

**T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI
ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK RİSK ALMA
DÜZEYLERİNE, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE,
ERİŞİLERİNE KALICILIĞA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

HAZIRLAYAN

Sabahattin ÇİFTÇİ

KONYA /2006

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini incelemektir.

Araştırma 2004-2005 öğretim yılının birinci yarısında Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulunda toplam 41 öğrenci ve birbirlerine denk iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Birbirlerine denklikleri Sosyal Bilgiler dersi 1. ünitesi sonunda uygulanan yazılı sınavdan aldıkları notlara ve okuldaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler neticesinde belirlenmiştir. Bu sınıflar deney ve kontrol grupları olmak üzere atanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler Sosyal Bilgiler dersini proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlerken kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yaklaşımlarla işlemişlerdir. Araştırmada öğrencilere, akademik risk alma ölçeği, problem çözme ölçeği, erişi testi ve Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere çalışmadan önce ön-test, çalışmadan sonra da son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan 14 hafta sonrada erişi testi, öğrencilere kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin erişilerini ölçmek için yapılan erişi testi ön testinden elde edilen puanlara göre iki grup arasında uygulama öncesi anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erişi testi, son testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin erişilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

4. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin kalıcılık

düzeylerini ölçmek için yapılan test sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of Project-based Learning to the student's level of taking academic risk, ability of problem solving, student achievement, retention of learned things and attitude of the students for teaching social studies in sixth class at primary school.

This study has been conducted with totally 41 students in two classes equivalent to each other in the first term of 2004-2005 academic year in Meram Sare Ozkasıkcı Primary School. Their equality is determined by the teachers' views and the students' points, taken from the examinations at the end of the first unit for Social studies course. These classes are divided into two groups: Control and experimental group. While students in experimental group learn Social studies course with Project-based Learning, control group learns the social studies lesson with traditional method. Academic risk taking level, problem solving ability, student achievement test and Social studies course are applied to the students during the study. Scales are applied to the students before the practice as a pre test and after the practice as a post test. After fourteen weeks the achievement test has been applied to the students as retention test. For analyzing the data, t test has been used. At the end of the study these findings are obtained:

1. According to the pre-test and post-test results of control group, to whom traditional approach is applied and experimental group, to whom Project-based Learning is applied, there isn't a significant difference between students' academic risk taking level.

2. According to the pre and post test results of control group, to whom traditional approach is applied and experimental group, to whom Project-based Learning is applied, there isn't a significant difference between students' problem solving abilities.

3. According to the points obtained from pre-achievement test which is applied in order to measure achievements of the students, to whom Project-based Learning is applied and to whom traditional approach is applied, there isn't a significant difference between these two groups before the practice. According to the findings of the student achievement post-test, there is a significant difference in students' achievement in favor of the experimental group.

4. According to test results applied to measure the students' retention level, between the experimental group to Project-based Learning is applied and control group, to whom traditional approach is applied, there is a significant difference in the students retention level in favor of the experimental group.

5. According to the pre-test and post-test results of control group, to whom traditional approach is applied and experimental group, to whom Project-based Learning is applied, there isn't a significant difference between students' attitudes to the Social studies course.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Özet.....	i
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	viii
Kısaltmalar.....	ix
Önsöz.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Problem Durumu.....	1
1.1. Sosyal Bilgiler.....	5
1.2. İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi.....	7
1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Yeni Öğrenme Yaklaşımları	9
1.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme	12
1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme	14
1.3.3. Aktif (Etkin) Öğrenme	15
1.3.4. Çoklu Zeka Kuramı	16
1.3.5. Eleştirel Düşünme	18
1.3.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	19
1.3.7. Yansıtıcı Düşünme	20
1.3.8. Yaşam Boyu Öğrenme	20
1.3.9. Yaratıcı Düşünme	21
1.3.10. Araştırmaya Dayalı Öğrenme.....	22
1.3.11. Proje Tabanlı Öğrenme	23
1.3.11.1. Proje tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	29
1.3.11.2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri	35
1.3.11.2.1. Piaget'nin Yapısalcı Teorisi	36
1.3.11.2.2. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Yapısalcılığı	37
1.3.11.2.3. Dewey'in Yapısalcılığı.....	38

1.3.11.2.4. Bruner'in Yapısalcılığı	39
1.3.11.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Neden Önemlidir?	40
1.3.11.4. Proje Tabanlı Öğrenmenin Programdaki Yeri.....	44
1.3.11.5. PTÖ'de Konu Seçimi ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar..	47
1.3.11.6. Proje Tabanlı Öğrenmenin Planlanması ve Sınıfta Uygulanması	49
1.3.11.7. Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü.....	54
1.3.11.8. Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Rolü.....	57
1.3.11.9. Proje Tabanlı Öğrenmenin Yararları	58
1.3.11.10. PTÖ Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve PTÖ'nün Sınırlılıkları ...	61
1.3.11.11. Sosyal Bilgiler Öğretiminde PTÖ ve Uygulama Örnekleri.....	63
1.3.11.12. Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Değerlendirme.....	71
1.3.11.12.1. Portfolyolar	74
1.3.11.12.2. Rubrikler (Performans Değerlendirme Ölçeği)	76
1.4. Problem Çözme ve Proje Tabanlı Öğrenme.....	77
1.5. Akademik Risk Alma ve Proje Tabanlı Öğrenme.....	80
1.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	85
1.6.1. Proje Tabanlı Öğrenmeyle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	85
1.6.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	92
1.6.3. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	96
1.6.4. Akademik Risk Alma İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	100
2. Problem Cümlesi	106
3. Alt Problemler	106
4. Sayıtlar	106
5. Sınırlılıklar.....	107
6. Araştırmanın Amacı	107
7. Araştırmanın Önemi	107
8. Tanımlar	109

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi	110
2.2. Denekler	111
2.3. Denel İşlem	114

2.4. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	116
2.4.1. Akademik Risk Alma Ölçeği	116
2.4.2. Problem Çözme Ölçeği	117
2.4.3. Erişi Testi	118
2.4.4. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	118
2.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	119

BÖLÜM III

BULGULAR

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	120
3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	121
3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	122
3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	123
3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	124

BÖLÜM IV

YORUM VE TARTIŞMA

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	126
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar	129
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar..	130
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar	132
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	133

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	136
5.2.Öneriler	136

KAYNAKÇA.....	138
----------------------	------------

EKLER	156
--------------------	------------

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo.I. I. Öğretmen Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması	11
Tablo.I.II. Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanları.....	17
Tablo.I.III. Geleneksel Öğrenme Yöntemleri ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemleri Arasındaki Farklılıklar.....	46
Tablo.I.IV. Problem Çözme Becerileri	79
TabloII.I Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen.....	110
Tablo.II.II. Deney ve Kontrol Grupların Oluşturulma Durumları.....	111
Tablo:II. III. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	111
Tablo. II.IV. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler 1. Ünitesi Sonunda Aldıkları Notların Karşılaştırılması	112
Tablo.II.V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Risk Alma Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	112
Tablo.II.VI. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	113
Tablo.II.VII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi Erişi Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	113
Tablo.II.VIII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	114
Tablo.III.I. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Risk Alma Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	120
Tablo.III.II. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Ön Test-Son Testi Puanlarının Karşılaştırılması	121
Tablo.III.III. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi Erişi Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	122
Tablo.III.IV. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	123
Tablo.III.V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	124

KISALTMALAR

PTÖ : Proje Tabanlı Öğrenme

ARA: Akademik Risk Alma Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

A.B.D: Ana Bilim Dalı

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ZPD: Yakınsal Gelişim Alanı

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz çağda yetişen bireyler daha çok küçük yaşlardan itibaren bir çok teknolojik aleti yakından tanımakta, kullanmakta ve bu alandaki yeni gelişmeleri de çok sıkı takip etmektedirler. Öğrenciler zamanlarının çoğunu bu aletlerin başında geçirmekte, bunun neticesinde öğrencilerin, zihinsel yapıları ve ihtiyaçları da buna göre şekillenmektedir. Bu nedenle günümüzün bireylerini sınıfın içerisinde pasif bir şekilde oturarak birilerinin gelip onların beyinlerinin içini bilgiyle doldurmaları yani eski anlayış ve sistemlerle eğitim sağlama olanağı akılcı ve mümkün görülmemektedir. Bu bireylere onların zihinsel yapılarına uygun, onları bir sınıfa ve okula hapsetmeyen, içinde yaşadığı toplumdan koparmadan, gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getiren, hem istenilen öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştiren hem de 21. yüz yıl becerileri olarak ta adlandırılan iletişim, risk alma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vb. gibi bir çok beceriyi de kazanmalarını sağlayan öğrenme yaklaşımlarının uygulanması gerekmektedir. İşte proje tabanlı öğrenme yaklaşımı bu sayılan özelliklere uygun öğrenme yaklaşımlarından biridir.

Yine amacı bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması olarak bilinen Sosyal Bilgiler dersi, hızla değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte değişen bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyumunu, toplumda yaşayan diğer bireylerle barışık yaşamalarını ve toplumun menfaatlerini koruyup gözetmelerinde önemli görevler üstlenmektedir. Küreselleşmenin toplum üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerinin düzenlenmesinde, topluma uyumlu hale getirilmesinde ve değerlerimizin korunmasında Sosyal Bilgilere önemli görevler düşmektedir. Dersin hedeflerinin öğrencilere istendik bir biçimde kazandırılması, istenilen hedeflere ulaşılması ancak uygun öğrenme yaklaşımlarının işe koşulmasıyla mümkün olmaktadır. Bunlardan dolayı, yapılan bu araştırmada proje tabanlı öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması çeşitli açılardan incelenmiştir.

Tezin hazırlanmasının her aşamasında bana rehberlik eden, değerli bilgi ve görüşlerini benden esirgemeyen, her türlü zorluğun üstesinden gelmeme yardımcı olan ve beni yüreklendiren danışmanın ve hocam Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'E sonsuz teşekkürler ederim.

Tezin hazırlanmasında her türlü kolaylığı sağlayan Sayın Prof. Dr. Musa GÜRSEL'e çalışmalarım sırasında beni her zaman yüreklendiren hocam Yrd. Doç. Dr.

Kemal GÜVEN'e ve çalışmalarım sırasında sorularıma bıkmadan usanmadan cevap veren Yrd. Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yine bütün hayatım boyunca ve çalışmalarım sırasında her zaman kendime rehber edindiğim Sayın Prof. Dr. Nizamettin ÇİFTÇİ'ye şükranlarımı sunuyorum.

Tez çalışmalarım sırasında her zaman yanımda ve ellerinden gelen yardımı esirgemeyen hocam Öğr. Gör. Mehmet ERCAN'a, Yrd. Doç. Dr. Gülmisal EMİROĞLU'na, arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Ali MEYDAN'a, Arş. Gör. Sezai KOÇYİĞİT'e, Arş. Gör. Işıl SÖNMEZ'e, Arş. Gör. Serdarhan Musa TAŞKAYA'ya, Arş. Gör. Pusat PİLTEN'e, Arş. Gör. Dr. Erdal HAMARTA'ya ve Arş. Gör. İmran ORAL'a çok teşekkür ederim.

Tezin uygulama aşamasını gerçekleştirdiğim Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulu Müdürüne, 6/A, 6/B sınıfı öğrencilerine ve sosyal bilgiler öğretmeni sayın Bülent KÖREMEZ'e, çalışmalarım sırasında bana yardımcı olan sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri, Özlem, Ayşe, Ümmühan ve Fatma'ya çevrilerimde yardımcı olan Serap, Cennet ve Emine'ye de çok teşekkürler.

Sadece çalışmalar sırasında değil her zaman en büyük destekçim, hayat arkadaşım Mehtap ve canım kızım Zeynep Tuana sizlere de her şey için çok teşekkürler.

Sabahattin ÇİFTÇİ

Mayıs/2006

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1. PROBLEM DURUMU

Bilgi çağı, bilgi teknolojilerinin yaygın kullanımı nedeniyle bilgiye ulaşma, bilginin edinilmesi, kullanımı ve yeni bilgilerin üretilip yayılmasına farklı bir boyut getirmiştir. Günümüz toplumsal yapısı, bilgiyi etkili biçimde kullanan ve yaşama dönüştüren bireye gereksinim duymaktadır. Bu gereksinim, bireylere bilgi okuryazarlığı becerisini ve yaşam boyu öğrenme anlayışını kazandırma yönünde yoğun çabaları beraberinde getirmiş ve eğitimcilerin misyon ve stratejilerinde değişimi zorunlu kılmıştır. Bunu gerçekleştiren, yani bilgi çalışanlarının, bilgi üretiminin ve bilgi paylaşımının yoğun ve hızlı olduğu, kısaca bilgi çağına ayak uydurabilen ülkeler dünyada söz sahibi, lider ve dünyamızın geleceğine yön veren ülkeler durumundadırlar. Aynı zamanda bu durum o toplumların gelecekte bağımsızca ve özgürce var olabilmelerinin de şimdiden bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir.

Bu nedenle günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan bir çok ülke, varolan eğitim sistemlerini sorgulamaktadırlar. Bu sorgulamanın hareket noktası ise kalıplaşmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yararlarının pek fazla olmaması, toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duymasıdır. Öğreticilerin, mevcut bilgileri depolayarak öğrencilerine aktarması artık mümkün görünmemektedir. Kısacası, öğrenciler artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmeyecek; görecek, duyacak, çözümleyecek, söyleyecek, yapacak, katılacak ve paylaşacak, öğrenmeyi öğrenecek; bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretecektir. Araştırmalar göstermiştir ki öğrencinin öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, çevresiyle konularını ilişkilendirdiği, sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurduğu öğretim anlayışı eğitimde en etkili stratejidir. Bu düşüncelerden hareketle toplumların öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir

konuma getirmeye çabaladıkları anlaşılmaktadır. Hiç kuşku yoktur ki, bir ülkenin sosyal, siyasal ve ekonomik yönden istenilen hedeflere ulaşması, ancak nitelikli bir eğitim sistemi sayesinde olacaktır.

İnsanların, geleceğin toplumunda uyumlu bir biçimde yaşayabilmelerini sağlamak için, onlara çok iyi bir eğitim sistemi sağlamak gereklidir. Çünkü, bir toplumun veya devletin gelişmişliği ya da geri kalmışlığı, eğitim sisteminin mükemmelliği ya da eksik yönleriyle doğrudan alakalıdır. Son bilimsel veriler bu görüşü teyit eder niteliktedir. Hatta öyle ki, sosyal ve ekonomik gelişme artık eğitimin bir sorunu olarak nitelendirilmektedir (Alakuş, 1991: 22; Kaya, 1993: 1).

O halde bir devletin, milletin, toplumun ve bireyin bugünü ve geleceği üzerinde bu kadar önemli bir role sahip olan eğitim nedir?

Eğitimle ilgili bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır. Bunun nedeni birçok bilim adamının ve eğitimcinin kendine göre geliştirdiği bir tanımın ve görüşün olmasıdır. Bu tanımlamalar da bazen eğitimin bütün yönleri ele alınırken bazen de daha özel yönleri ele alınmıştır. Aşağıda bugüne kadar yapılmış eğitim tanımlarından bazılarına yer verilmiştir:

- Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma sürecidir (Ertürk, 1997: 12).
- Eğitim insanları belli, amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 1985: 4).
- Eğitim bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel ve Kaya 2002: 5).
- Eğitim bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 1999: 5).

Bu tanımların sayıları daha da arttırılabilir. Fakat bütün tanımlar incelendiğinde bazı ortak özellikler göze çarpmaktadır. Bu özellikleri Gürsel ve Diğ. (2004: 16) dört maddede toplamışlardır. Bunlar:

1. Eğitim bir süreçtir
2. Eğitimde bireyin kendi yaşantılarının olması gerekmektedir.
3. Eğitim davranış değiştirmeyi amaçlamaktadır.
4. Değiştirilmesi istenen davranışların istendik olması gerekmektedir.

Demirel ve Kaya (2002: 5) ise bu tanımların ortak özelliklerini “eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda insanın davranışlarındaki değişme” olarak açıklamışlardır.

Eğitimin en genel amacını Küçükahmet (1997: 1) bir toplumda “o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirme” olduğunu vurgularken. Varış’ta (1985: 44), “bireyin topluma uyumunu sağlamak” olarak belirtmiştir.

Eğitim, formal ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. İnformal eğitim, bireyin kendi yaşam ortamında kendiliğinden meydana gelen herhangi bir planı, programı gerçekleştiği belli bir mekan ve resmi bir nitelik taşımayan kültürleme süreci olarak tanımlanırken; formal eğitim, belli bir amacı, planı, programı, gerçekleştiği belli bir mekan olan, uzman kişiler rehberliğinde yapılan ve resmi bir nitelik taşıyan eğitimidir. Küçükahmet (1997: 1), okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerini, öğretim olarak tanımlamıştır.

Alıcıgüzel (1978; Akt. Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 29) ise öğretimi, öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları (çevre, ortam) yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez birbirine karıştırılmaktadır. Oysa eğitim, yalnızca sınıf ortamında yapılan öğretime göre daha geniş kapsamlıdır. Zira eğitim öğrenmenin olduğu her durum için söz konusudur. Eğitimde bilgi dahil, her türlü tecrübe üzerinde durulur. Bu tecrübeler eğitsel olabilir ya da olmayabilir. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlı ve desteklidir (Küçükahmet, 1997: 1-2).

Görüldüğü gibi bu iki kavram birbirinden bazı noktalarda ayrılmakla birlikte, öğretim eğitimsiz, eğitim de öğretimsiz olmaz (Kemertaş, 1999: 14). Çünkü bireyde istendik davranış oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin bireye istendik davranışları kısa sürede kazandırması ve istenmedik davranışların ve gelişmelerin önlenmesi ancak düzenli ve planlı etkinlikler sayesinde olacaktır. Bu etkinlikleri, belli ölçütleri göz önünde bulundurarak örgütlenme ise, eğitim sürecinde yapı taşı oluşturulan “program” kavramını gündeme getirmektedir. “Belli öğrencileri, belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” (Ertürk, 1997: 14) olarak tanımlanan program;

- Hedefler
- İçerik
- Eğitim durumları

- Değerlendirme (sınama durumları)

olmak üzere dört temel ögeden oluşmaktadır (Demirel, 2002).

Hedefler, toplumun politik felsefesini yansıtan “uzak hedefler”, uzak hedeflerin eğitime ve okula yansıması olarak kabul edilen “genel hedefler” ve genel hedeflerin bir uzantısı olarak bir derste öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri ifade eden “özel hedefler” olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Eğitim süreci sonunda varılmak istenen noktanın birer ifadesi olan hedefler, toplumun beklenti ve gereksinimlerine uygun, bireyi ve dolayısıyla toplumu geliştirici nitelikte olmalı, aynı zamanda da erişilebilir çıktılarını yansıtmalıdır (Kıroğlu, 1995: 2).

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” Sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2002: 120).

Hedefler saptanıp, davranışsal tanımları yapıldıktan sonra sıra, bu davranışları gerçekleştirici nitelikteki eğitim durumunun planlanışına gelmektedir (Bilen, 1999: 11). Eğitim durumları program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2002: 127). Eğitim durumunda hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntem, bulunması gerekli öğelerdir. Bunlara ek olarak eğitim durumu; pekiştireç, dönüt, ipucu, etkin katılımı sağlayan öğeler, öğretmen, öğrenci, öğrencilerin sağlık durumu, dil yeteneği gibi diğer öğeleri içerir. Belli özelliklerle donanık olarak eğitim durumuna gelen öğrenciye uygun düşen eğitimsel çevre düzenlenerek onun bu çevreyle etkileşime girmesi sağlanır. Bireyin eğitim durumunda yer alan öğelerle etkileşimi sonucunda geçirdiği yaşantılar sayesinde öğrenme oluşur (Bilen, 1999: 11). Oluşan öğrenmenin kalıcı ve istendik yönde olması için öğrenci için düzenlenen çevrenin öğrencinin ilgi, istek, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeyleri ile öğrenciye kazandırılacak davranışların özelliklerine uygun olması gerekir.

Programın son ögesi olan değerlendirme (sınama durumları) ise; yetiştirilen kişinin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını ya da öğrenip öğrenmediğini, hedef davranışları kazanmada ya da öğrenmedeki eksiklik, yanlışlık ve güçlüklerini belirlemek için gerekli olan verileri (bilgileri) elde etme amacıyla düzenlenen çevredir. Bu çevre bir bakıma “ölçülmek istenen davranışın” öğrenci tarafından yapılmasına imkan veren bir uyarıcılar örüntüsüdür (Büyükkaragöz, 1997: 50).

Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak, eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Eğitim durumları programın en önemli ögesidir ve öğrenme bu boyutta gerçekleşmektedir. Öğrenme, doğum öncesi başlayıp, ölüme kadar devam eden bir süreçtir, insanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Birey, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Bu şekliyle bakıldığında öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı sürece sürekli bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan, artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma insanın davranış ve tutumlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren bir farklılaşmadır (Rogers ve Freiberg, 1994; Akt. Meydan, 2004).

Bu araştırma daha çok programı oluşturan üç ögeden “eğitim durumları” bölümüyle ilgili olduğu için çalışma “öğretme öğrenme süreçleri” ve ilköğretimin önemli mihver derslerinden biri olan sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmıştır.

1.1. Sosyal Bilgiler

Ülkemizde temel eğitim, ilköğretim okulları aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim okullarının eğitim ve öğretim konularına ilişkin esaslar son haliyle 27.8.2003 tarihinde resmi gazetede yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”ne dayandırılmaktadır. Bu yönetmeliğin 5. maddesine göre, ilköğretim okulunun amaçlarından biri de “Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,” olarak belirlenmiştir.

Hiç kuşku yoktur ki ilköğretim kurumlarında öğrenciyi bu hedeflere ulaştıracak en önemli derslerden biri de 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersleridir. Çünkü, Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, nedeni ise Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte Sosyal Bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için bütüncül ve disiplinler arası bir alan oluşudur (Öztürk ve Dilek, 2002: 16).

Günümüzde Sosyal Bilgilerin amacına ve Sosyal Bilgilerin, Sosyal Bilimlerin içinde yer alan farklı tanımlara sahip birçok disiplinden oluşmasından dolayı bugüne kadar yerli ve yabancı uzmanlar tarafından değişik şekillerde tanımları yapılmıştır. Bu yüzden “Sosyal Bilgiler” teriminin kısa ve herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bugüne kadar yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve Vatandaşlık Bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2004)

Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitim programı Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi konularını kaynaştırarak oluşturan ve ömür boyu vatandaşlık becerilerinin uygulanmasını öngören bir eğitim planıdır (Barth ve Demirtaş, 1996: 8-9).

Sönmez’e (1996: 3) göre Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda ele alınan dirik bilgilerdir. Erden (1996: 8) ise Sosyal Bilgileri, İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan birisi olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise, Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve Sosyal Bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgilerin amacı ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından “gittikçe birbirine bağımlı olan bir dünyada gençleri insancıl, akılcı, katılımcı vatandaşlar olmaya hazırlamak” şeklinde belirtilmiştir (NCSS, 1993).

Yeni hazırlanan (2004) İlköğretim programında Sosyal Bilgiler dersinin vizyonu;

- Sosyal Bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan,
- Çağın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve değerlerle donanmış;
- Etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan,

Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları yetiştirmek olarak belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin amacı ise, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmak olarak açıklanmıştır.

Sosyal Bilgilerin temel amacı kısaca, her toplumun kendi felsefesi doğrultusunda iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek olarak açıklanabilir. Üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturulmasıdır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde içerik genellikle Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilmektedir. Bu bakımdan Sosyal Bilimlerle Sosyal Bilgiler, birer kavram olarak eş anlamlı olmasalar bile, aralarında yakın bir ilişki vardır (Can, Yaşar ve Sözer, 1998: 3).

Sosyal Bilimler insanlar arası ilişkileri inceleyen bir bilim alanıdır. İnsanın, insanlar ve çevre ile ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur (Alkan, 1998: 91). Sosyal Bilgiler ise, öncelikle insanın, toplumsal yaşama etkin bir biçimde uyumunu sağlayan bir derstir (Moffatt, 1957: 19). Ayrıca Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin bulgu ve araştırmalarının bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır (Kısakürek, 1989: 5).

