullanılmaktadır (Turgut, 1996, 148).

1.1.2.1.3. Geleneksel Değerlendirmenin Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Geleneksel değerlendirmenin güçlü yönleri aşağıdaki gibi açıklanabilir.

- Derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenmesinde kolaylıkla kullanılır.
- Rutin problemleri çözme becerilerin geliştirilmesine uygundur.
- Bilişsel düzeydeki davranışların değerlendirilmesinde kolaylıkla uygulanır.
- Bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgileri ölçmede güvenilir olmasıdır.
- Her türlü sınıf ortamlarında (kalabalık sınıflar dâhil) kolaylıkla uygulanır (Mehmet ve diğ., 2006, 28–48).

Fer ve Cırık (2007,170–175) geleneksel değerlendirmenin sınırlı yönleri aşağıdaki gibi değerlendirmektedir.

- Yeni program anlayışları için yeterli değildir.
- Değerlendirme işini sadece öğretmenin yapmasıdır.
- Öğretmen öğrencinin eğitim sonundaki durumunu değerlendirmesidir.
- Öğretmenin öğrencinin eğitim süresince davranışlarını göz ardı etmesi ve ürün odaklı değerlendirme anlayışının hâkim olmasıdır.
- Sadece öğrencinin ne öğrendiği anlamak yerine öğrencinin neyi bilmediğini ortaya çıkarmaya odaklanmasıdır.
- Analiz sentez değerlendirme gibi üst düzey davranışları değerlendirilmesinde zor olmasıdır.

1.1.2.2. Otantik Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, öğretimin hedeflerinde, içeriğinde ve yöntemlerinde önemli değişimler olmuştur. Bu durum ölçme değerlendirme sürecini de etkilemiştir. Geleneksel değerlendirme sisteminin yetersizliği ve öğrenci değerlendirmesindeki başarısızlığı, öğretimde çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bu gelişmeler yeni değerlendirme yaklaşımlarını gündeme getirmiştir (Güneş, 2007, 176). Bu yeni değerlendirme yaklaşımları otantik değerlendirme veya alternatif değerlendirme olarak tanımlanmıştır.

Otantik değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirmenin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Ürün kadar süreci de dikkate alan otantik değerlendirmede öğrencilerin üst düzeyde düşünce becerileri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır (Mehmet ve diğ., 2006, 49). Otantik değerlendirme, okulda öğrenilen bilgi (okul bilgisi) ile gerçek dünyadaki olaylar (daha çok günlük hayat) arasında bir ilişki kurulması ve bununla ilgili uygulamaların yapılmasına yönelik çalışmalardır (Çepni ve diğ., 2007, 195).

Otantik değerlendirmede öğrencinin öğrenme süreci ve gelişimi değerlendirilir. Otantik değerlendirmede öğrenme ve değerlendirme iç içedir (Fer, Cırık, 2007, 170). Buradan şu sonuç çıkarılabilir; değerlendirme süresince öğrencilerin öğrenmeleri devam etmektedir.

Otantik değerlendirme, hedefler, programın ana hatları ve öğretim yöntemleri göz önünde bulundurulmaksızın yapılmaz. Değerlendirme, karar verme becerilerini formatlı bir yöntemle, bir defada uygulamaktan çok sürekli olarak kanıtın çoklu kaynakları ve belirtilerini içerir. Testler, görüşmeler, incelemeler ve projeler değerlendirmenin bileşenleridir. Değerlendirme adeta büyük bir resimdir. Otantik değerlendirme, şu soruları yanıtlar: Öğrenciler bildikleriyle ne yaparlar? Onların ne bildiklerini nasıl bilebiliriz? Bu sorular değerlendirme sırasında yol gösterici olacaktır.

Otantik değerlendirme, izole edilmiş öğrenci görüntüsünden çok bütün öğrencileri sürekli olarak değerlendirme ve farklı veri toplama tekniklerini içerir. Veri toplama için olasılıklar sadece öğretmenin yaratıcılığı yoluyla sınırlanır ve sürekli yapılabilir. Performanslar, projeler, gelişim dosyaları (portfolyolar), öğretmen yapımı testler ve gözlem kontrol listeleri bütün öğrencileri gözlemek için öğretmenlerin seçebileceği bileşenlerin tamamıdır. Değerlendirmeyi geliştirmek için daha otantik ölçümler kullanma eğilimini çan eğrisinden daha değerli olduğunu düşünen öğretmenler, başarı için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olan her çocuğu daha da geliştirmek için öteki çocuklarla karşılaştırmazlar.

Eğitmciler giderek daha fazla süreç değerlendirme bilgisine sahip olmaya başlamıştır; çünkü geleneksel standartlaştırılmış test puanlarının öğrenen performansını kayda değer biçimde ölçmediğinin farkındadırlar. Çünkü bu testler belirli bir süredeki becerilerin performansı ve başarıyı ölçme eğilimi gösterir. Oysa otantik değerlendirme isminde olduğu gibi gerçektir (Schrenko, 1994, 133-134).

Öğretmen bir ünitedeki öğrenci öğrenmesini değerlendirmede, öğrencilerin gelişmelerini gösteren yaratmış oldukları ürünlerle, özel bir konu ile ilgili kazanmış oldukları bilgi ve becerileri gösteren gerçek hayatla ilgili çalışmalarını yerine getirme düzeylerini belirlemede otantik değerlendirmeyi kullanır. Bu ürünleri değerlendirmede, öğretmen oluşturulan hedefleri yerine getirmedeki öğrenci gelişimini değerlendirir (Morris, 2001, 2).

Otantik değerlendirmede kullanılabilecek beş boyutu içeren yapı önerilmiş ve her boyutta cevaplanması gereken önemli sorular geliştirilmiştir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Görev: Birinci boyutta öğrencilerin yerine getirmesi gereken görevinin belirlenmesidir. Bu boyutta “Öğrenciler neyi yapmak zorunda?” sorusunun cevabı aranır.

Fiziksel bağlam: Öğrenciler gerçek yaşamla ilgili görevlerini geleneksel sınıf ortamından farklı bir ortamda yapmaları gerekir. Böylece öğrenciler farklı çevrelerde bilgi beceri ve davranışları sergileme imkânı bulabilir. Bu boyutta “Çalışma çevresi neresi olmalıdır?” sorusunun cevabı aranır. Yine Shepardson (2001, 234) bu görevlerin yapılmasında yer ve zaman olarak bir sınır getirilmemesini tavsiye etmektedir. Görevler için sınıf içinde veya sınıf dışında 2 ile 5 gün arasında değişen aralıkta süre tanınabileceğini belirtmektedir.

Sosyal bağlam: Öğrencilerin görevlerini yerine getirirken gerçek yaşamla ilişkili kimlerle çalışacağını belirlenmesidir (Fer, Cırık, 171, 2007). “Bu görevi kimle ya da kimlerle yapmalı” sorusunun cevabı aranır.

Değerlendirme sonucu veya ölçütleri: Becerilerin gösterisi olan bir ürünü ifade eder. “Öğrenci bilgi becerisini kullanarak ne sunacak?” sorusunun cevabı aranır.

Değerlendirme sonucu: Öğrencilerin yaptığı uğraşı sürecinde ve sonucunda nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesidir.” Ürünü ya da görevi nasıl yaptığı ile ilgili ürün ve süreç nasıl değerlendirilecek?” sorusunun cevabı aranır (Gulikers ve diğerleri, 2004, 70–77).

Mandernach’e (Park Üniversitesi, [22.01.2008]) göre otantik değerlendirme aşağıdaki sıralanan amaçları gerçekleştirmek için kullanılmaktadır:

- Öğrenenlerin gerçek yaşamındaki (günlük yaşam) becerilerini geliştirmek.
- Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerileri kazandırmak.
- Yaratıcılığa ortam hazırlayan seçenekler sunarak yeni fikirler ve özgün yanıtlar ortaya çıkarmak.
- Öğrenme sürecinin ve ürünün dikkate almak. Diğer bir deyişle sadece ürün odaklı değil o ürünü meydana getirirken geçen süreci de değerlendirmek.
- Karmaşık görevlerde (ürün ya da proje) bütün becerilerini kullanabilmek.
- Öğrencinin kendisinin gerçekleştirdiği ürünü veya görevi değerlendirme becerisini geliştirmek.

1.1.2.2.1. Otantik Değerlendirme Türleri

Otantik değerlendirmede kullanılan teknikler; proje, performans görevi, gelişim dosyası (portfolyo), dereceli puanlama ölçeği (Rubric), gözlem ve görüşmedir (Mehmet ve diğ., 2007, 50). Dereceli puanlama ölçeği, performansı tanımlayan, kriterleri içeren puanlama rehberleridir. Gelişim dosyası, öğrencinin çabasını ilerleyişini veya başarısını gösteren çalışma örneklerinin amaçlı olarak toplanmasıdır. Görüşme, öğrencilerin çalışma ve konuları nasıl algıladıkları hakkında öğretmenlere değerlendirme anlamında bilgi verir. Gözlem, öğretmen öğrencilerin soru ve önerilerine verilen cevaplarını, sınıf içi tartışmalarda katılımlarını, öğrenmelerle ilgili gösterdiği tepkiyi izlemektir (Mehmet ve diğ., 2007, 50). Bu araştırmaya konu olan proje ve performans görevlerinin değerlendirmesinde kullanılan teknikler ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

1.1.2.2.1.1 Proje Nedir?

Proje, öğrencilerin isteyerek üzerinde çalıştığı her tür etkinliktir (Akçin, 2006, 46). Bir öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesi, projenin en temel özelliğidir (Dede, Yaman, 2003, 118). Tomal'a (2004, 101) göre ise proje, öğrencilerin serbest bir biçimde seçtiği ve isteyerek üzerinde çalıştığı her türlü etkinlik ve harekettir. Proje konuları hayatın içindeki problemler ile ilgili olmalıdır. Öğrenci bu problemleri okulda devamlı çözerek herhangi bir sorunu çözmek için gerekli deneyim ve beceriyi kazanır.

Proje, önceden belirlenmiş bir süre içerisinde değişim yaratmayı hedefleyen, birbiriyle ilişkili hedefleri olan, uygulanması sonucunda çeşitli ürünlerin elde edildiği bir çalışmadır. Bilimsel bir çalışma olan projede; gözlem yaparak bilgi toplama, elde edilen bilgilerin düzenlenmesi, bilgiler arasında neden sonuç ilişkisinin olup olmadığının araştırılması, gelecek nesillere bilgilerin ve sonuçların aktarılması söz konusudur. Proje çalışmaları öğrencilerde bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilginin ve motivasyonun geliştirilmesini sağlar (EARGED, [24.01.2008]). Bununla birlikte MEB ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 2003) proje ile ilgili resmi yazısında proje şöyle tanımlanır: Proje, öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda

inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (TTKB, [21.12.2007]). Proje konusu ise öğrenci tarafından veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçme yoluyla belirlenebilir. Öğrenci, projenin amacını, izlenecek yolları, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılabilecek durumları önceden planlar. MEB İlköğretim kurumları yönetmeliği 35. maddeye göre (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 2003) öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlar. Çalışmalarda yararlanılan kaynak ve kişileri de belirterek yine öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını teslim eder.

Proje uygulamalarında bir takım temel ortak noktalar vardır. Yapılan çalışmanın bilimsel olması için uygulanması gereken bazı aşamalar şunlardır:

- Bir konunun seçilerek problemin tanımlanması gerekir.
- Tanımlanan problemi cevaplayabilmek için kullanılan yöntem belirlenmelidir.
- Yöntem sonucunda elde edilen bulgular sunulmalıdır.
- Bulguların yorumlanmasını içeren son bölümün bulunması gerekir (Mehmet ve diğ., 2007, 81).

Proje çalışmalarında yer alan öğrenciler çeşitli etkinlikler yoluyla yeni bilgiyi edinir ve gösterir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmıştır.

Koleksiyonlar: Parçaların tematik ya da kategorik olarak toplanmasıdır. Örneğin, böcekler, kayalar, yapraklar ve fotoğraflar.

Tasarımlar: Teknolojik icatlar ya da prototip çözümler üretmektir. (Örn; fare kapanı, güçlendirilmiş bir araç ya da daha iyi bir kavanoz açacağı.)

Araştırma projeleri: Bir çalışmayı tasarlama becerisinin gösterilmesi, insan, yazı ve teknolojik kaynakları kullanarak bilgi erişimi, bulguları iletmedir.

İnşa: Bir tasarımı fiziksel olarak yapmasıdır. Örneğin: patika yolu çizimi.

Hizmet: Başkalarına hizmet yoluyla yetenek ya da becerilerin kullanılmasıdır. Örneğin, öğrenenlerin yaşlılarına özel ders vermesi (Atılgan, Kan, Doğan, 333, 2006).

Proje çalışmalarında öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Bunlar:

- Öğrencilerin çalışma ve iş bölümüne dair yaptıkları plana uyup uymadıklarını denetlemek.
- Öğrencilere inceleme ve araştırma yöntemleri önermek.
- Öğrencilere, karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesinde yardım etmek.
- Kaynak kitaplardan, öğrenim ve öğretim araç ve gereçlerinden yararlanılmasına yardım etmek.
- Varsa öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları gidermek.
- Öğrencileri kendi başlarına çalışabilir hale getirmek.
- Öğrencilere başarı duygusunu aşlamak ve kendilerine olan güvenlerini artırmalarına yardımcı olmaktır (Mebnet, [27.01.2008]).

1.1.2.2.1.2. Proje Değerlendirme Araçları

Proje değerlendirmede kontrol listeleri, dereceleme ölçeği, dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı ve analitik dereceli puanlama anahtarı araçları kullanılabilir.

Çepni'ye (2005, 235) göre yürütülen bir proje çalışmasını değerlendirirken genel olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranır. Bu sorular aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Verilen veya seçilen alanda araştırılabilir bir konu tespit edilebilmiş midir?
- Tespit edilen bir konu araştırılabilir hale dönüştürülmüş müdür?
- Araştırılabilir hale getirilen konunun amaç cümlesi yazılmış mıdır?
- Amaca uygun proje metodunun genel olarak oluşturulması ve verilerin toplanmasında takip edilecek işlem yolları belirlenmiş midir?
- Toplanan veriler sistemli hale dönüştürülmüş müdür? (Tablolaştırılması, kategorileştirilmesi veya grafik'e dönüştürülmesi vb.)
- Verilerden hareketle, sonuç ve öneriler yazılmış mıdır?

Projeler puanlandırılırken puanlama ölçekleri kullanılabilir. Projenin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak süreç ve bu süreç sonunda ortaya konan ürünün değerlendirilmesi dikkate alınır (Mehmet ve diğ., 2007, 87). Proje sürecinin birçok bölümleri veya adımları vardır. Süreçte bu adımlar belirlenerek her bir adım değerlendirilir. Sürecin puanlanması ve değerlendirilmesinde kullanılmak üzere birçok araç geliştirilebilir. Objektif bir biçimde puanlama için, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri formları kullanılabilir (Thorndike, 2005, 313).

Projeler, öğretmen tarafından belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği, kontrol listeleri veya dereceli puanlama anahtarına göre puanlandırılır. Bu puanlama anahtarı oluşturulurken öğrenci fikirleri de dikkate alınabilir. Öğrencilere projeleri verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Proje değerlendirmede geliştirilen araçlar aşağıda açıklanmıştır.

Kontrol listeleri: Kontrol listeleri genellikle, daha küçük parçalara ayrılabilen ve karmaşık davranışları belirlemek için uygundur. Başka bir deyişle kontrol listeleri, seçilen proje veya ödevde ait sözcüklerin bir listesi, sözcük grupları, paragraflar veya cümleleri ifade eder (Wrightstone, Justman, Robbins, 1956, 156). Diğer bir deyişle kontrol listesi, projeye veya performansa ait beklenen davranış adımlarının gözlenip gözlenmediği ile ilgili bilginin gözlemci tarafından kayıt altına alınma şeklidir.

Karmaşık ve iç içe geçmiş birçok beceriye ilişkin performansı içeren işlem ve süreçlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi bazı gözlem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirir. Kontrol listeleri herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir (Atılgan, Kan, Doğan, 2007, 336).

Kontrol listelerini kullanmak için bir takım adımları yerine getirmek gerekir. Bu adımları Thorndike (2005, 313) aşağıdaki gibi belirlemiştir.

- Özgün bir ürün, performans, projenin tanımlanması; öğrenciden ürün veya süreçte ne beklediğinin belirlenmesidir.
- Bu süreçteki önemli davranış ve belirgin özellikleri listelenmesi; ürün veya sürecin en iyi düzeyde ilerlemesi için gereken ölçüt tanımlanmasıdır.
- Kişisel özelliklerden kaynaklanabilecek yaygın hataların dikkate alınarak değerlendirilmesidir.
- Listenin uygun bir formata dönüştürülmesi; Gözlemcinin kritik davranışların ve o davranışa ait değerlendirme için uygun boşluğun hazırlanmasıdır.

MEB (2006, 36) kontrol listelerini, var veya yok, evet veya hayır şeklinde puanlanabilen bir dizi davranış, özellik veya niteliklerinin bulunduğu şablon olarak tanımlamıştır.

Aşağıda Tablo 1.1’de projenin hazırlanması ve içeriğine ilişkin bir kontrol listesi örneği geliştirilmiş ve sunulmuştur.

Tablo 1.1: Kontrol Listesi Örneği

Öğrencinin Adı Soyadı	Projenin Hazırlanması ve Projenin İçeriği					
	Projenin amacını belirleme	Projeye uygun ad koyma	Projenin neden tasarlandığını açıklama	Tasarımda kullanılabilecek malzemeleri belirleme	Yaratıcılığı kullanarak özgün bir ürün Tasarlama	Tasarlamayı düşündüğü ürüne özgün bir resim yapma
Evet						
Hayır						

Dereceleme ölçeği: Kontrol listelerinde olduğu gibi öğrencinin belirlenen davranışı veya performansı yerine getirip getirmediğinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Dereceleme ölçeklerini kontrol listelerinden farklılaştıran nokta ise belirlenen ölçüt ya da davranışın gerçekleşmesinin ne derecede olduğu sonucu çıkartılır (Thorndike, 2005, 315). Yapılan davranışın gerçekleştirme düzeyinin yani kalitesinin belirlenmesinde kullanılır.

Dereceleme ölçek tipleri sayısal dereceleme, grafiksel dereceleme ölçekleri ve tanımlayıcı grafiksel derece ölçeği olmak üzere üç tipte kullanılmaktadır. Sayısal dereceleme ölçeği, davranışın ya da işlem basamağının yapılma derecesinin en düşük derece olan 1'den başlanarak sayı ile belirtilmesidir. Grafiksel dereceleme ölçeği, belirli bir davranışa ilişkin belli ölçüt takımına göre; zayıf, orta, iyi, çok iyi gibi derecelendirilmesidir. Tanımlayıcı grafiksel derece ölçeği, grafiksel bir ölçekte belirlenen noktalara tanımlanması için tanımlayıcı sözcük grupları yerleştirilmiştir. Gözlem yapan kişi bu sözcük gruplarından seçimini yapar ve ardından formda yer alan yorum kısmını doldurur (Linn, Gronlund, 2000, 274).

Dereceleme ölçeklerini puanlayacak kişi ya da kişiler değerlendirdiği kişiye o görev sürecinde davranışı veya özelliği iyi gözlemlemiş olması, neyi değerlendireceğinin iyi bilmesi bu teknikle yapılan ölçme sonucunun güvenilirliğini artıracaktır (Atılgan, Kan, Doğan, 2007, 338).

MEB (2006, 34) dereceleme ölçeklerini gözlemleri sınıflandırılmış kategoriler içerisine kayıt etmek için kullanılan bir araç olarak tanımlamıştır. Aşağıda MEB tarafından kullanılan dereceleme ölçeği örneği Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1.2: Dereceleme Ölçeği Örneği

Öğrencinin Adı - Soyadı					
Sınıf: Tarih					
Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
Hücre kavramı bilgisi					
Mitokondrinin yapısını çizebilme					
Hücre ile mitokondri ilişkisini sezme					

MEB, Fen ve Teknolojileri Dersi Öğretim Programı (Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005).

Dereceli puanlama anahtarı (Rubric): Rubric, öğretmenler tarafından, öğrencilerin belli bir bağlamdaki bilgisini göstermesi ya da bir görevi yerine getirmesindeki performansını ya da yetkinlik düzeyini belirlemek için kullandığı, hangi aşamada ya da durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesinin gerektiren dereceli puanlama anahtarı, dereceli puanlama sistemidir (Atılğan, Kan, Doğan, 2007, 340). Dereceli puanlama anahtarında bir görev, proje veya özellik için belirlenmiş ölçütler ve bu ölçütlerden hangisinden kaç puan alacağı belirlenir (Arter, McTighe, 2001, 94). MEB (2006, 24)'e göre dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Başka bir deyişle herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır.

Dereceli puanlama anahtarı kullanılmasının temel nedeni öğretmenlere güvenilir puanlama sağlamasıdır. Bununla birlikte dereceli puanlama anahtarı kullanma nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duymasını sağlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar (MEB, 2006, 25).

Dereceli puanlama anahtarı geliştirmede belli aşamalar vardır. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır.

- Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirlenmesidir.
- Yeterlik düzeylerine karar verilmelidir.
- Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürünler ya da becerilerin anahtarını oluşturulması gerekir.
- Davranış, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa kriterler yazılması gerekir. Burada önemli olan düzeyler arasında kriterleri iyi ayırt edebilmektir.
- Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanmasıdır (MEB, 2006, 26).

Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarları iki türlü olabilir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Bütüncül dereceli puanlama anahtarı: Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır. Aşağıda Tablo 1.3'te her performansın seviyesine ilişkin açıklamalar içeren bütüncül dereceli puanlama anahtarı örneği sunulmuştur (MEB, 2006, 34).

Tablo 1.3: Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği:

Puan / Seviye	Ölçütler	Yorum
4 Mükemmel	• Öğrenci sınıf seviyesinin üzerinde bir performans sergiledi. • Örnek gösterilebilecek bir kavrama ve performans sergiledi. • Yaratıcı.	"Çok iyi"
3 Yetenekli	• Öğrenci sınıf seviyesinden beklenen standartları yerine getirdi. • Sınıf seviyesine uygun, tam bir kavrama ve performans sergiledi.	"İyi"
2 Doğru / Uygun	• Öğrenci sadece sınıf seviyesinden beklenen standartları karşıladı. • Performans ve kavrama geliştirilebilir. • Bazı hatalar yaptı.	"İyi, fakat...."
1 Sınırlı	• Sınıf seviyesinden beklenen standartları henüz karşılayamadı. • Ciddi hatalar yaptı. • Kavramada boşluklar ve yanlış anlamalar var.	Bu performans iyi değil, ancak geliştirilebilecek temele sahip. Öğrencinin ilerlemesi için uygun alıştırmalar yapılmalıdır.

Tablo1.3-devam

Değerlendirme için Yetersiz	Değerlendirme görevinin gerekliliklerine dayanan öğrenci performansı hakkında yeterli bilgi edinilemedi. Not / puan verilmedi.	Performans hakkında herhangi bir yargıda bulunulmadı. Bu durumda öğrencinin görevi yeniden yapması istenebilir. Mümkünse görevi tamamlaması için daha fazla zaman verilebilir.
------------------------------------	--	--

MEB, Fen ve Teknolojileri Dersi Öğretim Programı (Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005).

Analitik dereceli puanlama anahtarı: Bu puanlama, performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanması, sonra da bu puanları toplanarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Başka bir ifadeyle analitik dereceli puanlama anahtarı, farklı boyutların teşhisini veya performansla ait karakteristiğinin ayrı ayrı derecelendirmesini gerektirir (Linn, Gronlund, 2000, 271). Diğer bir deyişle bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur.

1.1.2.2.1.3. Performans Görevi

Performans görevi, deney yapma, kompozisyon yazma ve matematiksel işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabilir. Performans görevleri veya etkinlikleri sınırlı cevap veya kapsamlı cevap performansları şeklinde olabilir. Sınırlı cevap performans görevleri, bir işe başvurmak için bir mektup yazma, bir hikâyenin bir bölümünü sesli bir şekilde okuma veya boş olan Türkiye haritasında uygun yerleri işaretleyerek illerin ismini yazması gibi görevler olabilir. Kapsamlı performans görevinde ise öğrencinin, verilen çalışmayla ilgili verilen bilgilerin ötesinde farklı kaynaklardan bilgi toplaması gerekebilir (Linn, Gronlund, 2000, 242). Bir futbol topu gibi düşen bir objenin ivmesini tahmin etmek için bir deney araştırma tasarlanması kapsamlı performans görevine örnek olarak verilebilir (Mehmet diğ., 2006, 95). Performans görevi, öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2006, 19).

MEB ölçme değerlendirme yönetmeliğinde performans ödevi kavramı yerine performans görevi tanımını kullanmaya başlamıştır. MEB, bu değişikle ilgili 08.10.2007 tarihinde "Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar" başlıklı bir genelge yayımladı. Bu yazıda özellikle öğrencilerin "performans görevlerini" nasıl yapacaklarına ilişkin esaslara yer verildi. Genelgede, "gerek görüldüğü takdirde çalışmanın araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıkları sınıf dışında, ürünün oluşturma ve sonuçlandırma aşamaları ise sınıf içinde yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin görevi yaparken sergilediği performans öğretmen tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmiş olacaktır" ifadelerine yer verildi. Öğrencilerin eleştirel düşünce, problem çözme, yaratıcılığını kullanma ve ürün ortaya çıkarma gibi üst düzey becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, performans görevlerinde ifade edilen, ürün; "röportaj yapma, deney düzeneği hazırlama ve deneyi sonuçlandırma, anket yapma, poster hazırlama, hayatta karşılaşılabileceği problemi çözme, maket hazırlama, araştırmalardan elde ettiği bilgilerden yararlanarak bir sonuca ulaşma, öykü yazma" gibi çalışmalardır (TTKB, [21.12.2007]).

Performans görevi, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasını gerektiren kısa dönemli çalışmalardır. Performans görevi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına uygun olarak kullanmalarını gerektirir. MEB, yönetmeliğinde performans görevi tanımını öğrencilerin "performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalar" yönetmeliği içerisinde yer verilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları üst düzey becerilerini kullanmaları ve sergilemelerine izin vermelerinden dolayı bu tür çalışmalar yapılmaktadır. Performans görevlerinin sayısı, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânlarına göre her yıl öğretmenleri tarafından belirlenir.

1.1.2.2.1.4. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip o görevde etkililiğini geçerliği ve güvenirliği sağlamış ölçüm araçları kullanarak tespit etmektir. Performans değerlendirmelerinde üst düzeyde düşünme, problem çözme becerileri geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem

ürün hem de süreç olarak kontrol etme oldukça önemlidir (Çepni ve diğ., 195, 2007).

Performans değerlendirme, bilimsel yöntemin ve bilim adamlarının bir problemi çözmek için takip ettiği basamakların önem kazandığı, farklı yaklaşım materyallerin denendiği ve değerlendirildiği, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ve geliştirilmesine vurgu yaptığı yaklaşımları kapsamaktadır. Performans değerlendirme, tek doğru ve en iyi cevap mantığını kabul etmemektedir (Çepni ve diğ., 195, 2007). Bu değerlendirme anlayışı eğitimde yeni yaklaşımlardan yapılandırmacı yaklaşımla tutarlılık göstermektedir.

Performansların değerlendirilmesinde öğrencinin bir kavramı öğrenmesi amacıyla birçok kaynaktan faydalanması için ona fırsatlar sunulur. Bu süreçte öğrenci kütüphanelere gider, gözlem yapar, deney yaparak veri toplar ve analiz eder, anket çalışmasını sürdürür, bilgisayar veya birçok araç gereç kullanabilir. Öğrencileri değerlendirilirken sadece ürün değil süreçte değerlendirilir (Çepni ve diğ., 196, 2007). Başka bir ifade ile performans değerlendirmede sadece öğrencinin ortaya çıkardığı ürün değil bu ürünü oluştururken sarf ettiği çaba da dikkate alınır.

Performans değerlendirmede amaç öğrencinin eksik yönlerini saptamak değil, öğrenciye yardım etmektir. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ölçmek değil geliştirdiği becerilerin düzeyini saptamak için yapılır (Güneş, 180, 2007).

Performans değerlendirilmesinde uyulması gereken temel ilkeler şunlardır:

- Değerlendirme uzun süreli olmalıdır.
- Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalıdır.
- Hem bireysel hem de grup değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- Değerlendirme hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır.
- Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır (Çepni ve diğ., 197, 2007).
- Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile eşleştirilmelidir (MEB, 2006, 30).
- Öğrenciler performans ödeviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklendiğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler (MEB, 2006, 30).

Öğrencilerin performansları ürün, düşünme becerileri, gözlenebilir performans, alışkanlıklar ve beceriler şeklinde değerlendirilebilir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Ürünler: Kompozisyon, makale yazma, grafik çizme, deney düzeneği oluşturma vb.

Üst düzey düşünme becerileri: Bilgiyi edinme, düzenleme, kullanma vb.

Gözlenebilir performanslar: Deney yapma, kroki, resim çizme, bir araç yapma vb.

Alışkanlıklar ve sosyal beceriler: Grup çalışmasına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem verme, kendini ifade etme, sunum yapabilme vb. (MEB, 2006, 30).

1.1.2.2.2. Otantik Değerlendirmenin Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Otantik değerlendirmenin güçlü yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bilgiyi bütünleştirilerek analitik becerilere odaklanma imkânı sağlar.
- Yaratıcılığı destekler ve geliştirir.
- Gerçek hayatla ilgili olması ve yansıtmasıdır.
- Birlikte çalışmayı destekler.
- Yazılı ve sözlü sunum becerilerini artırır.
- Eğitsel etkinliklerle değerlendirmenin doğrudan ilişkilidir.
- Çalışma sürecinin tamamına önem vermesidir (Mehmet ve diğ., 2006, 102–103).

Otantik değerlendirmenin sınırlı yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenci çalışmalarının takibi ve koordinasyon çok zaman gerektirir.
- Belirli eğitim standardını yakalamak zor olur.
- Tutarlı derecelendirme sağlanır.
- Sınıflandırmanın doğası gereği önyargılı davranmaya neden olabilir.
- Benzersiz doğası, öğrencilere yabancı gelebilir.
- Bazı durumlarda pratik olmayabilir.
- Çeşitli ders türleri ve bakış açılarının alanlarının geliştirmeye çabalanması. (Park Üniversitesi, [24.01.2008])
- Değerlendirme işleminde otantik değerlendirmeyi kullanmak karmaşık bir değerlendirme bilgisi gerekir.
- Bu değerlendirmeyi kullanan için sıkı bir hazırlık aşaması yapmak gerekir (Stiggins, 1997, 178).

1.2. İlgili Araştırmalar

Türkiye’ de ve yurt dışında yapılmış çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

1.2.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Akpınar(1999) tarafından 1997–1998 öğretim yılında Kocaeli ve İstanbul illerinde 8. ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşan 194 öğrenci üzerinde yapılan betimsel araştırmada, okul dışından araştırma yapan öğrencilerin ‘okuduğunu anlama’ düzeyi bakımından farklı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma bulgularında: öğrencilerin yüzde 44’ünün evinde bilgisayar olduğu, evinde bilgisayar olan öğrencilerin yüzde 35’inin internete bağlı olduğu bulunmuştur. İnternete bağlı olma durumu tüm örneklem içinde yüzde 18’dir. Öğrencilerin yüzde 51’i herhangi bir ders için bilgisayardan yardım alırken, yüzde 49’u ise yardım almamaktadır. Ayrıca, evinde bilgisayar olan öğrencilerin ortalama her gün bir buçuk saatlerini bilgisayarda oyun oynamak için geçirdikleri bulunmuştur.

Akın (1998) ‘ödevin öğrenci başarısına etkisi’ konulu betimsel araştırmasında ilköğretim 5. sınıfta görev yapan 18 öğretmene anket uygulamıştır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu temel bulgular: ödevlerin öğrenci başarısını artırdığı, öğretmenlerin çoğu zaman konunun tekrar ve alıştırmalar yoluyla kalıcılığını sağlamak, işlenecek konuya hazırlık ve işlenen konuların eksikliklerini tamamlamak amacıyla ödevler verdiği, ödevlerin öğrencileri alıştırmaya ve gözlem yapmaya yönlendirdiği, ödevlerin bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu, araştırma ödevlerinin sayısal derslerde verildiği şeklinde sıralanabilir.

Çetinkaya (1992) ‘Adana ili merkez ortaokullarında ev ödevlerine ilişkin karşılaşılan sorunlar’ konulu betimsel araştırmasında ilkokullarda öğretmen-öğrenci ve velilere anket uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin ev ödevlerinde ipuçları, bireysel farklılıkları, alıştırmaları, yaratıcı ödevleri, zamanı, dönüt ve düzeltmeleri ve pekiştireçleri yeterli düzeyde kullanıp kullanmadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada: Öğrenci, öğretmen ve velilerin çoğunluğu tarafından öğrencilerin istediği ödev türünü ve konusunu seçemedikleri, kalabalık sınıflarda grupta öğretimin söz konusu olduğu okullarda öğrencilerin öğrenme sürecinde bireysel farklılıklarının ve ilgilerinin karşılanması için ödevlerden yararlanıldığı; ev ödevlerinin öğrencilerin kendi kişisel gelişimleri ve ilgileri doğrultusunda olduğu zaman daha etkin öğrenmenin söz konusu olduğu, öğrenci, öğretmen ve velilerin

öğrencilerin ödev yaparken değişik kaynaklardan yeterince yararlanamadıkları gibi ilginç sonuçlara ulaşılmıştır.

Doğan (2005), betimsel yöntemle yaptığı araştırmayla fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde ölçme değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını, sadece bilgi düzeyini ölçen soruları değil, duyuşsal ve devinişsel alanları da ölçen soruları sorup sormadıklarını, uygulamaya yer verip vermediklerini, bu konudaki eksikliklerinin ve yanlışlıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Van İli Merkez İlçesindeki 41 ilköğretim okulunda görev yapan, 50 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlere anket dağıtılarak, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri üzerine görüşleri alınmıştır. Araştırmada bulgularında; alternatif değerlendirme yaklaşımları hakkında öğretmenlerin yüzde 20'sinin 'hiç' bilgileri olmadığı, yüzde 50'sinin 'biraz' bilgisi olduğu, 'tamamen' bilgisi olan öğretmenlerin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlere geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını yanında bu yaklaşımları uygulayıp uygulamadıkları sorulduğunda yüzde 44'ünün 'az' uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdal (2007), betimsel yöntemi kullandığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin proje ödevleri, portfolyo, performans ödevi, dereceli puanlama ölçekleri, gibi ölçme değerlendirme araçlarını kullanım tercih sırasını belirlemek ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemektir. Çalışma Afyonkarahisar il örnekleminde 200 sınıf öğretmenin katılımı ile 2006- 2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç parçadan oluşan ÖÖDT formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularında proje, performans ödevlerini ve portfolyoyu nasıl değerlendirdikleri ile ilgili soruya öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirdikleri sonucu çıkmıştır.

Atav ve diğ. (2006), betimsel yöntemi kullandığı araştırmasında öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve internet kullanım amaçlarını ele almıştır. Çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümünün birinci ve son sınıflarında okuyan 259 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından bir bilgi formu geliştirilmiştir. Araştırma bulgularında çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yüzde 87'si internet kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının yüzde 41'i internete, internet kafeden erişmektedirler. İnternet, öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından bilgiye ulaşma, ödev, proje ve iletişim (e - posta, sohbet gibi) gibi birden

fazla amaç için kullanılmaktadır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının yüzde 76'sı interneti 'bilgiye ulaşma', 'haberleşme' ve 'oyun' gibi çok amaçlı olarak kullandıklarını belirtmiştir. İnterneti sadece 'ders/ödev için bilgiye ulaşma' amaçlı olarak kullanan öğrencilerin oranı ise yüzde 24'dür.

Orhan ve Akkoyunlu (2004), ilköğretim öğrencilerinin internete erişim ve kullanım amaçlarını incelemiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularında, interneti sadece 'ders/ödev için bilgiye ulaşma' amaçlı kullanan öğrencilerin oranı yüzde 14'tür. Bu oran öğretmenlerin öğrencileri okul içinde ve dışında interneti kullanarak bilgiye ulaşmaya yönelik çalışmalar vermesiyle ve onları yönlendirmesiyle yükseltilmesi önerilmiştir.

1.2.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Carroll'un (2001) yaptığı çalışmada, 7 ve 9 yaş öğrencilerine okuma yazma öğretiminde bilgisayar kullanımının önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri etnografik araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin tümü ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine internet'teki zengin kaynakları bulmaları için serbest zaman vermişlerdir. Araştırmaya katılan iki öğrencinin, öğretim sürecinde öğretmenlerin yönlendirmeleri ve öğrencilerin serbest zamanlarında kendi kendilerine yaptıkları etkinlikler sırasında kendi teknoloji ile ilgili yaşadıkları gerginlikler belirlenmiş ve öğrencilerin web'de bulduklarına ilişkin görüşleri ile problem çözmedeki kimi pratik önerilere ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmen ve öğrenciler sınıfta teknolojiyi kullanarak birlikte öğrenmektedir. Öğretim sürecinde serbest zaman ve yönlendirme arasındaki denge sürekli öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre yeniden düzenlenmektedir.

Pedroni'nin (2001) yılında nitel yöntemle yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında web'den kaynak kullanma, bilgi edinme ve transfer etme gibi çağdaş teknolojilerin kullanımı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, bu araştırma ile akademik başarıları yüksek öğrencilere yardımcı olmada bilgiye erişmenin yeni yolu olarak web'in yararlı bir araç olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 45 eğitimci katılmış olup; bunların 12'si Kanada, 1'i Avusturya, 2'si Avustralya, geriye kalan 41'ide ABD uyrukludur. 12 açık uçlu sorudan oluşan anket öğretmenlere e-posta ile gönderilmiş ve yanıtları da aynı yolla alınmıştır. Araştırma

bulgularında web'in ilköğretimde kullanılması için, internet kullanımının biraz daha yaygınlaşması ve öğretmenlerin bu yöndeki beklentilerinin karşılanması gereklidir.

Dunlap (2000) öğrencilere internet erişimi için gerekli olan stratejileri kazandırmak ve öğrencilerin araştırma konularında başarılı olmaları için deneysel bir araştırma desenlemiştir. Dunlap bu araştırma ile ailelerin bilgisayara karşı ilgilerini; çocuklarının da internet kullanımına ilişkin ilgilerini anket yoluyla belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Amerika'daki Morton İlköğretim Okulundaki 3. sınıfta okuyan 17 öğrenci ile bu öğrencilerin anne-babaları (27 kişi) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerek öğrencilere gerek anne babalara internet eğitiminden önce ve sonra anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere verilen internet eğitiminden önce 17 öğrencinin sadece 2'si (yüzde 12) internet'e önceden girmiştir ve öğrencilerin sadece 1'inin (yüzde 6) evinde internet vardır. Yine araştırmada, anne-babalar çocuklarının internet kullanmasını istemektedir. Araştırma bulgularında internet eğitiminden sonra öğrencilerin araştırma becerileri ve güdülenmeleri artmıştır.

Glazer ve Williams (2001)'in ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında; ödevlerini yapan öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduklarını; bu nedenle bütün öğrencilerin ödevlerini yapmalarının sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle okullarda öğrencilerin ödevlerine yardımcı olmak amacıyla 'Okul Sonrası Programların' oluşturulmasının gerektiğini belirtmişleridir. Bu programlar aracılığıyla öğrencilerin ödevlerini bitirmelerine yardımcı olunması, öğrencilere sessiz bir ortam sağlanması, öğrencilerin motive edilmesi gibi hususlara dikkat çekmiştir.

O'Sullivan Scott (2005), bir eğitim aracı olarak internet hakkında üniversite öğrencilerinin izlenimlerini belirlemek için 3009 kişilik bir örneklem üzerinde çalışmıştır. Betimsel yöntemle yapılan araştırmada öğrencilere, interneti niçin kullandıkları ve internet becerilerini nasıl geliştirdikleri sorulmuştur. Öğrenciler interneti çoğunlukla okul projeleri, kişisel iletişim ve eğlence amacıyla ile kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yüzde 42'si okul ile ilgili çalışmalar için, yüzde 15'i iletişim amacıyla, yüzde 13'ü internet sitelerini dolaşmak (sörf) amacı ile interneti kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırma örneklemine alınan öğrencilerin yüzde 93'ü interneti mükemmel bir öğrenme aracı olarak tanımlamıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren yenilenen ilköğretim programlarının başarıya ulaşabilmesi için hem dersi destekleyici hem de ders dışı alanlarda öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak olan proje ve performans görevlerine büyük önem verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar ders dışında farklı bilgi kaynaklarına ulaşmayı gerektirmektedir. Bu bilgi kaynakları ders kitapları, ansiklopediler, kütüphaneler ve internettir. Bu bilgi kaynaklarından en kolay erişimi olan ise internettir. Bu ders dışı çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için öğrencilere en iyi kaynak olarak sunduğumuz internet hakkında öğrencilerin ne düşündüğü ve interneti kullanmadaki becerileri de son derece önemlidir. Çünkü başarılı proje ve performans çalışmaları ancak bu çalışmalarda büyük role sahip olan öğrenciler tarafından internetin doğru anlaşılmasına ve benimsenmesine bağlıdır. Bununla beraber programda yer alan proje ve performans görevlerinin, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne derece karşılandığının belirlenmesi ve ayrıca mevcut uygulamadaki aksaklıkların ortaya çıkarılması, proje ve performans görevlerinin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak program geliştirme uzmanlarına, proje ve performans görevlerinde internet kullanımının bu çalışmalara katacağı artı ve eksilerinin gösterilmesi ve uzmanların bu çıkarımlar sonucunda da çalışmalardaki eksik veya hatalı yerleri fark edip düzeltmelerine ve geliştirmelerine yardım etmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken interneti kullanmaya yönelik görüşlerinde farklılıklar olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin bu çalışmalardaki beklenti ve ihtiyaçlarının aynı düzeyde karşılanıp karşılanmadığının bilimsel verilerle ortaya konması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, proje ve performans görevlerini yaparken öğrencilerin interneti kullanma durumlarına yönelik görüşleri konusunda yapılmış ilk çalışmadır. İşte bu sebeple araştırma sonucunda elde edilen bulguların, gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte elde edilen bu bulguların, öğretmenlerin daha etkili ve uygulanabilir proje ve performans görevleri oluşturabilmelerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.4. Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problemi, ‘6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerini yaparken interneti kullanma ve öğretmen davranışları durumlarına yönelik görüşleri nedir?’ olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu problem, aşağıda sunulan alt problemler ile test edilmiştir:

1. Proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; interneti kullanma mekânına ve interneti kullanma düzeyine göre değişmekte midir?
2. Proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin öğrencilerden istediği interneti kullanım sıklığı, ders türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları, aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrenciler PİK görüşleri ölçeğine samimi olarak yanıt vermişlerdir.
2. Öğrenciler PGİK görüşleri ölçeğine samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Öğrenciler PİKÖD görüşleri ölçeğine samimi olarak yanıt vermişlerdir.
4. Öğrenciler PGİKÖD görüşleri ölçeğine samimi cevaplar vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, bazı sınırlamalarla yapılmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Bu araştırma, 2007–2008 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Mustafa Pars İlköğretim Okulu, Sultan Murat İlköğretim Okulu, Yeşilyuva İlköğretim Okulu ve Mehmet Yarangümeli İlköğretim Okullarındaki 6, 7 ve 8. sınıflarındaki öğrencilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Elektronik Posta (E-Posta): Elektronik posta, sanal ortamdaki mektuplaşma sistemidir.

İnternet: Dünya üzerindeki bütün bilgisayarların birbirine bağlanması sayesinde haberleşme ve bilgi paylaşım için geliştirilmiş sanal ağıdır.

WWW: World wide Web'in kısaltmasıdır. Yazı, resim, grafik, müzik, video, animasyon gibi öğelerden oluşan bilgileri uygun bir şekilde bir araya getirip, başkalarıyla kolayca paylaşabilme imkânı sunan bir platformdur.

Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda yaptığı sistematik çalışmalardır.