1.2. İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi

Toplumsal kurumların ve ilişkilerin basit olduğu toplumlarda, birey toplumsal davranışları yaşayarak, ailesinden ve çevresinden öğrenebilir. Ancak toplumsal kurum ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlendiği günümüz toplumlarında, çocuğun; insan ilişkilerini, insanların birbirinden farklı olduğunu, toplumdaki formal ve informal gruplar ile bu grupların işlevlerini, aile ile başlayan ve hükümet, devlet gibi geniş örgütlere kadar uzanan toplumsal kurumları ve işlevlerini öğrenmesi gerekir. Çocuğun bütün bu davranışların tümünü ailesinden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle

çocuğun toplumsallaşması işlevini artık eğitim kurumları ile aile birlikte yerine getirmektedir (Erden, 1996: 4).

Her toplum, o toplumu oluşturan kişileri kendi felsefesi ve belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda yetiştirmek ister. Milli Eğitim sisteminin hedefleri incelendiğinde ilköğretimde bu hedeflerin gerçekleşmesinde en büyük görevin Sosyal Bilgiler dersine düştüğü görülmektedir. Bugün ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersi; çocukların çevrelerini tanımalarına, yurt sevgisini kazanmalarına, demokratik bir Türk genci olarak tüm hak ve ödevlerini bilerek yerine getirmelerine ve onların demokratik toplum yaşamına uyum sağlamalarına yardımcı olan en önemli derslerden birisidir.

Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi, her bireyin gücünü en iyi biçimde geliştirecek yaşantılara imkan vererek kendini tanımasına katkıda bulunur. Bağımsızlık, işbirliği ve kültürün düşünme, inanç ve davranma üzerindeki etkileri gibi insan ilişkilerini kavramak için gerekli olan kavram ve genellemelerin oluşturulup geliştirilmesi Sosyal Bilgilerle sağlanabilir. Sosyal Bilgiler, insanın sınırsız isteklerini karşılamak için sınırlı kaynakları kullanmasına ilişkin kavram, beceri ve tutumları geliştirecek türde yaşantılar hazırlayarak onun ekonomik yeterlilik kazanmasına yardım eder ve vatandaşlık sorumluluğuna büyük önem verir (Sağlamer, 1997: 3).

Sosyal Bilgiler dersinde çocuk, içinde yaşadığı yakın ve uzak toplumsal çevresini, geçmiş, bugünü ve geleceği yakından tanıma olanağı bulur. Çocuğun toplumsal kişiliğinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde bu dersin önemli bir işlevi vardır (Can, Yaşar ve Sözer, 1998:11).

Yine Sosyal Bilgiler, çocukları ileriki yaşamlarında, karşılaştıkları problemleri etkili şekilde çözmeleri, yaşamlarını kolaylaştıran doğru kararlar almaları ve bu kararları uygulamaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatır (Karaoğlu, 1998: 4).

Ferreti ve Okolo (1996: 451), Sosyal Bilgilerin ilgi alanlarının çocuğun kritik bilgisinin yapılanmasını geliştirmek için neredeyse sonsuz fırsatlar yarattığını belirttikten sonra Sosyal Bilgilerin önemini şu üç madde de açıklamıştır; Birincisi; Sosyal Bilgiler eğitiminin temel hedefinin bilgili ve eleştirel vatandaşlığa hazırlık olduğu hakkında bir fikir birliği vardır. İkincisi; Sosyal Bilgiler Programı öğrencilere detaylı, derin, sıkıca birbiriyle ilişkilendirilmiş bilgi sağlar ve bu bilgiler çağdaş toplumlardaki problemlerin çözümüne temel teşkil ederler. Bu öğrencilerin gerçek uzmanlıklarını geliştirmeleri ihtimalini arttırabilir. Üçüncüsü; Sosyal Bilgiler insanların hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü problemi tanıtarak çözümler sunmayı amaçlar.

İlköğretim çağındaki çocuklara bu becerileri ve yukarda sayılan özellikleri kazandırması bakımından Sosyal Bilgiler dersi oldukça önemlidir.

1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Yeni Öğrenme Yaklaşımları

Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin ve bu dersle öğrencilerin kazanması öngörülen gelişim özelliklerinin öğrencilerin kazanabilmesi hiç şüphesiz Sosyal Bilgiler derslerinin öğretiminde seçilecek ve öğretmenin sınıfta uygulayacağı öğretim yöntemleri ve etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Bugüne kadar Sosyal Bilgilerin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmış ve bunlardan çıkan sonuçlar üzerine çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmaların odağı genelde öğrenmenin, öğretmen merkezli mi yoksa öğrenci merkezli mi olması üzerinedir.

Öğrenmenin öğretmen merkezli olmasını savunanlara göre öğrenme; bütün etkinlikler öğretmenin merkezde olduğu görüşe göre biçimlendirilmiştir. Öğretmen aktif, öğrenci pasif alıcı durumundadır. Bütün roller öğretmende toplanmıştır. Grup halinde öğretim söz konusudur. Sınıfta sözel etkileşim büyük ağırlık taşır (Fidan, 1986: 167).

İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretimi önemli ölçüde öğretmen merkezlidir. En yaygın öğretim yöntemi düz anlatım, en sık kullanılan öğretim aracı ise ders kitabıdır; onu, haritalar izlemektedir (Dilek, 1999; Sığan, 1997; Sağlam, 1997; Kılıç, 1996; Akt. Altun, 2004). Yine, bir araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin genellikle kullandıkları öğretim yöntemlerinin düz anlatım ve soru-cevap olduğu ortaya çıkmıştır (Çiftçi, 2001: 66). Dolayısıyla, öğrenciler genel olarak edilgen durumdadır. Böyle bir öğretim sürecinde, öğrencilerin demokratik bir toplumda etkin birer birey olmaları için gerekli olan bilgi kazanma, bilgiyi işleme, inanç ve değerleri tanıma/inceleme ve katılım becerilerine sahip olmaları zorlaşmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Öğrenmenin öğrenci merkezli olmasını destekleyenler ise; Sosyal Bilimler/Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere doğrudan açıklama yapmasından çok onlara kılavuzluk yapması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunlara göre; her zaman değilse bile genellikle öğretme/öğrenme işi öğrencilerin ilgi, yetenek ve dileklerini dikkate alarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin öğreneceği konulara karar vermede söz

hakkı olup bu bilgilerin düzenlenmesinde rol oynaması gerekir. Öğretmenin bu etkinlikteki rolü, rehberlik ve danışmanlıktır. Öğrenciden de problemi çözmesi veya bilgileri keşfetmesi beklenir. Böylece öğrenci aktif durumda olacaktır. İşte bu düşüncelerden hareketle Sosyal Bilimler/Bilgiler öğretiminde daha davranışçı olarak nitelenen öğretmen merkezli ve daha keşfedici olarak nitelenen öğrenci merkezli metot, etkinlik ve stratejilerin birlikte kullanılması tavsiye edilmektedir (Köstüklü, 1998: 34-35).

Nitekim Sosyal Bilgiler dersi programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar kısmının 30. maddesine göre, konuların işlenişinde yalnız düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle yetinilmeyip konuların özelliğine göre tartışma, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye yönelten yöntem ve tekniklere de başvurulur (MEB, 2000: 9).

Sönmez'de (1996: 5) bu dersteki davranışları kazandırırken buluş yolu, Araştırma-Soruşturma yolu ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, gözlem, gezi, karar verme gibi yöntem ve tekniklerin sınıf ortamında kullanılabileceğini belirtmiştir.

Günümüzde artık gerçek anlamda bir öğrenmenin sağlanması, öğrenme kalitesinin yakalanması, öğrencinin bizzat kendisinin yaparak ve yaşayarak, karşılaştığı problemleri irdeleyerek ve yaratıcı çözümler üreterek, sonuçlandırması ile olacaktır. Bu süreçte öğrenciler öğrenecekleri bilgiyi kendileri üretir ve yapılandırırlar. Öğretmenin görevi ise onların sordukları sorulara cevap vermek, bir güçlükle karşılaşmaları durumunda onlara yol göstermektir. Günümüzün eğitim anlayışı da bu sistemi benimsemektedir. Çünkü bugüne kadar kullanılan öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerde istenen kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiremediği ortaya çıkmıştır. Öğrenme boyutunda yaşanan bu gelişmeler bütün disiplinleri etkilediği gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Nitekim hazırlanan yeni ilköğretim programı da bu görüş ve düşüncelere göre hazırlanmıştır.

Tablo. I. I: Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması

	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Sınıfta etkinlik	Öğretici	Etkileşimli
Öğretmenin rolü	Bilgi verici, daima uzman	Katılımcı, bazen öğrenci
Öğrencinin rolü	Dinleyici, daima öğrenci	Katılımcı, bazen uzman
Ders ağırlığı	Bilgiler	İlişkiler
Bilgi kazanımı	Hatırlama ve ezber	Sorgulama ve buluş
Başarı göstergesi	Miktar	Kalite
Ölçme	Normlara göre	Ölçütlere göre
Teknoloji kullanımı	Tekrar ve uygulama	İletişim, katılım, bilgiye erişim

(Titiz, 1999)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının günün ihtiyaçlarına göre belirlenmiş çağa daha uygun bir öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Türk Eğitim Sisteminin yenileşme arayışlarına cevap vermek ve öğrenci başarısının nitelik olarak artırılması hedefini gerçekleştirmek üzere; Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP) çerçevesinde geliştirilen Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) modelinde ve 2004 yılında hazırlanan yeni ilköğretim programında “öğrenci merkezli eğitim” öngörülmektedir. Okul ve eğitim sisteminin merkezine öğrenciyi yerleştiren bu yaklaşım eğitimin hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmaktır. MLO modelinde öğrencilere, kazandırılması hedeflenen nitelikler, temel akademik beceriler ve hayat becerileri olmak üzere iki temel alana oturtulmuştur.

MLO modelinde benimsenen öğrenci profili;

- Bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip
- Araştırmacı ve sorgulayıcı
- Bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen
- İletişim kurma becerisine sahip
- Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen kendini gerçekleştirmiş ve bunun yanı sıra insanlığın ortak değerlerini de sahiplenmiş
- Yaratıcı

- Üretken
- Takım çalışmasına yatkın
- Öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak belirlenmiştir (Korkmaz, 2002: 17).

İçinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmiş etkili ve kalıcı öğrenme ile bireylere çağın gereklerine uygun becerileri kazandırmayı amaçlayan bir çok yeni ve alternatif öğrenme yaklaşımı vardır. Bunlardan bazıları;

- Probleme Dayalı Öğrenme
- Yapılandırmacı Öğrenme
- Aktif (Etkin) Öğrenme
- Çoklu Zeka Kuramı
- Eleştirel Düşünme
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme
- Yansıtıcı Düşünme
- Yaşam Boyu Öğrenme
- Yaratıcı Düşünme
- Araştırmaya Dayalı Öğrenme
- Proje Tabanlı Öğrenmedir.

1.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Literatürde probleme dayalı öğrenme veya problem çözmeye dayalı öğrenme olarak da isimlendirilen bu yaklaşım, öğrencileri problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, işbirlikli çalışma sağlayan, iletişim becerilerini arttıran, gerçek dünya problemlerini kullanan güçlü bir sınıf süreci ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen bir öğrenme stratejisidir. Probleme dayalı öğretim stratejisi; problem çözme, araştırma, proje tabanlı öğrenme ve olay tabanlı öğrenmeyi içeren eğitim stratejilerini kapsayan bir bütündür. Bu farklı stratejilerin hepsinde önemli olan şey, bazı soruları cevaplama ve bazı problemleri çözme sürecine giren öğrencilerin başarılı olmasıdır (Yaman, 2003).

Problem çözmeye dayalı öğrenme, yapısalıcı öğrenme ortamlarının en önemli uygulamalarından birini oluşturur. Çünkü, öğrenme etkinliklerinin planlanması, öğrencilerin belli bir problem durumuna aktif katılımlarını gerektirir. Dolayısıyla,

problem çözmeye dayalı öğrenme, eğitim programı, öğretim ve değerlendirme için güçlü bir öğretim stratejisidir (Torp ve Sage, 1998).

Probleme dayalı öğretim stratejisinde öğrenciler sadece üzerinde çalıştıkları konu alanı ile ilgili bir problemi değil, gelecekte karşılaşacağı problemleri de adım adım nasıl çözebileceklerini öğrenir (Baysal, 2003). Probleme dayalı öğrenme ile işlenen ünitelerde, öğrencilerin rolleri avukat, çiftçi, milletvekili olabilir. Roller ne olursa olsun, görevlerini bu kişilerin bakış açılarına göre yapmaları gerekir. Böylece öğrenciler problem hakkında farklı bakış açılarına göre durumu değerlendirerek, daha önceden çok az çözdükleri gerçek hayat problemlerini öğrenirler (Howard, 1999: 174-175).

Probleme dayalı öğrenme süreci öğrenci merkezlidir. Bu nedenle öğrenciler edilgen konumdan etkin konuma geçer. Öğrenciler düşünen, bilen, problemleri çözen kişilerdir. Öğrenciler probleme dayalı öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleri için aldıkları görev ve sorumlulukları yerine getirerek problem çözme becerilerini, kendilerine olan güvenlerini ve karar verme becerilerini artırarak geliştirirler. Öğretmenin görevi ise, öğrencilere gerekli araç-gereci sağlamak veya onlara ulaşmaları için gerekli yolu öğrencilerine göstererek öğrenmelerine rehberlik etmektir. Öğretmen öğrencilere sorular yönelterek, onların düşüncelerini, problem çözmelerini ve çalışmalarını yönlendirmelerini sağlar. Ayrıca öğretmen öğrencilerini motive ederek onları problemin çözümü için yüreklendirir.

Probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı sık sık birbirine karıştırılan farklı ve benzer yönleri olan iki farklı öğrenme yaklaşımıdır.

Her ikisi de çocuklara güvenmeyi amaçlayan öğrenmede gerçek yaşam tecrübeleriyle karşılaşmalarını sağlayan eğitsel stratejilerdir. Çocuklara bir yaklaşım ya da cevaplar vermekten çok açık uçlu projeler ya da problemler verilmiştir. Her iki öğrenme yaklaşımı da öğrenci merkezli, öğretmeni de yönetici ya da yardımcı rolü ile kabul eden bir yaklaşım olarak ifade edilir. Öğrenciler proje ve probleme dayalı öğrenmede geniş zamana yayılmış bir süreçte işbirliği gruplarıyla birlikte çalıştırılırlar ve bir çok kaynaktan bilgi araştırmak için desteklenirler. Bu yaklaşımlar sık sık özgün ve performansa dayalı değerlendirme içerirler (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005: 88, <http://pblmm.k12.ca.us>).

Proje tabanlı öğrenme genellikle üretim modeline ağırlık verir. Bu yüzden teşvik edici güç üretim sonundadır. Başarmanın anahtarı üretim boyunca elde edilen deneyimlerdir. Probleme dayalı öğrenme araştırma tabanlı bir öğrenme modelini kullanır. Öğrenciler verilen problemle başlarlar. Bilgi toplama için, yeni sorular üretme

ve sonucunu özetlemek için plan yaparlar. Bu nedenle denilebilir ki proje tabanlı öğrenme probleme dayalı öğrenmeden daha geniş bir kategoridir (Synteta,1999: 3).

Probleme dayalı öğrenmede odak, belirtilen özel bir problem üzerinedir. Örneğin, problem şehirdeki kirliliği durdurmak ya da nesli tükenmekte olan bitki ve hayvanları kurtarmak olabilir. Proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenmeden daha geniş talimatları olan bir öğrenmedir. Proje özel bir problem içerebilir. Aynı zamanda problem olmayan alanlara da odaklanabilir. PTÖ'nün temel özelliği projenin bir şeyler öğrenmeye odaklanmaması, bir şeyler yapmaya odaklanmasıdır. Hareket içerir (Moursund, 1999).

Proje çalışma grupları, probleme dayalı öğrenme gruplarından daha küçüktür. Proje çalışmalarının probleme dayalı öğrenmeye üstünlüğü daha çok mesleki ilişkiye bağlı olması ve daha uzun süreyi kapsamasıdır, proje çalışmaları bilginin direkt olarak uygulanması iken probleme dayalı öğrenme bilginin direkt olarak elde edilmesidir. Bundan da öte proje çalışmaları derslerle uyumlu bir biçimde yapılabilir. Proje çalışmalarında, farklı roller ve görevler kadar zaman, yönetim ve kaynaklara ulaşabilmede çok önemli bir yer tutar. Kendini yönlendirme, probleme dayalı öğrenme ile kıyaslandığında proje çalışmalarında daha güçlüdür, çünkü öğrenme işlemleri problemle daha az idare edilir. Bu nedenle proje çalışmalarında öğrenilen şeyi kontrol etmek daha fazladır (Perrenet, 2000; Akt. Yaman, 2003: 41).

1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme

Constructivist Teaching Strategy olarak literatürde yer alan öğrenme yaklaşımı Türkçe literatürde farklı şekillerde adlandırılmıştır. Oluşturmacı (Gürol, 2002), yapısalıcı (İşman, 2002), yapıcı (Ataizi, 2002), bütünleştirici (Turgut ve diğ. 1997) ve yapılandırmacı (Demirel, 2002) olarak farklı şekillerde kullanılmaktadır.

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2002: 223).

Bu yaklaşım daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazandığı deneyimler ile ilgilenmektedir. İnsanlar gerçek yaşantı deneyimleri ile karşılaştığı zaman bilgiyi kendi

hafızalarında oluştururlar. Bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerektiği ve herhangi bir bilgiyi anlamak için deneyim ile temellendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (İşman, 2002).

Yapılandırımcı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu nedenle, yapısalcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha çok etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998: 70). Bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirecekleri bu ortamları düzenlemede öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımındaki öğretmen ile geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflardaki öğretmenin sınıf içi rolleri farklılık göstermektedir. Geleneksel öğretmen, sınıfta tek söz sahibi kişi olarak bulunur ve öğrencinin sınıfta etkin olmasından pek hoşlanmaz. Sınıftaki en büyük işlevleri kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan aldığı bilimsel bilgileri öğrencilere aktarmaktır. Yapılandırımcı yaklaşımda durum neredeyse bunun tam tersidir. Yapılandırımcı öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle iletişim kurmalarını sağlamaya özendirerek öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine anlamlı sorular sormasını, öğrencilerin sordukları sorulara cevap vermek yerine onları düşünmeye, analiz, sentez yapmaya sevk edecek ortamlar yaratır. Öğretmen öğrenme süreci boyunca öğrencilere pek fazla müdahale etmez. Hatta öğrencilerin yaptıkları yanlışları bile kendilerinin fark etmelerini bekler. Öğretmen sınıfta sadece öğrencilerine rehberlik etmek için bulunur.

Yapılandırımcı sınıftaki öğrencinin rolleri de geleneksel öğretimin gerçekleştiği sınıflardaki öğrenci rollerinden oldukça farklıdır. Geleneksel sınıftaki öğrenci bilginin pasif alıcısı konumunda iken yapılandırımcı sınıftaki öğrenci ise sınıfta etkin, öğrenmek istediği bilgiye kendisi ulaşan, bilgiyi anlamlandıran durumundadır. Kısaca kendi öğrenmesinden sorumludur.

1.3.3. Aktif Öğrenme (Etkin Öğrenme)

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve ön düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle, öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002: 17).

Etkin öğrenme, çocukların seyredip dinlemekle yetinmediği bu sürece etken olarak katıldığı, bağımsız olarak hareket ettiği ve araştırdığı öğrenme sürecidir. Yani çocuk öğrenirken tüm özelliklerini geçirdiği öğrenme yaşantısını da var etmektedir. Çocuk öğrenmeyi yaşamaktadır. Eğitimin amacı öğrenmeyi olumlu bir süreç haline getirmek, kendine güveni sağlamak ve öğrenciye daha fazla öğrenme yeteneği olduğunu kanıtlayarak, öğrendiği materyalin değerli olduğu duygusunu vermektir (Erginer, 1994).

Ayrıca etkili öğrenme, öğrencinin planlama, izleme ve yansıtma süreçleriyle ilgili biliş bilgisini etkin olarak kullanmasını gerektiren öğrenmedir. Etkili öğrenmede öğrenci bilginin işlenmesine dönük süreçleri bilir ve onları işe koşar. Sürekli etkin olan öğrenci, sahip olduğu biliş bilgisi ile kendi öğrenmelerini kendisi denetleyebilir ve yönlendirebilir. Etkili öğrenmede öğrenci öğrenme sürecini bilinçli olarak ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kalıcılaştırıcı yollarla gerçekleştirir (Özer, 2002).

Öğrenciler etkin öğrenme sürecinde karar vermeyi, sorumluluk almayı ve problem çözmeyi öğrenmektedirler. Çünkü öğrenciler bu süreçte yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Etkin öğrenme öğrencinin birçok duyusuna hitap ederek öğrenmenin daha etkili ve daha kalıcı olmasını sağlar. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğrencilerin derslere aktif olarak katıldıklarında daha iyi ve hızlı öğrendiklerini ve öğrendiklerini daha uzun süre hatırladıklarını göstermektedir. Diğer yandan pasif ve derse karşı ilgisi olmayan öğrencilerin öğrendiklerini daha çabuk unuttukları, derste sıkıldıkları ve öğrenme için isteksiz oldukları görülmüştür.

1.3.4. Çoklu Zeka Kuramı

Eğitime yeni bir yaklaşım getiren çoklu zeka kuramı (Multiple Intelligence-MI Theory), Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında “Düşünüş Biçimi” (Frames of Mind) adlı eserinde ortaya konmuştur. Gardner, zekanın iki yetenek ile sınırlı olmadığını, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde, içsel değerlendirmeler yaparak, kendini iyi tanımada başarılı olanların da zeki olduğunu belirtmiştir.

Gardner, zekayı, bir kişinin (1) Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) Çözümüne kavuşturulması gereken yeni veya

karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban 2002: 39-40). Çoklu zeka kuramının temel düşünce yapısı aşağıdaki özellikleri içerir:

1. Çoklu zeka kuramına göre çok sayıda zeka alanı vardır.
2. Zekalar çeşitli biçimlerde gösterilebilir.
3. Zeka profilleri kişiye özgüdür.
4. Zekalar güçlendirilebilir.
5. Bir öğrenmeyi gerçekleştirmenin çeşitli yolları vardır.

Aşağıdaki tabloda Howard Gardner tarafından geliştirilen sekiz zeka alanı ve özellikleri listelenmiştir.

Tablo I.II. Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanları

Zeka	Örnekler	Özelliği
Bedensel kinestetik zeka	Dansçılar, atletler, cerrahlar	Birinin vücudunu iyi kullanma becerisi
Kişilerarası zeka (sosyal)	Satıcılar, öğretmen, psikolog, dini liderler, politikacılar	Diğerlerinin duygularını anlama ve diğerleriyle iletişim içinde olma
Bireysel zeka (içsel)	Kendi duygularını tanıyabilen insanlar ve diğer zeka alanlarını iyi kullananlar	Kendinin farkında olan. Kendi vücudunu ve aklını tanıma becerisi
Dilsel zeka	Şairler, yazarlar, hatipler, haberciler	Hem sözlü hem yazılı yada bir çok dilde iletişim becerisi
Mantıksal-Matematiksel zeka	Matematikçiler, bilim adamları	Karmaşık mantıksal sorunları çözme becerisi
Müziksel zeka	Müzisyenler, bestekarlar	Müziği öğrenme, besteleme ve sunma becerisi
Doğacı zeka	Biyologlar, tabiat bilgisi uzmanları	Farklı türleri anlama, doğayı tanımlama, doğal nesneleri sınıflandırma becerisi
Görsel- uzamsal zeka	Heykeltıraşlar, ressamalar, yönlerini yön bulma araçları olmadan bulan gemiciler	Yön bulma becerisi, üç boyutlu görevleri başarma becerisi

Kaynak : Moursund (1999)

Çoklu zeka teorisi, iyi öğretmenlerin her zaman yaptığı şeyleri başarmak için bir yol gösterir. Öğretmenlerin tekniklerini geliştirmelerini, daha çok metot, materyal kullanma, daha çok ve çeşitli öğrenciye ulaşmalarına yardım eder. Sınıfta kolayca uygulanabilecek çok sayıda öğretme stratejileri için kapıları açar (Stanford, 2003). Bu

süreçte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çocuklardaki çoklu zeka alanlarını daha çok küçük yaşlardan itibaren ortaya çıkarmak ve sınıfta bu zeka alanlarının hepsinin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri planlamalı ve yürütmelidir. Bu sayede öğretmenler, sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi anlama fırsatını bulabilecek ve onlara yönelik sundukları eğitimin kalitesini de artıracaklardır.