Performans Görevi: Performans görevi, öğrencinin öğrendiği ya da sahip olduğu bilgi ve becerileri göstermesine fırsat yaratan ve kısa sürede üretilebilen çalışmalardır.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği, ölçeğin uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, proje ve performans görevlerini yaparken öğrencilerin internet kullanma durumu, öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak, var olan durumu ile betimlemeyi amaçladığı için betimsel araştırma yöntemlerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Evren, tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç bir bütündür. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Örneklem ise belli evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğu örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005, 110).

Örnekleme evrenden örnek alma işlemidir. Örnekleme temelde eleman örnekleme ve küme örnekleme olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Eleman örnekleme, evrendeki elemanların tek tek, eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarının tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemedir (Karasar, 2005, 113). Küme örnekleme oranlı küme örnekleme ve oransız küme örnekleme olmak üzere iki türdür. Oransız küme, evrende ya da alt evrende eşit seçilme şansı tüm elemanları ile birlikte kümeleridir. Oranlı küme örnekleme, araştırma bulguları açısından önemli değişkenlere göre alt evrene ayrılması ile belirlenen kümelerdir. Küme örnekleme

araştırmanın geniş bir fiziki alana yayılmasını önlemesi ile maliyeti düşürür. Fiziki alanının daralması ile denetim olanağını sağlar (Karasar, 2005, 114).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında örneklem seçimi, fiziki alanın büyüklüğü, ulaşım, maliyet ve sosyoekonomik açıdan homojen bir grup olması araştırmanın dar alanlarda daha kontrol altında olabileceğinden yola çıkarak oranlı küme örneklem şeklinde yapılmıştır. Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesindeki 69 ilköğretim okulundaki 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan 37876 öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıda, Tablo 2.1’de İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan mahalle sayısı, bu mahallelerde bulunan ilköğretim okulu sayısı ve bu okullardaki öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 2.1: İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Okullara Göre Öğrenci Sayıları

Mahalle	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı (N)
Atakent	6	2398
Başakşehir	2	1277
Cennet	4	2691
Cumhuriyet	3	1343
Fatih	2	537
Fevzi Çakmak	1	926
Gültepe	4	2055
Güvercintepe	3	3057
Halkalı	8	3246
İkitelli	5	4818
İnönü	8	3351
İstasyon	2	511
Kanarya	3	1543
Kartaltepe	2	680
Kemal paşa	1	880
Söğütlüçeşme	2	1130
Sultan Murat	1	846
Şahintepe	2	1753
Şamlar	1	360
Tevfikbey	3	1552
Yarımburgaz	2	1180
Yeni Mahalle	1	538
Yenidoğan	2	541
Ziya Gökalp	1	663
Toplam	69	37876

Küçükçekmece ilçesindeki mahalleler küme kabul edilerek, bunlardan dördü basit rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Seçilen mahallelerde yer alan okullardan dört

tanesi de basit rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Basit rastgele örnekleme seçilen mahalleler Gültepe Mahallesi, Sultan Murat Mahallesi, Cennet Mahallesi ve Ziya Gökalp Mahalleleri'dir. Bu mahallelerde yer alan okullar ve 6., 7. ve 8. sınıflarındaki öğrenci sayıları aşağıda Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2: Mahallere Göre Öğrenci Sayıları

Mahalle	Okul Adı	Öğrenci Sayısı		
		6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Gültepe	Küçükçekmece Gültepe İ.Ö.O	122	131	177
	Mustafa Pars İ.Ö.O	331	354	341
	İsmail Hakkı Uludağ İ.Ö.O	67	69	78
Sultan Murat	Sultan Murat İ.Ö.O	277	275	294
Cennet	Behiye Selim Pars İ.Ö.O	90	106	87
	Remzi Yurtsever İ.Ö.O	187	193	159
	Yeşilyuva İ.Ö.O	478	573	526
Ziya Gökalp	Mehmet Yarangümeli İ.Ö.O.	279	189	196
Toplam		1831	1890	1858

Seçilen mahallerinde yer alan okullardan dört tanesi de basit rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Bu okullar sırasıyla Mustafa Pars İlköğretim Okulu, Sultan Murat İlköğretim Okulu, Yeşilyuva İlköğretim Okulu ve Mehmet Yarangümeli İlköğretim Okullarıdır. Bu okullardaki 6., 7. ve 8. sınıflarındaki öğrenciler de basit rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Bu sınıflardaki öğrencilerin tamamı örneklemi oluşturmuştur. Aşağıdaki Tablo 2.3'de, okullardan rastgele seçilen sınıf şubeleri ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 2.3: Seçilen Okullar ve Sınıflardaki Öğrenci Sayıları

Okul Adı	Öğrenci Sayısı					
	6.Sınıflar		7.Sınıflar		8.Sınıflar	
	Şube	Öğrenci Sayısı	Şube	Öğrenci Sayısı	Şube	Öğrenci Sayısı
Mustafa Pars İ.Ö.O	6H	46	7A	38	8G	28
Sultan Murat İ.Ö.O	6B	39	7C	37	8A	29
Yeşilyuva İ.Ö.O	6F	47	7B	43	8F	33
Mehmet Yarangümeli İ.Ö.O.	6B	34	7D	33	8A	25
Toplam		166		151		115
Genel Toplam				432		

Yukarıda Tablo 2.3'den de inceleneceği gibi, 432 kişilik örneklem okullara göre dağılımları yer almaktadır. Örneklemde yer alan 432 kişilik 6., 7. ve 8. sınıflarındaki öğrencilere ilişkin demografik özellikler ise Tablo 2.4'de verilmiştir.

Tablo 2.4: Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kız	227	52.5
	Erkek	205	47.5
	Toplam	432	100.0
Sınıf	6.Sınıf	166	38.4
	7.Sınıf	151	35.0
	8.Sınıf	115	26.6
	Toplam	432	100.0
İnternete Bağlanma Yeri	Evden	304	70.4
	Okuldan	14	3.2
	İnternet kafeden	54	12.5
	Tanıdıklarımından	60	13.9
	Toplam	432	100.0

Yukarıdaki Tablo 2.4'den de görüleceği gibi örneklemden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yüzde 52.5'i kız, yüzde 47.5'i erkektir. Örneklemden 6. sınıflar yüzde 38.4, 7. sınıflar yüzde 35 ve 8. sınıflar yüzde 26.6 kişidir. İnternete bağlanma mekânına göre 'evden' internete bağlanan 304 kişi örneklemin büyük bölümünü oluştururken 'tanıdıklardan' bağlanan 60 kişi, 'internet kafeden' bağlanan ise 54 kişidir. Bununla birlikte 'okuldan' bağlanan yüzde 3.2 örneklem içinde çok küçük bir yüzdeyi göstermektedir. İnternete bağlanma mekânı 'okuldan' cevabını veren sadece 14 öğrencidir. Bu gruptaki öğrenci sayısı çok az olduğu için internete bağlanma mekânı açısından öğrenciler 'evden' ve 'ev dışından' (Tanıdıklar, internet kafeler ve okul) olmak üzere iki cevapla değerlendirilmiştir. Buna göre örneklemden 'evden' internete bağlanan 304 kişi, 'ev dışından' bağlanan ise 128 kişidir.

Tablo 2.5'de örneklemden yer alan öğrencilerin bilgisayar kullanmadaki beceri düzeylerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.5: Öğrencilerin Bilgisayar Kullanmadaki Beceri Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Windows işletim sistemi (Windows XP, Windows Vista)	Hiç bilmiyorum(1)	19	4.4
	Çok az(2)	44	10.2
	Çalışmalarımı yürütecek kadar(3)	98	22.7
	İyi(4)	128	29.6
	Çok iyi(5)	143	33.1
	Toplam	432	100.0

Tablo 2.5-devam

Word (Yazı Yazma Programı)	Hiç bilmiyorum(1)	19	4.4
	Çok az(2)	43	10.0
	Çalışmalarımı yürütecek kadar(3)	78	18.1
	İyi(4)	110	25.5
	Çok iyi(5)	181	42.1
	Toplam	432	100.0
Powerpoint (Sunum Programı)	Hiç bilmiyorum(1)	17	3.4
	Çok az(2)	41	9.0
	Çalışmalarımı yürütecek kadar(3)	79	19
	İyi(4)	112	25.5
	Çok iyi(5)	182	43.1
	Toplam	432	100.0
İnternet	Hiç bilmiyorum(1)	2	.5
	Çok az(2)	9	2.1
	Çalışmalarımı yürütecek kadar(3)	21	4.9
	İyi(4)	90	20.8
	Çok iyi(5)	310	71.8
	Toplam	432	100.0

Tablo 2.5'den de inceleneceği gibi, Windows işletim sistemi bilgisi en yüksek yüzde 33.1 oranıyla 'çok iyi' düzeyindedir. Bununla birlikte işletim sistemi bilgisi yönünden bu değere en yakın 'iyi' düzeyde olan öğrencilerin oranı ise yüzde 22.5'dir. Buna karşın işletim sistemi bilgisi en az olan 'hiç bilmiyorum' düzeyindeki oran ise yüzde 4.4'tür.

Word programı bilgisi en yüksek yüzde 41.1 oranıyla 'çok iyi' düzeyindedir. Buna karşın Word bilgisi en az olan 'hiç bilmiyorum' düzeyindeki oran ise yüzde 4.4'tür.

Powerpoint programı bilgisi en yüksek yüzde 43.1 oranıyla 'çok iyi' düzeyindedir. Buna karşın Powerpoint bilgisi 'hiç bilmiyorum' düzeyindeki oran ise yüzde 3.4'tür.

Öğrencilerin internet bilgi düzeyi en yüksek yüzde 71.8 oranıyla 'çok iyi' düzeyindedir. Bu örneklemin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Buna karşın internet'i hiç bilmiyorum diyen sadece yüzde 0.5 oranındadır.

İnternet bilgi düzeyi 'hiç' düzeyinde olan yalnızca 2 öğrenci olduğundan 'hiç' düzeyinde öğrenci yok denecek kadar azdır. Ayrıca internet bilgi düzeyi 'çok az' olan 9 kişi ile 'çalışmalarımı yürütecek kadar' diyen 20 kişi de 'az' kategorisinde

birleştirilmiştir. Bu gruplamaya göre internet bilgi düzeyinde çok iyi '5' , iyi '4' ve Az '3 ve 2' olmak üzere 3 farklı beceri düzeyi dikkate alınmıştır. Buna göre internet bilgi düzeyiyle ilgili yeni oluşan frekans yüzde dağılımları Tablo 2.6'da sunulmuştur.

Tablo 2.6: İnternet Beceri Düzeyinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		f	%
İnternet	Az (2 ve3)	30	6.9
	İyi (4)	90	20.8
	Çok iyi (5)	310	71.8
	Toplam	430	99.5
Kayıp		2	.5
Toplam		432	100.0

Tablo 2.6'dan da inceleneceği gibi, internet beceri düzeyi 'çok iyi' olan 310 kişidir. Bu, örneklemde en yüksek orandır. Bununla birlikte internet beceri düzeyi 'iyi' olan 90 kişi, 'az' olan ise 30 kişidir.

Örneklemde yer alan 432 kişi olan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin interneti kullanma amaçlarına ilişkin frekans yüzde, ortalamalar, standart sapma ve standart hata bilgileri Tablo 2.7'de verilmiştir.

Tablo 2.7: Öğrencilerin İnterneti Kullanma Amaçlarına İlişkin Frekans, Yüzde, Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Madde No	N	Hiç(1)		Çok Az(2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		X*	Std. Hata	Std. Sapma
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
5.1*	432	68	15.7	74	17.1	149	34.5	65	15.0	76	17.6	3.01	.06	1.28
5.2*	432	35	8.1	45	10.4	93	21.5	100	23.1	159	36.8	3.70	.06	1.28
5.3*	432	243	56.3	62	14.4	51	11.8	29	6.7	47	10.9	2.01	.06	1.39
5.4*	432	20	4.6	31	7.2	102	23.6	133	30.8	146	33.8	3.81	.05	1.11
5.5*	432	32	7.4	69	16.0	92	21.3	104	24.1	135	31.3	3.55	.06	1.28
5.6*	432	41	9.5	68	15.7	98	22.7	88	20.4	137	31.7	3.49	.06	1.33
5.7*	432	53	12.3	77	17.8	104	24.1	93	21.5	105	24.3	3.27	.06	1.33
5.8*	432	8	1.9	19	4.4	63	14.6	143	33.1	199	46.1	4.17	.04	.96
5.9*	432	16	3.7	10	2.3	55	12.7	124	28.7	227	52.5	4.24	.04	1.01

5.1*: E- mail göndermek almak için.

5.2*: Sohbet etmek için.

5.3*: Cep telefonuna mesaj göndermek için.

5.4*: Merak ettiğim konuları okumak için.

5.5*: Hobim olan konuları okumak için.

5.6*: Müzik dinlemek ve müzik indirmek için.

5.7*: Oyun oynamak için.

5.8*: Projelerimle ilgili bilgi toplamak için.

5.9*: Perf. gör. hakkında bilgi toplamak için.

X*: Ortalama

Yukarıdaki Tablo 2.7'den de inceleneceği gibi, öğrenciler performans görevlerinde 227 kişi, projelerde 199 kişi interneti ağırlıklı olarak 'daima' düzeyinde kullanmaktadır. Öğrenciler interneti en az cep telefonuna mesaj göndermek için kullanmaktadır. Cep telefonuna mesaj göndermek için interneti 'hiç' düzeyinde

kullanan kişi 243 (%56.3)'tür. Tablo genel anlamada incelendiğinde öğrencilerin interneti sadece tek bir amaç için değil birden fazla amaç için kullandıkları görülmektedir.

Örnekleme yer alan 432 kişilik 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerini yapma yerlerine ilişkin frekans yüzde, ortalamalar, standart sapma ve standart hata bilgileri Tablo 2.8'de verilmiştir.

Tablo 2.8: Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerini Yapma Mekânına İlişkin Frekans Yüzde, Toplam, Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Madde No	N	Hiç(1)		Çok Az(2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		X	SH*	SS*
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
6.1A*	432	247	57.2	91	21.1	68	15.7	17	3.9	9	2.1	1.7	.04	1.0
6.1B*	432	228	52.8	98	22.7	70	16.2	14	3.2	22	5.1	1.8	.05	1.1
6.2A*	432	16	3.7	12	2.8	23	5.3	105	24.3	276	63.9	4.4	.04	.98
6.2B*	432	11	2.5	7	1.6	38	8.8	103	23.8	273	63.2	4.4	.04	.90
6.3A*	432	90	20.8	63	14.6	96	22.2	74	17.1	109	25.2	3.1	.07	1.4
6.3B*	432	88	20.4	59	13.7	84	19.4	89	20.6	112	25.9	3.1	.07	1.4

6.1A*: Projelerin tamamını okulda yapıyorum.

6.1B*: Performans görevlerinin tamamını okulda yapıyorum.

6.2A*: Projelerin tamamını evde yapıyorum.

6.2B*: Performans görevlerinin tamamını evde yapıyorum.

6.3A*: Projelerin okulda yetişmeyen kısmını evde yapıyorum.

6.3B* : Performans görevlerinin yetişmeyen kısmını evde yapıyorum.

SH*: Standart Hata

SS*: Standart Sapma

Yukarıda Tablo 2.8'den de görüleceği gibi, öğrencilerin proje ve performans göreviyle ilgili 'çalışmalarımı okulda yapıyorum' maddesine projelerde en çok 247 kişi, performans görevlerinde ise en çok 228 kişi 'hiç' cevabını vermiştir. Yine projelerde bu maddeyle ilgili sadece en az 9 kişi 'daima' cevabını vermiştir. Performans görevlerini okulda yapıyorum maddesine ise en az 'çoğunlukla' diyen sadece 14 kişidir. Ayrıca öğrencilerin okulda, performans görevlerine projelerden daha çok vakit ayırdıkları gözlenmektedir.

Öğrencilerden 'çalışmalarımın tamamını evde yapıyorum' maddesine proje çalışmalarında en çok 276 kişi 'daima' yanıtını vermiş, en az 12 kişi de 'çok az' cevabını vermiştir. Aynı maddeyle ilgili performans görevlerinde en çok 273 kişi 'daima' yanıtını vermiş, en az 7 kişi de 'çok az' cevabını vermiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu proje ve performans görevlerini evde yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerden proje çalışmalarına yönelik ‘çalışmalarımın yetişmeyen kısmını evde yapıyorum’ sorusuna en çok ‘daima’ düzeyinde 109 kişi cevap vermiştir. Bunun yanı sıra ‘çoğunlukla’ diyen 74 kişi, ‘bazen’ diyen 96 kişi, ‘çok az’ diyen 63 kişi ve ‘hiç’ diyen 90 kişidir.

Öğrencilerden performans görevi çalışmalarına yönelik ‘çalışmalarımın yetişmeyen kısmını evde yapıyorum’ sorusuna en çok 112 kişi ‘daima’ yanıtını vermiştir. Bununla birlikte ‘çoğunlukla’ diyen 89 kişi, ‘bazen’ diyen 84 kişi, ‘çok az’ diyen 59 kişi ve ‘hiç’ diyen 88 kişidir.

Örnekleme yer alan 432 kişilik 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerine yönelik genel görüşlerine ilişkin frekans yüzde, ortalamalar, standart sapma ve standart hata bilgileri Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2.9: Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Frekans Yüzde, Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Madde No	N	Hiç(1)		Çok Az(2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		X	SH	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
7.1A*	432	24	5.6	26	6.0	109	25.2	129	29.9	144	33.3	3.7	.05	1.13
7.1B*	432	16	3.7	33	7.6	101	23.4	114	26.4	168	38.9	3.8	.05	1.11
7.2A*	432	39	9.0	26	6.0	85	19.7	115	26.6	167	38.7	3.7	.06	1.26
7.2B*	432	34	7.9	28	6.5	85	19.7	116	26.9	169	39.1	3.8	.05	1.23
7.3A*	432	47	10.9	60	13.9	155	35.9	87	20.1	83	19.2	3.2	.05	1.22
7.3B*	432	44	10.2	60	13.9	148	34.3	86	19.9	94	21.8	3.2	.05	1.23
7.4A*	432	18	4.2	43	10.0	71	16.4	147	34.0	153	35.4	3.8	.05	1.12
7.4B*	432	11	2.5	44	10.2	79	18.3	150	34.7	148	34.3	3.8	.05	1.07
7.5A*	432	27	6.3	49	11.3	124	28.7	115	26.6	117	27.1	3.5	.05	1.17
7.5B*	432	25	5.8	47	10.9	122	28.2	124	28.7	114	26.4	3.5	.05	1.15
7.6A*	432	19	4.4	36	8.3	79	18.3	128	29.6	170	39.4	3.9	.05	1.14
7.6B*	432	15	3.5	30	6.9	85	19.7	127	29.4	175	40.5	3.9	.05	1.09
7.7A*	432	22	5.1	29	6.7	79	18.3	120	27.8	182	42.1	3.9	.05	1.15
7.7B*	432	16	3.7	26	6.0	77	17.8	115	26.6	198	45.8	4.0	.05	1.10

7.1A*: Proje çalışmaları kendi imkânlarımla yapabileceğim türde.

7.1B*: Performans görevi çalışmaları kendi imkânlarımla yapabileceğim türde.

7.2A*: Projelerde öğretmenim ulaşmamın kolay olan kaynaklardan yararlanmamı istiyor.

7.2B*: Performans görevinde öğretmenim ulaşmamın kolay olan kaynaklardan yararlanmamı istiyor.

7.3A*: Projelerde istediğim konuyu kendim seçiyorum.

7.3B*: Performans görevinde istediğim konuyu kendim seçiyorum.

7.4A*: Projelerde, konuları kendi düzeyime uygun buluyorum.

7.4B*: Performans görevlerinde, konuları kendi düzeyime uygun buluyorum.

7.5A*: Proje konularını ilgilerime uygun buluyorum.

7.5B*: Performans görevi konularını ilgilerime uygun buluyorum.

- 7.6A*: Projeler ders konuları (temalar) ile uyumlu.
7.6B*: Performans görevleri ders konuları (temalar) ile uyumlu.
7.7A*: Projelerde kullanılan malzemeler bütçeme uygun.
7.7B*: Performans görevinde kullanılan malzemeler bütçeme uygun.

Yukarıda Tablo 2.9'dan da incelendiği gibi, öğrencilerin 'proje çalışmaları kendi imkânlarımla yapabileceğim türde' maddesine en çok 144 kişi 'daima' cevabını vermiştir. Bununla birlikte 'çoğunlukla' diyen 129 kişi, 'bazen' diyen 109 kişi, 'çok az' diyen 26 kişidir. Diğer taraftan en az 24 kişi de 'hiç' cevabını vermiştir.

Öğrenciler, 'performans görevi çalışmaları kendi imkânlarımla yapabileceğim türde' maddesine en çok 168 kişi 'daima' cevabını vermiştir. Bunun yanı sıra en az 16 kişi de 'hiç' cevabını vermiştir.

Öğrenciler, 'projelerde öğretmenim ulaşmamın kolay olduğu kaynaklardan yararlanmamı istiyor' maddesine en çok 167 kişi 'daima' cevabını vermiştir. Buna karşın en az 26 kişi 'çok az' düzeyinde cevap vermiştir. 'performans görevinde öğretmenim ulaşmamın kolay olan kaynaklardan yararlanmamı istiyor' maddesine en çok 169 kişi 'daima' cevabını vermiştir. En az 28 kişi de 'çok az' cevabını vermiştir.

Öğrenciler, 'projelerde istediğim konuyu kendim seçiyorum' maddesine en çok 155 kişi 'bazen' cevabını vermiştir. Buna karşın bu maddeye en az 47 kişi de 'hiç' düzeyinde cevap vermiştir. 'Performans görevlerinde istediğim konuyu kendim seçiyorum' maddesine en çok 148 kişi 'bazen' cevabını vermiştir. Buna karşın en az 44 kişi 'hiç' düzeyinde cevap vermiştir.

Öğrenciler 'projelerinde, konuları kendi düzeyime uygun buluyorum' maddesine 'daima' diyen 153 kişi, 'çoğunlukla' diyen 147 kişidir. Öğrenciler 'performans görevlerinde, konuları kendi düzeyime uygun buluyorum.' maddesine ise 'daima' diyen 148 kişi, 'çoğunlukla' diyen 150 kişidir. Öğrenciler 'proje ve performans görevi konularını ilgilerime uygun buluyorum' , 'proje ve performans görevi konularını temalar ile uyumludur.' ve 'Proje ve performans görevlerinde kullanılan malzemeler bütçeme uygun' maddelerine ise ağırlıklı olarak 'daima' ve 'çoğunlukla' düzeylerinde cevap verdikleri görülmektedir.

Örnekleme yer alan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevleri konularına ilişkin frekans yüzde, ortalamalar, standart sapma ve standart hata bilgileri Tablo 2.10'da verilmiştir.

Tablo 2.10: Öğrencilerinin Proje ve Performans Görevi Konularına İlişkin Frekans Yüzde, Ortalamalar, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Madde No	N	Hiç(1)		Çok Az(2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		X	SH	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
8.1A*	432	139	32.2	94	21.8	124	28.7	42	9.7	33	7.6	2.38	.05	1.23
8.1B*	432	119	27.5	100	23.1	117	27.1	51	11.8	45	10.4	2.54	.06	1.28
8.2A*	432	90	20.8	91	21.1	106	24.5	87	20.1	58	13.4	2.84	.06	1.32
8.2B*	432	87	20.1	78	18.1	107	24.8	97	22.5	63	14.6	2.93	.06	1.33
8.3A*	432	89	20.6	98	22.7	120	27.8	75	17.4	50	11.6	2.76	.06	1.27
8.3B*	432	83	19.2	99	22.9	122	28.2	72	16.7	56	13.0	2.81	.06	1.28
8.4A*	432	58	13.4	71	16.4	110	25.5	102	23.6	91	21.1	3.22	.06	1.31
8.4B*	432	51	11.8	70	16.2	124	28.7	91	21.1	96	22.2	3.25	.06	1.29
8.5A*	432	86	19.9	56	13.0	99	22.9	119	27.5	72	16.7	3.08	.06	1.36
8.5B*	432	86	19.9	55	12.7	111	25.7	104	24.1	76	17.6	3.06	.06	1.36
8.6A*	432	94	21.8	97	22.5	124	28.7	75	17.4	42	9.7	2.70	.06	1.25
8.6B*	432	77	17.8	94	21.8	130	30.1	75	17.4	56	13.0	2.85	.06	1.26
8.7A*	432	106	24.5	77	17.8	110	25.5	80	18.5	59	13.7	2.78	.06	1.36
8.7B*	432	83	19.2	92	21.3	107	24.8	81	18.8	69	16.0	2.90	.06	1.34
8.8A*	432	55	12.7	63	14.6	90	20.8	123	28.5	101	23.4	3.35	.06	1.32
8.8B*	432	39	9.0	58	13.4	104	24.1	125	28.9	106	24.5	3.46	.06	1.24
8.9A*	432	55	12.7	46	10.6	98	22.7	121	28.0	112	25.9	3.43	.06	1.32
8.9B*	432	50	11.6	40	9.3	113	26.2	109	25.2	120	27.8	3.48	.06	1.29
8.10A*	432	66	15.3	54	12.5	100	23.1	95	22.0	117	27.1	3.33	.06	1.39
8.10B*	432	50	11.6	49	11.3	109	25.2	99	22.9	125	28.9	3.46	.06	1.32
8.11A*	432	102	23.6	105	24.3	118	27.3	55	12.7	52	12.0	2.65	.06	1.29
8.11B*	432	99	22.9	103	23.8	112	25.9	62	14.4	56	13.0	2.70	.06	1.31
8.12A*	432	51	11.8	61	14.1	96	22.2	115	26.6	109	25.2	3.39	.06	1.31
8.12B*	432	46	10.6	60	13.9	87	20.1	113	26.2	126	29.2	3.49	.06	1.32
8.13A*	432	20	4.6	12	2.8	46	10.6	103	23.8	251	58.1	4.28	.05	1.06
8.13B*	432	18	4.2	12	2.8	51	11.8	92	21.3	259	60.0	4.30	.05	1.05
8.14A*	432	41	9.5	71	16.4	123	28.5	104	24.1	93	21.5	3.31	.05	1.24
8.14B*	432	29	6.7	66	15.3	123	28.5	114	26.4	100	23.1	3.43	.05	1.19
8.15A*	432	34	7.9	51	11.8	100	23.1	128	29.6	119	27.5	3.57	.05	1.22
8.15B*	432	27	6.3	44	10.2	107	24.8	131	30.3	123	28.5	3.64	.05	1.17
8.16A*	432	32	7.4	22	5.1	69	16.0	140	32.4	169	39.1	3.90	.05	1.18
8.16B*	432	22	5.1	31	7.2	63	14.6	144	33.3	172	39.8	3.95	.05	1.13
8.17A*	432	39	9.0	65	15.0	109	25.2	104	24.1	115	26.6	3.44	.06	1.27
8.17B*	432	39	9.0	58	13.4	108	25.0	105	24.3	122	28.2	3.49	.06	1.27
8.18A*	432	71	16.4	65	15.0	123	28.5	99	22.9	74	17.1	3.09	.06	1.31
8.18B*	432	57	13.2	72	16.7	126	29.2	95	22.0	82	19.0	3.16	.06	1.28
8.19A*	432	50	11.6	69	16.0	102	23.6	119	27.5	92	21.3	3.31	.06	1.28
8.19B*	432	40	9.3	68	15.7	118	27.3	122	28.2	84	19.4	3.32	.05	1.21
8.20A*	432	89	20.6	75	17.4	114	26.4	91	21.1	63	14.6	2.91	.06	1.33
8.20B*	432	83	19.2	78	18.1	106	24.5	86	19.9	79	18.3	3.00	.06	1.37

Tablo 2.10-devam

8.21A*	432	79	18.3	73	16.9	134	31.0	82	19.0	64	14.8	2.95	.06	1.29
8.21B*	432	78	18.1	71	16.4	128	29.6	83	19.2	72	16.7	3.00	.06	1.32
8.22A*	432	71	16.4	72	16.7	129	29.9	93	21.5	67	15.5	3.03	.06	1.28
8.22B*	432	68	15.7	60	13.9	131	30.3	95	22.0	78	18.1	3.12	.06	1.30
8.23A*	432	117	27.1	73	16.9	99	22.9	89	20.6	54	12.5	2.74	.06	1.37
8.23B*	432	123	28.5	62	14.4	109	25.2	72	16.7	66	15.3	2.75	.06	1.41
8.24A*	432	55	12.7	51	11.8	66	15.3	108	25.0	152	35.2	3.58	.06	1.39
8.24B*	432	49	11.3	45	10.4	72	16.7	105	24.3	161	37.3	3.65	.06	1.36

8.1*: Röportaj yapma

8.2*: Deney yapma

8.3*: Anket yapma

8.4*: Sorun çözme

8.5*: Maket hazırlama (Materyal Kullanarak)

8.6*: Öykü yazma

8.7*: Eleştirel düşünme

8.8*: Problem çözme

8.9*: İnceleme yapma

8.10*: Gözlem yapma

8.11*: Görüşme yapma

8.12*: Veri toplama

8.13*: Araştırma yapma

8.14*: Yorum yapma

8.15*: Yaratıcılığı kullanma

8.16*: Yeni bilgilere ulaşma

8.17*: Özgün düşünce üretme

8.18*: Çıkarımlarda bulunma

8.19*: Bir ürün ortaya koyma

8.20*: Gazete, dergi, bülten çıkarma

8.21*: Pano hazırlama

8.22*: Afiş hazırlama

8.23*: Bulmaca hazırlama

8.24*: Bilgisayarda sunum hazırlama

A*: Proje

B*: Performans görevi

Yukarıda Tablo 2.10'dan da görüleceği gibi, öğrencilerin proje ve performans görevlerinde çalıştıkları konu türlerinden ağırlıklı olarak sırasıyla, 'araştırma yapma', 'bilgisayarda sunum hazırlama', 'yeni bilgilere ulaşma' ve 'veri toplama' konularına daima düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin proje ve performans görevi konularından ağırlıklı olarak 'anket yapma', 'sorun çözme', 'maket hazırlama', 'yorum yapma', 'çıkarımlarda bulunma', 'gazete çıkarma', 'pano hazırlama' ve 'afiş hazırlama' gibi konularına 'çoğunlukla' düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin proje ve performans görevi konularından 'bulmaca hazırlama', röportaj yapma', 'eleştirel düşünme', 'görüşme yapma' ve 'gözlem yapma' gibi konularına çoğunlukla 'hiç' düzeyde cevap verdikleri görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, çalışmanın amacına uygun olarak 'Öğrencilerin Performans Görevlerinde ve Projelerinde İnterneti Kullanma Durumlarını Belirleme Ölçeği' geliştirilmiştir. Aşağıda sırasıyla ölçeğin hazırlık aşaması, geçerlik çalışması, güvenirlik çalışması, uygulanma süreci ve verilerin yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

2.3.1. Öğrencilerin Performans Görevlerinde ve Projelerinde İnterneti Kullanma Durumlarını Belirleme Ölçeğinin Hazırlık Aşaması

Bu araştırmada, öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken interneti kullanma ve öğretmen davranışları durumlarına yönelik görüşlerini incelenmeyi amaçlayan dört farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçekler, Seval Fer ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeklerden; ‘projede interneti kullanma’ (PİK) 17 maddeden, ‘performans görevinde interneti kullanma’ (PGİK) 17 maddeden, ‘projede interneti kullanmada öğretmen davranışları’ (PİKÖD) 15 maddeden ve ‘performans görevinde interneti kullanmada öğretmen davranışları’ (PGİKÖD) 15 maddeden oluşmuştur. Bu ölçekler, beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiş ve cevap seçenekleri, (1) Hiç, (2) Çok Az, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla (5) Daima şeklinde belirlenerek puanlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle, konu ile ilgili gerekli literatür taraması yapılarak öğrencilerin projelerinde ve performans görevlerinde interneti kullanma durumları ile ilgili bilgi toplanmıştır. Bu bilgilerden yararlanılarak öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanma durumlarını açıklayabilecek maddeler geliştirilmiştir.

Ölçeklere, örnekleme yönelik demografik özelliklerin belirlenmesi için hazırlanmış olan ve cinsiyet, sınıf, internete bağlanma mekânı, bilgisayar kullanmadaki düzeyi, interneti kullanma amacı türünden belirleyici maddeler eklenmiştir.

Ölçeklerdeki maddeler belirlendikten sonra, her bir ölçek kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeklerin içindeki her bir önerme, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görevli Eğitim Programları ve Öğretim Arş. Gör. Banu Suer ve Ar. Gör. Eylem Korkmaz ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri uzmanı Prof. Dr. Rauf Yıldız ve Öğrt. Gör. Betül Yılmaz, Ar. Gör. Meryem Köşkeroğlu Büyükimdat, Ar. Gör. M.Fatih Erkoç tarafından incelenerek kapsam geçerliliği sınanmıştır. Bu çerçevede, belirtilen uzman görüşlerine dayanarak maddeler aynı kalmış, ama anlaşılabilirliği açısından düzeltilmiştir.

Uzman görüşlerinin ardından ölçeklerin maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek güçlüklerin belirlenmesi amacıyla, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Mustafa Pars

İlköğretim Okulunda bulunan 15 öğrenci üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada öğrencilerin ölçeklerle ilgili birebir görüşleri alınmış ve ölçeklerde anlaşılmayan herhangi maddenin olmamasından dolayı ölçekler üzerinde herhangi bir düzeltmeye ihtiyaç duyulmamıştır.

Yapı geçerliliği SPSS. 15.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Faktör analizi, ölçme aracında aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri (test maddelerini) bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2007, 117; Balci, 1997, 298).

PİK, PGİK, PİKÖD ve PGİKÖD ölçeklerindeki maddelerin dağılımları Tablo 2.11'de sunulmuştur.

Tablo 2. 11: Ölçeklerdeki Madde Dağılımları

Ölçek	Madde Sayısı
PİK*	17
PGİK**	17
PİKÖD***	15
PGİKÖD****	15

*: Projede interneti kullanma

**: Performans görevinde interneti kullanma

***: Projede interneti kullanmada öğretmen davranışları

****: Performans görevinde interneti kullanmada öğretmen davranışları

Bir ölçme aracının amaca hizmet edip etmediğinin kontrolünü sağlamada geçerlik çalışmasından sonra güvenilirlik çalışması istenen ikinci önemli özelliktir. Güvenirlik, ölçme sonuçlarına karışan hatalarla ilişkili bir kavramdır (Mehmet ve Diğ., 2006, 14). Ölçme sonucunda ne kadar az hata varsa güvenilirlik özelliği o kadar sağlanmış demektir. Güvenilir özelliği olan bir ölçek, aynı özellik ile ilgili olarak ardı ardına yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu vermesidir (Tekin, 1996, 55).

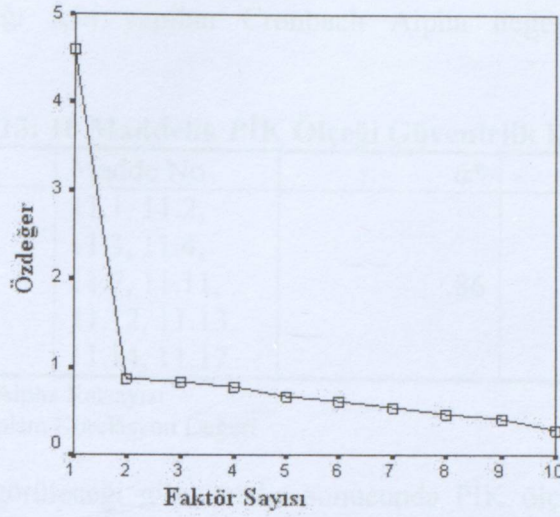
Güvenirlik, ölçme aracının kararlı, tutarlı ve duyarlı sonuçlarını verme düzeyidir (Mehmet ve Diğ, 2006, 14). Ölçme aracının iç tutarlılığı özellikle iki kategorili puanlanabilen maddelerden oluşmuyorsa ya da çok kategorili puanlanabilen maddelere sahipse iç güvenilirlik testi için Cronbach Alpha kullanılabilir (Ocak, [15.06.2008]). Bu güvenilirlik analizi ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığı, diğer bir deyişle maddeler arasında ilişki olup olmama durumu hakkında bilgi verir. Ölçme sonucunda hata az ise güvenilirlik katsayısı 1.00'e yakın olur aksi durumda 0'a yakın olur. Cronbach Alpha değeri 0.70'in üzerinde olan ölçeklerin iç tutarlılığına sahip olduğu yani ele alınan ölçeğin güvenilir olduğu belirtilir (Ocak, [15.06.2008]).

2.3.1.1 Projede İnterneti Kullanma Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine başvurulmuş ve KMO değeri 0.89 olarak bulunmuştur. Bayram (2004, 137) KMO değeri 1.00'e ne kadar yakın ise sahip olunan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o denli uygun olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin KMO değeri 1'e oldukça yakın olduğundan, örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Faktör analizi için örneklemin yeterli olması yanında örneklemin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Örneklemin normalliği için Bartlett Küresellik testi sonucunda da maddelerin korelasyon matrisinin birim matris olduğu hipotezi reddedilerek, faktör analizinin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır ($p=0.00$).

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olmasına ve tek faktör altında bulunmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2007, 118–119). Bu çalışmada herhangi bir maddenin bir faktör altında yer almasında yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Faktör analizine ölçekte yer alan 17 madde ile başlanmıştır. Temel bileşen faktörleştirmesi kullanılarak, ilk aşamada özdeğeri 1'den büyük olan birinci faktör 5.54 değerinde ve ikinci faktör 2.25 değerinde olduğu görülmüştür. Anılan faktörlerle ikinci faktör için kavramsal anlamlılık sağlanamadığından, sırasıyla 10, 5, 9, 16, 6, 15 ve 8. sorular analizden çıkarılarak geri kalan 10 madde için toplam varyansın yüzde 45.88'ini açıklayan tek faktör elde edilmiştir. Birinci özdeğer 4.58 olup, diğer özdeğerler de 1'den küçüktür. Aşağıdaki Şekil 2.1'deki çizgi grafiğinden de görüldüğü gibi geriye kalan 10 madde tek faktörlüdür.



Şekil 2.1: Faktör Çizgi Grafiği

Maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları ve faktör yük değerleri aşağıdaki tabloda (Tablo 2.12) verilmiştir.

Tablo 2.12: Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri

Madde	Açıklanma	Faktör Yüğü
11.1	.54	.73
11.2	.62	.79
11.3	.39	.63
11.4	.44	.66
11.7	.51	.72
11.11	.53	.73
11.12	.50	.71
11.13	.34	.58
11.14	.26	.51
11.17	.39	.63

Yukarıdaki Tablo 2.12'den de görüldüğü gibi, ölçekteki maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları yüzde 26.8 ile yüzde 62.7 arasında değişmektedir. Faktör yükleri de 0.51 ile 0.79 arasında değişmekte olup, önerilen değer olan 0.30'un oldukça üstündedir. Toplam varyans yüzde 45.88'dir. Açıklanan toplam varyans oranının yüzde 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan tek faktörlü ölçek geliştirme çalışmaları için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, 118).

2.3.1.2 Projede İnterneti Kullanma Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.13’de sunulmuştur.

Tablo 2.13: 10 Maddelik PİK Ölçeği Güvenirlik Değerleri

Ölçek	Madde No	α^*	η^*
PİK	11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.7, 11.11, 11.12, 11.13, 11.14, 11.17	.86	.43-.71

α : Cronbach Alpha Katsayısı

η : Madde Toplam Korelasyon Değeri

Tablo 2.13’den de görüleceği gibi, analiz sonucunda PİK ölçeğinden elde edilen ölçümler için alfa güvenirliliği 0.86’dır. Cronbach alfa katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur ve PİK ölçeğinin ölçümlerinin güvenirliliği yüksektir. Madde toplam korelasyonlarda 0.43 ile 0.71 arasında değişmekte olup, yeterli büyüklükte dirler. Madde-toplam korelasyonu kişilerin ölçekten aldıkları toplam puan ile her bir maddeye vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyonun betimlenmesi işlemidir. Madde-toplam ilgileşim katsayısının genel kabul gören 0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87).

Referanslar doğrultunda PİK ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Madde bazında ölçeğin güvenirliliğine ilişkin ortalama, standart sapma, standart hata, Cronbach Alpha, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri de Tablo 2.14’de verilmiştir.

Tablo 2.14: 10 Maddelik PİK Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	N	X	SH	SS	α	η
11.1	432	4.14	.05	1.15	.86	.63
11.2	432	4.14	.05	1.10	.86	.70
11.3	432	3.54	.05	1.18	.86	.53
11.4	432	3.76	.06	1.24	.86	.57
11.7	432	3.72	.05	1.22	.86	.53
11.11	432	3.70	.05	1.21	.86	.63
11.12	432	3.97	.05	1.18	.86	.63
11.13	432	3.94	.05	1.17	.86	.61
11.14	432	3.41	.05	1.17	.86	.49
11.17	432	3.79	.06	1.32	.86	.42

*: Maddelerin 0.005 düzeyinde anlamlıdır.

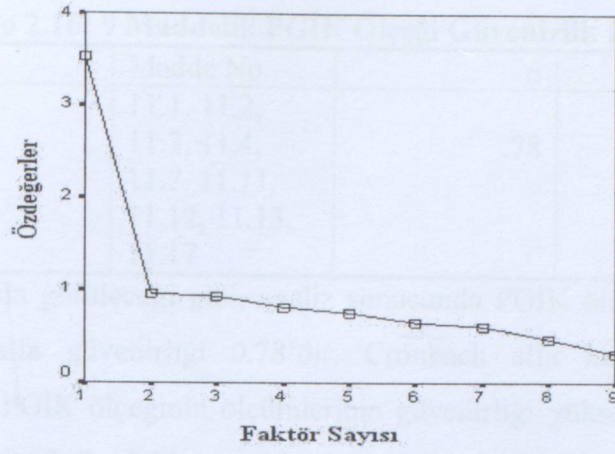
Tablo 2.14'den de görüleceği gibi, göre PİK ölçeğindeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.42 ile 0.63 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tümü ile negatif korelasyon göstermemesi de ölçeğin güvenirlik özelliği için önemlidir (Bayram, 2004, 130). Buna göre ölçeğin tümüyle negatif korelasyon gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Buna göre ölçeğin madde bazında iç güvenirlik katsayısı 0,86 olarak gözlemlenmiştir.

2.3.1.3 Performans Görevinde İnterneti Kullanma Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine başvurulmuş ve KMO değeri 0.83 olarak bulunmuş ve örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Örneklemin normalliğini test etmek için yapılan Bartlett Küresellik testi sonucunda da maddelerin korelasyon matrisinin birim matris olduğu hipotezi reddedilerek, faktör analizinin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olmasına ve tek faktör altında bulunmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2007, 118–119, Bayram, 2004, 131). Bu çalışmada herhangi bir maddenin bir faktör altında yer almasında yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Faktör analizine ölçekte yer alan 17 madde ile başlanmıştır. Temel bileşen faktörleştirmesi kullanılarak, ilk aşamada özdeğeri 1'den büyük olan birinci faktör 4.21, ikinci faktör 2.47 ve üçüncü faktör 1.10 olmak üzere üç faktör olduğu görülmüştür. Anılan faktörlerle ikinci ve üçüncü faktör için kavramsal anlamlılık sağlanamadığından, sırasıyla 16, 10, 5, 9, 6, 15, 8 ve 14. sorular analizden çıkarılarak geri kalan 9 madde için toplam varyansın yüzde 39.22'ini açıklayan tek faktör elde edilmiştir. Birinci özdeğer 3.53 olup, diğer özdeğerler de 1'den küçüktür. Aşağıdaki Şekil 2.2'deki çizgi grafiğinden de görüldüğü gibi geriye kalan 9 madde tek faktörlüdür.



Şekil 2.2: Faktör Çizgi Grafiği

Maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları ve faktör yük değerleri aşağıdaki tabloda (Tablo 2.15) verilmiştir.