1.3.5. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin 1910–1939 yılları arasında bilimsel metoda dayanan “merak” ve “yansıtıcı düşünme” kavramlarını kullanan John Dewey’in çalışmaları ile başladığı varsayılmaktadır. Dewey’in öğrenmeye yönelik odak noktası, araştırmaya dayalı yaklaşımdır. Öğrenci bir problemle uğraşı içinde olmalıdır ve öğretmen de problemler geliştiren ve sunan kişi olmalıdır. Dewey’in bu düşünceleri, kendisinin odak noktasının araştırmaya, sorgulamaya, düşünmeye dayalı olduğu ve durumlu öğrenme yaklaşımı sergilediğini de göstermektedir (Duffy ve Cunningham, 1996).

Kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece, eleştirel düşünme denir (Cüceloğlu, 1997: 255).

Eleştirel düşünme; temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır (Demirel, 2002: 216).

Demirel’e (2002: 216-217) göre eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır. Bunlar;

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracak şekilde davranmalıdır.
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
3. **Uygulanabilme:** Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.
4. **Yeterlilik:** Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

5. **İletişim Kurabilme:** Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

Eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması bireylerin yaşamının amacını belirlemede; amacına ulaşmak için çözümler üretmede; ve ürettiği çözümleri kullanmada yardımcı olmaktadır (Semerci, 2000). Ayrıca eleştirel düşünme bireylerin daha üretken ve özgür olmalarında, daha çağdaş bir yaşamın oluşturulmasında önemli bir etkidir (Munzur, 1999).

1.3.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğretim stratejisi, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını yaparlar. Grup üyeleri ya birbirlerine öğretirken ya da her biri işin bir kısmını yaparak yardımlaşır. Gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesinden ya da harcadığı çabalardan etkilenmektedir. Başka bir ifadeyle, gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur ve birbirinin öğrenmesine yardımcı olmak için yeteneklerinin son sınırına kadar kullanılmasını özendirir (Açıkgöz, 1992).

Gömlüksiz'e (1993: 35) göre işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi; işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesiyle izlenen mantıklı yol" dur.

Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğretim olabilmesi için, gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır (Açıkgöz, 1992). İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma, birbirlerine güven duyma, liderlik vb. sosyal becerilerini geliştirme imkanı sunarken bununla birlikte öğrencilere işbirliği grupları içinde sorumluluk alma, arkadaşlarına karşı saygılı olmayı, tartışma bilincini ve hoşgörülü davranmayı da aşılar. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği için edinilen bilgilerin hatırlanması daha uzundur. Dolayısıyla işbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin başarısını artırmaktadır. Bu nedenle bir çok öğrenme stratejisi ve yaklaşımı da işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımından faydalanır.

1.3.7. Yansıtıcı Düşünme

John Dewey 19. yüzyılın başında, toplumun en önemli gereksiniminin, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir (Shermis, 1992: 73; Akt. Demirel, 2002).

Yansıtıcı düşünme eğitimin önemli bir parçası olarak, bilimsel bir program modeli geliştirmeyi sağlayan, tanıtıcı safhalarıyla sonuca götüren bir modeldir. Derslerde profesyonel eğitim olarak düzenlenmeksizin, beş mühim soru etrafında odaklanır.

1. Öğrenmeyi araştırma “Ben öğretecek miyim?”
2. Akademik hazırlık “Ne öğreteceğim?”
3. Öğrenmenin anlamı “Öğrenciler nasıl öğrenecek?”
4. Öğrenmeyi teşkilatlama “Ben nasıl öğreteceğim?”
5. Okul ve kültürel bağlamda “Niçin biz öğreteceğiz”.

Yansımacı düşünmeyi eğitime aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama sahip olmak gerekir. Bu düşünme tarzını geliştirebilmek için de otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını analiz etme ve geliştirme gibi çalışmalara yer verilmelidir (Korkmaz, 2002: 31).

1.3.8. Yaşam Boyu Öğrenme

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler sonucunda insanoğlunun bu gelişmelere gençlik yıllarında aldığı bilgilerle ayak uydurmasının mümkün olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Bugün yaşanan gelişmelerin süresinin çok kısa ve sürekli olmasının formal eğitimin dışında olan bireylerin bu teknolojileri tanımasını, bu teknolojilerden faydalanmalarını engelleyecek dolayısıyla çağın gereklerinden istediği şekilde yararlanamamasına yol açacaktır. Bundan dolayı yapılacak eğitim insanları yeni koşullara hazırlıklı olmalarını sağlamalıdır.

Yaşam boyu öğrenme ilkesi ile şekillendirilen eğitim, herkese ihtiyacı olan eğitimi ihtiyacı olduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenme üç unsuru kapsar: Süreklilik, yaratıcılık ve öğrenme. Yaşam boyu sürekli olması gereken eğitim ve öğrenme, aynı zamanda

sınırsız da olmalıdır. UNESCO'nun sloganlaştırdığı “sınırsız öğrenme”, şartlanılan alışılan kalıpları aşmaya davet eder (Demirhan, 2002: 87). Eğitim, artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

UNESCO'nun 1972 yılında toplanan eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir. Sonrasında aşağıdaki uluslar arası eğitim komisyonu önerilerini sunmuştur;

1. Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.
2. Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel bileşeni olarak düşünülmelidir.
3. Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.
4. Eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme, hayatın her alanında varolabilmemizi kolaylaştırıyor ve günümüz eğitim kavramını yeniden tanımlamamızı zorunlu kılıyor. Klasik anlamdaki eğitim yerini artık yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillenmiş eğitime bırakmış durumdadır (Demirel, 2002: 213).

1.3.9. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, yeni şeyler ortaya çıkarma, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, yeni fikirler ve orijinal ürünler ortaya koyma eylemi olarak tanımlanabilir. Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan yaratıcılık, her bireyde varolan ve insanın yaşamının her döneminde az ya da çok bulunabilen bir yetenek, bir tutum ve davranış biçimidir.

Yaratıcılık, sezgi ile hayal gücünün ve çözümleme becerisinin, düşleme ve düşünmenin, iraksak ve yakınsak yönlerinin birleştirilmesi, bilgidaki problemlerin hissedilmesi, hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, düşüncelerin geliştirilmesi, verilerin iletilmesi, bilinmeyenlere başarılı bir adım atılması, insanoğlu tarafından izlenen ana yoldan yeni yollara gidilmesi, oluşmuş kalıpların kırılması, yaşantıların açık tutulması gibi süreçleri kapsar (Rıza, 1999: 3).

Cropley'e (2001: 4-5) göre yaratıcı düşünmenin üç temel ögesi vardır;

1. **Yenilik:** Benzerlerinden kesin çizgilerle ayrılan bir fikir veya bir davranış sonucu ortaya çıkan yeni bir üründür.

2. **Etkileycilik:** Estetik, artistik veya manevi şeyler olabileceği gibi bir kazanç getiren veya yararı olan bir materyal de olabilir
3. **Etik Uygunluk:** Yaratıcılık terimi bencillik, yıkıcılık, suç, acı veren şey veya zevkleri tanımlamak için kullanılmaz.

Yaratıcı düşünme süreci kompleks işlemlerden oluşur. Bu süreç boyunca bilgi, beceri, özel alışkanlıklar, pratik ve teorik kavramlar aktif olarak işe karışır (Bartzer, 2001). Yaratıcı kişiler aynı zamanda iyi birer problem çözücüdürler. Çünkü yaratıcılık ve problem çözme birbiri ile bağlantılıdır. Yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlamak için uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu amaçla buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisi ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Demirel, 2002: 216).

1.3.10. Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Bu öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma prensiplerini öğretmeye uygulamayı öneren Dewey'in çalışmasından çıkmıştır. Dewey bu yaklaşımı kullanarak öğrencilerin bilginin basit alıcıları olmaları yerine, onları yaratıcı olmaya cesaretlendirdiğini iddia etmiştir.

Bu öğrenme yaklaşımı, öğretmenin hazırlanmış çalışma materyallerini öğrencilere sunduğu geleneksel eğitimden farklıdır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında, öğrenciler problemle ilgilenmek yerine veri ararlar. Çalışmalarını planlar ve bir çok kaynaktan elde edilmiş bilgilerin sentezini yaparlar.

Araştırmaya dayalı öğrenmede öğrenciler, ilgileri uyandığında, çözümler, cevaplar ve açıklamalar bulmaya cesaretlendirildiklerinde ya da araştırmayla ilgili karar verdiklerinde konuyla ilgilenirler. Onların merakı, araştırılan konuyu açıklamak için zihinsel çatı oluşturdıklarında ve bu anlamlı öğrenmeyi özümlediklerinde karşılanır (Frank ve diğ. 2003: 275).

Tamir'e (1999) göre, sıradan bir araştırmaya dayalı öğrenme ünitesi aşağıdaki safhalardan oluşur; problemleri belirleme, hipotezleri önerme, projeyi ya da deneyimi oluşturma, verileri analiz etme, sonuçları yorumlama ve yazma. Öğretmen problemi ya da ihtiyacı belirledikten sonra, öğrencilerin alternatif çözümleri düşünmesi, onlardan bir

tanmesini seçmesi, bir taslak yapması, onun performansını ölçmesi, sonuçları açıklaması ve sonuçları yazması gerekir.

1.3.11. Proje Tabanlı Öğrenme

İngilizce Project Based Learning adıyla literatüre geçen Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (Fleming, 2000; Diffily ve Sassman, 2002; Moursund, 1999), ayrıca “Project Method” (Kilpatrick, 1918) ve “Project Approach” (Chard ve Katz, 1989) gibi isimlerle de kullanılmaktadır. Bu kavramlarının karşılığı olarak Türkiye’de “Proje Tabanlı Öğrenme” (Coşkun, 2004; Demirhan, 2002; Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Korkmaz, 2002), “Proje Temelli Öğrenme” (Balkı, 2003) “Proje Yaklaşımı” (Temel ve diğ., 2004), “Proje Tekniği” (Bilen, 1999), “Proje Çalışması” (Saban, 2000), “Proje Sistemi”, (Binbaşioğlu, 1983) ve “Proje Yöntemi” (Oğuzkan, 1985) gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır.

Her şeyden önce proje, öğrencilerin dış dünyalarını anlayıp deneyim kazanmasının öğrenmeyi cesaretlendirmesinin diğer bir yoludur. Proje bir konu veya temanın derinlemesine çalışılması olarak tanımlanır (Chard, 1998: 5).

Projeler, bir kavram veya becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde grup halinde veya birey olarak yaptıkları çalışmalardır. Bir öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesi, projenin temel özelliğidir (Kubinova ve Diğ. 1998; Akt. Dede ve Yaman, 2003: 117-132)

Katz’ da (1994: 1) projeyi, daha çok bilgi edinmeye değer bir konu hakkında enine boyuna bir araştırma olarak tanımlamıştır. Bu araştırma bir sınıftaki küçük bir grup çocuk tarafından, bazen bütün bir sınıf, bazen de tek bir kişi tarafından üstlenilir. Projenin temel özelliği, öğrenci veya öğretmenin ya da ikisinin birlikte araştırma çabasını konu hakkındaki sorulara geniş kapsamda cevap bulmaya odaklamasıdır. Projenin ana noktası ise öğretmen tarafından sorulara doğru cevapların verilmesinden çok, konu hakkında daha çok şey öğrenilmesidir.

Projelerin özellikleri National Foundation for the Improvement of Education (NFIE,1997) tarafından yapılan bir çalışmada şu şekilde belirtilmiştir;

- Projeler genellikle bir dizi disiplin doğrultusundadır. Öğrencilerden bilgilerini ve becerilerini genişletmeleri beklenir.
- Projeler belli bir zaman dilimi ile uzar. Genellikle bir çok okul saatinden bir okul yılına kadar sürer.
- Projeler başkaları tarafından kullanılabilecek ürünün planı ve gelişimini sunumunu ve performansını içerir. Öğrenciler projelerinin sonuçlarını poster yada raporlar olarak sınıfa sunabilirler. Diğer projeler bültenlerle, yayınlarla ve halka açık yerler şeklinde okul sınırlarının dışına genişleyebilir.
- Projede birtakım insanlar çalışabilir, takım, tüm bir sınıf, birçok sınıf ya da bir çok uzak yerden olabilir. Bu durumda bireyler büyük bir projenin farklı bölümlerinde çalışırlar.

Projeler kullanım amaçlarına göre farklı kategorilerde sınıflandırılabilirler.

Korkmaz ve Kaptan (2001:194) bir Fen Bilgisi ünitesinde kullanılabilecek projeleri üç grupta toplamışlardır. Bu projeler;

- Yapı ya da makine projeleri
- Deneysel/araştırma/ölçme projeleri
- Araştırma ve keşif projeleri olarak gruplandırılmıştır.

Coşkun (2004: 101-104) Coğrafya öğretiminde kullanılacak projeleri dört grupta toplamıştır:

- Konu ilişkili projeler
- Açık uçlu projeler
- Kalıplaşmış (Şablon) projeler
- Yapılandırılmış projeler olarak sınıflamıştır.

Binbaşıoğlu (1988: 84) ise genel olarak projeleri dört grupta toplayarak bunları şu şekilde açıklamıştır;

- **Nesnel projeler:** Zihnimizdeki bir düşünür ya da planı uygulama alanına koymayı amaç edinen projeler. Çevrenin bir krokisini yapmak, bir bahçe kurmak, bir masa hazırlamak, tablo yapmak gibi.
- **Estetik projeler:** Ortaya konan yapıtların iyi ve kötü taraflarını belirtmeye yarayan etkinlikler. Bir resim ya da tablonun eleştirisi gibi
- **Sorun projeleri:** Zihnimizde beliren bir sorunun aslını esasını anlamak için girişilen etkinlikler. Kurtuluş savaşını nasıl kazandık? gibi.

- **Beceri projeleri:** Öğrenilmiş olan şeyi daha iyi geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler. İyi yazı yazmak, güzel okumak gibi.

Proje tabanlı öğrenme ile ilgili çeşitli şekillerde bir çok tanım yapılmıştır.

Bunlar:

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin başlıca projeler çerçevesinde doğal ortamlarında küçük gruplar şeklinde veya sınıf olarak konuları üstlenmelerine karar veren bir yaklaşımdır (Ruddell, 2000: 4-5).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin orijinal problemleri araştırma işiyle ilgilenmelerini sağlamak için düzenlenmiş, sınıftaki öğretim ve öğrenme hakkında kapsamlı bir yaklaşımdır (Blumenfeld ve diğ. 1991: 369).

Proje tabanlı öğrenme, çalışma alanlarında ve okul dışındaki konularda, öğrencilerin karşılaşabilecekleri durumlara cevap arayan bir eğitim-öğretim stratejisidir.

Seidel, Aryeh ve Steinberg (2002: 13) ise proje tabanlı öğrenmeyi maddeler halinde tanımlamıştır. Bunlar;

- Zaman içerisinde çok iyi incelenmiş ve sonucu büyük bir öneme bağlanmış aktiviteler dizisidir. Bunlar öğrencilerle birlikte geniş topluluklar tarafından da büyük değer gören performans, ürün ve hizmettir.
- Geniş bir kitle içerisinde araştırma, iletişim kurma, sergiler gibi sınıf dışı ve okul sonrası aktiviteleri kapsayan grup çalışmalarıdır.
- Akademik, sosyal ve aynı zamanda metakognitif (Yürütücü Biliş/Biliş Ötesi) boyutları da içeren belirli hedeflerdir.
- Çalışma, kendi değerlendirmeleriyle birlikte jürilerin, öğretmenlerin ve halkın final değerlendirmesiyle geliştiğinden öğrencilere sürekli olarak geribildirim alma fırsatı veren bir süreci kapsamaktadır.

Erdem ve Akkoyunlu'ya (2001) göre proje tabanlı öğrenme eğitim sistemlerinin alması gereken biçimi göstermek için özenle seçilmiş üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan birisi öğrenme kavramıdır ki dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir. Bir diğeri proje kavramıdır ve proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğrenmenin projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje tabanlı öğrenme,

öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye, arzulanan ölçüde, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır.

Bu tanımlar daha da çoğaltılabilir. Proje tabanlı öğrenmenin bir çok açık tanımı verilmesine rağmen tanımlarda bir standart yoktur. Bu farklılıklar proje tabanlı öğrenmenin dar ve basit bir eğitimsel çalışma olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum proje tabanlı öğrenmenin gücünü gösterirken aynı zamanda bir problemidir. Bu yüzden öğretmenlerin çoğu bir proje yapıp yapmadığının çoğu zaman farkına varamamakta ve bir çok benzer çalışmayı proje çalışması olarak adlandırmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile çalışan eğitimciler onu öğrenci araştırmasıyla sürdürülen içeriği derinlemesine anlamayı amaçlayan, yapıcı ve birleştirici bir model olarak tarif ederler (Mc Grath, 2002; Akt. Willard ve Duffrin, 2003).

Proje tabanlı öğrenme, toplum ve okuldaki bütün kaynaklardan yararlanır. PTÖ bilgiyi arayan öğrenciler için, antrenör, yol gösterici ve kaynak gibi davranan yaratıcı ve sorun çözücü öğretmenler gerektirir. Becerikli öğretmenler projeleri nasıl yapılandıracaklarını, esneklik ve isteklilik gerektiren yerleri iyi bilirler.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin araştırma ve işbirliği sürecinde önemli ve anlamlı soruları araştırmalarını sağlar. Öğrenciler sorular sorarlar, tahminde bulunurlar, araştırma yaparlar, verileri toplarlar ve analiz ederler, teknolojiyi kullanırlar, ürün meydana getirirler ve fikirleri paylaşırlar (Krajcik ve diğ. 1999).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencileri karışık aktivitelere katılmalarına teşvik eden öğrenme ve öğretme stratejisidir. Proje tabanlı öğrenme genellikle bir çok adım ve süreç gerektirir. Ders günlerinden sömestr tatillerine kadar yapılan çalışmalardan ve işbirliği içindeki öğrenmelerden daha fazla zaman gerektirir. Projeler ürün ve performans gelişimi üzerinde yoğunlaşır ve genellikle öğrencilerin aktiviteler organize etmelerinde, araştırmalar yapmalarında, problem çözmelerinde ve bilgileri sentez etmelerinde yardım eder. Projeler disiplinler arası çalışır.

Proje tabanlı öğrenme başarılması gereken bir görev ya da çözülmesi gereken bir probleme odaklanır. Görev tamamlamada ve problem çözmede en önemli fikir kendinin ve başkalarının bir önceki çalışmalarının üzerine inşa edilir (Moursund, 1999).

Proje tabanlı öğrenme önceden hazırlanmış sabit bir programı takip etmekten çok öğrencilerin ilgilerine yön verir. Dar ve disipline dayalı öğretime odaklanmaktan çok geniş ve disiplinler arası bir öğretime odaklanmaya önem verir. Kitaplardan, sıradan

derslerden, ikincil kaynaklardan çok doğrudan birincil orjinal kaynakları kullanır, öğretmenlerin geliştirdiği materyal ve bilgilerden çok, öğrencilerin geliştirdiği materyal ve bilgilere önem verir (Newell, 2003: 5).

Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini aktif bir şekilde göstermelidirler. Öğrenenler gerçek problemleri çözmek için önceki bilgilerini, son öğrendiklerini ve konu ile ilgili becerilerini bir araya getirirler. Onlar iletişim kurmak, bilgi edinmek, problem çözmek, beraber ve özgürce çalışmak ve gelecek öğrenmelerde becerilerini geliştirmek için en çok okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kullanırlar. Proje çalışmalarında öğrenenler ayrıca, güven ve risk alma gibi etkili davranışlar, kendini değerlendirme, planlama ve hedef belirleme gibi öğrenme stratejilerini kullanmayı geliştirme ve teşvik etme aktiviteleriyle meşgul olabilirler.

Proje tabanlı öğrenmenin özelliklerini Bidwell (2000: 3-10) şu şekilde açıklamıştır;

- **Belli bir disiplinin kavramları ve prensiplerini inceler.** Projeler belli bir disiplin için önemli olan bilgi ve beceriler üzerinde durur. Bu nedenle projeler geliştirilirken bir ya da daha fazla yeteneğe hitap etmelidir.

- **Öğrencilere gerçek hayatla ilgili konularda aktiviteler yaptırır.** Projeler belli bir problemi çözmeye yönelik olmalıdır. Bir öğrencinin işte veya günlük hayatında karşılaştığı herhangi bir problem olabilir.

- **İş alanında başarılı olabilmek için gerekli ek yetenekler öğretir.** İş alanında başarılı olmak için sadece bilgi yeterli değildir. Projeler öğrencilere iş arama, takımla çalışma, yönetme becerileri öğretir. Daha da özelleştirirsek, projeler öğrencilere gerekli becerileri kazanmalarında bir yetki yükler ve yetkilerin geliştirilmesinde ve eyleme dönüştürülmesinde yardım eder.

- **Öğrencilerin kaynak araştırmalarını sağlayarak problem çözme yeteneklerini geliştirir.** Gerçek dünyayla ilgili problemlerin tek bir doğru cevabı yoktur. Birbirinden ayrılması gereken ve değerlendirilmesi gereken bir çok seçenek vardır. Bu yüzden öğrenciler birçok kaynaktan bilgi toplamalı ve bunları sentezlemelidir. Bunların yanında, bir karara varmadan ve bir ürün geliştirmeden önce, bilginin kalitesi, güvenilirliği, temel eğilimleri değerlendirilmelidir.

- **Öğrencilerin kendi bilgilerini, yapılandırmalarını sağlar.** Bilgi yapılandırma bir öğrenme için oldukça önemlidir. Yapısalcılık olarak bilinen stratejiler, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını gerektirir. Bu strateji eğitim araştırmacıları

tarafından yapılan yüksek seviyeli düşünme becerileri, çoklu zeka stratejileri, öğrenme stilleri ve beyin fonksiyonları gibi becerilere de uygundur. Öğrenciler bilgi topladıklarında, değerlendirdiklerinde ve sentezlediklerinde konuyu derinlemesine anlarlar, düşünme stratejilerini geliştirirler ve önemli bilgileri daha çabuk hatırlarlar.

- **Öğrencilerin özerk olarak çalışmalarını gerektiren öğrenci merkezli bir metottur.** Projeler üzerinde çalışırken, öğrenciler kendi doğrultularında çalışırlar. Öğrencilere öğretmen talimatları olmaksızın çalışma fırsatları vererek, projeler, öğrencilere, problem çözme, proje planlama, kaynak tarama, kişiler arası iletişim kurma, gibi birçok becerileri kazanmalarına yardım eder.

- **Bir çok strateji kullanılarak değerlendirilen oldukça güvenilir ürünler bırakmayla sonuçlanır.** Proje tabanlı öğrenmedeki değerlendirmeler çoğunlukla geleneksel öğretimde kullanılan öğretim stratejilerinden farklıdır. Projelerdeki öğrenci performansları çoklu öğrenci stratejileri ile değerlendirilirler.

Moursund (1999) ise PTÖ'nün karakteristik özelliklerini öğrenci ve öğretmen açısından farklı olarak ele almıştır.

Öğrenci açısından PTÖ

- Öğrenci merkezli ve içsel motivasyonludur.
- İşbirliğine dayalı öğrenmeyi cesaretlendirir.
- Öğrencilerin ürünlerinde, performansları ve sunumlarında devamlı, bir gelişme sağlar.
- Öğrenciler aktif olarak bir şeyler öğrenmekten ziyade bir şeyler yapmayı öğrenirler.
- Öğrencilerin ürün, sunum ve performanslarını gerektirir
- Zorludur ve yüksek seviyeli yeteneklere sahiptir.