Tablo 2.15: Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri

Madde	Açıklanma	Faktör Yüğü
11.1	.49	.70
11.2	.62	.78
11.3	.31	.55
11.4	.28	.52
11.7	.29	.54
11.11	.38	.61
11.12	.47	.69
11.13	.47	.68
11.17	.28	.44

Tablo 2.15'den de görüleceğı gibi, ölçekteki maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları yüzde 28.6 ile yüzde 62.2 arasında değişmektedir. Faktör yükleri de 0.44 ile 0.78 arasında değişmekte olup, önerilen değer olan 0.30'un oldukça üstündedir. Toplam varyans yüzde 39.22'dir. Açıklanan toplam varyans oranının yüzde 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan tek faktörlü ölçek geliştirme çalışmaları için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007,118).

2.3.1.4 Performans Görevinde İnterneti Kullanma Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğın iç tutarlılığı için yapılan Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.16'da sunulmuştur.

Tablo 2.16: 9 Maddelik PGİK Ölçeği Güvenirlik Değerleri

Ölçek	Madde No	α	η
PGİK	11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.7, 11.11, 11.12, 11.13, 11.17	.78	.32-.06

Tablo 2.16'dan da görüleceği gibi, analiz sonucunda PGİK ölçeğinden elde edilen ölçümler için alfa güvenirliği 0.78'dir. Cronbach alfa katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur ve PGİK ölçeğinin ölçümlerinin güvenirliği yüksektir. Madde toplam korelasyonlarda 0.32 ile 0.66 arasında değişmekte olup, yeterli büyüklükte dirler. Madde-toplam korelasyonu kişilerin ölçekten aldıkları toplam puan ile her bir maddeye vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyonun betimlenmesi işlemidir. Madde-toplam korelasyon katsayısının genel kabul gören 0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87).

Referanslar doğrultunda PGİK ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Madde bazında ölçeğin güvenirliğine ilişkin ortalama, standart sapma, standart hata, Cronbach Alpha, Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri de Tablo 2.17'de verilmiştir.

Tablo 2.17: 9 Maddelik PGİK Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	N	X	SH	SS	α	η
11.1	432	4.22	.05	1.07	.78	.54
11.2	432	4.24	.04	1.01	.78	.66
11.3	432	3.62	.05	1.16	.78	.44
11.4	432	3.83	.05	1.20	.78	.40
11.7	432	3.90	.05	1.15	.78	.41
11.11	432	3.83	.05	1.14	.78	.48
11.12	432	4.10	.05	1.06	.78	.55
11.13	432	4.07	.05	1.06	.78	.54
11.17	432	3.91	.06	1.25	.78	.32

*: Maddelerin 0.005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.17'den de görüleceği gibi, PGİK ölçeğindeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.32 ile 0.66 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte madde toplam korelasyon değerinin, genel kabul gören 0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87). Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tümü ile negatif korelasyon göstermemesi de ölçeğin güvenirlik özelliği için önemlidir (Bayram, 2004, 130). Tablo 2.17'ye göre ölçeğin tümüyle

negatif korelasyon gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Buna göre ölçeğin madde bazında iç güvenirlik katsayısı 0,78 olarak gözlemlenmiştir.

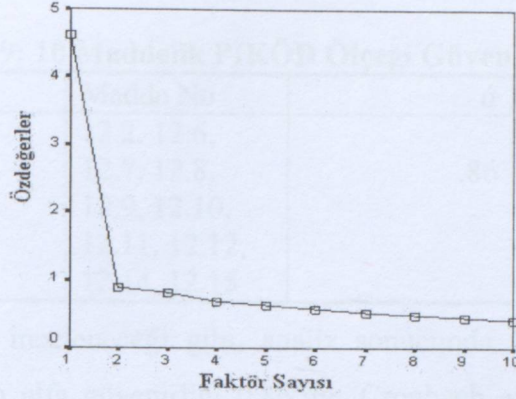
2.3.1.5 Projede İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine başvurulmuş ve KMO değeri 0.93 olarak bulunmuş örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Örneklemin normallik testi için yapılan Bartlett Küresellik testi sonucunda da maddelerin korelasyon matrisinin birim matris olduğu hipotezi reddedilerek, faktör analizinin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olmasına ve tek faktör altında bulunmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2007, 118- 119, Bayram, 2004, 131). Bu çalışmada herhangi bir maddenin bir faktör altında yer almasında yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Faktör analizine ölçekte yer alan 15 madde ile başlanmıştır. Temel bileşen faktörleştirmesi kullanılarak, ilk aşamada özdeğeri 1'den büyük olan birinci faktör 6.42, ikinci faktör 1.30 ve üçüncü faktör 1.04 olmak üzere üç faktör olduğu görülmüştür. Anılan faktörlerle ikinci ve üçüncü faktör için kavramsal anlamlılık sağlanamadığından, sırasıyla 3, 13, 4, 1 ve 5. sorular analizden çıkarılarak geri kalan 10 madde için toplam varyansın yüzde 46.12'ini açıklayan tek faktör elde edilmiştir.

Birinci özdeğer 4.61 olup, diğer özdeğerler de 1'den küçüktür. Bir sonraki sayfadaki Şekil 2.3'deki çizgi grafiğinden de görüldüğü gibi geriye kalan 10 madde tek faktörlüdür.



Şekil 2.3: Faktör Çizgi Grafiği

Maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları ve faktör yük değerleri aşağıdaki tabloda (Tablo 2.18) verilmiştir.

Tablo 2. 18: Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri

Madde	Açıklanma	Faktör Yüğü
12.2	.41	.64
12.6	.45	.67
12.7	.46	.67
12.8	.51	.72
12.9	.48	.69
12.10	.51	.71
12.11	.56	.74
12.12	.49	.71
12.14	.31	.55
12.15	.42	.63

Yukarıda Tablo 2.18'den de görüldüğü gibi, ölçekteki maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları yüzde 30.5 ile yüzde 56.1 arasında değişmektedir. Faktör yükleri de 0.55 ile 0.74 arasında değişmekte olup, önerilen değer olan 0.30'un oldukça üstündedir. Toplam varyans yüzde 46.12'dir. Açıklanan toplam varyans oranının yüzde 30 'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan tek faktörlü ölçek geliştirme çalışmaları için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, 118).

2.3.1.6. Projede İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeği Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.19'da sunulmuştur.

Tablo 2.19: 10 Maddelik PİKÖD Ölçeği Güvenirlik Değerleri

Ölçek	Madde No	α	η
PİKÖD	12.2, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.11, 12.12, 12.14, 12.15	.86	.46-.66

Tablo 2.19'dan da inceleneceği gibi, analiz sonucunda PİKÖD ölçeğinden elde edilen ölçümler için alfa güvenirliliği 0.86'dır. Cronbach alfa katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur ve PİKÖD ölçeğinin ölçümlerinin güvenirliliği yüksektir. Madde toplam korelasyonlarda 0.46 ile 0.66 arasında değişmekte olup, yeterli büyüklükte dirler. Madde-toplam korelasyonu kişilerin ölçekten aldıkları toplam puan ile her bir maddeye vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyonun betimlenmesi işlemidir. Madde-toplam korelasyon katsayısının genel kabul gören 0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87).

Referanslar doğrultunda PİKÖD ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Madde bazında ölçeğin güvenirliliğine ilişkin ortalama, standart sapma, standart hata, Cronbach Alpha, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri de Tablo 2.20'de verilmiştir.

Tablo 2.20: 10 Maddelik PİKÖD Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	N	X	SH	SS	α	η
12.2	432	2.67	.06	1.36	.86	.55
12.6	432	2.97	.06	1.36	.86	.58
12.7	432	3.00	.06	1.44	.86	.58
12.8	432	2.56	.06	1.40	.86	.62
12.9	432	2.57	.06	1.40	.86	.53
12.10	432	2.52	.06	1.35	.86	.62
12.11	432	2.54	.06	1.29	.86	.66
12.12	432	3.01	.06	1.31	.86	.61
12.14	432	3.32	.06	1.29	.86	.46
12.15	432	3.01	.06	1.31	.86	.60

*: Maddelerin 0.005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.20'den de inceleneceği gibi, PİKÖD ölçeğindeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.46 ile 0.66 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeklerde madde toplam korelasyon değerinin, genel kabul gören 0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87). Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tümü ile negatif korelasyon göstermemesi de ölçeğin güvenirlilik

özelliği için önemlidir (Bayram, 2004, 130). Bununla birlikte, ölçeğin tümüyle negatif korelasyon gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Buna göre ölçeğin madde bazında iç güvenirlik katsayısı 0.86 olarak gözlemlenmiştir.

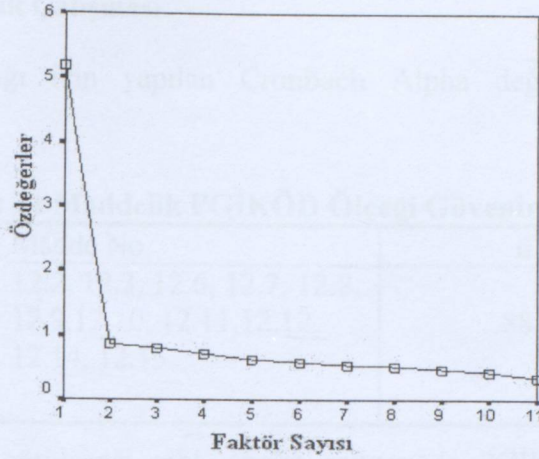
2.3.1.7 Performans Görevinde İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine başvurulmuş ve KMO değeri 0.93 olarak bulunmuş ve örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Örneklemin normallik testi için yapılan Bartlett Küresellik testi sonucunda da maddelerin korelasyon matrisinin birim matris olduğu hipotezi reddedilerek, faktör analizinin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olmasına ve tek faktör altında bulunmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2007, 118- 119, Bayram, 2004, 131). Bu çalışmada herhangi bir maddenin bir faktör altında yer almasında yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Faktör analizine ölçekte yer alan 15 madde ile başlanmıştır. Temel bileşen faktörleştirmesi kullanılarak, ilk aşamada özdeğeri 1'den büyük olan birinci faktör 6.50, ikinci faktör 1.28 ve üçüncü faktör 1.00 olmak üzere üç faktör olduğu görülmüştür. Anılan faktörlerle ikinci ve üçüncü faktör için kavramsal anlamlılık sağlanamadığından, sırasıyla 13, 4, 1 ve 5. sorular analizden çıkarılarak geri kalan 11 madde için toplam varyansın yüzde 47.21'ini açıklayan tek faktör elde edilmiştir. Birinci özdeğer 5.19 olup, diğer özdeğerler de 1'den küçüktür.

Aşağıdaki Şekil 2.4'te çizgi grafiğinden de görüldüğü gibi geriye kalan 11 madde tek faktörlüdür.



Şekil 2.4: Faktör Çizgi Grafiği

Maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları ve faktör yük değerleri aşağıdaki tabloda (Tablo 2.21) verilmektedir.

Tablo 2.21: Maddelerin Tek Faktörde Açıklanma Oranı ve Faktör Yükleri

Madde No	Açıklanma	Faktör yükü
12.2	.49	.70
12.3	.45	.67
12.6	.46	.68
12.7	.45	.67
12.8	.49	.70
12.9	.51	.71
12.10	.56	.74
12.11	.55	.74
12.12	.47	.68
12.15	.44	.66
12.14	.29	.54

Yukarıdaki Tablo 2.21'den de inceleneceği gibi, ölçekteki maddelerin tek faktör tarafından açıklanma oranları yüzde 29.5 ile yüzde 56.1 arasında değişmektedir. Faktör yükleri de 0.54 ile 0.74 arasında değişmekte olup, önerilen değer olan 0.30'un oldukça üstündedir. Toplam varyans yüzde 47.21'dir. Açıklanan toplam varyans oranının yüzde 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan tek faktörlü ölçek geliştirme çalışmaları için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, 118).

2.3.1.8 Performans Görevinde İnterneti Kullanmada Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.22’de sunulmuştur.

Tablo 2.22: 11 Maddelik PGİKÖD Ölçeği Güvenirlik Değerleri

Ölçek	Madde No	α	η
PGİKÖD	12.2, 12.3, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.11, 12.12, 12.14, 12.15	.88	.46-.67

Tablo 2.22’den de görüleceği gibi, analiz sonucunda PGİKÖD ölçeğinden elde edilen ölçümler için alfa güvenirliliği 0.88’dir. Başka bir deyişle Cronbach alfa katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur ve PGİKÖD ölçeğinin ölçümünün güvenirliliği yüksektir. Madde toplam korelasyonlarda 0.46 ile 0.67 arasında değişmekte olup, yeterli büyüklüktedirler. Madde-toplam korelasyonu kişilerin ölçekten aldıkları toplam puan ile her bir maddeye vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyonun betimlenmesi işlemidir. Madde-toplam korelasyon katsayısının genel kabul gören 0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87).

Referanslar doğrultunda PGİKÖD ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Madde bazında ölçeğin güvenirliliğine ilişkin ortalama, standart sapma, standart hata, Cronbach Alpha, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri de Tablo 2.23’de verilmiştir.

Tablo 2.23: 11 Maddelik PGİKÖD Ölçeğinin Madde Bazında Ortalama, Standart Hata, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	N	X	SH	SS	α	η
12.2	432	2.79	.06	1.36	.88	.62
12.3	432	2.90	.06	1.41	.88	.58
12.6	432	3.12	.06	1.35	.88	.60
12.	432	3.09	.06	1.43	.88	.59
12.8	432	2.68	.07	1.46	.88	.62
12.9	432	2.68	.06	1.42	.88	.63
12.10	432	2.58	.06	1.39	.88	.67
12.11	432	2.68	.06	1.36	.88	.66
12.12	432	3.12	.06	1.29	.88	.60
12.14	432	3.50	.06	1.25	.88	.46
12.15	432	3.13	.06	1.34	.88	.58

*: Maddelerin 0.005 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.23'den de inceleneceği gibi, PGİKÖD ölçeğindeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.46 ile 0.67 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeklerde madde toplam korelasyon değerinin, genel kabul gören 0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87). Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tümü ile negatif korelasyon göstermemesi de ölçeğin güvenilirlik özelliği için önemlidir (Bayram, 2004 , 130). Tablo 2.23'e göre ölçeğin tümüyle negatif korelasyon gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Buna göre ölçeğin madde bazında iç güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak gözlemlenmiştir.

2.3.2 Ölçeklerin Uygulanması

Ölçme aracının uygulanmasında izlenen adımlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Ölçeğin uygulanması süresi öncesinde ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarındaki öğrencilere uygulanacak ölçeğin içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir.
- Bir kişinin ölçekte yer alan maddelerin tümüne cevap verebilmesi için gerekli süre ortalama 20 dakikadır.
- Ölçme aracı 22 Mayıs ile 5 Haziran tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS. 15.0 isimli program kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili araştırmanın alt problemleri, çok değişkenli varyans tekniği (Manova) kullanılarak analiz edilmiştir. Manova testi, birden fazla bağımlı değişken ile bir ya da birden fazla bağımsız değişken arasındaki etkileşimi analiz etmede kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir. Bir ya da daha çok bağımsız değişkene göre oluşan gurupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır. Manova testinde, herhangi bir ölçekten alınan puanlar bağımsız değişkenler göz önüne alınarak ayrı ayrı hesaplanır ve bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere göre almış oldukları toplam puanlar arasındaki farka bakılır ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı yorumlanır. Madde-toplam korelasyonu kişilerin ölçekten aldıkları toplam puan ile her bir maddeye vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyonun betimlenmesi işlemidir. Madde-toplam korelasyon katsayısının genel kabul gören

0.20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, Keser, 2002, 87). Gurup ortalama puanlarını karşılaştırmada çok değişkenli pek çok test bulunmasına rağmen, Wilks Lamda (λ) bunlar arasında en sık kullanılan testlerden biridir (Büyükköztürk, 2007, 137). Araştırmanın bağımlı değişkenleri PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD ölçeklerinden aldıkları puanlar alınmıştır. Bağımsız değişken olarak ise öğrencilerin interneti kullanma mekânı, interneti kullanma düzeyi, cinsiyeti, sınıf düzeyi ve ders türleri alınmıştır. Gurup ortalamaları karşılaştırılmasında sıklıkla kullanılan çoklu karşılaştırma testleri sırasıyla Scheffe, Tukey HSD (A), Tukey WSD (B), Benforroni ve Fisher'in LSD testi şeklinde sıralanabilir. Araştırmacı, hipotezi test etmede tutucu davranmak istiyorsa Scheffe testi önerilmektedir (Büyükköztürk, 2007, 48). Belirtilen referans doğrultusunda problemlere ait bulgularda, guruplar arasındaki ortalamaların farklılığının yönünün belirlenmesinde çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Her bir problemde H_0 hipotezi olarak gurup ortalamaları arasında fark olmadığı başka bir ifadeyle gurupların ortalamalarının birbirine eşit olduğu, H_1 hipotezi olarak da guruplar arası ortalamalarının birbirinden farklı olduğu kabul edilmiş ve $p < 0.05$ olduğu durumlarda H_1 hipotez kabul edilerek H_0 hipotezi reddedilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın örnekleminde ölçek yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi, 'Proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; interneti kullanma mekânına ve interneti kullanma düzeyine göre değişmekte midir?' şeklindedir. Birinci probleme ilişkin öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları puanların interneti kullanma mekânına göre aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Öğrencilerin İnterneti Kullanma Mekânına Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD' den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Bağlanma mekânı	X*	Std. Sapma	N
PİK*	Evden	3.83	.76	227
	Ev dışından	3.79	.85	205
	Toplam	3.81	.80	432
PGİK*	Evden	3.95	.72	227
	Ev dışından	3.99	.69	205
	Toplam	3.97	.71	432
PİKÖD*	Evden	2.73	.85	227
	Ev dışından	2.92	.97	205
	Toplam	2.82	.91	432
PGİKÖD*	Evden	2.78	.89	227
	Ev dışından	3.10	.96	205
	Toplam	2.93	.94	432

PİK*: Projede interneti kullanma

PGİK*: Performans görevinde interneti kullanma

PİKÖD*: Projede interneti kullanmada öğretmen davranışları

PGİKÖD*: Performans görevinde interneti kullanmada öğretmen davranışları

X*: Aritmetik Ortalama

Tablo 3.1'den de inceleneceği gibi, öğrencilerin projelerinde ve performans görevlerinde hem evden (X=3.83, X=3.95) hem de ev dışından (okul, internet kafe, tanıdıklardan) (X=3.79, X=3.99) internete bağlanma mekânları, birbirine yakın puan almıştır.

Benzer biçimde tüm ölçekler içinde, öğrencilerin hem projelerinde hem performans görevlerinde interneti kullanma mekânına yönelik puanları incelendiğinde, bu puanların ‘çoğunlukla’ düzeyinde aritmetik ortalama aldığı görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin hem proje hem performans görevlerinde interneti kullanma mekânında öğretmenlerinin davranışlarına yönelik puanlarının çok az ile bazen arasında değişen aritmetik ortalamalar aldığı görülmüştür.

Birinci probleme ilişkin öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları puanların interneti kullanma düzeyine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Öğrencilerin İnterneti Kullanma Düzeyine Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD’ den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	İnterneti Kullanma Düzeyi	X	Std. Sapma	N
PİK	Az	3.63	.72	30
	İyi	3.58	.74	90
	Çok iyi	3.89	.81	310
	Toplam	3.81	.80	430
PGİK	Az	3.68	.76	30
	İyi	3.72	.69	90
	Çok iyi	4.06	.68	310
	Toplam	3.96	.71	430
PİKÖD	Az	2.82	.91	30
	İyi	2.86	.82	90
	Çok iyi	2.81	.94	310
	Toplam	2.82	.91	430
PGİKÖD	Az	2.79	.93	30
	İyi	2.92	.83	90
	Çok iyi	2.95	.97	310
	Toplam	2.94	.94	430

Tablo 3.2’den de inceleneceği gibi, öğrencilerin hem proje hem de performans görevlerinde interneti kullanma düzeyinde öğretmenlerinin davranışlarına yönelik puanları ‘az’ ($X=2.82$, $X= 2.79$), ‘iyi’ ($X=2.86$, $X= 2.92$) ve ‘çok iyi’ ($X=2.81$, $X= 2.95$) düzeyinde birbirine yakın çıkmıştır.

Benzer biçimde öğrencilerin hem proje hem de performans görevlerinde interneti kullanma düzeyinde öğretmenlerinin davranışlarına yönelik puanları çok az seviyesinde aritmetik ortalama almıştır. Buna karşın öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanma düzeyi puanları çoğunlukla ile bazen seviyesi arasında değişen aritmetik ortalama aldığı görülmüştür. Bu farklılığın

istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olup olmadığı Manova ile test edilmiştir.

Manova testinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar sınanarak Manova testi yapılmış ve bulgular Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Manova Testi Varsayımlarının Sınanması ve Manova Değerleri

Dağılımın Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Z Testi							
	PİK	PGİK	PİKÖD	PGİKÖD			
N	432	432	432	432			
X	3.81	3.97	2.82	2.93			
Std. Sapma	.80	.71	.91	.94			
Kolmogorov-Smirnov Z	1.90	2.09	1.14	1.97			
p	.08	.07	.14	.08			
Varyansların Eşitliği Levene Testi							
	F	df1	df2	p			
PİK	1.11	5	424	.35			
PGİK	.47	5	424	.79			
PİKÖD	.82	5	424	.53			
PGİKÖD	.86	5	424	.50			
Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi							
Box's M	160.61						
F	2.99						
df1	50						
df2	10535.54						
p	.09						
6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin PİK, PGİK, PİKÖD ve PGİKÖD İlişkin Görüş Puanlarının İnterneti Kullanma Düzeyine Göre MANOVA Değerleri							
Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Etkileşim	Wilks' Lambda	.06	1582.3	4.00	423.00	.00	.93
İnterneti Kullanma Düzeyi	Wilks' Lambda	.92	4.00	8.00	846.00	.00	.03

Tablo 3.3'den de görüleceği gibi, PİK ($Z=1.90$, $p=0.08$, $p>0.05$), PGİK ($Z=2.09$, $p=0.07$, $p>0.05$), PİKÖD ($Z=1.14$, $p=0.14$, $p>0.05$) ve PGİKÖD ($Z=1.97$, $p=0.08$, $p>0.05$) ölçeklerinin normal dağılım göstermiştir.