Öğretmen açısından PTÖ;

- Gerçek içerik ve amaç vardır.
- Gerçek değerlendirme kullanılır.
- Öğretmen kolaylaştırır, rehber, yardımcı durumundadır.
- Eğitimsel hedefleri vardır.
- Yapısal kökene dayalıdır.
- Öğretmenin bir öğrenen olması için planlanmıştır.

Proje tabanlı öğrenme eğitim teknolojileri ile desteklendiğinde daha etkili olur (Blumenfeld ve diğ. 1991). Nitekim son yıllarda proje tabanlı öğrenme yaklaşımında bilgi teknolojilerinin kullanımı ile yapılan projelerin niteliği farklılaşmıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da interaktif elektronik medya ve yeni elektronik medya ortamları ile geliştirilen projeler proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencileri motive etmenin, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmeyi geliştirmenin, anlamlı öğrenmeyi sağlamanın ve pedagojik yaklaşımları yenilemenin bir yolu olmuştur (Korkmaz, 2002).

Teknoloji, proje tabanlı öğrenme öğrencilerinin özetleme yapmak, deneme taslakları hazırlamak, sayısal verileri analiz etmek ve toplanmış bilgilerin dikkatle izlenmesi için kelime işlemcisi, finansal hesaplarda kullanılan bilgisayar programları ve veri tabanları gibi aletleri kullanmayı sağlar. E-mail, elektronik mail listeleri, forumlar ve diğer online uygulamalar sınıf dışındaki dünya ile iletişimi ve işbirliğini kolaylaştırır. İnternet, müzelere, kütüphanelere, araştırma yapmak için uzak yerlere girişi, ulaşımı sağlar. Öğrenciler işbirliği içerisinde sanat ve müziğin elektronik düzenlemelerini, ya da metinlerini yaratabilirler. Çalışmalar sonunda yapılan ve elde edilen ürünler sadece öğretmenle ve sınıfla değil internette yayınlanarak istenilen herkesle paylaşılabilir (Solomon, 2003).

1.3.11. 1. Proje tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı özellikle Lilian Katz ve Sylvia Chard'ın çalışmalarından dolayı son 20 yılda önemli bir ilgi görmesine rağmen, proje tabanlı öğrenme ya da proje yaklaşımı fikri yeni değildir. Proje yaklaşımının kökleri bazı araştırmacılar tarafından 19. yüzyıl ortalarına, bazı araştırmacılar tarafından da 20. yüzyıl başlarına (Williams, 1998, Burr, 2001) kadar uzatılır. Yine bazı araştırmacılar proje fikrinin köklerinin çok daha eskilere 16. yüzyıla (Knoll, 1997) kadar dayandığını belirtirler.

Bu konuda araştırma yapan Knoll (1997) ve Bennet (1937) proje tabanlı öğrenmenin tarihini ilk uygulama örneklerinden yola çıkarak şu şekilde ortaya koymuşlardır:

Knoll'a (1997: 2-3) göre okullarda eğitsel bir metot olarak kullanılan proje fikri, ilk olarak İtalya'da 16. yüzyıl sonlarında başlayan, mimari ve mühendislik

alanında bir eğitim hareketi olarak tanındı. 17. yüzyılın başlarında İtalyan mimarlar, sanatçıların seviyelerinin yükselmesini istiyorlardı ama o dönemlerde aldıkları eğitim buna yeterli değildi. Profesyonel seviyeye ulaşmak için mimari kendi başına eğitimsel bir çözüm bulmak zorunda kaldı. Bu yüzden 1577’de papa 13. Gregory himayesi altında Roma’da bir sanat okulu kuruldu. Bu okullarda uygulanan eğitimle proje yaklaşımı uygulanmaya başlandı.

Knolll proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tarihini özetleyerek aşağıdaki beş aşamada;

1. 1590-1765: Projenin başlangıçları, Avrupa’daki okullarda mimarlık okullarında çalışılması.
2. 1765-1880: Proje düzenli bir öğrenme metodu oldu ve Amerika’ya geçti.
3. 1880-1915: Projenin zanaat (el) eğitiminde ve genel okullarda çalışılması.
4. 1915-1965: Proje yaklaşımının tekrar tanımlanması ve Amerika’dan Avrupa’ya tekrar dönüşü.
5. 1965- Bugün: Proje fikrinin yeniden keşfi ve üçüncü kez uluslara dağılması olarak düzenlenebileceğini belirtmiştir

Bennet’ de (1937) belgelenmiş tarihe göre proje metodunun öğreniminin 1830’lardan önce Avrupa’da başladığını söyler. Proje metodu ile ilgili yapılan çalışmaları Moskova’da mühendisleri ve zanaatkarları eğitmek için kurulan bir sanayi ve ticaret okulu ile başlatır. Öğrencileri işçi gibi kullanan bu okul sistemi **a.** Okulun masraflarını karşılamak için **b.** En etkili pratik eğitimi sağlamak için ve **c.** Geniş ve etkili bir atölye sağlama çabası içinde kuruldu. Bu yapı içinde öğrenciler özel müteahhitlerle çalıştılar ve okul tarafından buhar makinesi, pompa ve tarımsal makineler gibi donanımı kurmak için işe alındılar (Akt. Howell, 2003: 2). Daha sonra bu öğrenme sisteminin eğitimsel amaçlar için yeterli derinlikte olmadığı ve boşuna olduğu düşünüldü. Bu yüzden ikinci bir öğrenme sistemi geliştirildi. Ürünler için daha küçük özel istekleri yerine getirmek amacıyla öğretim atölyeleri kuruldu (Howell, 2003: 2).

Bennet (1937), proje metodunu o sırada İskandinavya’da kullanılan Sloyd (kesme ve oyma yöntemiyle basit tahta eşyalar yapmayı öğretme) metoduyla eşleştirir. İlk zamanlar Home (ev) Sloyd olarak bilinen el sanatlarını öğretme metodunun temeli

Alman pedagojisine dayanır. Bu pedagojik fikirler yaygın olarak Finlandiya, İsveç, Danimarka ve Norveç gibi ülkelerde kullanıldı. Zaman ilerledikçe bu ülkelerde Sloyd Okulları açıldı. Burada verilen eğitimin amacı insan için büyük önemi olan el becerisini geliştirmektir. Aynı şekilde Fransa’da da çocukların el becerisini geliştirmek ve teorinin pratiğe dönüştürülmesi için el işi sanatını öğretme eğitiminin kurulmasına karar verildi. Fransa’da kurulan bu okullarda öğrenciye tahtayı ve demiri kullanma bilgisini ve birkaç küçük aleti kullanma bilgisi verildi. Bununla birlikte öğrencilere normal okul işlerine ek olarak, teknoloji, çizim ve model yapma bilgileri de veriliyordu. Diğer birçok ülke de proje metodunu kullanan Sloyd metodunu kullanmayı benimsemiştir. Son olarak Bennet, proje metodunun öğretiminin 1920’de Amerika Birleşik Devletleri’nde başladığını belirtmiştir (Akt. Howell, 2003: 3).

Proje tabanlı öğrenme düşüncesinin oluşumu ise şu şekilde gerçekleşmiştir: Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, John Dewey ve William Kilpatrick gibi önde gelen birçok pedagoğ çocukların eğitiminde yeni bir yönelime ihtiyaç olduğunu söylemişler ve çocuk merkezli yeni bir eğitim modeli önermişlerdir. Yeni eğitim modelinin başlıca amacı çocuğun ihtiyaç ve ilgilerini temele almaktır. Kısaca bu modelde çocuk kendi eğitimini belirlemede etkin rol oynuyordu. Eğitimci liderlerin öne sürdüğü bu fikir gerçekten de devrimseldi ve birçok eğitim hareketinde önemli ilerlemeye sahip oldu. Yeni okullar yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen, mantıklı ve daima öğrenci merkezli programa göre açılacaktı. Bu okullarda öğrenme ve öğretme için proje metodu fikri gelişti ve uygulanmaya başladı. Proje metodunun düşünsel alt yapısının oluşmasını biraz daha açacak olursak bu fikrin oluşmasının kökleri J. J. Rousseau’nun 18. yüzyılda çocuk eğitimiyle ilgili fikirlerini ve öğretimsel ülkülerini belirttiği çalışması “The Emile” (1762)’ye kadar takip edilebilir (Burr, 2001: 9).

Rousseau’nun bir çocuğun doğumundan yetişkinliğe kadar süren eğitim görüşleri, eğitimcileri ve aileleri eğitimin amacı hakkında düşünmeye ve metotlarını yenilemeye teşvik etti. Rousseau, çocukların ne öğrenmeye yetenekli olduğunu göz önünde tutulması gerektiğine inanmıştır. O, çocukların kendi orijinal meraklı doğaları pahasına değil, toplumun bir üyesi olarak hazırlanmaları gerektiğine inanmıştır. Proje metodu özellikle Rousseau’nun öğrenmede çocukların yeteneklerine değer verme görüşünü yansıtır (Burr, 2001: 9).

Yine Rousseau’nun eğitimdeki geleneksel baskı metodunun yanlış olduğu ve bunun terk edilmesi gerektiği düşüncesi ile eğitimin çocuğun her gelişim kademesine

uygun düşecek şekilde yani çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği fikri yine proje yaklaşımıyla uyumludur.

Rousseau'dan etkilenen Pestalozzi'nin de proje yaklaşımına yakın olduğu söylenebilir. Pestalozzi, çocukların eğitimindeki aksaklıkların bütün olarak değişmesine yardımcı olacağını düşünür. Pestalozzi, okullarda uygulanan geleneksel eğitimi soyut ve boş laf eden bir eğitim olarak görmekte ve onun yerine eğitimin bireye somut şeyleri ve hayata dair gerçekleri öğreten özlü bir eğitim olması gerektiğini belirtir.

Ona göre okul, ev gibi olmalı ve çocuklar çevreyle ve birbirleriyle etkileşimlerinde duygularını kullanmaya teşvik edilmelidir. Öğretmen kibar olmalı ve öğrencileri nazıkçe güdülemeli ve proje yaklaşımında da olduğu gibi öğretmen kolaylaştırıcı olmalıdır. Proje, anlamlı aktivitelerde çocukları grup olarak ve bireysel çalışmaya teşvik eder. Pestalozzi, anlamlı öğrenimin çocukların kendilerinden çıkarılması ve onların arasından doğması gerektiğine inanmıştır (Burr, 2001: 10).

1836'da Almanya'da ilk anaokulunu açan eğitim reformcusu Frobel, çocukların bilgiyi hayattan ve tecrübeden alabileceklerine, çocukların araştırmayla ve çocuk merkezli oyunlarla yeteneklerinin güçleneceği bir çevreleri olmaları gerektiğine inanır. Pestalozzi'nin görüşlerinin etkisinde kalan Frobel kendi memleketindeki okullarında Pestalozzi'nin eğitim ilkelerine göre yeniden düzenlenmesi arzu ediyordu. Frobel, çocuğu şekillendirmeye çalışan her türlü eğitimin çocuğun doğasına karşı olduğu ve doğal gelişimini engelleyebileceği sonucuna varmıştır. Çocuğun özdenetimini destekleyen, nerede, ne yaparak, ne öğrendiğini, yani bütünüyle kendinin aktif olduğu bir eğitime inanır. Frobel'e göre çocuk doğumundan itibaren yeteneklerini serbest olarak kullanabilmeli, serbest olarak hareket etmeli ve serbest olarak öğrenmelidir.

Çocukların kendi aktivite ve kendi öğrenmelerine taraftar olan Frobel'in çalışmalarından diğer eğitimcilerde etkilenmiştir. Dewey'in laboratuvar okulu çalışması Frobel'in "eğitim çocukların yaşamı ve ilgileri doğrultusunda olmalı" görüşüyle benzerdir. Frobel ve Dewey sınıflarda proje temelli müfredatı kullanarak çocukların yaşamlarını direk olarak etkilemektedirler. Dewey'in laboratuvar okulları, çocuk merkezli aktiviteler, seçenekler, proje yaklaşımı ve serbest oyunlar yoluyla yaşam hazırlığına işaret eder. Ducharme'ye (1993) göre, Dewey'in proje metodu çocukları amaçlı aktivitelere yönlendirebilir, ve çevrelerindeki dünya anlayışını derinleştirebilir.

Dewey'e göre çocuklar ve gençler okulda ne kadar iyi ve mutlu yaşarlarsa yetişkinlik hayatı için o derece mükemmel hazırlanmış olurlar. Bu nedenle eğitim öğretim etkinliklerinde çocukların ve gençlerin o andaki (yakın) ihtiyaç ve ilgileri ile

amaçları daima göz önünde tutulmalıdır. Bugünkü sorunları çözmek için gösterecekleri çaba, onları ileride karşılaştacakları sorunların çözümü için de hazırlıklı kılmaya yardım eder. Dewey, ayrıca toplumsal amaçlara göre yaşamının önemi üzerinde duruyor ve öğretimin anlamlı ve amaçlı etkinlikler çevresinde düzenlenip yürütülmesini savunuyordu (Oğuzkan, 1985: 95).

Dewey'in laboratuvar okulundaki çalışması kısmen çocuklara nasıl düşünüleceğini öğretmeye odaklanmıştır. Çocukların doğal araştırma yeteneklerini, daha iyi problem çözücü, araştırmacı ve iyi bir düşünen olabilecekleri pratik durumlara kanallandırmaya çalışmıştır. Dewey, bu pratik yaklaşımda çocuklara düşünmeye erken yaşlarda başlanması gerektiğini savunuyor (Tanner, 1997; Akt. Burr, 2001: 13). Bu görüş, çocukları düşünmeye ve erken çocukluk yaşlarındaki problemleri çözmelerine yardımcı olan, bağımsız ve pratik proje konularının kullanımını destekler. Dewey'in bir projenin ne içermesi gerektiğine yönelik görüşleri; bir proje ilginç olmalı, düşünce içermeli, çocukları yeni alanlara teşvik etmeli ve yeterli bir zaman dilimi içinde olmalıdır şeklindedir. Bu görüşler bugün de proje yaklaşımı için geçerlidir.

Proje yaklaşımı, öğrencileri pasif olarak bilgileri yüklemekten çok kendi çalışmalarını aktif halde uygulayabilmeleri için cesaretlendirmek adına bir eğitim hareketi olarak görüldü. Kilpatrick ve Dewey 1918'de makalelerini sadece "proje metodu" olarak ele aldılar (Niesz, 2003: 14).

Kilpatrick'ın 1918'de Öğretmen Koleji Kayıtlarındaki "proje metodu" başlıklı makalesi eğitim alanında yeni bir görüş heyecanının başlangıcı olmuştur (Ducharme, 1993: 27). Kilpatrick, bu makalesinde proje kelimesini kullanarak projeyi tanımlamıştır. Çünkü bu dönem boyunca eğitim diline göre proje birçok yolla tanımlanıyordu ve bu yüzden karışıklıklara ve yanlış anlaşılmalara neden oluyordu. Kilpatrick'ın amacı bu dönemde proje fikrini açıklamak ve bu fikrin sadece eğitimsel bir fikir olarak kalmasını engellemektir. Bunun için çeşitli proje örnekleri sağladı (Niesz, 2003: 14-15).

Kilpatrick, bu makalesinde kendinin ve Dewey'in fikirlerini yapılandırmış ve projelerin, çocukları içten gelen ve makul bir aktiviteyi yapabilmelerini ve dünyalarını daha derinden anlamaları yolunda kullanılması gerektiğini iddia etmiştir (Williams, 1998: 8).

Kilpatrick, proje yöntemiyle okullarda zeki, sorumluluğunu bilen ve kişilikli kimseler yetiştirilmesini sağlayacak bir öğrenme ortamının gerçekleştirilebileceğini savunuyordu. O, demokratik bir toplumda yurttaşların karakter bakımından eğitilmelerinde öğretimin içeriği kadar yöntemin de büyük rolü bulunduğunu

düşünüyordu. Ona göre, proje yöntemi ruhsal, eğitsel, toplumsal bakımdan çok zengin bir öğrenme ortamı yaratacak özellikler taşıyordu (Oğuzkan, 1985: 95).

Bu eğitimciler arasında, Dewey'in ve Kilpatrick'in çocuk eğitimi görüşleri belki de proje yaklaşımının en gelişmiş şekliydi. Dewey ve Kilpatrick büyük bir inançla okulda başlatılan projelerin her şeyden önce anlamlı ve bir amaca yönelik olmasını istiyorlardı. Başka bir deyişle, okuldaki çocuklar onların ihtiyaçlarını karşılayan uğraşlarla ilgilenmeli bu tür aktivitelere katılmalıydılar. Dewey ve Kilpatrick'e göre projeler yapay ve yüzeysel olmasından ziyade gerçek ve hayatın içerisinde olmalı ve program gerçek hayat deneyimlerini içermeliydi. Birçok eğitimci Kilpatrick'in görüşlerinden etkilendi ve kendi okullarındaki müfredatın proje temelli olmasını sağladı.

Bunlardan biri olan Lucy Sprague Mitchell, Dewey ve Kilpatrick'in kurmuş olduğu Bank Of Street okulunun geliştirdiği felsefeyi benimsemiş ve programının özünü proje yaklaşımının oluşturduğu bu laboratuvar okulunda çeşitli çalışmalarda bulunmuştur. Bu okulda çocuklar kendi çevrelerini deneysel ve uygulamalı olarak öğrenmesi için destekleniyordu (Williams, 1998: 8). Bank Of Street yaklaşımı çocukları derin, anlamlı ve tutarlı bir öğrenmeyle uğraşmaya teşvik eder. Bank Of Street okulunda Mitchell, programın temelini sağlayan arazi gezileriyle gerçek deneyimleri harekete geçirir. Bu gezilerde çocuklar bilgi toplarlar ve çeşitli tarzlardaki ifade yollarıyla deneyimlerini paylaşmak üzere okula dönerler. Aslında Mitchell, Bank Of Street okulunun öğrencilerine mevcut çevrelerini araştırmalarında rehberlik etmiştir (Burr, 2001: 14). Bu okul ayrıca proje metoduyla ilgilenen öğretmenler için de iyi bir eğitim alanı olmuştur. Bu okul sayesinde aktif öğrenci merkezli öğrenme felsefesi yeni bir ev bulmuştur (Williams, 1998: 8).

Daha sonra proje metoduna olan ilgi gittikçe azalmış ve önemini kaybetmiştir. 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika'da oluşan açık eğitim felsefesi, Bruner'in öğrenme teorisi ile Thelen'in grup araştırması fikri proje yaklaşımının önemini bir kez daha artırmış ve ilköğretim programları öğrencilerin ilgilerine göre düzenlenmiştir. Sırada oturmak ve verilen testleri doldurmak yani üretici olmayan bir eğitim yerine rahat bir atmosferde öğrenmenin gerçek yaşam konularını içermesi gerektiği vurgulandı. Fakat bu durum yanlış yorumlanmış ve proje yaklaşımı gereken önemini tekrar kaybetmiştir. Bu sırada Avrupa'da, İtalya ve İngiltere anaokullarında başarılı proje uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Özellikle İtalya'da öğretmen Reggio Emilia tarafından çok başarılı proje uygulamaları yapılmıştır. 1983 yılında Howard Gardner'in çoklu zeka teorisini

açıklamasından sonra öğrenmenin doğası ve zekaya olan bakış değişmiş ve öğrencinin merkezde olduğu öğrenme yaklaşımlarının önemi artmaya başlamıştır. Bunun sonucunda İtalya ve İngiltere’deki başarılı proje uygulamalarından etkilenen Katz ve Chard’da kendi proje yaklaşımı fikirlerini formüle etmişlerdir. Katz ve Chard 1989’da yayınladıkları “Engaging Children Mind’s: Project Approach” isimli kitaplarıyla ciddi bir dikkat çekmişler ve çalışmalarının sonucunda Kuzey Amerika Sınıflarında proje yaklaşımı tekrar kabul görmüştür.

1.3.11.2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Proje tabanlı öğrenmenin savunucuları proje tabanlı öğrenmeyi yapısalcı yaklaşımın içinde ele alırlar. Yapısalcılık yeni bir fikir olmamasına rağmen, eğitimde yeniden rağbet gören ve önemi artan bir teori olmuştur. Yapısalcılığın esasları Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey ve Jerome Bruner gibi eğitimcilerin eğitsel teorileri üzerine kurulmuştur.

Yapısalcılık, öğrenmeyle ve insanoğlunun deneyimdeki kendi bilgisini yapan ve o deneyime anlam verme çabaları olan aktif bir öğrenenin olduğunu savunan bir teoridir (Frank, ve diğ. 2003: 274).

Yapısalcılık, öğrencinin sahip olduğu bilginin üzerine yapılandığı, yeni bilgiler üzerine kurulan bir teoridir. Yine yapısalcılık, insan beyninin sürekli artan anlamasını nasıl depoladığı, bilgiyi nasıl ilettiği, nasıl öğrendiği, öğrenmeyi nasıl yapılandığı ve önceki öğrenmenin nasıl geliştiği üzerine kuruludur (Moursund, 1999).

Kısaca yapısalcılık bilgi ve öğrenmenin teorisidir. Yapısalcılar, öğrenmeyi, çocukların yeni fikirler üreterek önceki ve şimdiki bilgilerinin düzenlenmesiyle öğrenilen zihinsel yapılanmalarının bir sonucu olarak görürler.

Davranışçılar bireyin uyarıcı ve tepki arasında meydana gelen zihinsel süreçleri önemsemediler veya görmezden geldiler. Nitekim, gerçekte insan, çevresindeki uyarıcılara körü körüne tepki göstermez. Çünkü, insanın idrak etme, sezme düşünme ve karar verme gibi birtakım zihinsel becerileri ve süreçleri de söz konusudur. Dolayısıyla, insan çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya kendisince anlamlı bulduğu bir tepkiyi gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında yapısalcı

kuram, davranışçıların öne sürdüğü “uyarıcı-tepki-pekiştireç” ilişkisini “uyarıcı-zihin-tepki” olarak yeniden formüle etmişlerdir denilebilir (Saban, 2000).

1.3.11.2.1. Piaget’nin Yapısalcı Teorisi

Piaget’nin çocuk gelişimi hakkındaki çalışmalarındaki genel anlayışı ile aktif öğrenme ve çocukların kendi bilgisini oluşturmaları hakkındaki anlayışı, proje yaklaşımındaki çocuk merkezli konu ve aktivitelerin seçimi ile proje çalışmalarında çocukların nasıl araştıracakları görüşüyle benzer niteliktedir.

Piaget dilin, düşüncenin gücünü sırayla ve hızla olayları sunarak yeri ve zamanında düşüncüyü özgürleştirerek ya da olayları organize ederek artırdığına inanır (Piaget ve Inhelder, 1969, Akt. Burr, 2001). Çocuklar için proje çalışmalarındaki bilgiyi ifade etme ya da temsil etme fırsatları Piaget’in çocuklar bilgiyi temsil etmeye önce taklit daha sonra dil yoluyla başlarlar fikriyle desteklenir. Proje çocukları yeni edinilmiş bilgiyi dışarıya vurmaya, nesneleri ve durumları tanımlamaya ya da Piaget’in deyiimiyle “dünya bilgilerini taklit yoluyla sunmaya” izin verir (Duckworth, 1996; Akt. Burr, 2001).