PİK ($F(5-424)=1.11$, $p=0.35$, $p>0.05$), PGİK ($F(5-424)=0.47$, $p=0.79$, $p>0.05$), PİKÖD ($F(5-424)=0.82$, $p=0.83$, $p>0.05$) ve PGİKÖD ($F(5-424)=0.86$, $p=0.50$, $p>0.05$) ölçeklerinin varyansları da eşittir. Benzer biçimde, kovaryans matrisleri de eşittir ($F(50-10535.54)=2.99$, $p=0.09$, $p>0.05$).

Öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri, interneti kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($\lambda=$

0.92, $F(8-846) = 4.0$, $\eta^2 = 0.03$, $p = 0.00$, $p < 0.05$). Gözlemlenen bu farklılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığı ise aşağıda Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4: PİK, PGİK, PİKÖD ve PGİKÖD ile İnternete Bağlanma Mekânı ve İnterneti Kullanma Düzeyi Arasındaki Etkileşim

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT*	sd	OK*	F	p	* η^2
Düzeltilmiş Model	PİK	8.84	3	2.94	4.67	.00	.03
	PGİK	10.86	3	3.62	7.50	.00	.05
	PİKÖD	5.12	3	1.70	2.04	.10	.01
	PGİKÖD	11.77	3	3.92	4.52	.00	.03
Etkileşim	PİK	2529.87	1	2529.8	4006.69	.00	.90
	PGİK	2712.91	1	2712.91	5619.14	.00	.93
	PİKÖD	1513.37	1	1513.37	1807.59	.00	.80
	PGİKÖD	1586.74	1	1586.74	1831.05	.00	.81
İnterneti Kullanma Düzeyi	PİK	8.73	2	4.36	6.91	.00	.03
	PGİK	10.67	2	5.33	11.05	.00	.04
	PİKÖD	.75	2	.37	.45	.63	.00
	PGİKÖD	.48	2	.24	.27	.75	.00
Hata	PİK	268.98	426	.63			
	PGİK	205.67	426	.48			
	PİKÖD	356.66	426	.83			
	PGİKÖD	369.16	426	.86			
Toplam	PİK	6525.85	430				
	PGİK	6992.04	430				
	PİKÖD	3795.43	430				
	PGİKÖD	4098.64	430				
Düzeltilmiş Toplam	PİK	277.83	429				
	PGİK	216.53	429				
	PİKÖD	361.78	429				
	PGİKÖD	380.93	429				

*KT=Kareler toplamı *OK= Ortalamalar karesi * η^2 = Eta kare

Tablo 3.4'den de görüleceği gibi, öğrencilerin projelerinde ($F(1-426)=6.91$, $p=0.00$, $p>0.05$) ve performans görevlerinde ($F(2-426)=11.05$, $p=0.00$, $p>0.05$) interneti kullanmaya yönelik görüşleri, interneti kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna karşın, öğrencilerin projelerinde ($F(2-426)=0.453$, $p=0.636$, $p>0.05$) ve performans görevlerinde ($F(2-426)=0.277$, $p=0.758$, $p>0.05$) interneti kullanmada öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri, interneti kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Ortaya çıkan farklılığın yönüne ilişkin çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5: PİK ve PGİK ile İnterneti Kullanma Düzeyi Arasında Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) İnterneti Kullanma Düzeyi	(J) İnterneti Kullanma Düzeyi	OF* (I-J)	SH	p
PİK	Az	İyi	.04	.16	.95
		Çok iyi	-.26	.15	.21
	İyi	Az	-.04	.16	.95
		Çok iyi	-.31	.09	.00
	Çok iyi	Az	.26	.15	.21
		İyi	.31	.09	.00
PGİK	Az	İyi	-.03	.14	.97
		Çok iyi	-.37	.13	.01
	İyi	Az	.03	.14	.97
		Çok iyi	-.34	.08	.00
	Çok iyi	Az	.37	.13	.01
		İyi	.34	.08	.00

OF*:Ortalamalar Farkı

Tablo 3.5’den de görüleceği gibi, öğrencilerin hem proje hem de performans görevlerinde interneti kullanma düzeyine göre ‘çok iyi’ düzeydekiler ile ‘iyi’ düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup, bu farklılık ‘çok iyi’ düzeydeki öğrenciler lehinedir. Bununla birlikte performans görevlerinde interneti kullanma düzeyine göre ‘çok iyi’ düzeydekiler ile ‘az’ düzeyde olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olup, bu fark ‘çok iyi’ düzeydeki öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanma düzeyi ‘az’ ile ‘iyi’ düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Benzer biçimde performans görevlerinde interneti kullanma düzeyi ‘az’ ile ‘iyi’ düzeyleri arasında da bir farklılık gözlenmemiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, ‘Proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanmaya ve öğretmenlerinin davranışlarına yönelik görüşleri; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklindeydi. İkinci alt probleme ait, öğrencilerin ölçeklerden cinsiyetlere göre almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Cinsiyet	X	Std. Sapma	N
PİK	Kız	3.83	.76	227
	Erkek	3.79	.85	205
	Toplam	3.81	.80	432
PGİK	Kız	3.95	.72	227
	Erkek	3.99	.69	205
	Toplam	3.97	.71	432
PİKÖD	Kız	2.73	.85	227
	Erkek	2.92	.97	205
	Toplam	2.82	.91	432
PGİKÖD	Kız	2.78	.89	227
	Erkek	3.10	.96	205
	Toplam	2.93	.94	432

Tablo 3.6'dan da inceleneceği gibi, proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik hem erkek ($X=3.79$, $X=3.99$) hem kız ($X=3.83$, $X=3.95$) öğrenciler cinsiyetlerine göre birbirlerine yakın puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Benzer biçimde tüm ölçekler içinde öğrencilerin hem proje hem de performans görevlerinde cinsiyetlerine göre puanları bazen düzeyinde aritmetik ortalama almıştır. Buna karşın, proje ve performans görevlerinde kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarına yönelik puanlarında çok az ile bazen arasında değişen aritmetik ortalamalar aldığı görülmüştür.

İkinci alt probleme ilişkin öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları puanların sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre PİK, PGİK, PİKÖD, PGİKÖD'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Sınıf Düzeyleri	X*	Std. Sapma	N
PİK	6.Sınıf	3.67	.99	166
	7.Sınıf	3.97	.52	151
	8.Sınıf	3.81	.77	115
	Toplam	3.81	.80	432
PGİK	6.Sınıf	3.93	.74	166
	7.Sınıf	4.08	.54	151
	8.Sınıf	3.87	.82	115
	Toplam	3.97	.71	432

Tablo 3.7- devam

PİKÖD	6.Sınıf	2.82	.97	166
	7.Sınıf	2.93	.84	151
	8.Sınıf	2.66	.91	115
	Toplam	2.82	.91	432
PGİKÖD	6.Sınıf	3.01	.96	166
	7.Sınıf	3.03	.88	151
	8.Sınıf	2.69	.95	115
	Toplam	2.93	.94	432

Tablo 3.7'den de görüleceği gibi, öğrencilerin proje ve performans görevlerinde 6. sınıf ($X=3.67$, $X=3.93$), 7. sınıf ($X=3.97$, $X=4.08$) ve 8. sınıf ($X=3.81$, $X=3.87$) düzeylerine göre bazen ile çoğunlukla arasında değişen aritmetik ortalamalar aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin hem proje hem de performans görevlerinde sınıf düzeylerine göre, öğretmen davranışlarına yönelik puanlarının çok az ile bazen arasında değişen aritmetik ortalamalar aldığı görülmüştür. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olup olmadığı Manova ile test edilmiştir. Manova testinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar sınanarak Manova testi yapılmış ve bulgular Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Manova Testi Varsayımlarının Sınanması ve Manova Değerleri

Dağılımın Normallliği için Kolmogorov-Smirnov Z Testi				
	PİK	PGİK	PİKÖD	PGİKÖD
N	432	432	432	432
X	3.81	3.97	2.82	2.93
Std. Sapma	.80	.71	.918	.94
Kolmogorov-Smirnov Z	1.90	2.09	1.14	1.97
p	.08	.070	.14	.08

Varyansların Eşitliği Levene Testi							
	F	df1	df2	p			
PİK	7.76	5	426	.07			
PGİK	3.27	5	426	.06			
PİKÖD	1.46	5	426	.20			
PGİKÖD	.62	5	426	.69			
Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi							
Box's M	401.16						
F	3.81						
df1	50						
df2	157319.32						
p	.55						
6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin PİK, PGİK, PİKÖD ve PGİKÖD İlişkin Görüş Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Manova Değerleri							
Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η ²
Etkileşim	Wilks' Lambda	.03	3728.21	4.00	425.00	.00	.97

Tablo 3.8-devam

Sınıf Düzeyi	Wilks' Lambda	.95	2.96	8.00	850.00	.00	.03
--------------	---------------	-----	------	------	--------	-----	-----

Tablo 3.8'den de görüleceği gibi, PİK ($Z=1.90$, $p=0.08$, $p>0.05$), PGİK ($Z=2.09$, $p=0.07$, $p>0.05$), PİKÖD ($Z=1.14$, $p=0.14$, $p>0.05$) ve PGİKÖD ($Z=1.97$, $p=0.08$, $p>0.05$) ölçekleri normal dağılım göstermiştir.

PİK ($F(5-426)=7.76$, $p=0.07$, $p>0.05$), PGİK ($F(5-426)=3.27$, $p=0.06$, $p>0.05$), PİKÖD ($F(5-426)=1.46$, $p=0.20$, $p>0.05$), PGİKÖD ($F(5-426)=0.62$, $p=0.69$, $p>0.05$) ölçeklerinin varyansları da eşittir. Benzer biçimde, kovaryans matrisleri de eşittir ($F(50-157319,32)=3.81$, $p=0.55$, $p>0.05$).

Öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri ile öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($\lambda=0.95$, $F(8-850)=2.96$, $\eta^2=0.03$, $p=0.00$, $p<0.05$). Gözlemlenen bu farklılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığı ise aşağıda Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9: PİK, PGİK, PİKÖD ve PGİKÖD ile Cinsiyet ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Etkileşim

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT	sd	OK	F	p	η^2
Düzeltilmiş Model	PİK	7.14	3	2.38	3.74	.01	.02
	PGİK	3.41	3	1.13	2.27	.08	.01
	PİKÖD	7.71	3	2.57	3.09	.02	.02
	PGİKÖD	16.98	3	5.66	6.61	.00	.04
Etkileşim	PİK	6108.38	1	6108.38	9604.44	.00	.95
	PGİK	6590.72	1	6590.72	13156.37	.00	.96
	PİKÖD	3323.73	1	3323.73	3997.96	.00	.90
	PGİKÖD	3583.08	1	3583.08	4187.80	.00	.90
Cinsiyet	PİK	3.47	1	3.4770	.05	.81	.00
	PGİK	7.04	1	7.0440	.14	.70	.00
	PİKÖD	2.99	1	2.999	3.60	.05	.00
	PGİKÖD	7.44	1	7.447	8.70	.00	.02
Sınıf Düzeyi	PİK	7.01	2	3.509	5.51	.00	.02
	PGİK	3.24	2	1.620	3.23	.04	.01
	PİKÖD	3.64	2	1.822	2.19	.11	.01
	PGİKÖD	6.17	2	3.089	3.61	.02	.01
Hata	PİK	272.20	428	.636			
	PGİK	214.40	428	.501			
	PİKÖD	355.82	428	.831			
	PGİKÖD	366.19	428	.856			

Tablo 3.9-devam

Toplam	PIK	6569.22	432				
	PGİK	7036.80	432				
	PIKÖD	3805.52	432				
	PGİKÖD	4108.19	432				
Düzeltilmiş Toplam	PIK	279.35	431				
	PGİK	217.82	431				
	PIKÖD	363.53	431				
	PGİKÖD	383.18	431				

Tablo 3.9'dan da inceleneceği gibi, öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(1-428)=8.70$, $p=0.00$, $p>0.05$). Bununla birlikte, öğrencilerin projelerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($F(2-428)=5.51$, $p=0.00$, $p>0.05$). Bunun yanı sıra, öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($F(2-428)=3.23$, $p=0.04$, $p>0.05$). Yine öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(2-428)=3.61$, $p=0.02$, $p>0.05$).

Öğrencilerin projelerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(1-428)=0.55$, $p=0.81$, $p>0.05$). Bununla birlikte, öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($F(1-428)=0.14$, $p=0.70$, $p>0.05$). Bunun yanı sıra, öğrencilerin projelerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(1-428)=3.60$, $p=0.05$, $p>0.05$). Yine, öğrencilerin projelerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(2-428)=2.19$, $p=0.11$, $p>0.05$).

Ortaya çıkan farklılıkların yönüne ilişkin çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10: PİK ve PGİKÖD ve Sınıf Düzeyleri Arasında Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	OF (I-J)	SH	p
PİK	6.sınıf	7.sınıf	-.29	.08	.00
		8.sınıf	-.14	.09	.32
	7.sınıf	6.sınıf	.29	.08	.00
		8.sınıf	.15	.09	.29
	8.sınıf	6.sınıf	.14	.09	.32
		7.sınıf	-.15	.09	.29
PGİKÖD	6.sınıf	7.sınıf	-.01	.10	.98
		8.sınıf	.32	.11	.01
	7.sınıf	6.sınıf	.01	.10	.98
		8.sınıf	.34	.11	.01
	8.sınıf	6.sınıf	-.32	.11	.01
		7.sınıf	-.34	.11	.01

Tablo 3.10'dan da inceleyeceği gibi, öğrencilerin projelerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri 6.sınıflar ile 7.sınıflar arasında olup, bu farklılık 7.sınıflar lehinedir. Bununla birlikte, öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında olup, bu farklılık 6.sınıflar lehinedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri 7.sınıflar ile 8.sınıflar arasında olup, bu farklılık 7.sınıflar lehinedir.

Öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin projelerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı fark göstermemiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

'Proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin öğrencilerden istediği interneti kullanma sıklığı, ders türlerine göre farklılaşmakta mıdır?' şeklindeydi. Üçüncü alt probleme ait, öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11: Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinde İnterneti Kullanma Sıklığına Göre Ders Türlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ders Türü	Öğrenci - Öğretmen Sıklığı	X	S.S	N	Ders Türü	Öğrenci - Öğretmen Sıklığı	X	S.S	N
Türkçe Proje	Öğrenci	3.66	1.24	432	Tekn. Tasarım Proje	Öğrenci	3.63	1.41	432
	Öğretmen	3.42	1.30	432		Öğretmen	3.58	1.38	432
	Toplam	3.54	1.28	864		Toplam	3.60	1.39	864
Türkçe Performans Görevi	Öğrenci	3.81	1.24	432	Tekn. Tasarım Perf. Gör.	Öğrenci	3.79	1.34	432
	Öğretmen	3.56	1.26	432		Öğretmen	3.65	1.34	432
	Toplam	3.69	1.26	864		Toplam	3.72	1.34	864
Matematik Proje	Öğrenci	3.27	1.37	432	İngilizce Proje	Öğrenci	3.24	1.36	432
	Öğretmen	3.15	1.30	432		Öğretmen	3.19	1.32	432
	Toplam	3.21	1.34	864		Toplam	3.22	1.34	864
Matematik Performans Görevi	Öğrenci	3.47	1.32	432	İngilizce Performans Görevi	Öğrenci	3.36	1.36	432
	Öğretmen	3.33	1.32	432		Öğretmen	3.23	1.31	432
	Toplam	3.40	1.32	864		Toplam	3.30	1.33	864
Fen ve Tekn. Proje	Öğrenci	4.00	1.17	432	Görsel Sanatlar Proje	Öğrenci	3.05	1.41	432
	Öğretmen	3.66	1.23	432		Öğretmen	3.05	1.40	432
	Toplam	3.83	1.21	864		Toplam	3.05	1.40	864
Fen ve Tekn. Perf. Görevi	Öğrenci	4.13	1.10	432	Görsel San. Perf. Görevi	Öğrenci	3.17	1.41	432
	Öğretmen	3.79	1.20	432		Öğretmen	3.19	1.40	432
	Toplam	3.96	1.16	864		Toplam	3.18	1.40	864
Sosyal Bilg. Proje	Öğrenci	3.84	1.27	432	Müzik Proje	Öğrenci	3.09	1.48	432
	Öğretmen	3.62	1.24	432		Öğretmen	3.07	1.41	432
	Toplam	3.73	1.26	864		Toplam	3.08	1.45	864
Sosyal Bilg. Perf. Görevi	Öğrenci	4.02	1.16	432	Müzik Performans Görevi	Öğrenci	3.23	1.47	432
	Öğretmen	3.76	1.19	432		Öğretmen	3.14	1.41	432
	Toplam	3.89	1.18	864		Toplam	3.19	1.44	864
Bilişim Tekn. Proje	Öğrenci	3.48	1.50	432	Din K. Proje	Öğrenci	3.55	1.31	432
	Öğretmen	3.39	1.44	432		Öğretmen	3.46	1.33	432
	Toplam	3.44	1.47	864		Toplam	3.50	1.32	864
Bilişim Tekn. Perf. Görevi	Öğrenci	3.59	1.45	432	Din K. Performans Görevi	Öğrenci	3.67	1.26	432
	Öğretmen	3.53	1.43	432		Öğretmen	3.57	1.23	432
	Toplam	3.56	1.44	864		Toplam	3.62	1.25	864

Tablo 3.11'den de inceleneceği gibi, Türkçe, Fen Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinin proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı puanlarının, öğretmenlerinin onlardan istediği sıklık puanlarından daha büyük olduğu ortaya çıkmıştır.

Matematik, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji Tasarım, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik ve Din Kültürü derslerinin proje ve performans görevlerinde, öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin onlardan istediği sıklık puanlarının ise birbirine çok yakın olduğu gözlenmiştir.

Ortaya çıkan farklılığın istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olup olmadığı Manova ile test edilmiştir. Manova testinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar sınanarak Manova testi yapılmış ve bulgular Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12: Manova Testi Varsayımlarının Sinanması ve Manova Değerleri

Dağılımın Normalliği için Kolmogorov-Smirnov Testi																				
	Türkçe Proje	Türkçe Perf. Görevi	Matematik Proje	Matematik Perf. Görevi	Fen Tekn. Proje	Fen Tekn. Perf. Görevi	Sosyal Bil. Proje	Sosyal Bil. Perf. Görevi	Bilişim Tekn. Proje	Bilişim Ten. Perf. Görevi	Tekn. Tas. Proje	Tekn. T. Perf. Görevi	İngilizce Proje	İngilizce Perf. Görevi	Görsel San. Proje	Görsel San. Perf. Görevi	Müzik Proje	Müzik Perf. Gör.	Din K. Proje	Din K. Perf. Gör.
N	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864	864
X	3.54	3.69	3.21	3.40	3.83	3.96	3.73	3.89	3.44	3.56	3.60	3.72	3.22	3.30	3.05	3.18	3.08	3.19	3.50	3.62
SS	1.28	1.26	1.34	1.32	1.21	1.16	1.26	1.18	1.47	1.44	1.39	1.34	1.34	1.33	1.40	1.40	1.45	1.44	1.32	1.25
Kolmogorov-Smirnov Z	.72	.16	.77	.39	.40	1.13	.34	.76	.92	.56	.38	.87	.62	.95	.95	.59	.98	.40	.47	.74
p	.52	.96	.50	.20	.32	.09	.25	.19	.15	.29	.28	.15	.30	.15	.16	.25	.13	.27	.32	.18
Varyansların Eşitliği için Levene Testi																				
F	2.8	2.63	2.03	.033	2.53	2.63	.181	2.88	1.86	.29	.39	.09	.64	2.05	.00	.02	1.92	2.05	.04	.56
df1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
df2	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862	862
p	.09	.10	.15	.85	.09	.05	.67	.05	.17	.59	.52	.76	.42	.15	.92	.88	.166	.15	.83	.45
Kovaryans Matrisleri Eşitliği																				
Box's M	345.90																			
F1	.60																			
df1	210																			
df2	2270904.42																			
p	.19																			
6, 7 ve 8. sınıf Öğrencilerinin Proje ve Performans Görevlerinde Ders Türleri ile Kendisinin ve Öğretmeninin İsteddiği İnterneti Kullanma Sıklığına Göre Manova Değerleri																				
Etki								Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η ²							
Etkileşim			Wilks' Lambda					.04	831.92	20.00	843.00	.00	.95							
Sıklık			Wilks' Lambda					.96	1.66	20.00	843.00	.03	.03							

Tablo 3.12'den de görüleceği gibi, Türkçe proje ($Z=0.726$, $p=0.52$, $p>0.05$) ve Türkçe performans görevi ($Z=0.16$, $p=0.96$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Matematik proje ($Z=0.77$, $p=0.57$, $p>0.05$) ve Matematik performans görevi ($Z=0.39$, $p=0.20$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Fen Teknoloji proje ($Z=0.407$, $p=0.32$, $p>0.05$) ve Fen Teknoloji performans görevi ($Z=1.13$, $p=0.09$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Sosyal Bilgiler proje ($Z=0.34$, $p=0.25$, $p>0.05$) ve Sosyal Bilgiler performans görevi ($Z=0.76$, $p=0.19$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Bilişim Teknolojileri proje ($Z=0.92$, $p=0.15$, $p>0.05$) ve Bilişim Teknolojileri performans görevi ($Z=0.56$, $p=0.29$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Teknoloji Tasarım proje ($Z=0.38$, $p=0.28$, $p>0.05$) ve Teknoloji Tasarım performans görevi ($Z=0.87$, $p=0.15$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

İngilizce proje ($Z=0.62$, $p=0.30$, $p>0.05$) ve İngilizce performans görevi ($Z=0.95$, $p=0.15$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Görsel Sanatlar proje ($Z=0.95$, $p=0.16$, $p>0.05$) ve Görsel Sanatlar performans görevi ($Z=0.59$, $p=0.25$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Müzik proje ($Z=0.98$, $p=0.13$, $p>0.05$) ve Müzik performans görevi ($Z=0.40$, $p=0.27$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Din Kültürü proje ($Z=0.47$, $p=0.32$, $p>0.05$) ve Din Kültürü performans görevi ($Z=0.74$, $p=0.18$, $p>0.05$) değerleri normal dağılım göstermektedir.

Buna ek olarak Türkçe proje ($F(1-86)=2.8$, $p=0.09$, $p>0.05$) ve Türkçe performans görevi ($F(1-862)=2.63$, $p=0.10$, $p>0.05$) varyansları eşittir.

Matematik proje ($F(1-862)=2.03$, $p=0.15$, $p>0.05$) ve Matematik performans görevi ($F(1-862)=0.03$, $p=0.85$, $p>0.05$) varyansları eşittir.

Fen Teknoloji proje ($F(1-862)=2.53$, $p=0.09$, $p>0.05$) ve Fen Teknoloji performans görevi ($F(1-862)=2.63$, $p=0.05$, $p>0.05$) varyansları eşittir.

Sosyal Bilgiler proje ($F(1-862)=1.81, p=0.67, p>0.05$) ve Sosyal Bilgiler performans görevi ($F(1-862)=2.88, p=0.05, p>0.05$) varyansları eşittir.

Bilişim Teknolojileri proje ($F(1-862)=1.86, p=0.17, p>0.05$) ve Bilişim Teknolojileri performans görevi ($F(1-862)=0.29, p=0.59, p>0.05$) varyansları eşittir.

Teknoloji Tasarım proje ($F(1-862)=.03, p=0.52, p>0.05$) ve Teknoloji Tasarım performans görevi ($F(1-862)=0.09, p=0.76, p>0.05$) varyansları eşittir.

İngilizce proje ($F(1-862)=0.64, p=0.42, p>0.05$) ve İngilizce performans görevi ($F(1-862)=2.05, p=0.15, p>0.05$) varyansları eşittir.

Görsel Sanatlar proje ($F(1-862)=0.00, p=0.92, p>0.05$) ve Görsel Sanatlar performans görevi ($F(1-862)=0.02, p=0.88, p>0.05$) varyansları eşittir.

Müzik proje ($F(1-862)=1.92, p=0.16, p>0.05$) ve Müzik performans görevi ($F(1-862)=2.05, p=0.15, p>0.05$) varyansları eşittir.

Din Kültürü proje ($F(1-862)=0.04, p=0.83, p>0.05$) ve Din Kültürü performans görevi ($F(1-862)=0.56, p=0.45, p>0.05$) varyansları eşittir.

Kovaryans matrislerinin eşitliği için yapılan Box's M testine göre kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir ($F(210-2270904,42)= 0.60, p= 0.19, p>0.05$).

Manova testinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar kontrol edildikten sonra proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin onlardan istediği interneti kullanma sıklığı, ders türlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($\lambda= 0.96, F(20-843)= 1.66, \eta^2 =0.03, p=0.03, p<0.05$).

Gözlemlenen bu farklılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığı ise aşağıda Tablo 3.13'de gösterilmiştir.

Tablo 3.13: Öğrencilerin Proje ve Performans Görevlerinde Ders Türleri ile İnterneti Kullanma Öğrenci ve Öğretmen Sıklığı arasındaki Etkileşim

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT	sd	OK	F	p	η^2
Düzeltilmiş Model	Türkçe Proje	12.04	1	12.04	7.39	.00	.00
	Türkçe Perf. Gör.	13.00	1	13.00	8.29	.00	.00
	Matematik Proje	2.89	1	2.89	1.61	.20	.00
	Mat. Perf. Görevi	4.74	1	4.74	2.69	.10	.00

Tablo 3.13-devam

	Fen Tekn. Proje	24.33	1	24.33	16.69	.00	.01
	Fen Tekn. Perf. Görev.	25.69	1	25.69	19.19	.00	.02
	Sosyal Bil. Proje	10.44	1	10.44	6.58	.01	.00
	Sosyal Bil. Perf. Gör.	14.77	1	14.77	10.65	.00	.01
	Bilişim Tkn. Proje	1.58	1	1.58	.72	.39	.00
	Bilişim Tkn. Perf. Gör.	.78	1	.78	.37	.54	.00
	Tekn. Tasarım Proje	.61	1	.61	.31	.57	.00
	Tekn. Tas. Perf. Gör.	4.40	1	4.44	2.44	.11	.00
	İngilizce Proje	.61	1	.61	.33	.56	.00
	İngilizce Perf. Görevi	3.63	1	3.63	2.03	.15	.00
	Görsel Sanatlar Proje	1.04	1	1.04	.00	.94	.00
	Görsel San. Perf. Gör.	7.40	1	7.40	.03	.84	.00
	Müzik Perf. Gör.	9.37	1	9.37	.04	.83	.00
	Müzik Perf. Gör	1.50	1	1.50	.72	.39	.00
	Din K. Proje.	1.67	1	1.67	.95	.33	.00
	Din K. Perf. Gör.	2.14	1	2.14	1.36	.24	.00
Etkileşim	Türkçe Proje	10823.33	1	10823.33	6642.16	.00	.88
	Türkçe Perf. Gör.	11733.63	1	11733.63	7451.48	.00	.89
	Matematik Proje	8893.50	1	8893.50	4959.99	.00	.85
	Mat. Perf. Görevi	9990.56	1	9990.56	5685.52	.00	.86
	Fen Tekn. Proje	12688.33	1	12688.34	8705.78	.00	.91
	Fen Tekn. Perf. Görev.	13545.41	1	13545.41	10118.97	.00	.92
	Sosyal Bil. Proje	12037.76	1	12037.76	7591.89	.00	.89
	Sosyal Bil. Perf. Gör.	13090.01	1	13090.01	9432.77	.00	.91
	Bilişim Tekn. Proje	10202.50	1	10202.50	4690.64	.00	.84
	Bilişim Tekn. Perf. Gö.	10922.66	1	10922.66	5229.14	.00	.85
	Tekn. Tasarım Proje	11216.16	1	11216.16	5733.73	.00	.86
	Tekn. Tas. Perf. Gör.	11955.78	1	11955.78	6581.99	.00	.88
	İngilizce Proje	8938.47	1	8938.47	4933.02	.00	.85
	İngilizce Perf. Görevi	9401.04	1	9401.04	5257.60	.00	.85
	Görsel Sanatlar Proje	8036.14	1	8036.14	4048.95	.00	.82
	Görsel San. Perf. Gör.	8714.74	1	8714.74	4410.62	.00	.83
	Müzik Perf. Gör.	8195.51	1	8195.51	3882.89	.00	.81
	Müzik Perf. Gör	8765.63	1	8765.63	4209.76	.00	.83
	Din K. Proje.	10612.01	1	10612.01	6032.77	.00	.87
	Din K. Perf. Gör.	11302.80	1	11302.80	7206.09	.00	.89
Sıklık	Türkçe Proje	12.04	1	12.04	7.39	.00	.00
	Türkçe Perf. Gör.	13.00	1	13.00	8.25	.00	.00
	Matematik Proje	2.89	1	2.89	1.61	.20	.00
	Matematik Perf. Gör.	4.74	1	4.74	2.69	.10	.00
	Fen Tekn. Proje	24.33	1	24.33	16.69	.00	.01
	Fen Tekn. Perf. Görev.	25.69	1	25.69	19.19	.00	.02
	Sosyal Bil. Proje	10.44	1	10.44	6.58	.01	.00
	Sosyal Bil. Perf. Gör.	14.77	1	14.77	10.65	.00	.01
	Bilişim Tekn. Proje	1.58	1	1.58	.72	.39	.00
	Bilişim Tekn. Perf. Gö.	.78	1	.78	.37	.54	.00

Tablo 3.13- devam

	Tekn. Tasarım Proje	.61	1	.61	.31	.57	.00
	Tekn. Tas. Perf. Görev.	4.44	1	4.44	2.44	.11	.00
	İngilizce Proje	.61	1	.61	.33	.56	.00
	İngilizce Perf. Görevi	3.63	1	3.63	2.03	.15	.00
	Görsel Sanatlar Proje	1.04	1	1.04	.00	.94	.00
	Görsel San. Perf. Gör.	7.40	1	7.40	.03	.84	.00
	Müzik Perf. Gör.	9.37	1	9.37	.04	.83	.00
	Müzik Perf. Gör	1.50	1	1.50	.72	.39	.00
	Din K. Proje.	1.67	1	1.67	.95	.33	.00
	Din K. Perf. Gör.	2.14	1	2.14	1.36	.24	.00
Hata	Türkçe Proje	1404.62	862	1.62			
	Türkçe Perf. Gör.	1357.36	862	1.57			
	Matematik Proje	1545.60	862	1.79			
	Mat. Perf. Görevi	1514.69	862	1.75			
	Fen Tekn. Proje	1256.33	862	1.45			
	Fen Tekn. Perf. Görev.	1153.88	862	1.33			
	Sosyal Bil. Proje	1366.79	862	1.58			
	Sosyal Bil. Perf. Görev	1196.21	862	1.38			
	Bilişim Tekn. Proje	1874.91	862	2.17			
	Bilişim Tekn. Perf. Gr.	1800.55	862	2.08			
	Tekn. Tasarım Proje	1686.22	862	1.95			
	Tekn. Tas.Perf. Görevi	1565.76	862	1.81			
	İngilizce Proje	1561.91	862	1.81			
	İngilizce Perf. Görevi	1541.32	862	1.78			
	Görsel Sanatlar Proje	1710.85	862	1.98			
	Görsel San. Perf. Grv.	1703.18	862	1.97			
	Müzik Perf. Gör.	1819.39	862	2.11			
	Müzik Perf. Gör	1794.87	862	2.08			
	Din K. Proje.	1516.31	862	1.75			
	Din K. Perf. Gör.	1352.05	862	1.56			
Toplam	Türkçe Proje	12240.00	864				
	Türkçe Perf. Gör.	13104.00	864				
	Matematik Proje	10442.00	864				
	Mat. Perf. Görevi	11510.00	864				
	Fen Tekn. Proje	13969.00	864				
	Fen Tekn. Perf. Görev.	14725.00	864				
	Sosyal Bil. Proje	13415.00	864				
	Sosyal Bil. Perf. Gör.	14301.00	864				
	Bilişim Tekn. Proje	12079.00	864				
	Bilişim Tekn. Perf. G.	12724.00	864				
	Tekn. Tasarım Proje	12903.00	864				
	Tekn. Tasarım Perf. G.	13526.00	864				
	İngilizce Proje	10501.00	864				
	İngilizce Perf. Görevi	10946.00	864				
	Görsel Sanatlar Proje	9747.00	864				
	Görsel San. Perf. Görev.	10418.00	864				

Tablo 3.13- devam

	Müzik Perf. Gör.	10015.00	864				
	Müzik Perf. Gör	10562.00	864				
	Din K. Proje.	12130.00	864				
	Din K. Perf. Gör.	12657.00	864				
Düzeltilmiş Toplam	Türkçe Proje	1416.66	863				
	Türkçe Perf. Gör.	1370.37	863				
	Matematik Proje	1548.50	863				
	Mat. Perf. Görevi	1519.44	863				
	Fen Tekn. Proje	1280.66	863				
	Fen Tekn. Perf. Görev.	1179.58	863				
	Sosyal Bil. Proje	1377.24	863				
	Sosyal Bil. Perf. Gör.	1210.99	863				
	Bilişim Tekn. Proje	1876.49	863				
	Bilişim Tekn. Perf. Gö.	1801.33	863				
	Tekn. Tasarım Proje	1686.83	863				
	Tekn. Tas. Perf. Görev	1570.21	863				
	İngilizce Proje	1562.52	863				
	İngilizce Perf. Görevi	1544.95	863				
	Görsel Sanatlar Proje	1710.86	863				
	Görsel San. Perf. Gö.	1703.25	863				
	Müzik Perf. Gör.	1819.49	863				
	Müzik Perf. Gör	1796.37	863				
	Din K. Proje.	1517.98	863				
	Din K. Perf. Gör.	1354.19	863				

Tablo 3.13'den de inceleneceği gibi, Türkçe ($F(1-863)=7.390$, $p=0.007$, $p>0.05$), Fen Teknoloji ($F(1-863)=16.697$, $p=0.00$, $p>0.05$) ve Sosyal Bilgiler ($F(1-862)=6.588$, $p=0.01$, $p>0.05$) derslerinin projelerinde interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin onlardan istediği sıklık arasında anlamlı bir fark olup, bu farklılık öğrencilerin kendiliğinden interneti kullanması lehinedir. Bununla birlikte, Türkçe ($F(1-862)=8.259$, $p=0.004$, $p>0.05$), Fen Teknoloji ($F(1-862)=19.196$, $p=0.00$, $p>0.05$) ve Sosyal Bilgiler ($F(1-862)=10.650$, $p=0.001$, $p>0.05$) derslerinin performans görevlerinde interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin öğrencilerden istediği sıklık arasında anlamlı bir fark olup, bu farklılık öğrencilerin kendiliğinden interneti kullanması lehinedir. İki gruba ait puan olduğu durumlarda farklılığın yönü bu iki grubun ortalama puanına bakılarak belirlenmiş olup, burada Scheffe çoklu karşılaştırma testine ihtiyaç duyulmamıştır. Scheffe ikiden çok grupların puanlarının karşılaştırmasında kullanılmaktadır.

Matematik, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji Tasarım, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik ve Din Kültürü derslerinin proje ve performans görevlerinde öğrencilerin

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulardan yola çıkılarak alt problemler çerçevesinde tartışma, sonuç ve öneriler yer almıştır.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri, internete bağlanma mekânına göre bir farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin ev ve ev dışından (okul, internet kafe ve tanıdıklar) interneti kullanmalarına yönelik görüşleri arasında fark gözlenmemiştir. Buna karşın, öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bağlanma mekânına göre öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinde ev dışından (okul, aile, akrabadan) daha fazla bağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu farklılıklar şunlardır: (1) Öğrencilerin hem proje hem de performans görevlerinde okulda öğretmeninden veya arkadaşından, internet kafeden, akrabalarından, komşularından yardım almasıdır. (2) Ev dışında, (okul, internet kafeler, komşu) başkalarından yardım alarak beraberce yapabilme imkânının cazip gelmesidir. (3) Evinden internete bağlanan öğrencilerin internetten araştırma yapmak dışında başka amaçlar (oyun oynamak, sohbet etmek gibi) için daha çok kullanma şansının olması karşın ev dışından bağlanan öğrencilerin de kısıtlı bir zaman diliminde sadece öğretmenin vermiş olduğu proje veya performans görevlerinde araştırma amaçlı kullanmalarından kaynaklanabilir. Bu bulguyu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinde, interneti kullanma düzeyine göre bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın, öğrencilerinin proje ve

performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri interneti kullanma düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri interneti kullanma düzeyi 'iyi' ve 'az' düzeyinde olan öğrenciler arasında farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna karşın 'iyi' düzeyde olan öğrenciler ile 'çok iyi' düzeyde olan öğrenciler lehine interneti kullanma yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 'az' düzeyde olan öğrenciler ile 'çok iyi' düzeyde olan öğrencilerin interneti kullanmaya yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılıklar şunlardır: (1) İnterneti kullanma becerisi 'çok iyi' düzeyde olan öğrencilerin kendi kendilerine dünya çapındaki bu ağ üzerinde arama ve araştırma yapma becerileri kazanmış olmaları onların interneti kullanmalarında kendine güven sağlamış olabilir. (2) İnterneti kullanma becerisi 'çok iyi' olan öğrencilerin internet'i iletişim, araştırma yapma, bilgiye ulaşma ve paylaşma becerilerinde gelişmiş olabilir. (3) İnterneti etkin kullanmayı bilen öğrenciler olmasıdır. (4) Proje ve performans görevlerinde öğrencilerden beklenen eleştirel düşünce, problem çözme yaratıcılığını kullanma gibi üst düzey becerilerini zorlaması ve bu düzeye ulaşabilmek ihtiyaç duyduğu bilgiye internetten ulaşabilmesi onlar için pekiştirici olmuş olabilir. Bu durumu işlevsel kuramlar şöyle açıklar; birey kendi ihtiyaçlarına uygun objelere olumlu tutum geliştirir. Bireyin tutumunu değiştirmek için de onun ihtiyaçlarının ne olduğunu belirlemek gerekir. Yine bu görüşe göre, bireyin bir objeye yönelik tutumları olumlu ise o obje onun ihtiyaçlarını karşılıyor demektir (Erden, 1995, 100). Dunlap (2000) ise yapmış olduğu araştırmada internet erişimi için gerekli stratejileri kazandırmak ve öğrencilerin araştırma konularında başarılı olmaları için internet eğitimi alan öğrencilerin araştırma becerileri ve güdülenmeleri arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Çavuş ve Gökdaş (2006) bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça interneti kullanma amaçlarından 'bilgi edinme' amacının da arttığı belirlenmiştir. O'Sullivan Scott (2005) öğrencilerin interneti çoğunlukla okul projeleri, kişisel iletişim ve eğlence amacıyla ile kullandıklarını belirtmiştir. Ancak öğrencilerin yüzde 42'si okul ile ilgili çalışmalar için interneti kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu da yapılan bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin interneti çoğunlukla okulla ilgili çalışmalarında kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hem proje hem de performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüş puanları birbirine yakın değerler aldığı gözlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüş puanlarında erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır. Orhan ve Akkoyunlu (2004) 10-14 yaş grubunda yaptığı araştırmada interneti 'bilgiye ulaşmada' kullanan kız öğrencilerin yüzdesi erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çavuş ve Gökdaş (2006) ise bilgi edinme amaçlı kullanımda cinsiyetler arasında anlamlı fark olmamakla birlikte kadınların erkeklere oranla internetten daha çok bilgi edinme amaçlı yararlandıklarını belirtmiştir. Görüldüğü gibi yapılan çalışmalarda cinsiyet ile proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşler arasındaki ilişkiye yönelik ortak bir sonuca ulaşılmamıştır. Bu araştırma sonuçlarının farklı çıkması araştırma örnekleminde yer alan bireylerin farklı kültür, yaşantılara veya imkânlara sahip olmaları ile açıklanabilir.

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin projelerinde interneti kullanmaya yönelik görüşleri arasında sınıf düzeylerine göre 6. sınıf ile 7. sınıf arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıflara göre projelerinde interneti kullanmaya yönelik görüş puan ortalamaları daha yüksektir. Bu farklılıklar ilköğretim bilişim teknolojileri öğretim programında 3. basamak kazanımlarında yer alan 'interneti kullanarak bilgiye erişir ve bilgiyi yeniden kullanır' ve 5. basamakta yer alan 'Bilgiye ulaşmak için çeşitli elektronik ve yazılı kaynaklar araştırır' kazanımlarından yola çıkarak, 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıflara göre kazanım düzeyinin daha düşük olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Orhan ve Akkoyunlu (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgiye ulaşma amacıyla interneti kullanma oranları 13 yaşında olanların 12 yaşında olanlardan interneti ders, ödev için bilgiye ulaşmada daha çok kullandığı görülmektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin internet kullanımı konusunda yaş büyüdükçe 'bilgiye ulaşma', 'oyun' ve 'haberleşme' gibi çok amaçlı kullanımının arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri 6. ve 8. sınıflarda anlamlı fark gözlenmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıflara göre performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik

öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşlerden aldığı puan ortalamaları daha yüksektir. Öğrencilerin performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri 7 ve 8. sınıflarda anlamlı fark gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin 8.sınıflara göre performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşlerden aldığı puan ortalamaları daha yüksektir. Bu farklılığın nedeni; küçük yaş grubundaki öğrencilerin öğretmen davranışlarından daha fazla etkilenmesi ile açıklanabilir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan Tatar (2006, 16), öğretmen beklentisinin, öğretmenin davranışlarına bir şekilde yansımakta, öğrencileriyle olan ilişkilerini, hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin dikkatini çekecek kadar etkilemektedir. Özellikle yaşı küçük, bağımlı, uyumlu ve öğretmenini gerçekten seven öğrenciler öğretmenin bakış açısından daha fazla etkilenmektedirler (Brophy, 1982, akt.: Wolfolk, 1993, 382).

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, Matematik, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji Tasarım, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri proje ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerinin istediği sıklıkta anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna karşın, Türkçe, Fen Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersleri projelerinde ve performans görevlerinde öğrencilerin interneti kullanma sıklığı ile öğretmenlerin öğrencilerden istediği sıklığa göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bir diğer anlatımla, öğrencilerin Fen Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin hem proje hem de performans görevlerinde, interneti kullanma sıklığı öğretmenlerinin öğrencilerden istediği sıklıktan daha yüksek puan almıştır. Ayrıca en yüksek ortalamayı Fen ve Teknoloji dersiyle ilgili proje ve performans görevleri almıştır. Bu farklılık: İnternette Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde daha fazla kaynak olması ile açıklanabilir. Bu bulgular Özkan'ın (1999) Fen ve Teknoloji alanında kaynakların çok olduğunu ve bu nedenlerle bu alanlarda kullanımın daha çok olduğuna yönelik bulgularıyla paralellik göstermektedir. Başka bir deyişle Fen ve Teknoloji dersinde internette daha çok kaynağın bulunması nedeniyle öğrencilerin öğretmenin herhangi bir yönlendirmesine ihtiyaç duymadan interneti kullandıkları söylenebilir.

4.2. Öneriler

Aşağıda, araştırmacılar ve uygulayıcılar için yararlı olabileceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

4.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler

Aşağıda bundan sonraki araştırmalarda araştırmacılara rehberlik edeceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada hem internete bağlanma mekânına hem de interneti kullanma düzeyine göre öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde durulmasına rağmen bunun nedenleri üzerinde durulmamıştır. Öğrencilerin proje ve performans görevlerinde interneti kullanmaya yönelik görüşlerinin hem internete bağlanma mekânına hem de interneti kullanma düzeyine göre değişmesinin nedenlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılmasının problemin çözülmesinde daha somut adımlar atılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Araştırmada öğrencilerin proje ve performans görevlerinde internet kullanmalarına yönelik görüşlerine yönelik verilere, öğrenci görüşlerinden yola çıkılmıştır. Araştırmaya öğretmenlerin görüşlerinin de dâhil edilmesi ile öğrencilerin proje ve performans görüşlerine etkisi ayrıntılı olarak değerlendirilebilir. Böylece öğrencilerin proje ve performans görevlerinde, interneti kullanmaları üzerindeki öğretmen etkisinin daha somut görülebileceği düşünülmektedir.
3. Bu araştırma tüm ilköğretim düzeyindeki öğrencileri kapsayacak şekilde daha geniş kapsamlı olarak yapılabilir.
4. Bu konuda araştırma evreni daha geniş tutularak, değişik eğitim bölgelerinde ve çok sayıda okuldan örneklem grubuyla çalışılabilir.