Çocuklar önceden bildiklerini kullanıp, yeni bilgiyi aynı kategoriye benzetmeye çalışarak bilgi oluştururlar. Eğer yeni bilgi bilinen kalıplara uymuyorsa çocuklar, yeni bilgiyi uyarlayacağı yeni bir kategori yaparak bunu bağdaştırırlar, böylelikle bilgilerini oluştururlar (Wodsworth, 1996; Akt. Burr, 2001). Bu durumu Piaget denge kavramıyla açıklar. Piaget’e göre çocuklar çevreleriyle iletişim içerisine girdiklerinde şema diye adlandırılan bir etkileşim yapısı oluştururlar. Brearly (1967) şemayı, genellenmiş tekrar edilebilir davranış örnekleri ya da yeni tecrübeleri özümsemeye hazır, geçmiş aktivitelerden ya da tecrübelerden oluşturulmuş bir düşünce yapısı olarak tanımlar. Piaget bu yapılandırma sürecini özümseme diye adlandırır. Piaget çocukların çevrelerinde, dünya görüşleri ve şemalarına göre hareket ettiklerini iddia eder. Çocuklar kendi şemalarına uymayan bir durum gözlemlediklerinde, ya durumu görmezlikten gelirler ya da şuan ki anlamı seviye durumları ile uzlaştırmaya çalışırlar. Bu durum çocukları bir dengesizlik içine iter. Çocukların şuan ki dünya görüşleri, gözlemlerle keşfettikleri duruma uygun değildir. Çocuklar sonra yeni bir düşünce kazanmak için şemalarını değiştirmenin gerekli olduğunu fark ederler. Bu yüzden çocuklar şemalarını gözlemleriyle dengesizlik durumuna getirmelerinin gerekliliğini hissederek öğrenmeye motive edilirler (Clark, 2001).

1.3.11.2.2. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Yapısalcılığı

Proje yaklaşımı çeşitli büyüklükteki çocuk gruplarına proje konusu üzerinde beraber çalışma fırsatları sağlar. Piaget ve Vygotsky, çocukların kendi bilgilerini oluşturmada aktif bir rol oynadıkları konusunda hemfikirdirler. Piaget, çocukları için tanımladığı, onların kurdukları şemalar ve yapıları anlatmasıyla bilinir. Çocukların anlayışlarının onları saran dünyanın doğasına bağlı olduğunu düşünür. Vygotsky araştırmalarını çocukların sosyal gelişimlerinin, anlayışlarını geliştirmelerine katkıda bulunacağı düşüncesiyle yapmıştır.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel perspektifi, gelişimin çocuğun yaşadığı sosyal ve kültürel çevreyi gözlemleyerek anlaşılabilirliğini savunur. Piaget gibi o da kültürün bilgi kavramını etkilediğini fakat kültürün aynı zamanda düşünme işleminin doğasını ve esasını da etkilediğine inanır (Bodrova ve Leong, 1996: 31).

Piaget gibi Vygotsky' de bir çocuğun öğrenmek için doğuştan gelen bir yeteneğinin olduğuna inanır. Fakat Vygotsky çocuğun gelişim evreleri ile ilgilenmez. Vygotsky iki düzeyde oluşan öğrenme süreci ile ilgilenir. İlk olarak öğrenme kişiler arası düzlemde oluşur. Çocuklar daha önce bir tecrübe yaşamış arkadaşları vasıtasıyla ya da annesi ile konuştukça gerçekleşir. İkinci olarak öğrenme, kişinin kendi içinde gerçekleşir. Çocuklar yeni kavramları kişileştirdikçe ve etraflarındaki hareketlere, nesnelere anlam yükledikçe öğrenme gerçekleşir (Clark, 2001: 50).

Vygotsky'e göre tüm kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği "dil" dir. Hatta Vygotsky, gelişim süreci içerisinde, sosyal gelişimin ve dilin önemine değinmediği için Piaget'i eleştirir. Sosyal etkileşimler bizim üzüntülü olduğumuzu ya da mutlu olduğumuzu belirler. Sosyal çevremiz bizi belli bir kategoriye yerleştirir. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre, çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla iş birliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir. Bilişsel gelişim başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir (Senemoğlu, 1997: 63).

Vygotsky'nin eğitime getirdiği en önemli kavram "yakınsal gelişim alanı" (Zone of Proximal Development) kısaca ZPD'dir. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramı öğretmenin kolaylaştırıcı rolüyle ilişkili olarak proje yaklaşımına uyum gösterir. Öğretmen çocuğun gelişim aşaması ile öğrenme yeteneği arasındaki ilişkiyi

bilir. ZPD çerçevesinde çocuklar ve yetişkinler belirli bir görev üzerinde çalışırken dört aşama oluşur: a) Çalışma uzman bir arkadaş ya da yetişkin tarafından desteklenmeli b) Çalışma kendine rehberlik etmek için ben merkezli bir konuşma kullanan öğrenci tarafından desteklenmeli c) Çalışma geliştirilmeli ve otomatikleştirilmeli (aşamaları düşünülmeden yapılan davranış) d) Çalışma otomatikleştirilir ve çocuğun çalışmayı sürdürmesi ya da geliştirmesi için ZPD yoluyla çalışmak zorunda olduğu aşamaya götürülür (Bodrova ve Leong, 1996: 31).

ZPD'deki öğrenme ve öğretme çocuklara onların öğrenmelerinde rehber olabilecek yapıyı sağlayan sosyal iletişim fikri ile başlar. Bu yüzden Vygotsky'nin ZPD yapısı, sosyal yapısalcılık bakışını, sosyal öğrenme fikri ile destekler. Yapısalcıların çocukları öğrenmede aktif bir katılımcı olarak görmeleri Vygotsky'nin öğrenme görüşünü de içine alır. Çünkü O öğrencinin bilimsel fikirden pasif olarak etkilenmesini büyük bir günah olarak vurguluyor (Moulds, 1996: 35). Vygotsky “bugün yakın gelişim alanı içinde olan, yarın mevcut gelişimsel seviyede olacak, yani çocuk bugün yardımla ne yapıyorsa yarın kendi başına yapabilecektir” diye belirtmiştir (Burr, 2001: 18).

Yakınsal gelişim alanı içerisinde öğretmenin rolü, yapısalcı teoride olduğu gibi öğrencilerin yaratıcı anlamlar geliştirmesine ve sosyal etkileşim sırasında onları analiz etmelerine fırsatlar verir. Vygotsky'nin bu teorisi aynı zamanda öğrencileri de öğrenme konusunda, öğrenme sürecinde kendi rolleri ve görüşleri hakkında düşünmeye ve bu düşündüklerini somut yollarla ortaya koymaya sevkeder. Bu görüşleri proje tabanlı öğrenmedeki rollerle aynıdır. Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri öğretmenlerin nasıl öğrettiğinden çok öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgilidir.

1.3.11.3. Dewey'in Yapısalcılığı

John Dewey, öğrencilerin doğuştan bir merak sahibi olduklarına ve anlamlı görevler verildiğinde kendi amaçlarını gerçekleştirmek için aktif problem çözücüler durumuna geleceklerine inanır. Piaget ve Vygotsky gibi Dewey'de öğrencilerin aktif katılım istediğine inanır. Dewey, öğrencilerin en iyi diğerleriyle etkileşim halinde olduklarında ve öğrencilerin en iyi yaparak öğrendiğini vurgular. O'na göre geleneksel sınıflarda düşünme yapaydır, çünkü öğrenciler öğretileni öğrenirler.

Dewey'e göre çocuk, sadece yetişkinler tarafından ilgiyle yaklaşılan, beceri ile büyütülen gelişmemiş bir birey değildir. Çocuk zaten aktiftir ve eğitimin amacı onun

aktivitelerinin sorumluluğunu almak ve aktivitelerine yön vermektir. Çocuklar yönlendirmelerle, organize edilmiş yardımlarla kayda değer sonuçlar elde edecek aktivitelere yönelirler. Buna bağlı olarak Dewey öğretmenleri çocukları kendi doğal hallerinde araştırma yapacak, bir şeyler yaratacak, yapılandıracak ve tekrar organize ettiklerini yansıtabilecek bir ortam ayarlamaları konusunda teşvik eder. Dewey'in bu anlayışı proje tabanlı öğrenmedeki öğretmenin rolüyle de benzerlik göstermektedir. Dewey'in bilginin edinimindeki anlayışının merkezi yapısalcılığa dayanır. Dewey'e göre, davranışların (düşünme veya hareket etme) alışkanlıkları şüphe ya da belirsizlik tarafından kesilinceye kadar iyi bir şekilde devam eder. Düşünceler tecrübeye döküldüğü zaman, tecrübe düşüncüyü tekrar organize eder. Böylece öğrenme oluşur. Bu Dewey'in yapısalcı anlayışıdır. Bilgi çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkar ve sürekli yeniden organize edilme halindedir (Clark, 2001: 63).

1.3.11.4. Bruner'in Yapısalcılığı

Bruner de Piaget, Vygotsky ve Dewey gibi öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesini önermektedir. Öğrencinin sınıfta oturarak verilen testleri çözerek anlamlı bir öğrenme gerçekleştiremeyeceğini düşünür. Ona göre öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı ancak buluş yoluyla öğretim ile mümkündür. Buluş ya da keşfetme yaklaşımı belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğretimde öğrenci aktifliğine dayalı, güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır

Bruner bütün çocukların içinde öğrenme isteği olduğunu fakat bu isteğin ortaya çıkması için öğrencide merak ve başarıma isteği uyandıracak, onları birlikte çalışmaya teşvik edecek ve bilginin “keşfini” sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerektiği görüşündedir (Bruner, 1962; Akt. Kara ve Özgün-Koca, 2004).

Bunun için Bruner'e göre öğretmenin rolü paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. O'na göre bunu sağlamanın yolu da buluş yoluyla öğretimdir. Çünkü bu yaklaşım düşünme, deneme ve bulmayı esas alır. Bunun için de öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisinin vermesi yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri ve kavramları bulmaya teşvik etmelidir (Taşdemir, 2000). Öğretmenin görevi, öğretilecek bilgiyi öğrencinin anlama durumuna uygun bir şekle çevirmektir. Öğretim programı öyle düzenlenmelidir ki, öğrenci yeni bilgileri devamlı olarak eski bilgilerinin üstüne bina edebilsin (Ergün,

2005). Bruner'in bu anlayışı aynı zamanda proje tabanlı öğrenme içerisindeki öğretmen ve öğrencinin rolleriyle de benzerlik göstermektedir.

Bruner bilişsel gelişimi “eylemsel”, “imgesel” ve “sembolik” olmak üzere üç aşamada incelemiştir. **Eylemsel** dönemde çocuk, duyu organlarının tamamını kullanarak, yaparak ve yaşayarak öğrenir ve en kolay anlaşılan mesajlar eylemlerdir. Çocuğun algılarının etkisinde olduğu **imgesel** dönemde ise; görsel bellek ön plandadır. Bu dönemde çocuk nesneyi nasıl algılayorsa zihinde öyle canlandırdığından; öğretimde resim ve fotoğraflardan faydalanılabilir. Bireyin sembollerin dilinden anlayabildiği ve onları kullanarak bilgi edinebildiği **sembolik** dönemde ise öğretimde yazılı ve sözel semboller kullanılabilir. Bruner'e göre, bilgi gelişim dönem özelliklerine uygun olarak, eylemselden sembolige doğru düzenlenerek sunulursa, öğrenciler her yaşta her türlü bilgiyi öğrenebilirler (Akman ve Erden 1997; Akt. Kara ve Özgün-Koca, 2004). Tümevarım yöntemini esas alan bu yaklaşım, öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi yerleştirir ve öğrencinin örnekler üzerinden kurala varmasını bekler (Altun, 2001).

Bruner, öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerini de içine alacak şekilde öğrenme teorisini genişletmiştir. Teori, özellikle Piaget'nin çocuğun zihinsel gelişimi araştırmalarına dayanmaktadır. Bruner, öğrenmeyi, öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu veya eski bilgilerine yeni kavramlar eklediği aktif bir süreç olarak görür. Öğrenen; bilgi parçaları seçer, onları değişik durumlara transfer eder, hipotezler oluşturur, kararlar verir ve bütün bunları bir bilişsel yapı içine yerleştirir. Bilişsel yapılar (şemalar, zihinsel modeller vs) kişinin tecrübelerine anlam kazandırır ve onları düzenlerler. Bu şekilde kişi bilgisini geliştirmiş olur (Ergün, 2005).

Dewey, Vygotsky, Bruner ve Piaget farklı alanlarda çalışmalarına rağmen öğrenmenin benzerlik gösteren yapılarını ortaya koymuşlardır. Bu yapılar daha çok öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve öğretmenlerin de nasıl öğrettikleri ile ilgilidir. Her birinin belli yorumları olmasına rağmen çocuk eğitimi ile ilgili altını çizdikleri, vurguladıkları fikirleri genellikle, öğrenci merkezli öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve sınıfta işbirliği yaparak öğrenme düşüncesini savunmaktadırlar.

1.3.11.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Neden Önemlidir?

Türkiye İktisat Kongresi (2004: 148-150) çalışma grubu raporlarında; “Eğitim ve öğretim, bireylerin erken yaşlardan itibaren karar verme, fikir ve proje geliştirme ve

uygulama, özgüven, risk alma, inisiyatif kullanma, kararlarını savunma, yanıltan zamanında vazgeçebilme ve rekabetten çekinmeme eğilimlerini geliştirmelidir”, şeklinde betimlenmiş ve şu şekilde devam edilmiştir. “Öğrenme hem gerçek hayattan soyutlanmamalı, hem de dünyaya açık olmalıdır. Bunun için, ilköğretim kademelerinden yetişkin eğitime kadar eğitim ve öğretimde iş hayatı, araştırma ve toplum arasındaki bağlar güçlendirilmelidir. Bu bir yandan eğitim ve öğretimin kalitesini artırırken, diğer yandan eğitimde ve öğretimde iyi yönetim ilkelerini de güçlendirecektir. Dünyaya açık olan bir eğitim ve öğretim sisteminde girişimcilik ruhunu geliştirmek de daha kolay olacaktır. Bireylerin erken yaşlardan itibaren inisiyatif ve risk alma tutumlarını geliştirmeleri ve rekabeti yaşamaları gelecekte daha becerikli ve kapasiteli girişimciler olabilmeleri için kendilerine güçlü bir alt yapı verecektir. Verilen bu açıklama incelendiğinde eğitim ve öğretimden beklenenlerin öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilecek, bunun devamı olarak yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak öğrenme yaklaşımlarının uygulanması ve gerekliliği olarak açıklanabilir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı öğrenme, günümüzün eğitim anlayışına olan yakınlığı ve özellikleri dolayısıyla bu düşünce ve görüşleri kapsayan önemli ve etkili bir öğrenme yaklaşımıdır.

Proje aktiviteleri, her akademik statüdeki öğrenciye öğrenmeyle ilgili bağlamlara anlam yükleyerek yardım eder. Projeler farklı zekalar, öğrenme tercihleri ve öğrenme stilleri ortaya koyar. Ayrıca, öğrencilere farklı seçenekler, vererek öğrencilerin kişisel ilgi ve becerilerini geliştirmede onları motive eder. Proje tabanlı yaklaşımlar kullanmanın başka zorunlu sebepleri de vardır. Bunlar öğrencilerin akıllarını, yaratıcı, bağımsız ve sorumlu bir şekilde kullandıklarında onlara mutluluk ve başarıma duygusu verir. Projeler öğrencileri diğer öğrencilerle, öğretmenlerle ve toplum üyeleriyle çalışmaya teşvik eder. Öğrenciler konuşmayı kararlar almayı öğrenirler ve bunlar gelişen çalışma ortamlarının tipik örnekleridir. Öğrenciler ayrıca, plan, organizasyon, araştırma yapma ve zamanı iyi kullanma gibi akademik çalışma ortamlarında önemli olan diğer becerileri de öğrenirler (Fleming, 2000: 3-5).

Proje tabanlı öğrenme kısa sınıf etkinlikleri, öğretmen merkezli dersler yerine uzun vadede öğrenme aktiviteli, disiplinler arası, öğrenci merkezli, dersler ve gerçek dünya olayları üzerinde durur. Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin kendi ilgilerini, sorularını, kendi kararlarını kendilerinin vermesini sağlar. Projeler öğrencilere kendi ilgi ve becerilerini kazandırır. Öğrencileri okul faaliyetlerine sokarak onları okul topluluklarına kazandırır. Proje tabanlı öğrenme sınıf dışındaki dünyayla bağlantı

kurarak, gerçek dünya konularıyla ilgilenecek ve gerçek dünya becerileri geliştirerek öğrenmeyi öğrenciler için daha yararlı hale getirir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en önemli yanlarında biri okulu gerçek hayat gibi yapmasıdır. Bu sayede gerçek hayatta bizden daha çok bilen ve bize tam olarak ne yapacağımızı ve nasıl yapacağımızı söyleyen otoriteleri dinleyerek zamanımızı harcamayız. Öğrenciler neyin iyi çalışıp neyin çalışmadığını tecrübelerinden nasıl öğrendiklerini kavradıkça, kendi hayatlarının daha iyi bir yansıtıcısı durumuna gelirler. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini kullandıkça ve bunları gösterdikçe, kendilerine güvenleri artar. Projelerden kaynaklanan ürünler ve performanslar öğretmenlere yapılan iş hakkında daha doğru değerlendirmeler yapma imkanı sağlar. Bu yolla ezberlenen bilgileri hatırlayarak yeteneklerini kolaylaştırmak yerine daha derin bir anlayış sergilerler.

Ayrıca öğrenciler proje çalışmalarından memnun kalmaktadırlar, çünkü öğrenciler bu çalışmalarda kendi seçimlerini yapabildiklerini, projelerin kendilerine ait olduğunu, yaşamlarıyla bağlantı kurabildiklerini belirtmişlerdir. Proje çalışmaları, öğrencilere özgürlük emanet ederek ve programlarını ortak olarak oluşturma fırsatı vererek onlara sahiplik ve bir sınıf topluluğuna ait olma duygusunu verir. Aynı zamanda öğrenciler, kendi buluşlarının çok fazla olması nedeniyle gerçek bir yatırıma sahiptirler (Wolk, 1994).

Bunlarla birlikte çoklu zeka teorisinin sahibi ve ünlü bir eğitimci olan Howard Gardner'ın proje çalışmaları ile ilgili düşünceleri de, proje tabanlı öğrenmenin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Gardner Çoklu Zeka adlı kitabında tartıştığı üç önemli düşüncesi: Konuların birleştirilmesi, işbirliği ve ortaklıkla yapılan öğrenme, bu üç eğitsel amaçta proje yaklaşımında bulunmaktadır. Gardner ideal sınıfı tanımladığında proje yaklaşımının uygulandığı sınıfları tarif etmiştir. Ona göre hemen hemen bütün Matematik, Sosyal Bilimler, Okuma ve Yazma derslerindeki bütün çalışmalar proje çalışmasından yapılarını alır. Öğrenciler materyallerin özel yönlerini derinden, daha detaylı keşfederler ve problemleri disiplin içinde çözerler. Daha da fazlası proje çalışması aynı yolla bir çocuğun kendi özel ilgi ve yeteneğine göre konuyu çalışmasına imkan verir. (Gardner, 1993, Akt. Williams, 1998).

Gardner proje çalışmalarında olduğu gibi çocukların, gerçek yaşam konularını çalışmalarının, çevrelerini kavramalarına yardımcı olan güvenilir, gerçek deneyimler ve aktivitelerin önemi üzerinde durmuştur. Gardner Çoklu Zeka kitabının “Geleceğin

Okulu” adlı bölümünde çocuğun eğitimi sırasında toplumla iç içe olması gerektiğini savunmuş ve ideal okul fikri hakkında şunları yazmıştır:

“Okul günümüzün ikinci yarısı, birincinin doğal uzantısıdır. Bu süre boyunca öğrenciler ve öğretmenler daha içerikli keşif ve öğrenme için iletişime girerler. Daha küçük çocuklar ve onların öğretmenleri sık sık öğrenci müzelerini, oyun alanlarını, bölgesel tiyatrolardaki özel katılımcı gösterim alanlarını, senfoni ve sanat müzelerini birlikte gezerler. Bu geziler tipik küçük gezilerden farklıdır. Çünkü sınıflar bir yılın birçok zamanlarında bu tür etkinliklere devam edebilirler, (belki bölgesel bir sanat müzesinde bir heykel üzerinde çalışıyor veya akvaryumdaki yengeçlerin yaşam alanı üzerinde çalışmaya devam ediyor olabilirler) kendi favori aktivitelerinde deneyimlerini güçlendirebilirler (çocuk müzesinde kelebek numunelerini inceleyebilirler vs.). Öğretmenler bu tecrübelerle sınıfla ilgili projeleri planlayarak ya da bunları tartışarak öğrencileri hazırlayabilirler. Benzer yollardan bunları kısaca özetleyebilirler. Müzede ya da bizim zenginleştirilmiş okul ortamlarımızda çocuklara özgürce ve desteklenmiş öğrenme ve soru sorma şansı sağlarlar” .

Gardner’ın proje çalışması için en büyük desteği onun çoklu zeka teorisinden gelir. Gardner insanoğlunun bir bütünsel zekaya değil de en az yedi farklı bağımsız zihinsel beceriye sahip olduğunu iddia etti bunlar; dilsel, mantıksal-matematiksel, uzaysal, müziksel, bedensel, kişiler arası ve içedönük kişisel zeka. Ne yazık ki okullar yalnızca dil bilimi ve mantıksal matematiksel zekalara yönelmişlerdir. Güçlü dil ve matematik deneyimlerine sahip öğrenciler bu sistemde oldukça başarılıdırlar. Daha çok sanat, müzik, spor, sosyal becerilere sahip veya içedönük öğrenciler bu sistemde çok başarılı değillerdir. Proje çalışması çocukların başarılı olmasına yardım eder. Çünkü onlar proje ile ilgilenirken bütün zekalarını kullanma şansı bulurlar. Çocukların çalışması, yazma, drama, çizim, yapı, araştırma vs. gibi formları içerir. Her çocuk aktivitelere katılma kendi ihtiyaçlarını, güçlendirecek zihinsel zekalarını geliştirecek deneyimlere katılma şansı bulurlar (Akt.Williams, 1998).

Ayrıca, Katz ve Chard gibi Gardner’ da proje çalışmalarının bugünkü bütün sınıf sisteminin hatalarına tamamıyla bir çözüm olmadığını da belirtmişlerdir. Sonuç

olarak Gardner projelerin iyi yapıldığı zaman diğer yollarla yapılamayan bir çok eğitsel amaca hizmet ettiğini vurgulamıştır (Williams, 1998).

Yine bir başka eğitim araştırmacısı olan Healy ise, bugünün sınıflarındaki çocukların dünün çocuklarından oldukça farklı olduğunu belirtmiştir. Farklılık televizyon, video oyunları vs. gibi zararlara maruz kalmış beyinleri farklı şeylerle dolu olan yeni neslin yaratılmasıyla bütün kültürel değerlerine zarar verilmiş ve eski nesilden farklı öğrenme ve öğretme stratejilerine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Healy bu farklı beyinler için etkili yaratıcı sınıflar tanımlamıştır. Proje çalışmaları bu zihinsel gelişimi arttırmak için tanımlanan yaratıcı sınıflara uyarlanmıştır. Healy zihinsel gelişmeyi destekleyen bir çevre yaratmak için işbirliği içinde öğrenmeyi, farklı aktiviteleri ve projelerle öğrenmenin önemini vurgulamıştır (Healy, 1990).

Ayrıca birçok dil eğitimcisi çocukları gerçek yaşamla ilgili yazılara ve okuma deneyimlerine dahil etmeye inanan gerçek dil deneyimlerini sınıflarda yaratma gerekliliğini savunurlar. Proje yaklaşımı dilin gerçek yaşam durumlarında kullanımına yardım eder. Çocuklar birçok gerçek okuma, yazma aktivitelerine katılarak kendi projelerini gerçekleştirebilirler. Mektup yazma, gazete, makale, kitap, broşür vb. okuma, röportaja katılma, telefon konuşması yapma, poster düzenleme, faks yollama, araştırmaya katılma, kartlara bilgi girme, diyagram, grafik okuma ve düzenleme okuma ve yazma becerileri için sadece birkaç örnektir (Williams, 1998). Görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme, gelecek nesilleri yetiştirmek, onlarda kalıcı ve hemen hemen her alanda etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak, çağın gereklerine uygun önemli ve disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımı olduğu açıktır.

1.3.11.4. Proje Tabanlı Öğrenmenin Programdaki Yeri

Proje Tabanlı Öğrenme, müfredatın birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretim ve öğrenim modelidir. Bu model bir ya da daha fazla alanın temel kavramları ve prensipleri üzerine odaklıdır ve bir ders senaryosu içinde mümkünse birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Bu modelde öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (<http://www.bilkent.edu.tr/~serpilt/pro.htm>).