4.2.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler

Aşağıda uygulayıcılara rehberlik edeceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

1. Öğrencilere interneti etkin bir şekilde kullanmalarına yönelik kurslar veya eğitimler vererek onların internet kullanım beceri düzeyi geliştirilebilir çünkü

internetten aradığı bilgiye ulaşabilen öğrencilerin interneti kullanmaya yönelik olumlu görüşleri vardır.

2. Öğrenciler proje ve performans görevi çalışmalarında başarılı ürünler ortaya çıkarabilmeleri yardımcı olabilecek internet gibi bilgi kaynaklarına ulaşım konusunda bilgilendirilerek ve rehber olunabilir.

3. Araştırmada öğrencilerin internette ulaşabildiği kaynakları daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere bütün derslerinde proje ve performans görevleri ile ilgili yararlanabileceği kaynak siteler verilebilir.

4. Her dersin öğretim programında web üzerinden bilgiye erişim konusunda beceri edinmeye dönük konu ya da bir üniteye yer verilmelidir. Buna paralel olarak internette bilgi kaynaklarına erişim konusunda öğretmenlere de MEB bünyesinde hizmet içi eğitim kursları planlanarak öğretmenler bilgilendirilebilir. Çünkü öğretmenlerin bu konuda öğrencilere yapacağı rehberlik öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Akçin, Emine. 2006. Aktif Öğretim Yöntemi Olarak Proje Tabanlı Öğretim: İlkeleri, Yararları, Aşamaları. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, c.328, s. 40-45.
- Akın, Zengiye. 1998. Ödevin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, Yavuz. 1999. Bilgisayar Destekli Öğretim ve Bilgi Toplumunda İnsan Nitelikleri. **BİTE Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi Bildiriler, 13-15 Mayıs 1999**. Ankara: Meteksan, 145-150.
- Allen, Douglas W. Steve Johnson. 1998. **İnternet Öğrenim Kılavuzu**. çev. Dr. Cahit Akın. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Altun, Hasan. 2003. **İlköğretim Okulları 6,7 ve 8. sınıflar için Seçmeli Bilgisayar**. Ankara: Kumbaskı.
- Atav, Esin, Buket Akkoyunlu, Necdet Sağlam. 2006. Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Olanakları ve İnternet Kullanım Amaçları. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.37-44.
- Atılğan, Hakan, Adnan Kan, Nuri Doğan. 2006. **Eğitimde Ölme ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arter, J. , McTighe, J. 2001. **Scoring Rubrics in the Calsroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance**. Corwin: thousand Oaks.
- Balcı, Ali. 1997. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: TDFO Bilgisayar- Yayıncılık.
- Bayram, Nuran. 2004. **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Büyüköztürk, Şener. 2007. **Veri Analizi El Kitabı**.8. bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brophy, J. E.1983. Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. **Journal of Educational Psychology**. c.5, s.75: 631-661 (Aktaran: Woolfolk, A. E. 1993. Educational Psychology. 5. bs. Boston: Allyn and Bacon).
- Carroll, Maureen. [28.02.2008]. İnternet Surfing in a Elementary Classroom: Students and Teachers Negotiate the Waves. <http://www.redingonline.org/articles/carroll2/index.html>.

- Cronbach, C. J.1963. **Educational Psychology**. c.2, s:539 (Aktaran: Turgut, M. Fuat. 1997 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. 10.bs. Ankara: Yargıcı Matbaası).
- Çakır, Göksel, Hüseyin Önder. 2000. **Temel Bilgisayar Teknolojileri Kullanımı**. 3. bs. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Çavuş, Hayati, İbrahim Gökdaş. 2006. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternette Yararlanma Nedenleri ve İnternet Kullanımı Sonucu Kazanımları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.3, s.2: 56-78
- Çepni, Salih, Samih Bayrakçıken, Ali Yılmaz, Cemil Yücel, Çetin Semerci, Erdoğan Köse, Ferudun Sezgin, Gökhan Demircioğlu, Kerim Gündoğdu. 2007. **Ölçme ve Değerlendirme**. 1bs. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ayşe. 1992. Adana ili Merkez Orta Okullarında Ev Ödevlerine İlişkin Karşılaşılan Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dede, Yüksel, Yaman, Süleyman. 2003. Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.1, s.5:117-132.
- Demirel, Özcan. 2003. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**. 6. bs. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Doğan, Bektaş.A., 2006. Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi.Yüzüncü Yıl Üniveristesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, Ahmet. [22.11.2007]. İnternet, Öğrenme ve Eğitim Üzerine Bir Deneme. <http://www.egitim.aku.edu.tr/dumana.htm>
- Dunlap, Jackie L. 2000. Introduction to Intenet Use in the Elemantary Classroom. Yüksek Lisans Tezi. Washington: City University College of Education.
- Ekiz, Hüseyin, Yavuz Bayam, Hüseyin Ünal. 2003. Mantık Devreleri Dersine Yönelik İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Uygulaması. **3. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu**, 28-30 Mayıs 2003. Kuzey Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi: 665-672.
- Erdal, Hüsniye. 2007. 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, Münire. 1995. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.6 s.11: 11-13.
- Erdoğan, Sadık. 2001. Bilişim Toplumundan Ne Bekliyoruz Bu Yönde Ne Yapıyoruz?. **Türkiye Bilişim Derneği Dergisi**. c.3. s.2: 22.

- Fer, Seval, İlker Cırık. 2007. **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. 1. bs. İstanbul: Morpa.
- Glazer, T. Neil, Williams, Sharron. 2001. Averting the Homework Crisis. **Educational Leadership**. c.7 s.58: 43-45.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., Kirschner, P. 2004. A five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. **Educational Technology Research and Development**, c. 3. s. 5: 67-85.
- Güneş, Firdevs. 2007. **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hacettepe Üniversitesi. [23.11.2007]. İnternetin Doğuşu ve Gelişimi. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/dersler/ebb/ebb467-guz2000/umut-p.html>
- İnan, Aslan. [08.02.2008]. İnternet'in Tarihçesi. http://www.yildiz.edu.tr/~inan/internet_notu.htm
- İnternetin Tarihçesi. [25.11.2007]. http://www.meb.gov.tr/belirligunler/internet_haftasi_2005/internet_tarih.htm
- Karagülle, Hüseyin, Zeydin Pala. 2000. **Windows 98& Office 2000 Pro Türkçe**. 2. bs. Ankara: Türkmen Yayınevi.
- Karasar, Niyazi. 2005. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 15. bs. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Küçükahmet, Leyla. 2002. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. 13. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Linn, Roabert L., Norman E. Gronlund. 2000. **Measurement and assessment in Teaching**. 8. bs. New Jersey: Prentice- Hall.
- Mamaç, Nalan H., Nevzat Ünsal, Derya Yavuz. 2006. **İlköğretim Matematik 3 Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mandernach, B. J.. [22.01.2008]. Insert Appropriate Page Title. Retrieved Insert Date, From Park University Faculty Development Quick Tips. <http://www.park.edu/cetl/quicktips/authassess.html>
- Mehmet, Bahar, Zekeriya Nartgün, Soner Durmuş, Bayram Bıçak. 2006. **Geleneksel Alternatif Ölme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. 1bs. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). 2003. Resmi Gazete. 25212, Kasım.
- MEB, 2006. **Fen ve Teknolojileri Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, 2006. **İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB. [24.01.2008]. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Başkanlığı. <http://earged.meb.gov.tr/bubenimeserim/kilavuz.pdf>.
- Mebnet. [27.01.2008]. Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü. Proje Çalışması Öğretmenler için Ön Hazırlık. <http://talimterbiye.mebnet.net/e-ders/proje-grupcalismasi/Projecalismasinonemi.pdf>.
- Morris, R.V. 2001. Drama and Authentic Assessment in Social Studies Classroom. **PU Social Studies Journal**. s.5:1-92.
- Nie, N. H., A. Simpsen, I. Stepanikova, L. Zheng. 2005. **Ten years after the birth of the Internet, how do Americans use the Internet in their daily lives?**. Stanford, CA: Stanford Institution for the Quantitative Study of Society.
- Ocak, Gürbüz. [15.06.2008]. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler. <http://www2.aku.edu.tr/~gocak/pdf/10-13-1%20gecerlik-guven.pdf>
- Orhan, Feza, Buket Akkoyunlu. 2004. İlköğretim Öğrencilerinin İnternete Erişim ve Kullanım Amaçları. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.26: 107-116.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. [22.11.2007] İnternet nedir? Temel Kavramlar. <http://www.po.metu.edu.tr/links/inf/css25/bolum1.html#1>.
- O'Sullivan, Michael, Thomas Scott. 2000. Teaching Internet Information Literacy: A Colloborative Approach (Part II). **Multimedia Schools**. s.3-34.
- Özkan, Betül. 1999. İlköğretim Öğretmenlerinin İnternet Kullanımına İlişkin görüşleri. **Buca Eğitim Fak.. Dergisi**. s.75:80.
- Özçelik, D. Ali. 1998. **Ölçme ve Değerlendirme**. 3 bs. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Park Üniversitesi. [24.01.2008]. Authentic Assessment <http://www.park.edu/cetl/quicktips/authassess.html>
- Pedroni, Guillermo E. [28.02.2008]. The Importances of The World Wide in Education K-12. http://www.geocities.com/Athens/5461/paper_1.html.
- Ryan, P.J. 1998. Teacher Development and Use of Portfolio Assessment Strategies and The Impact on Instruction in Mathematics. Doktora tezi. Stanford University School of Education.
- Schrenko, L..1994. **Structuring A Learning- Centered School**. 2.bs. Illinois: Skylight Training and Publishing Inc.
- Shepardson, P. Daniel. 2001. **Assessment in Sciences A Guide to Professional Devolopment and Classroom Practice**. 3. bs. London: Kluwer Academic Publisher.
- Stiggins, R. J. 1997. **Student-Centered Classsroom Assessment**. New Jersey: Prentice Hall.

- Tan, Şeref, Yücel Kayabaşı, Alaattin Erdoğan. 2003. **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. 4. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatar, Mustafa. 2006. Öğretmen Beklentisi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, c.2 s.2:16.
- Tavşancıl, Ezel, Hafize Keser. 2002. İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Eğitim Bilimleri Dergisi**, s.79-100.
- The Economist Intelligence Unit. [28.12.2007]. Dünyada İnternet Kullanımı <http://www.eiu.com/index.asp?rf=0>
- Türkiye İstatistik Kurumu. [30.12.2007]. Bilim, Teknoloji ve Bilişim. Bilişim Teknolojileri Kullanımı. <http://www.tuik.gov.tr>.
- Tekin, Halil. 1996. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 9.bs. Ankara: Yargı Kitap ve Basım evi.
- Thorndike, Robert M. 2005. **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**. 7. bs. York: Berkeley Book.
- Tomal, Necati. 2004. Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. **Milli Eğitim Dergisi**. s.162:102.
- Turgut, M. Fuat. 1997. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. 10.bs. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- TTKB, [21.12.2007]. MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Proje ve Performans Göreviyle İlgili Hususlar. <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- Ucla İnternational Institute. [29.12.2007]. Study of Internet Usage in Countries Profiles. <http://www.international.ucla.edu/article.asp?parentid=7488>.
- Wilson, E.K., Marsh II, G.E. 1995. Social studies and the Internet revolutions. **Social Education**. s.59: 198-202.
- Wrightstone, J. Wayne. Joseph Justman, Irving Robbins. 1956. **Evaluation in Modern Education**. New york: American Book Company.
- Woolfolk, A. E. 1993. **Educational Psychology**. 5. bs. Boston: Allyn and Bacon.
- Yapıcı, Nilgün. 1995. İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ev Ödevi Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Cemal. 1999. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

EKLER

Ek 1. Öğrencilerin Performans Görevlerinde ve Projelerinde İnterneti Kullanma Durumlarını Belirleme Ölçeği.

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin performans görevlerinizde ve projelerinizde internetten yararlanma durumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bir test değildir, 'Doğru' ya da 'Yanlış' yanıt yoktur. Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar sadece 'Yüksek Lisans Tez Çalışması' için kullanılacaktır.

Araştırmanın sağlıklı olabilmesi için vereceğiniz samimi cevaplar çok önemlidir. Lütfen her maddeye verilen seçeneklerden size en uygun olan rakamının üstüne **X** işareti koyarak işaretleyiniz.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

BÖLÜM I Kişisel Bilgiler

1- Cinsiyet

1. () Kız 2. () Erkek

2- Sınıfınız nedir?

1. () 6.Sınıf 2.() 7.Sınıf 3.() 8.Sınıf

3- İnternete nereden giriyorsunuz?

1. () Evden 2. () Okuldan 3. () İnternet kafeden 4. () Tanıdıklarımın

4- Bilgisayar kullanmadaki beceri düzeyinizi **X** işareti ile belirtiniz.

		Çok İyi	İyi	Çalışmalarım Yürütecek kadar	Çok Az	Hiç
4.1	Windows İşletim Sistemi (Windows XP, Windows Vista gibi...)	5	4	3	2	1
4.2	MS Word (Yazı yazma programı)	5	4	3	2	1
4.3	MS Powerpoint (Sunum Programı)	5	4	3	2	1
4.4	İnternet	5	4	3	2	1

5.İnterneti Kullanma Amacınız Nedir?						
		Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima
5.1	E-Posta(E -mail) göndermek ve almak için.	1	2	3	4	5
5.2	Sohbet (MSN Messenger, İcq türünden programlar aracılığı ile) etmek için	1	2	3	4	5
5.3	Cep telefonuna mesaj göndermek için.	1	2	3	4	5
5.4	Merak ettiğim konuları okumak için	1	2	3	4	5
5.5	Hobim(Spor, Müzik gibi...) olan konuları okumak için.	1	2	3	4	5
5.6	Müzik dinlemek ya da müzikleri bilgisayara indirmek için.	1	2	3	4	5
5.7	Oyun oynamak için.	1	2	3	4	5
5.8	Projelerimle ilgili bilgi toplamak için.	1	2	3	4	5
5.9	Performans görevlerim hakkında bilgi toplamak için.	1	2	3	4	5

BÖLÜM II

Proje ve Performans Görevlerine Yönelik Görüşler

Bundan sonraki tüm maddelerde, sizi en iyi anlatan cümlelere ait satırdaki rakamın üstüne X işareti koyunuz.

6.Proje ve Performans Görevlerini Yapma Yeriniz Neresidir?											
Görüşleriniz		Projelerde					Performans Görevlerinde				
		Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima
6.1	Çalışmamın tamamını okulda yapıyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	Çalışmamın tamamını evde yapıyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	Çalışmamın okulda yetişmeyen kısmını evde yapıyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Proje ve Performans Görevlerine Yönelik Genel Görüşleriniz Nedir?											
7.1	Çalışmalar kendi imkânlarımla yapabileceğim türde.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.2	Öğretmenim ulaşmam kolay olan kaynaklardan yararlanmamı istiyor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.3	İstedğim konuyu kendim seçiyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.4	Konuları kendi düzeyime uygun buluyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.5	Konuları ilgilerime uygun buluyorum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.6	Çalışmalar ders konuları (temalar) ile uyumlu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.7	Kullanılan malzemeler bütçeme uygun.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

BÖLÜM III
Proje ve Performans Görevi Konuları

8.Proje ve Performans Görevi Konularınız Hangileridir?											
KONULAR		PROJELERDE					PERFORMANS GÖREVLERİNDE				
		Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima
8.1	Röportaj yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.2	Deney yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.3	Anket yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.4	Sorun çözme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.5	Maket hazırlama(Materyal Kullanarak)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.6	Öykü yazma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.7	Eleştirel düşünme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.8	Problem çözme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.9	İnceleme yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.10	Gözlem yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.11	Görüşme yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.12	Veri toplama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.13	Araştırma yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.14	Yorum yapma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.15	Yaratıcılığı kullanma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.16	Yeni bilgilere ulaşma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.17	Özgün düşünce üretme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.18	Çıkarımlarda bulunma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.19	Bir ürün ortaya koyma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.20	Gazete, dergi, bülten çıkarma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.21	Pano hazırlama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.22	Afiş hazırlama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.23	Bulmaca hazırlama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.24	Bilgisayarda sunum hazırlama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

BÖLÜM IV
Proje ve Performans Görevlerinde İnternette Yararlanma

9. Proje ve Performans Görevlerinizde İnternette Yararlanma Sıklığınız Nedir?											
Ders Adı		Projelerde					Performans Görevlerinde				
		Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima
9.1	Türkçe	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.2	Matematik	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.3	Fen ve Teknoloji	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.4	Sosyal Bilgiler	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.5	Bilişim Teknolojileri	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.6	Teknoloji Tasarım	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.7	İngilizce	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.8	Görsel Sanatlar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.9	Müzik	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.10	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

10. Proje ve Performans Görevlerinizde Öğretmeninizin Sizden İsteddiği İnternette Yararlanma Sıklığı Nedir?											
10.1	Türkçe	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.2	Matematik	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.3	Fen ve Teknoloji	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.4	Sosyal Bilgiler	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.5	Bilişim Teknolojileri	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.6	Teknoloji Tasarım	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.7	İngilizce	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.8	Görsel Sanatlar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.9	Müzik	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.10	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

11. Proje ve Performans Görevlerinde İnternette Yararlanmaya Yönelik Görüşleriniz Nedir?											
Görüşleriniz		Projelerde					Performans Görevlerinde				
		Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima
11.1	İnternette bilgiye ulaşmak çalışmalarımı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.2	İnternette bilgiye ulaşmak çalışmalarımı hızlandırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.3	İnternet, çalışmaları yaparken arkadaşlarımla yardımlaşmamı sağlar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.4	Çalışmalarımda internet,	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	yazılı kaynaklardan (kütüphane, kitap, ansiklopedi vb.) daha fazla bilgiye ulaşmamı sağlar.											
11.5	Çalışmalarında internetten yararlanmak okuldaki zamanımın büyük bir kısmını alır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.6	Çalışmalarında internetten yararlanmak evdeki zamanımın büyük bir kısmını alır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.7	Çalışmalarımı internette bireysel olarak araştırırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.8	Çalışmalarımı, internette grup arkadaşlarımla işbirliği içinde araştırırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.9	Çalışmalarımın internet araştırmasında ailemden yardım alırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.10	Çalışmalarımın internet araştırmasında arkadaşımın yardım alırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.11	İnternette çalışmalarımı ilgili her türlü bilgiyi bulurum.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.12	Çalışmalarında internetteki bilgilere nasıl ulaşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.13	Çalışmalarında internetten bulduğum bilgileri nasıl kullanmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.14	Çalışmalarımı ilgili internetteki her bilginin doğru olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.15	Çalışmalarımı yaparken, sadece internetteki bilgi kaynaklarından yararlanırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.16	Çalışmalarımı yaparken, sadece yazılı kaynaklardan (kitap, ansiklopedi, dergi vb.) yararlanırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11.17	Çalışmalarımı yaparken, hem internetten, hem de diğer (kütüphane, kitap, ebeveyn vb.) bilgi kaynaklarından birlikte yararlanırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

12. Proje ve Performans Görevlerinde İnternette Yararlanmaya Yönelik

Öğretmenlerinizin Davranışları Nasıldır?

GÖRÜŞLERİNİZ		PROJELERDE					PERFORMANS GÖREVLERİNDE				
		Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Daima
12.1	Öğretmenim, derste internetten yararlanmamız için zaman ayırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.2	Çalışmalarımın internet araştırmasında öğretmenimden yardım alırım.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.3	Öğretmenim, çalışmalarımın internet araştırmalarında bilişim teknolojileri öğretmeninden yardım almamı tavsiye eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.4	Çalışmalarımda yararlanacağım güvenilir kaynaklar hakkında öğretmenim rehber olur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.5	Öğretmenim, çalışmalarımı internetten nasıl yararlanmam gerektiği hakkında rehber olur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.6	Öğretmenim, çalışmalarımı kullanacağım internet araçları konusunda rehber olur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.7	Öğretmenim, çalıştığım konuyla ilgili internet adreslerini verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.8	Öğretmenim, sadece internetten yararlanarak yapılmış çalışmalarımı kabul eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.9	Öğretmenim, internetten kopyala-yapıştırma ile yapılmış çalışmalarımı kabul eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.10	Öğretmenim, internet çıktısı olarak yaptığım çalışmalarımı kabul eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.11	Öğretmenim, çalışmalarım ile ilgili raporlarımı bilgisayarda yazmamı ister.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.12	Öğretmenim, internetten yararlanarak yaptığım çalışmalarıma yüksek not verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.13	Öğretmenim, yazılı kaynaklardan yararlanarak yaptığım çalışmalarıma yüksek not verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.14	Öğretmenim, internetten ve basılı kaynaklardan birlikte yararlanarak yaptığım çalışmalarıma yüksek not verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.15	Öğretmenim, çalışmalarımın içeriğine değil, görselliğine yüksek not verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ		
GENEL BİLGİLER		
Adı Soyadı:	İhsan Akarsu	
Doğum Yılı:	1982	
Doğum Yeri:	Sinop/Gerze	
EĞİTİM BİLGİLERİ		
Ortaöğretim	1996-2000	Sinop Atatürk Süper Lisesi(YDAL)
Lisans	2000-2004	Anadolu Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-BÖTE
MESLEKİ BİLGİLER		
2003-2004	Anadolu Üni.	İletişim Bilimleri Fak. Bilg. Lab İşletmenliği
14.09.2004/.....	MEB	Mustafa Pars İ.Ö.O-Bilişim Tekn Öğretmeni
KATILDIĞI KURS/SERTİFİKALAR		
2000-2001	Anadolu Üni.	Bilgisayar Donanım Kursu
2003-2004	Sistem Dil Anadolu Üni.	İngilizce Sertifikası (Upper Intermediate)
2003-2004	MEB	Avrupa Birliği Eğitimi Sertifikası
2006-2007	MEB	Yenilenen Öğretim Programları Semineri
VERDİĞİ KURSLAR		
2004-2005	MEB	İnternet Kullanımı
2005-2006	Halk Eğitim	Bilgisayar İşletmenliği Kursu
2007-2008	MEB	Web Tasarım Kursu