Proje yaklaşımını savunanlar, proje çalışmalarının tüm programı kapsamasını savunmamaktadırlar. Katz ve Chard (1989) projelerin, proje çalışmalarına katılan çocuklara bir çok yararı olmasına rağmen projenin tüm müfredatı kapsamasının erken olduğunu belirtmişlerdir. Katz, proje çalışmasının geleneksel sistematik programın tamamlayıcısı olarak görünmesinin en uygun olduğunu savunmaktadırlar. Proje çalışması ayrı bir konu değildir, matematikte olduğu gibi; kavramları ve becerileri uygulamaya koymak için bir içerik meydana getirir. Proje çalışması temele “ek” olsa da programın içeriğinde yer alan diğer çalışmalar gibi bir bütün olarak ele alınmalıdır (Katz, 1994: 1).

Sistematik eğitim: 1) Çocukların beceri kazanmasına yardım eder. 2) Çocukların öğrenmelerindeki eksiklikleri belirler. 3) Dış motivasyonu vurgular. 4) Öğretmenin çocukların çalışmalarını doğrudan yönetir, onların deneyimlerini kullanır, çocukların performansına göre görevlendirme imkanı verir.

Buna zıt olarak proje çalışması, 1) Çocuklara becerilerini uygulama imkanı verir. 2) Çocukların becerilerini sergiler. 3) İçsel motivasyonu vurgular. 4) Öğrencilerin ne üzerinde çalışacakları konusunda karar verme konusunda cesaretlendirir ve onları ihtiyaç duydukları konunun uzmanı olarak kabul eder (Katz, 1994: 1).

Proje çalışması çocuklara anlamlı ve bilinçli yollarla tecrübe edinme ve geleneksel öğrenme boyunca öğrenilen yapıları daha iyi kavrama fırsatı verir. Hem geleneksel eğitim hem de proje çalışması programda önemli bir yer tutar. Aşağıdaki tabloda bu iki öğrenme yaklaşımının özellikleri kısaca karşılaştırılmıştır.

Tablo.I.111: Geleneksel Öğrenme Yöntemleri ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemleri Arasındaki Farklılıklar

Eğitsel özellikler	Geleneksel öğrenme	Proje tabanlı öğrenme
Program	- Kapsam merkezli - Olguların bilgisi - Yapılandırılmış bloklarla öğrenme	- Anlamanın derinliliği - İlkelerin ve kavramların kavranması - Karmaşık problem çözme becerilerinin geliştirilmesi
Programı uygulama ve izlenecek yollar	- Programı izleme - Bloktan bloğa, üniteden üniteye ilerleme - Dar, disipline dayalı	- Öğrencilerin ilgisini izleme - Karmaşık problemler ve konulardan oluşturulmuş geniş üniteler - Geniş disiplinler arası bir yaklaşım
Dersin uygulanması	- Bireysel çalışma - Dersin gereklerini yerine getirmek için yarışma - Öğretmenden bilgiyi alma	- Grup içinde çalışma - Dersin gereklerini yerine getirmek için işbirliği yapma - Bilgiyi,yapılandırma ve bilginin oluşumuna katkıda bulunma
Öğretmenin rolü	- Uzman - Konuyu anlatma	- Danışman, meslektaş, arkadaş - Kaynak sağlama, öğrenme etkinliklerine katılma
Öğrencinin rolü	- Öğretileni uygulama - Olguları tekrarlama ve ezberleme - Sadece konuştuğunda konuşma dinleme	- Özdenetimli öğrenme - Etkinlikleri bizzat uygulama - Keşfedici ve birleştirici düşünceler sunma - Kendi işlemlerini tanımlama, zamanın büyük bir bölümünde bağımsız çalışma
Değerlendirme	- Test puanları - Puanları diğer puanlarla karşılaştırma - Bilginin yeniden üretilmesi	- Hissedilir başarılarla odaklanma - Performans değerlendirme - Bilginin gösterilmesi ve uygulanması
Öğretim materyalleri	- Ders kitapları - Sunular - Ders aktarımları	- Doğrudan orijinal kaynaklar - Azılı materyaller, doküman, kaynak kişiler - Öğrenciler tarafından geliştirilmiş bilgi ve materyaller
Teknoloji kullanımı	- Öğretmen sunumunu destekleme - Sadece öğretmenler tarafından kullanılma - Yüzeysel	- Öğrencilerin sunumlarını destekleme ve teknolojiyi kullanma becerisi geliştirme - Öğrenciler tarafından kullanılma - Merkezi ve birleştirilmiş

Kaynak: Korkmaz (2002)

1.3.11.5. Proje Tabanlı Öğrenmede Konu Seçimi ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en zor ve en önemli aşamalarından biri proje konusunu belirlemedir. Proje tabanlı öğrenmenin ilk aşaması olan bu bölümde, çocuklara, müfredata, içinde yaşanan topluma uygun ve çocukların araştırabilecekleri ve sonuçlandırabilecekleri bir konunun seçilmemesi durumunda projeden istenilen sonucun ve verimin alınamamasına hatta bütün çalışmaların boşa gitmesine neden olabilir. Bu yüzden projelere konu seçimi dikkat ve titizlik isteyen bir öneme sahiptir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenenler projeyi seçme hakkına ve küçük gruplarda veya bütün sınıf tartışmalarında, araştırmak istedikleri konuları belirlemede söz hakkına sahip olmalıdırlar. Proje seçme bir öğrencinin yeteneğini ve gelişimini göstermede ve eğitim hedeflerini belirlemede bir öğrencinin karşılaştacağı en güzel durumlardan biridir.

Projeler mutlaka hayatta karşılaşılabilecek durumlarla ilgili olmalı ve öğrenciler, böylece neyi niçin öğrendiklerini mutlaka anlamalıdırlar (Titiz, 1999: 152). Proje konusu çocukların hayatı üzerine kurulu, okul programındaki konunun değerine göre ve çocukların hayata hazırlıklarına olan katkısına göre seçilmelidir (Katz ve Chard, 1991).

Katz (1994: 3) projelere seçilecek konu için bazı ölçütler belirlemiştir;

1. Konu çocukların günlük yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. En azından birkaç öğrenci konu ile ilgili soruları toplayıp cevaplayabilecek yeterlikte konuya aşina olmalıdır.
2. Temel okuma, yazma ve sayısal becerilerin toplamında konu, Fen, Sosyal Bilgiler ve Dilbilgisi gibi bir dizi dersin tamamlanmasında elverişli olmalıdır.
3. Konunun yeterince zengin olması için iyi düşünülmeli, konu en azından bir haftayı kaplamalıdır.
4. Konu, incelenebilmesi bakımından evden çok okula daha uygun olmalıdır.

Chard, Katz (1998), Helm ve Katz'a (2001) göre proje konusunun seçiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır.

1. Çocukların deneyimlerini (yaşantılarını) dikkate alma

2. Çocukların ilgilerini dikkate alma
3. Aile ve toplumun özelliklerini dikkate alma
4. Araç ve gereçlerin uygunluğu
5. Konunun çocukların yaşına ve gelişim düzeylerine uygunluğu (Temel ve diğ. 2004: 32-36).

Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken hususların yanı sıra, birçok öğretmende proje tabanlı öğrenme ile ilgili çalışma yapmak için konu bulamamaktadır. Oysa uygun başlıklar ve konular her yerde bulunabilir. Bunun için öğrencilerin içinde yaşadıkları ortamları, yaşamlarını ve onlarla ilgili şeyleri izlemek, dünyanın şu an ve geçmişte yaşadığı problemlere bakmak, öğrenci velilerinin yaşadıkları problemleri bilmek, yaşanan kentin, kasabanın, bölgenin veya ülkenin problemlerini bilmek fazlasıyla yeterli olacaktır.

Railsback (2002: 15) proje konusu belirlemede öğretmenler için bazı fikirler ileri sürmüştür:

- Tarihi bir olayın yeniden canlandırılması ya da tarihi bir müze düzenlemesi
- Tarihi yapıların araştırılmasını sağlama
- Büyüklerle röportaj yaparak o bölgenin sözlü tarihini derleme
- Bölgesel müzelerde ya da halka açık yerlerde bir sergi yapılmalı
- Bir sohbet bahçesi planlanması ve düzenleme
- Belli aralıklarla çıkan bir gazete, dergi veya okulla veya toplumla ilgili bir web sitesi hazırlama
- İlkokul sınıflarının ya da mezun olacakların kaydedildiği bir kitap (yıllık) düzenleme
- Bölgedeki vahşi yaşam alanlarındaki bitkiler ve yabani hayvanlarla ilgili bir rehber hazırlanabilir. Ona göre proje imkanları sonsuzdur. Temel özellik, proje fikirlerinin öğrencileri, yönlendirici, zorlayıcı ve anlamlı olmalarıdır.

Moursund (1999) proje konuları için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa ve okula şöyle bir bakmalarının yeterli olacağı kanısındadır. Sınıf öğrencilerin öğrendiği yerdir. Bu sınıf öğrenme ve öğretme için iyi planlanmış mı? Memnun edici bir yer mi? Siz ve öğrencileriniz bu sınıfta bir çok saat geçiriyorsunuz bu sınıfa ne daha iyi hale getirir? Öğrenme ve öğretme okulun mimari yapısından nasıl etkilenir? Örneğin öğrenci zayıf aydınlatmadan, fazla ısıdan, ya da eşyaların

düzenlenmesinden olumsuz şekilde etkilenir mi? Öğrenme öğretmeyi kolaylaştıracak mimari ortam nasıl olmalı? Bu gibi sorular çeşitli ilginç ve zorlu PTÖ dersleri için temel olarak kullanılabilir. Bundan başka doğal ortamla, tarihle, matematikle de ilgili bir çok farklı ve zorlu projeler sağlanabilir.

1.3.11.6. Proje Tabanlı Öğrenmenin Planlanması ve Sınıfta Uygulanması

Proje tabanlı öğrenme çalışmalarına başlanmadan önce iyi, başarıyla sonuçlanmış, istenilen hedeflere ulaşmış, kaliteli bir proje için önceden yapılması gereken en önemli şey projenin planının hazırlanması, proje sürecinin etkili yönetimi ve takibidir. Planlama, özellikle daha önce proje çalışmaları yapmamış öğretmenlerin bu süreçteki kaygılarını ortadan kaldırmak, daha sonra gelecek projelere bir temel oluşturması içinde etkili bir yoldur. Projeler farklı kaynaklardan oluşur ve farklı yollarla gelişir. Bir projeyi uygulamanın tek doğru yolu yoktur. Ama bir projeyi etkili bir biçimde düzenlemek için birçok soru, düşünce ve görüş vardır. Bu nedenle proje tabanlı öğrenmenin planlanması ve sınıfta uygulanması ile ilgili, konunun uzmanları tarafından farklı uygulama örnekleri ortaya konmuştur. Bu uygulama örneklerine geçmeden önce, Kaliteli ve etkili bir proje planı ve proje sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için proje tabanlı öğrenmenin 6 A'ları olarak adlandırılan özelliklerinin bilinmesi gerekir.

Proje tabanlı öğrenmenin 6 A'ları

1. **A. Gerçeklik:** Projeler akademik ve teknik becerileri öğretmek için işyerlerinin ve toplumun çevresini kullanırlar.
2. **A. Akademik Zorluk:** Projeler akademik ve teknik alanlardan araştırma metotları ve yüksek düşünme becerileri gerektirir.
3. **A. Uygulamalı Öğrenme:** Projeler öğrencilerin iş yerinde ihtiyaç duydukları takım çalışması, iletişim, problem çözme gibi becerileri edinmeleri için akademik ve teknik bilgi kullanımını gerektirir.
4. **A. Aktif Araştırma:** Projeler sınıfın dışında, teknik laboratuvarlar, toplum tabanlı aktiviteler ve çalışma tabanlı öğrenme gerektirir.
5. **A. Yetişkin İlişkileri:** Projeler okuldan ve toplumdan yetişkin rehberler gerektirir.

6. A. Değerlendirme: Projeler okul ve toplum tarafından konulmuş performans standartları ve kişisel standartlara göre hazırlanan sergi ve değerlendirmeler içerir (Fleming, 2000; www.sreb.org; Preuss, 2002).

Bu özelliklere göre hazırlanan ve yürütülen projelere aşağıdaki sorular sorulur:

Gerçeklik:

- Proje öğrenciye anlamlı gelen bir soru veya probleme mi dayanıyor?
- Problem veya soru bir yetişkinin işte veya toplumda çözümleyebileceği (başta çıkabileceği) bir problem mi?
- Proje öğrencilere okulun dışında kişisel veya sosyal değerli bir şey üretme fırsatını sağlıyor mu?

Akademik Zorluk:

- Proje öğrencinin bir veya daha fazla disiplinle ilgili bilgileri uygulayabileceği veya edinebileceği bir proje mi?
- Proje öğrenciyi bir veya daha fazla disiplinden araştırma metotları kullanmaya teşvik eden bir proje mi?
- Öğrenci ileri düzeyde düşünme becerileri geliştiriyor mu? (Örneğin, farklı bir bakış açısı arıyor mu?)

Uygulamalı Öğrenme:

- Öğrenci hayata dair veya işe dayalı bir problemi çözebilir mi? (Bir ürün tasarlayabilir mi ? Bir olay veya sistem geliştirebilir mi?)
- Proje organizasyon gerektiren beceriler ve kendini yönetme gerektiriyor mu?
- Proje öğrencilerin işyerinde beklenen becerilerin kullanımını ve kazanımını sağlıyor mu? (Örneğin, problem çözme, iletişim, teknoloji ve işbirliği)

Aktif Araştırma:

- Öğrenci alan tabanlı çalışmalar üzerinde yeterince zaman harcıyor mu?
- Proje öğrencilerin bir araştırma yapmak için çeşitli metotlar, araçlar, ve kaynaklar kullanmasını gerektiriyor mu?
- Öğrenciden öğrendiklerini açıklaması için bir sunum yapması bekleniyor mu?

Yetişkin İlişkileri:

- Öğrenci konuyla ilgili uzmanlığı ve deneyimi olan bir yetişkinle tanışıp ve gözlenebilir mi?
- Öğrencinin en az bir yetişkini yakından tanıma ve onunla çalışma olanağı var mı?
- Projenin planlanması ve değerlendirmesinde yetişkinler ve öğrenciler birbirleriyle birlikte çalışıyorlar mı?

Değerlendirme:

- Öğrenciler ne öğrendiklerini ölçmek için proje kriterleri kullanıyorlar mı?
- Sınıf dışından yetişkinler, öğrencilerin gerçek dünya standartları hissini gelişimine yardım ediyorlar mı?
- Öğrencilerin çalışmaları portfolyo ve sergilerle sürekli değerlendiriliyor mu? (www.sreb.org).

Railsback (2002) proje tabanlı öğrenmenin sınıfta uygulanması ilk olarak projenin taslak planının çıkarılması ile başlanacağını belirtmiştir. Bu planda bulunması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır.

- **Durum ve Problem:** Bir ya da iki cümle problem veya durumu tanımlar. Örneğin, göl kenarındaki evler ve işyerleri gölün suyunun kalitesini azaltan fosfor içeriğini etkilemektedir. Ev sahipleri ve esnaflar göl suyunu düzeltmek için ne yapabilirler?
- **Projenin Tanımı ve Amacı:** Projenin amacının kısaca en iyi şekilde açıklanması veya problem ya da durumun nasıl çözüleceğinin açıklaması. Örneğin, öğrenciler gölün içerisindeki fosfor oranının nasıl azaltılacağı ile ilgili araştırmalar yapar, anketler düzenlerler, esnafların ve ev sahiplerinin göldeki kirlenmeyi nasıl çözebilecekleri üzerinde yorumlar yaparlar. Sonuçlar dergilerde, bilgi broşürlerinde ya da web sitelerinde gösterilir.
- **Performans Özellikleri:** Bir kriter listesi ya da kalite standartları projelerde görülmelidir
- **Kurallar:** Projenin başarılması için bir rehberdir. Görüşmelerin belli bir günde kısa süre içerisinde tamamlanmış olması, belli bir tarihten önce araştırmaların bitirilmesi, kısa süreli amaçlar dahilindedir.

- **Proje Katılımcılarını Projedeki Rollerine ile Listeleme:** Proje katılımcılarını, iletişim kurdukları kişileri, okuldaki insanları ve ailelerini dahil eder.
- **Değerlendirme:** Çocukların performansı nasıl değerlendirilecek. Proje tabanlı öğrenmede, öğrenme planı son üretilenle birlikte değerlendirilir.

Katz (1994), Katz ve Chard (1991) projenin her biri belirli özellikler içeren üç temel aşamasının olduğunu belirtmiştir. Projeyi tamamlarken her bir safhanın bütün bölümlerinin çocuklarla yürütülmesi önemlidir. Her bir safhada çocuklar devamlı seçimler yaparak öğrenmeyi anlamlı bir şekilde ifade ederler.

Projeye başlamak için konunun çocuklar ya da öğretmenleri tarafından seçilmesi gerekir. Öğretmen okul müfredatına ve çocukların hayatları üzerine kurulu uygun bir konu seçildikten sonra birinci safha başlar.

Projeye Başlama: İlk bölüm çocukların henüz konu hakkında ne bildiklerini keşfetmekle başlar. Öğretmen konunun araştırması boyunca öğrenme ve alan çalışmaları için olabilecekleri tahmin edebilecek bir beyin fırtınası ağı oluşturmalıdır. Bir haftadan daha kısa sürecek bu işlem projeyi kolaylaştırmada ve rehberlikte öğretmene yardım eder. Sonra öğretmen konuyla alakalı bir şeyler yapmak, görmek için geziye gidilerek, gerçek nesne ya da resimler getirilerek yapılabilecek olan konuya çocukların ilgisini çekmelidir (Katz ve Chard, 1991).

Başlangıçta proje yaklaşımının başarısından emin olmak için öğretmenlerin konuyu hemen tanıtmaları ve çalışmalara başlamalarını sağlamak önemlidir. Bunun amacı öğrencilerin konu hakkında düşünüp sorabilecekleri bir takım sorulara sahip olarak meraklarını artırmaktır (Niesz, 2003: 36). Konuya bahsetmekle başlamak öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri hakkında konuşmaya ve tartışmaya başlamalarını sağlar. Tartışma çocukların kendi deneyimlerini hatırlayarak ilgilerini dramatik oyun ya da skeçlere dönüştürebilir. Öğretmen, çocuklara bildiklerini ifade edebilecekleri aktiviteleri seçmede yardım edebilir. Öğretmen proje konusu hakkındaki yanlış kavramları ya da hataları düzeltmeye teşebbüs etmek yerine konu araştırması boyunca doğru bilgiler toplanana kadar beklemelidir (Katz ve Chard, 1991). Daha sonra projenin ikinci safhası başlar.

Projeyi geliştirme: Proje yaklaşımının ikinci safhası genellikle üç ya da dört hafta sürer. Bu bölüm alan çalışması üzerinde durur, konu hakkında yeni bilgileri keşfetmeyi içerir.

Alan çalışması boyunca öğretmen çocukların konuya olan isteklerini sürdürmek ve artırmak için sınıfa misafir konuşmacı yoluyla yeni bilgi ve beceriler kazandırabilir. Bu safhada öğretmen öğrencileri daha bağımsız, üretken ve becerikli olmaları için destekler. Öğrenciler alan çalışması ya da misafir konuşmacı için hazırlanmış grup tartışmalarıyla meşgul edilmeli, konu hakkında sorular sormalı, yapmak istedikleriyle ilgili planlar yapmalı, ne yaptıklarını gözden geçirmeli ve proje çalışması hakkında duygularını ifade etmelidirler. Bu aşama boyunca daha çok çocuklara öğrenmeleri için nereye gitmeleri gerektiğine karar vermede yardım çok önemlidir. Aranacak ayrıntılar ya da sorulacak sorular listesi, alan çalışmasına odaklanmaya ve ziyaret edilen insanlar için işleri kolaylaştırmaya yardımcı olur. Alan çalışmasından sonra, ne öğrenildiğine derinlemesine odaklanmak önemlidir. Öğretmen çocuklara topladıkları bilgiyi organize etmede sınıflama, grafikleme, çeşitlendirme, sıralama, ve karşılaştırma gibi matematiksel becerileri kullanarak yardımcı olabilir. Öğretmen çocukları drama, yazma veya başka yollarla öğrendiklerini göstermek için cesaretlendirebilir (Burr, 2001: 20-21).

Projeyi sonuçlandırma: Bu bölüm öğrenmeyi ve proje boyunca olan deneyimleri değerlendirmeye ilgilidir. Çocuklar ve öğretmen projelerini diğerleri ile paylaşma şansı veren sonuçlandırma etkinlikleri düzenlerler. Burada diğer sınıflara, ailelere ve komitelere sunumlar yapılır. Çocuklara mutlaka çalışmalarını sunma şansı verilmeli ve diğer insanlarla onların deneyimlerini paylaşmak için davet edilmelidir. Çalışmaları paylaşmak için davet etmenin yanında, çocukların öğrendiklerinden neler çıkardıkları, sentezledikleri ve nasıl tepki gösterdiklerine imkan sağlamak ta oldukça önemlidir.

Tavalin, Sosyal Bilgilerde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının altı aşaması olduğunu belirtmiştir. Bu aşamalar;

- 1. Araştırma:** Projenin başlamasından önce, araştırma yapılır. Araştırmanın röportajı, dokümanları, gözden geçirme gibi farklı formları vardır.
- 2. Kavram Geliştirme:** Önce bilgi toplanır, analiz edilir ve yorumlanır. Sosyal Bilgiler sınıflarında deneme yöntemleri sık sık kullanılır. Oyunlar, modeller, resimler vb. gibi projeler öğrencilerin öğrendiklerine fırsatlar sağlar.
- 3. İlk üretim:** İlk üretim, fikirlerin test edilmesi, düzeltilmesi ve proje alanının yeniden düzenlenmesi aşamasıdır. Bu aşamadaki iki önemli soru

şudur; “Düşüncelerimi işlevsel hale nasıl getirebilirim?”, “Ayrılan zamana uygun olarak düşüncelerimi nasıl düzenleyebilirim?”.

4. Yapılmakta Olan Çalışmanın Değerlendirilmesi: Değerlendirme toplantıları proje gelişimi için en can alıcı noktadır. Bu aşama iş işten geçmeden öğrenmek ve öğrenileni geliştirmek için bir fırsat sağlar. Yapılan değerlendirme, yapılan işlerle hedeflerin birbirine ne kadar yaklaştığı ile ilgili olmalıdır. Yararlı bir kritik, üreticinin vizyon ve amaçlarını açıklamasıyla başlar. Sonra bu amaca hizmet eden iyi çalışmalar gösterilir. Böylece değerlendirmeyle kaydedilmiş gelişme hakkında bir karar verilir.

5. Tamamlama: Bir proje, değerlendirme toplantılarından kazanılan anlayışla makul bir zaman içerisinde yeniden değerlendirilerek daha iyi hale getirilerek tamamlanır.

6. Sunum: Ürünler ve sunumlar öğrenme ortamında kendi başlarına durmazlar. Öğrenme genellikle gelişim sürecinden kaynaklanır ve bu sonuçtaki üründen daha güçlüdür. Çünkü proje sadece hikayenin bir kısmını söyler, iyi bir sonuç değerlendirmesi çoklu kaynakların kullanımını içerir. İyi donanımlı bir sonuç sunumu anekdotlar, proje gösterimi, soru ve cevaplı toplantıları içerir (<http://www.vermontsocialstudies.org>).

1.3.11.7. Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü

Proje tabanlı öğrenmede, öğretmen birçok rol üstlenmektedir. Bunlar genellikle, arabulucu, rehber, takım koçu ve yardımcı gibi rolleri kapsamaktadır. Proje sınıflarında öğrencilerin sıralarında oturup, sınıfın önünde yürüyen bir öğretmenden pasif bir şekilde bilgi almaları artık mümkün değildir. Çünkü öğretmenler artık bilgi dağıtan, bütün kararları alan ve sınıfı denetim altında tutan birisi olarak görülmemekte, kolaylaştırıcı, işbirlikçi ve kaynak insan rolünde tanınmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme öğretmenin rolünü ders veren bir konuşmacıdan ve eğitim yönlendiren kişiden, kaynak temin eden kişiye ve uzman kişi konumundan yardım eden, yol gösteren bir kişiye dönüştürür (Newell, 2003: 5).

Tabi ki bu durum, öğretmenin ilgili aktiviteleri organize etmesini ve ilgilendiği çalışma konularında yer almasını engellemez. Fark şudur; araştırma öğrenci üretimidir. Elbette öğretmenler arkada oturup öğrencilerin yapmak istedikleri şeyleri yapmaya

çalışırken bocalamalarına izin vermemelidirler. Öğretmenlerin beyin fırtınası şeklinde üretilmiş fikirleri ve çalışmanın nereye gideceği konusundaki ihtimalleri tartışması, öğrencilerin ilgilendikleri konu hakkında düşünmeye, öğrencilerin sorularını açık net bir şekilde belirtmelerine yardım etmeye ve onlara mevcut kaynaklar konusunda rehberlik etmeye hazır olmalıdırlar (Bryson, 1994: 4).

PTÖ, çocukların doğal soru ve isteklerine değer veren gerçek araştırmacı bir öğretmen gerektirir. Araştırma için fırsatlar ve materyaller sağlayan soruları dinleyen ve cevaplayan ve de gözlem için gönüllü bir öğretmen gerektirir (Burr, 2001: 23-14). Fosnot (1989), araştırmacı öğretmeni, öğrenme ve öğretmeyi zenginleştiren, güçlendiren, kolaylaştırıcı bir işlem olarak gören, araştırmacı öğrenme ve öğretme sürecini eğlenceli bulan, düşünceli karar veren güçlendirilmiş bir eğitimci olarak tanımlar (Akt. Burr, 2001). PTÖ sürecinde öğretmen aynı zamanda öğrenendir. Öğretmenler öğrencilerle birlikte öğrenirler ve öğrendikleri hakkında sınıfla tartışırlar. Bu durum aynı zamanda öğretmenin öğrenmeye değer verdiğinin bir göstergesidir.

PTÖ sürecinde öğretmen öğrencileri hakkında sağlam bilgi ve beceri temeline sahip olmalı, onları yakından tanımalı, ilgi ve isteklerini önceden görebilmelidir. Öğretmen öğrencileri için gerekli araç-gereçleri hazırlamalı, kaynak insanlarla gerekirse randevular ayarlamalı, onları arkadaşları ile işbirliği yapmaya teşvik etmeli, çocuklar kendi projeleri ile ilgili olarak çalışırken onları izlemeli, çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmeli, dinlemeli, yöneltile soruları cevaplamalı, zorlamalı, çeşitli öneriler sunmalı, onlara yardım etmeli, onları sorumluluk alma ve diğer çalışmalarını konusunda cesaretlendirmelidir. Bütün bunlar için de öğretmenin hazırlıklı ve istekli olması gerekmektedir.

Proje tabanlı sınıflarda öğretmenler bilgi dağıtıcı rollerini ve tüm soruları cevaplayıcı rollerini bırakmışlardır. Bunların yerine, sınıfta öğrencilere bir rehber, model ve işlerini kolaylaştıran kişidir. Yine de sınıftaki en yetkili kişi onlardır. Proje tabanlı sınıflarda öğretmenler yüksek sesle düşünüp soruları öğrencilere geri yansıtmaya stratejileriyle mükemmel proje çalışmalarını kolaylaştırırlar. Proje öğreticileri soru sorma stratejilerini sınıfta tüm öğrencilerle, kısmen yetenekli öğrencilerle çalışırken kullanırlar. Bir çocuğun sorusunu direk cevaplamak yerine proje öğreticisi “bu soruya nasıl bir cevap bulabileceğini merak ediyorum” veya “eğer tüm kitapları kontrol ettiysen, sence cevabı bulmak için daha başka neler yapabilirsin?” gibi karşılıklar vermelidir (Diffily, 2002: 2).

Öğretmenler proje süresince öğrencilerle sık sık bir araya gelerek onların projenin hangi aşamasında ve neresinde olduklarına bakar ve onlara ilerlemeleri ve daha yapmaları gereken çalışmalar hakkında yönlendirmelerde bulunurlar. Ayrıca öğretmen, öğrencilerine proje süresince kendilerini geliştirmeleri için diğerleriyle etkili iletişim kurabilme, tartışmaları çözümleyebilme, arkadaşlarına yardım edebilme şansı vererek gerekli becerileri kazanmalarını sağlar.

Öğretmenlerin PTÖ sürecinde, yardımcı, arabulucu vs. gibi rollerine ek olarak kayıt edici rolleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocukların öğrendiklerini dokümanlaştırma sorumluluğu vardır. Öğretmenler çalışmaları toplayarak ve çocukların yaptıkları çalışma örneklerini inceleyerek projelerle ilgili olarak onlarla görüşmeler yapar. Öğretmenler bunun sonunda her çocukta meydana gelen gelişmeleri değerlendirirler (Williams, 1998: 15).

Proje tabanlı öğrenme ortamında özellikle teknoloji destekli PTÖ ortamında bulunan öğretmenlerin aşağıdaki mesleki özellikleri taşıması veya öğrenmesi gerekmektedir. Bunlar:

1. PTÖ ortamında öğrencilerin nasıl hareket edeceklerini öğrenmek,
2. Eğitimin hedeflerine ve mevcut kaynaklara uygun iyi projeleri daha fazla nasıl bulacağını ve geliştireceğini öğrenmek,
3. Hem projeler üzerinde çalışırken hem de proje tamamlandığında, öğrencilere etkili geribildirim nasıl sağlanacağını öğrenmek,
4. Teknoloji konusunda birçok öğrencinin öğretmenden daha fazla şey bildiği “yüksek teknoloji” proje tabanlı öğrenme ortamında öğrencilerle nasıl çalışılacağını öğrenmek durumundadırlar (NFIE, 1997).

Fleming’ de (2000: 18) öğretmenlerin proje çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütebilmeleri ve bu süreçte öğrencilere gerekli destekte bulunabilmeleri için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler;

- Öğrencilere proje gereksinimlerinde yardım etmek için doğrudan öğretimi kapsayan bir dizi öğrenme, öğretme aktiviteleri hazırlayın.
- Proje için önemli kaynaklar tarayın. Halk veya okul kütüphanelerinde bu kaynakların mevcut olduğundan emin olun.
- Öğrencilere problemleri ya da sorularını tanımlamalarında yardımcı olun ve zaman içinde amaçları yerine getirmede planlar geliştirin.

- Örnek olun, geri bildirim verin, araç-gereçleri, formları hazırlayın. Sonra öğrenci öğrenmelerini geliştirici bir danışman olun.
- Herkesin aynı konuda çalışması gerekmez. Esnek bir çalışma ortamı oluşturun.
- Bireysel ya da grup görüşmelerinde öğrenci düşüncelerini yoklayın ve sorgulayın.
- Grup dinamiğini oluşturun ve proje çalışmasında her seviyedeki zorluğu yenene dek bu tutumu devam ettirin.

Bu yaklaşım bir öğretmenin sınıfta öğrencilerin hem grup hem de bireysel ihtiyaçlarına cevap vermelerini gerektirir. Öğretmenin çocuklarla ilgili temel bilgiler üzerinde onları, insanlarla, nesnelerle ve içinde bulundukları çevreleriyle iletişim halinde olmalarını sağlamalıdır.

Sonuç olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının iyi sonuçlar vermesinde öğretmenlik sanatının rolü çoktur. Öğretmenin eğitimsel rehberlik işi yapabilmesi önemlidir. Konuların projelendirilmesinde öğretmenlere düşen vazife büyüktür. Öğretmen pasif görünmesine rağmen yine de bütün faaliyetlerde baş organizatör olarak hareket etmelidir. Modern eğitim-öğretim okul faaliyetlerinde rehberlik işi ön plana çıkmıştır. Bunlarda öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve çocuk gelişim psikolojisine göre hareket etmesini bilen rehber öğretmenlerle mümkündür. Proje tabanlı öğrenme, öğretmenin yapacağı eğitimsel rehberlikle ilgilidir. İşin planlaştırılması ve fikirlerin düzenli olarak tespiti ve sıraya konması öğretmene bağlıdır (Erdem, 2003; Akt.Balkı, 2003).

1.3.11.8. Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Rolü

Proje tabanlı öğrenme sınıflarında öğrenci rolü birçok ilköğretim sınıflarından daha farklıdır. Proje boyunca öğrenci öğretmenin direktiflerini basitçe izlemek yerine kendi öğrenecekleri hakkında karar verme rolü üstlenirler. Öğretmenler ve öğrenciler projeye bir başlık seçmek ve konuyu araştırmak için birlikte çalışırlar. Herhangi bir günde öğrenciler sorularına cevap bulabilmek için kitap, dergi veya internet sitelerini araştırmak, alanının uzmanı olduğunu düşündükleri insanlarla röportaj yapmak, bir araştırma mektubu yazmak, gerçek çizim kartlarını tasarlamak, bir alan gezisi

planlamak veya herhangi bir aktivitede bulunmak için işbirliği yapmalıdırlar. Tabi ki öğrenciler bu faaliyetleri öğretmenin desteği ve rehberliği ile yaparlar (Diffily, 2002: 2).

Newel'de (2003: 5-6) öğrencilerin proje tabanlı öğrenmedeki rolünü şu şekilde açıklamıştır. PTÖ'de öğrencinin rolü öğretmenin yönettiği aktiviteleri yapmaktan ziyade kendilerinin yönettiği öğrenme aktivitelerini yapmak olur. Yani, kısa ve yönlendirilmiş görevleri alma ve bunları yerine getirmek yerine, kendi görevlerini, rollerini ve zaman yönetimlerini kendileri belirlerler, dinlemek ve sadece onunla konuşulduğunda konuşmak yerine nasıl iletişime girileceğini, etkilemeyi, üretmeyi ve sorumluluk almayı öğrenirler.

Öğrenciler genellikle son ürünü, performansı, sergiyi ya da gösteriyi izleyicilere ya da dinleyicilere okulun dışında sunarlar. Seyirciler, öğretmenler ya da öğrencilerle değerlendirme yapmaya katılırlar. Öğrenciler bilgileriyle ya da sahip oldukları becerileri, çalışma alışkanlıkları, problem çözme teknikleri gibi bir çok açıdan değerlendirilirler (Fleming, 2000: 17).

Sonuç olarak proje tabanlı öğrenme sınıflarındaki öğrenci, daha öncede belirtildiği gibi oturduğu yerden pasifçe bilgileri alan, bir başka deyişle, bilginin içine akıtıldığı boş bir sürahi konumunda değil aksine bilginin bizzat kendisi tarafından araştırılarak ve keşfedilerek yapılandırıldığı aktif bir süreçtedir. Kısaca öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenci bireysel ya da grup halinde projenin en başından sonuna kadar yani proje konusunun seçiminden, projenin konusunun araştırılmasına, problemlerin çözümüne ve ulaştığı bilgilerin sınıftaki sunumuna kadar kendi öğrenmesini kendisi gerçekleştirir. Konuyu araştırarak ve bir sonuca ulaşan öğrenci veya grup artık o sınıfta konunun uzmanı olarak görülür ve ulaştığı bilgileri arkadaşları, öğretmenleri ve diğerleri ile paylaşır.

1.3.11.9. Proje Tabanlı Öğrenmenin Yararları

Proje tabanlı öğrenme öğrencilere kazandırdığı bir çok özellik dolayısıyla öğrencilere bir çok faydası olan bir öğrenme yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalarda bulunanlar PTÖ'nün yararları hakkında şunları söylemişlerdir:

Rogers (1996) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin, birleşmeyi iletişimi ve organizasyon yeteneklerini geliştirdiğini, çoğu gerçek yaşam problemlerinin

karışık olduğunu öğrendiklerini, çevredeki kendi rolleri kadar çevreye saygı duymaları ve onu korumayı öğrendiklerini ve sonuçta değerli, güçlenmiş ve toplumlarının önemli bir parçası olduklarını hissettiklerini söylemiştir.

Tretten ve Zachariou (1997) “Tinkertech Okullarında PTÖ” isimli çalışmalarının sonucunda proje tabanlı öğrenmeyle öğrencilerin,

1. Bilgi ve hünelerleri
2. Eleştirel düşünme ve problem çözme
3. Kendine değer vermeyi ve kişisel yetkiyi
4. Kişisel ve toplumsal sorumluluk almayı
5. İşbirliği ve birlikte çalışmayı öğrenip geliştirdiklerini kaydettiler.

Green (1998), projeye öğrenmenin muhtemelen motivasyonu arttırdığını ve öğrencilere memnuniyet duygusunu verdiğini belirtir. PTÖ ayrıca uzun süreli öğrenme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Orevi ve Danon (1999) PTÖ’nün öğrencilerin bakış açısından avantajlarını şu şekilde sıralar: Veri becerilerini toplama ve sunmayı geliştirir, düşünme becerilerini geliştirir, öğrenciler uygun konularla ilgilendikleri için motivasyonları artar, son olarak öğrencilerin bilimsel, teknolojik, çevresel, sosyal görüşlerden haberdar olmaları artar, akademik başarıları gelişebilir ve öğrenciler yöneticinin, uzmanın, araştırmacının, mühendisin, röportajcının, planlayıcının ve diğer pratisyenlerin profesyonel işlerini benzeşimle öğrenirler.

Krajcik ve diğ. (1999) PTÖ’nün öğrenci için dört yararından bahseder; ilk olarak öğrenenler, içeriğin ve sürecin derin ve tam anlamasını geliştirirler. ikincisi, öğrenciler problemleri çözmek için birlikte çalışmayı öğrenirler. İş birliği soruların cevabını bulmak için fikirleri paylaşmayı kapsar. Gerçek dünyada başarılı olmak için, öğrenciler farklı geçmişe sahip insanlarla nasıl çalışacaklarını bilmeleri gerekir. Üçüncüsü, bu yaklaşım bağımsız ve sorumlu öğrenmeyi devam ettirir. Son yararı olarak bu yaklaşım birçok farklı öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayarak öğrencilerin çeşitli görevlere aktif olarak katılmalarını sağlar.

Krajcik ve diğ. (1999) ayrıca PTÖ’nün öğretmenler içinde olası yararlarını ise üç maddede toplamışlardır; ilk olarak, öğretmen yıl boyunca farklı gruplarla çalışacağı için işini eğlenceli, ilginç ve motive edici bulabilir çünkü her yeni grup öğrenci ile birlikte yeni projeler araştırıyor olacak. İkinci olarak proje tabanlı öğrenmede öğretmen sürekli yeni fikirler kabul edecek, bu yüzden o hayat boyu öğrenen olacak. Üçüncü

olarak da, sınıf yönetimi kolaylaştırılır. Çünkü öğrenciler baskı altında olduğu zaman normal olarak disiplin problemlerine sebep olacaklardır.

Diffily ve Sassman (2002:102) projelerle öğrencilerin sadece akademik yetenekleri değil bunun yanında dünyada başarılı olmak için gerekli olan diğer yetenekleri ve kişisel özellikleri de kazanacağını bildirmiştir. Bu gerekli yetenekler, eleştirel düşünce, kişiler arası iletişim ve teknolojik yeteneklerdir. Onlara göre öğrencilerin çok bilgili, akademik ve teknik olarak yetenekli olmaları yeterli değildir. Bu eğitimin önemli amaçlarından birisidir. Fakat yeterli değildir. Çocuklar ayrıca kişisel olarak duyarlı ve usta olmalıdırlar. Anlamayı, duygularını, kişisel ihtiyaç ve arzularını etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenmelidirler. Adalet ve koruma değerlerinden sorumlu olmalıdırlar. İnsancıl ve uygun bir demokrasi genel iyiliği koruyan, düşünceli, ahlaklı yaşamakta sorumlu bir vatandaşlık gerektirir.

Shepherd (1998) Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulayan gruplarda yaptığı eleştirel düşünme testinde geleneksel yöntemle çalışan gruplardan daha yüksek not aldıklarını bulmuştur. Ayrıca proje tabanlı öğrenme ile uygulama yapan öğrencilerin daha çok kendine güven geliştirdikleri ve gelişmiş öğrenme yetenekleri gösterdiklerini belirtmiştir.

Proje tabanlı öğrenmenin yararları genel olarak şu başlıklar altında toparlanabilir.

- Motivasyonu artırır.
- Yaratıcılığı özendirir.
- Okuldaki öğrenme ile gerçek yaşam arasında iletişim kurar.
- Bilgi edinirken işbirliği şansı sağlar.
- Kütüphane araştırma becerilerini geliştirir.
- Kaynak düzenleme becerilerini geliştirir.
- Bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Sosyal ve iletişim becerilerini artırır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir.
- Problem çözme becerilerini artırır.
- Kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.
- Öğrencilere pratik deneyimler kazandırır.
- Öğrencilerin disiplinler arasında bağlantı kurmalarına izin verir.
- Okullarına veya topluma katkıda bulunmalarına fırsatlar sağlar.

- Kendilerine güvenlerini arttırır.
- Onların bireysel öğrenme güçlerini ve çeşitli öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarına izin verir.
- Teknolojiyi gerçek dünyada kullanarak öğrenmesini sağlar (Railsback, 2002; Bilen, 1999; Çiftçi, 2004; Moursund, 1999; Saban, 2000; www.BIE.org).

1.3.11.10. PTÖ Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve PTÖ'nün Sınırlılıkları

İyi bir projenin öğretmenler ve öğrenciler tarafından istifade edilebilecek bir zenginliği vardır. Projeler, öğrencilerin otantik problemleri çözmelerini, diğerleriyle çalışmalarını ve gerçek çözümleri sağladıklarından öğrencilerin ilgilerini arttırabilir. Öğrenciler bilgi, kavram ve kuralları edinip uygulama gereksinimi duyduklarında ve planları formüle etmeye, ilerlemeyi takip etmeye, çözümleri değerlendirmeye ihtiyaç duydukları için ve de düşünme (öğrenme ve metakognitif) yeterliklerine sahip olduklarından projeler derinlemesine anlamayı arttırma potansiyeline sahiptir. Göz ardı edilemeyecek bu potansiyele rağmen proje tabanlı öğrenme problemsiz değildir (Blumenfeld ve diğ, 1991: 373).

Projeler öğrenciler için birtakım sorunlar yaratmaktadır. Projeler geniş zaman dilimi içerisinde konsantreli bir çaba gerektirir. Bu durum bazıları için zor bir tecrübe olabiliyor. Başkaları proje konusu seçmede ve ürünü iyi bir şekilde sunmada zorluk çekebiliyor. Bazıları da bağımsız ya da başkalarıyla çalışma konusunda endişelere kapılıyor. Öğretmenlerin de proje tabanlı öğrenme konusunda bazı endişeleri vardır. Çünkü projeler bağımsız ve gözetimden uzak bir çalışmayı gerektirir. Geleneksel metotlar kullanarak grup içinde bireysel yardımlarda bulunma ve grup çalışmalarını değerlendirme zordur. Öğrenciler araştırmanın farklı aşamalarında olabilirler ve bu da öğretmenin yardım etmesi için daha da zordur. Ayrıca araştırmanın sonucu bir düzen içinde beklenildiği gibi olmayabilir (Fleming, 2000: 6).

Öğretmenler proje çalışmaları sırasında hangi öğrencinin daha az veya hangi öğrencinin daha çok çalıştığını anlayamayabilir. Aynı şekilde öğrencilerin ulaştıkları kaynakları ne şekilde elde ettiklerini de bilemeyebilir. Çünkü öğrenciler çalışmalarını hazır olarak bulabilirler ya da bir başkasına da yaptırabilirler. Bu durum hem sağlıklı bir

değerlendirme yapılmasını hem de istenilen hedeflere ve kazanılması düşünülen becerilere ulaşılmasını engelleyebilir. Yine proje çalışması sırasında kullanılacak araç-gereçlerin ekonomik açıdan fazla olması yapılacak projenin durmasına ya da aksamasına neden olabilir.

Bunlardan başka projeler beklenilenden daha uzun zaman alabilir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin proje çalışmaları sırasında gerek projeye, gerekse proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin yeterli olmaması, gerekli hazırlık dönemini geçirmemiş olmaları, proje sırasında kullanılacak teknolojiler hakkında yeterli becerilere sahip olunmaması projenin başarılı bir şekilde sonuçlanmasını imkansız kılabilir. Yine öğretmenin projeye çok fazla müdahale etmesi öğrencileri istediği şekilde çalışmaya yönlendirmeye çalışması ya da onları tamamen başı boş bırakması öğrencilerin projedeki istekliliklerini azaltabilir.

Railsback (2002: 17-18) proje çalışmalarındaki güçlüklerin ortadan kaldırılması için bazı önerilerde bulunmuştur:

- En temel konuları önce işleyin. Programı işlemeye vaktiniz yoksa bile temel konuları mutlaka işleyin.
- Yapılan etkinliğin eğitimin içeriğini yönlendirmesine izin vermeyin. Eğitimin içeriğine göre etkinlikleri planlayın. Öğrenciler bir proje seçmek ve onu uygulamak isteyebilir.
- Projenin hedefinin programa ya da performans standartlarına bağlı olduğundan emin olun.
- Öğrencilere software (yazılım) programlarını kullanma ya da web sitesi düzenleme gibi yeni deneyimler ve öğrenmeleri için yeterli zaman tanıyın.
- Görevleri bölün. İşbirliği projeleri için öğrencilerin projedeki plan ve uygulamalarını belirlemede yardımcı olun. Böylelikle herkes önemli deneyimleri ve kritik becerileri kazanabilsin ve proje planı hakkında bilgiye sahip olsunlar. Örneğin, gruptakilerin her biri görüşmeci olabilir ve projenin sonunda sunumda yer alabilirler.
- Proje aktivitelerine bir yapı sağlamak için bir zaman çizelgesi oluşturun.
- Kaynakları paylaşabilmek için diğer öğretmenlerle birlikte çalışın. Başka sınıfların projelerini dikkate alın.

1.3.11.11. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Uygulama Örnekleri

Disiplinler arası ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenme bir çok disiplinde olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de oldukça başarılı bir şekilde kullanılan veya kullanılabilecek bir yaklaşımdır. Oysa öğretmenlerin çoğu Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık vb. derslerin çoğunda programa ve ders kitaplarına, sıkı sıkıya bağlı kalarak öğrencileri pasif bir şekilde ezberlerle gereksiz bilgilerle doldurarak Sosyal Bilgiler aktivitelerini kısıtlarlar.

ABD ulusal Sosyal Bilgiler danışma kurulu (NCSS)'nin 1993'teki ifadesi mükemmel bir Sosyal Bilgiler programının kaynağı olarak gördükleri ilkeleri açıklar. Bu alanın uzmanları Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğreniminin anlamlı, bütünleştirici, zorlayıcı, dikkat çekici ve aktif olmasının onu güçlü ve etkili kıldığı konusunda hemfikirdirler. Bu alandaki uzmanlar öğretme ve öğrenme ilkelerini "Mükemmellik Beklentisine Giriş: Sosyal Bilgiler İçin Program Standartları" içinde ele alırlar. Bu standart Sosyal Bilgiler öğretmenlerine şu şekilde çağrıda bulunur: Eğitimciler olarak bize düşen görev uygun öğrenme ortamları yaratmaktır. Bu ortamlar, estetik, uygar, etik, açıklık, konuşma, güvenlik, ustalık, sorumluluk ve kişisel özgürlük içerir. Bir öğrenme ortamı yaratmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri sorumlu olmalarının yanında aynı zamanda bu çabalarında lider olmalıdırlar.

Sosyal Bilgilerde aktif katılım, hedeflerin seçiminde, aktiviteler ve deneyimlerde güçlü bir öğrenen gerektirir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri rehber, uyarıcı ve kaynak kişilerdir (Ediger, 1997).

Öğrenme ve öğretme ilkelerinin pek çok yolu olmasına rağmen en etkili yolu proje tabanlı öğrenmedir. Çünkü çocuklar proje için bir başlık seçerler ve her gün neye çalışacaklarını belirlerler. Bu tür araştırma çalışması çocuk için öğretmenin verdiği ödevlere nazaran daha anlamlı olur (Levy, 1996). Projeler müfredat programlarına öğrenci merkezli etkili bir öğrenme yaklaşımı önerir (Diffily, 2001). Proje çalışmaları çocukların sınıfın farklı bölümlerinde farklı projeler üzerinde çalıştıkları zaman daha aktiftir (Katz ve Chard, 1989). Çocuklar proje çalışmalarından tecrübe sahibi olduklarında, kendi kendilerine ve diğer arkadaşlarına soru sormak, daha çok kaynak bulmak ve daha çok bilgi verici projeler yaratmak için cesaretlenirler (Diffily, 2002). Bunun ötesinde projeye dayalı öğrenme aktiviteleriyle, öğrenciler akranlarıyla birleşme ve işbirliği yapma şansına sahip olurlar.

Sosyal Bilgilerde proje yaklaşımları, belirli bir konuya ya da seviyeye okulun veya öğretmenin program hedeflerine bağlı olarak orta okul sınıflarında farklı şekillerde kullanılabilir. Belirli bir Sosyal Bilgiler projesinin odağı beceri gelişiminde, araştırma ve gelişme sürecinde bireyler veya gruplarca oluşturulan ürünlerde ya da öğrencilerin sınıftaki sunumlarındadır. Tüm bunların bileşimi de olabilir. Projeler müfredat programının merkezinde olabilir ya da öğrencilerin öğrendiklerini desteklemek için kullanılabilir (Singer, 1997: 271).

Öğrenciler Sosyal Bilgilerle ilgili projelerini konuları araştırmak, becerilerini göstermek için hazırlarlar, başlıca temel kaynakları kullanırlar ve çalışmayı aydınlatıcı sorular sorarlar (Tavalin, <http://www.vermontsocialstudies.org>).

Pek çok beceri projelerin içine yerleştirilmiştir. Projelere öğrenme deneyimleri eklenir ve bu deneyimler çocukların kelime hazinelerinin gelişmesine, bilimsel ve matematiksel fikirleri kazanmalarına ve yazma becerilerinin artmasına yardım eder. Belki okuma ve yazma proje içeriğinde basitçe ele alınabilir. Fakat konu ne olursa olsun araştırma süreci ve dokümanlar okumaya yönlendirir ve ne öğrenilirse de yazma işlemine bağlanır. Projenin konusuna bağlı olarak Matematik ve Fen Bilimlerle ilgili beceriler Sosyal Bilgiler tabanlı projelerin içine yerleştirilebilirler veya bu becerileri içeren aktivitelere öğretmen öğrencileri sokabilir. Problem çözme süreci projenin ayrılmaz bir parçasıdır. Grupla çalışmak ve problem çözmek öğrenme ve sosyal becerileri şekillendirmeye önderlik eder. Çünkü projelerin devam ettiği bir periyotta öğretmenler çocukların seçtikleri çalışmalara bilgi ve beceri yerleştirme fırsatı bulurlar (Diffily, 2002).

Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme sırasında dikkat edilecek hususlar şunlardır;

- Öğrenme eğlendirici olmanın yanında zorlayıcı da olmalıdır.
- Öğrenciler, öğrenmek için sorumluluk alma ihtiyacındadırlar. Kontrollerde kolaylaştırıcı olmaktan korkmayın öğretmen katılımı da olsa projeler onların kendilerinin olacaktır.
- Öğrenci projelerine zaman ayırın. Öğrencilerin yaptığı şeyler içeriği kapsayabilir. Kendi doğalarından gelen projeler kendi yapımlarıdır.
- Öğrencileri tarihçi ve sosyal bilimci olmaları için cesaretlendirin. Ne gibi sorular sormak ya da cevaplamak isterler? Öğrencilerin varsayımlar

oluşturmalarını, araştırma planlamalarını, veri toplamalarını ve açıklamaları tartışmalarını sağlayın.

- En iyi projeler disiplinler arası olma eğilimindedirler. Öğrencilerin diğer alanlardaki becerilerini kullanmaları için cesaretlendirin. Sosyal Bilgiler proje ve sunumlarına sanat, edebiyat, müzik ve dramayı katın. Öğrencilerin fen ve matematikte öğrendikleri kavramları geliştirmelerine izin verin.
- Projeler öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla etkileşimini içermelidir.

Houghton Mifflin's Sosyal Bilgilerde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının araştırma basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Coğrafya ile ilgili sorular sorma: Başarılı bir araştırma soru sorma isteği ve yeteneğini, soru üzerinde düşünmeyi ve soruları cevaplamayı içerir.
2. Sosyal Bilgiler bilgisi elde etme: Sosyal Bilgiler, mekanlar bu mekanların fiziksel ve insan özellikleri, coğrafik etkinlikler ve bu yerlerde yaşayan insanların durumu hakkında bilgi içerir.
3. Bilgiyi organize etme: Bilgi, analiz ve yorum için organize edilmeli ve gösterilmelidir. Farklı veri türleri görsel olarak ve grafik biçimlerinde düzenlenmeli, ayrılmalı ve sınıflandırılmalıdır; fotoğraflar, şemalar, uydu fotoğrafları, tablolar, elektronik tablolar ve zaman çizelgeleri.
4. Coğrafik bilgileri analiz etme: Analiz, örüntüleri incelemeyi, ilişkileri ve bağlantıları içerir. Öğrenciler bilgiyi yorumlamaya başladıklarında anlamlı örüntüler ortaya çıkar. Öğrencilerin tutarlı bir açıklama içinde gözlemlerini sentezlemek için fırsatları olmalıdır. Örneğin, öğrenciler benzerlikleri belirlemeli, karşılaştırma yapmalı, örüntüleri tanımalı ve haritalardan, grafiklerden ve diyagramlardan sonuçları çizmeli.
5. Sosyal Bilgiler sorularını cevaplama (<http://college.hmco.com/education/>).

Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı örnekler;

Örnek1;

Texas'ta bir ilkokulda her ilkbaharda kültürler arası festival düzenlenir. Geleneksel bir okul karnavalına benzemeyen bu festivalde çocuklar görev alır. Her sınıf farklı bir ülke ya da kültür seçer, bu kültür üzerinde çalışır ve festival için bir kulübe planlar. Her sınıf paralarını, kitap satın almak veya diğer materyalleri almak, gerçek bir

güdüyle çekici bir plan yapmak, kulübe tutmak için harcarlar. Birkaç sınıfın tanışmasından sonra 1. sıradaki sınıf Japon kültürünü seçti. Bir öğrencinin teyzesi Japonya’da beş yıl yaşamıştı ve başka bir öğrencinin babası düzenli olarak ayda bir Japonya’ya gidiyordu. Hiçbir öğrenci bu ülke ve kültürü hakkında pek fazla bilgiye sahip değilken kurulan bu kişisel bağın ardından öğrenciler konuya ilgili hale geldiler. Sınıf Japon kültürünü araştırmak için oylama yaptı ve o hafta sonu yeni proje hakkında aileleriyle konuşmaya karar verdiler.

Aileler çocuklarını, kitapçılara ve kütüphanelere konu ile ilgili kitapları aramaya götürdüler. Pazartesi günü çocuklar Japon Kültürünün farklı yönleri ile ilgili sınıfa 15 kitap götürdüler. Sınıf öğretmeni bu kitapları yüksek sesle okumaya başladı. İlgi büyüdükçe, çocuklar, ailelerinden, komşularından, arkadaşlarından aldıkları Japon kültürü ile ilgili bilgi ve materyalleri bir araya getirdiler. İki haftanın sonunda, sınıf resmi ve geçici kimanolar (geleneksel Japon giysisi), geleneksel getalar (çarık), çay setleri rüzgar çorapları, tapınak çanları ve boyanmış sanat çalışmaları ile doldu. İş gezisinin birinin sonunda bir çocuğun babası Japonya’dan dergiler ve gazetelerle döndü. Öğretmen de Japonca, geleneksel Japon Müziği, Japon çocukların yaşayışları hakkında kitaplar ve çağdaş Japonya görüntüleri sunan iki video bandıyla katkıda bulunmuştu.

Tüm çocuklar Japon kültüründen çok etkilendiler ve onlar gibi giyinmeye hatta bir çok çocuk onlar gibi bakmaya çalıştılar. Farklı kıyafetler ve dil kazandılar. Öğrenciler pek çok soruya buldukları kaynaklar yoluyla cevap verdiler. Japonya’da yaşamış veya Japonya’ya seyahat etmiş insanlarla görüşmeler yapmaya karar verdiler. Öğretmen seri olarak görüşme tekniklerini anlattı ve öğrenciler iki farklı görüşme için bir soru listesi hazırladılar. Görüşmelerden biri bir öğrencinin teyzesiyle, diğeri üniversitedeki iki Japon öğrenciyle yapıldı.

Japon koleji öğrencileri (Misa ve Miorka) geleneksel kimanolar giymiş olan sınıfa ulaştıklarında büyülediler. Öğrenciler onlara yaşlarının kaç olduğunu, kahvaltıda ne yediklerini, hangi oyunları oynadıklarını, hangi kitaplardan hoşlandıkları hakkında sorular sordular.

Misa ve Miorka çocuklara origamiyi kullanarak nasıl kağıt heykeller yapacaklarını söylediğinde öğrencilerin festival kulübesini nasıl yapacakları konusunda kafalarında hiç şüpheleri kalmamıştı. Origamiyi sevdiler ve herkesi de festivaldeki kulübelerinde origami kreasyonları yapıp satabileceklerine inandırdılar.

Bir çok çocuk, origami kreasyonlarıyla bir kulübe donattı. Çocuklar kulübeleri origami özelliğindeyken, onlar ayrıca Japonlar hakkında bir müze sergisi düzenleyebilir ve de ziyaretçilerden girişte ücret alabilirlerdi.

Çocuklar kendi origamileri için Misa ve Miorka'nın origamilerini gelişmiş bir model olarak kabul ettiler. Sergileri için gelişmiş model yerel bilim ve tarih müzesindeki batı kamp alanı sergisiydi. Bu seçim yapılmıştı. Çünkü her iki gösteri de kendi deneyimlerinden farklı bir kültür hakkındaydı ve her ikisi de izleyicileri etkiledi.

Bir grup çocuk okulun bodrum katında diğer müze sergilerini hazırladılar. Onlar sergi hazırlama yöntemlerine aşinaydılar. Bir serginin ne içermesi hakkında bir beyin fırtınası yarattılar. Çalışma isteklerine ve sergi alanlarına göre komitelere bölündüler. Aynı zamanda müze bitirilmiş ve ziyaretçiler için hazır hale getirilmişti. Çocukların yarattığı sergi Japonya'nın eski ve modern tarihini seyahat broşürlerini içeriyor ve ürünlere "çocuklar tarafından oluşturuldu" veya "çocuk yapımıdır etiketi" yapıştırıldı. Açıklamalarda Japon çocukları hakkında hikayeler ve Japon sanatının farklı formlarında çalıştıktan sonra yapılan sanat çalışmaları vardı. Çocuklar ayrıca bir müze broşürü ve sergiden haber veren posterler tasarladı. Festivalde ilk çalışma grubu dört saat boyunca kulübede origami yapıp sattılar ve bir müze görevlisiymiş gibi rol yaptılar.

Çocuklar festivale ilgi gösteren çocuklar ve yetişkinlerle iletişim kurarken gözlemlendiklerinde çocukların proje çalışmaları boyunca anlamlı ve önemli bilgiler edindikleri becerilerinin çeşitliliğinin arttığı, öğrendiklerini uygulama fırsatı buldukları proje çalışmaları sayesinde kendilerini çok iyi hissettikleri görüldü.

Sınıftaki tüm çocuklar Japonya sergisi boyunca önemli bilgi ve beceriler öğrendiler. Japonya hakkında bilgiler edindiler. Projede kullandıkları doküman ve yaptıkları araştırmalarla okuma ve yazma becerilerini iyileştirdiler. Yetişkinlerin sergiler yoluyla nasıl bilgi alışverişinde bulunduklarını, sergi düzenlemesini, sergi açılışlarına insanları davet etmeyi ve müze görevlileri gibi hareket etmeyi öğrendiler. Projenin her alanında, çocuklar farklı küçük gruplarla çalıştı, yaptıkları iş hakkında kararlar aldılar, bu işe zaman ayırdılar, toplam kaynakları kullandılar, problemlere çözüm yolları aradılar ve grup kararı aldılar.

Japonya sergisi projesindeki durum, birinci sınıf çocuklarının çalıştığı bir Sosyal Bilgiler konusudur. Çalışmaları anlamlı, bütünsel ve aktiftir. Proje boyunca çocuklar 25 Sosyal Bilgiler Standardından 8'ine başvurdular. Projeler sınıftaki yetenekli çocuklar için yapabilirlik derecesine uygun eğitimsel deneyimler ve en uygun seviyede öğrenme sağlar (NAGC. 2001; Akt. Diffily, 2002).

Örnek 2;

Brunsman (1999) tarafından Ridgely okullarında yapılan bir Sosyal Bilgilerde teknoloji destekli bir proje çalışması ve planı.

Projenin taslağı;

1. Sosyal Bilgiler/ Dil Sanatları Ünitesi- 2 hafta (yaklaşık olarak)
2. 4-5 değerlendirmeci ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır.
3. Diğer program alanlarıyla teknolojiyi bütünleştirmek
4. Öğrenci topluluklarını keşfetmek ve gezi hazırlamak

Brunsman bu projeyle ilgili şu açıklamaları yapmıştır; bu proje Ridgely okulunun başlangıç seviyesindeki 4. ve 5. seviyelerdeki öğrenciler ile yapılacaktır. Amacım Sosyal Bilgileri proje tabanlı öğrenme modellerine uyarlayan aktiviteler yaratmaktır. Bu amaca ulaşmak için en yeni teknolojiler, işbirliği öğrenme grupları ve proje tabanlı aktiviteler kullanılacaktır.

Bu Sosyal Bilgiler projesi ortak öğrenme teması üzerine kuruludur. Öğrenciler toplumu ve okulu ilgilendiren bir web sayfası yaratacaklardır. Bu proje tabanlı öğrenme yaklaşımından yararlanacaktır. Öğrenciler diğer siteleri gezecekler ve bizim kendi modelimizi nasıl yaratacağımıza dair fikir edineceklerdir. Sınıflar gruplara bölünecek ve her öğrenci kendi site gezisi üzerinde çalışacaktır. Kendi hikayelerini oluşturduktan sonra bu bilgilerle bir web sayfası yaratacaklardır. Öğrenciler okullarının dijital kameralarıyla çekilen fotoğraflarını kullanacaklar ve hikayelerini Claris (bir bilgisayar programı) üzerinde yazacaklardır. Final projesi okul sayfasına bağlanacaktır.

Öğrenciler sürekli bu proje boyunca e-maillerle iletişim içinde olacaklardır. Onların e-mailleri de bir gezi yaratacaktır. Web sayfaları ile iki sınıf birbirlerinin web kreasyonlarını paylaşabileceklerdir. Bu proje tabanlı öğrenme modeli tüm okul yılı boyunca devam edecektir. Öğrenciler bu sayfaya yeni dallar ekleyerek başka yeni sayfalar yaratmaları konusunda teşvik edilecekler.

Öğretmen Rehberliği

Seviye: 4-5

Genel Bakış: Öğrenciler derslerini alan araştırmaları, röportajlar, araştırmalar, ve resimler yoluyla öğrenecekler. Bu bilgileri kullanarak öğrenciler kendi okulları ve topluluklarının özelliklerini taşıyan bir web sayfası yaratacaklar. Final projesi okul sayfasına eklenecek ve bu proje tüm sınıfın araştırmaları, grup çalışmaları ile tamamlanacaktır.

Amaç: Bu proje tabanlı çalışma öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu öğrenmelerini sağlayacaktır. Her öğrenci yazma becerisini geliştirecek ve çalışmasını internet üzerinden nasıl yayınlayacağını öğrenecektir.

Hedefler:

1. Yazmayı geliştirmek ve becerileri sergilemek
2. Öğrenci topluluğunun bilgisini arttırmak
3. Bir çok yeni teknolojiden yararlanmak
4. Okul yıllıklarına katılmak
5. Bilgiyi elektronik araçlar yoluyla kullanmak

Materyaller: Bilgisayar, yazıcı, dijital kamera ve diskler, yazılım (Evdora, e-mail, Claris sayfası, Claris 4.0, Netscape), internet girişi, alan gezisi/ otobüs (izin kağıdı ve otobüs için para), kağıt, kalem.

Ders Planları

(Ünite yaklaşık iki hafta sürmeli)

1. Ders:

1. Topluluklar tartışır (tüm sınıf) çeşitli okul sitelerine girer.
2. İnternette belli sayfalara göz atarlar
3. Tartışma soruları
 - Araştırma nedir?
 - Neden önemlidir?
 - Araştırmalarda neler öğrenebilirsin?
 - Bu yararlı bir web kullanımı mıdır?
 - Neden bir tane oluşturmaliyiz?
 - Bizim web araştırmamızda neler gereklidir?
4. Bir resim tasarımcısı ile siteler gezilir ve bizim sitemiz için nelerin gerekli olduğuna bakılır
5. Beş yada altı siteye girilir, sınıfın genişliğine göre üçerli yada dörderli gruplara bölünürler.
6. Öğretmen alan gezisi planı yapar

2. Ders:

1. Her gruba araştırmaları için bir site verilir.
2. İş birlikçi bir grup olarak siteleri için nelerin gerekli olduğuna karar verirler (isim, önemli tarihler, yer, tarihi bilgiler vs.).

3. Zaman yeterse öğrenciler kendi sitelerini araştırmaya başlayabilirler. Araştırma araçları; kütüphane kitapları, internet, kişisel röportajlar vs. Öğrenciler projelerini hazırlarken teyp kayıtları, kameralar, fotoğraf makinelesi kullanmaları konusunda teşvik edilmelidirler.
4. Her grubun fotoğrafçısına movica marka dijital kameranın nasıl kullanılacağı gösterilecektir (bu diğer grup üyelerinin kendi araştırmalarıyla ilgilenirken yapılır).

3. Ders:

1. Seçilmiş sitelerde alan araştırması yapılır. Her grup kendi kayıt materyallerini getirir. Öğretmen dijital kamerayı temin eder.
2. Grup fotoğrafçısı sitenin en az iki fotoğrafını çeker.

4. Ders:

1. Öğrenciler grup raporlarını tamamlamak için alan araştırmalarından elde ettikleri bilgileri kullanırlar. Raporlar uzunluk olarak 40 kelimeden oluşur (öğrencilere okul kütüphanesini internet bağlantısını vs. kullanarak kendi sitelerini araştırmaları için zaman verilir).
2. Raporlar sınıf içerisinde yayımlanır.
3. Son raporcları 4.0 kaydedilir.

5. Ders:

1. Her grup kendi raporlarını kopyalar ve claris sayfasına kaydeder. Öğrenciler resimleri siteye nasıl ekleyeceklerini öğrenirler. Dokümanlarını nasıl koruyacaklarını ve gerekli değişimleri nasıl yapacaklarını öğrenirler.
2. Bütün gruplar raporları ekledikten sonra sayfalarına ne ekleyeceklerine karar verirler (Ör. Temel bilgiler, okul amblemi, okul şarkısı vs.).
3. Öğretmen araştırma projesini okulun serverına (sunucu) ekleme ve okulun web sayfasına bağlama konusunda belli bir web tasarımcısından yardım alır.
4. Öğrenciler araştırmalarının hazır olduğunu e-maillerle bildirirler.

Değerlendirme

Her öğrenci, her gün grup projesine yaptığı yardıma göre değerlendirilir. Bu resmi değildir. Resmi değerlendirme öğretmenin hazırladığı değerlendirme bölümü ile

yapılır. Proje için son not yazmaya ve Sosyal Bilgilere yansıtılır (2 haftalık süre için bir not).

Son Not Raporu

İsim...

Grup....

Tarih....

1. Zamanı iyi kullandı.....5 puan
2. Öğrenci grupta kendi bölümünü tamamladı.....5 puan
3. Öğrenci sınıf tartışmalarına katıldı.....5 puan
4. Öğrencinin çalışması doğru.....5 puan
5. Grubun projesi her grubun projesi ile aynı.....5 puan

1.3.11.12. Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Değerlendirme

Değerlendirme daima zor ve öğretmenleri endişelendiren bir sorumluluktur. Çocuk sabah sınıfa ilk adımı attığı andan, öğleyin zilin çalmasına kadar öğretmenler tarafından bir çok kez değerlendirilmektedirler. Bu değerlendirmelerin çoğu sözlü ya da yazılı kağıt kalem testlerine dayanmaktadır.

Öğrencilerin bilgiyi edinme ve kişisel öğrenmelerini göstermek için birçok yol olmasına rağmen günümüzdeki standart testlere dayalı değerlendirme uygulamaları öğrencinin öğrenmesine, ne önem ne de değer vermektedir.

Araştırmalar gösteriyor ki, öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları değerlendirme yöntemleri oldukça sınırlıdır. Öğretmenler sınıf değerlendirmesi yaparken bir çok tercihleri olmasına rağmen onlar sınırlı ve sabit değerlendirme tekniklerine bağlı kalırlar. Öğretmenler soru sorarak, cevapları yorumlayarak, diyalogları dinleyerek, ödevleri kontrol ederek, değerlendirmeleri toplayarak yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgi edinmelerinin sadece bir kaç alternatifinden bazıları olmasına rağmen öğretmenler, bu uygulamalardan da sadece birkaçını uygulamakla kalırlar. Öğretmenlerin bu şekilde düşük kaliteli testler kullanması hem kendileri hem öğrencileri için ciddi sıkıntılar doğurabilir. Öğretmenler bu tip değerlendirmeler sonucunda öğrencileri hakkında doğru olmayan ve eksik bilgilere sahip olabilirler. Bundan dolayı öğretmenler, uygun olmayan yetersiz eğitsel

değerlendirme kararları verebilirler. Bu kararlar öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir.

Bu tip olumsuzlukların önüne geçmek için 90'lı yılların başında ABD ve Kanada'da sınıflarda daha etkili, iyi ve şeffaf bir değerlendirme sistemi için doğru öğrenci uygulama değerlendirme ilkeleri yayımlandı. Bu ilkelere göre iyi, etkili ve doğru değerlendirme şu özelliklere sahip olmalıdır.

- Değerlendirme metotları değerlendirme yapısına ve amaca uygun tamamlayıcı olmalıdır.
- Öğrencilere kendi bilgilerini, deneyimlerini, davranışlarını ve katılımlarını göstermek için yeterli şans verilmelidir.
- Öğrenci performansını değerlendirme ve notlaştırma işi, kullanılan değerlendirme metoduna uygun olmalı ve tam anlamıyla uygulanıp gözlenmelidir.
- Değerlendirme sonuçlarının yorumlanması ve özetlenmesi öğrencinin amaçlarına, rapor edilen dönem içindeki eğitimle ilgili olarak doğru ve informal şekilde temsil edilmelidir.
- Değerlendirme raporları açık, doğru ve ilgili gözlemcilerin uygulayacağı, inceleyeceği şekilde olmalıdır.

Bu ilkeler ve yol gösterici amaçlar, sınıf değerlendirmesinin okullarımızın doğru şekilde yapılmasını sağlar (Williams, 1998: 40).

McLeon ve Lockwood' da (1996: 16) günümüzdeki zeka teorileri ışığında, değerlendirme uygulamalarının bütün zeka alanlarına hitap etmesi gerektiğini ve bütün öğrencilerle başarılı olmak için, eğitim ve değerlendirmelerin matematiksel ve dilsel zekadan daha çok bütün öğrenme zekalarına açık olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi geleneksel değerlendirme daha çok kağıt, kalem testlerine dayalıdır ve not verilen bir konuda bir final testine dayalıdır. Bu nedenle proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri, gelişme sürecini ve öğrenci performanslarını değerlendirmede kullanılmaz. Krajcik ve diğ.'ne (1999) göre geleneksel sorular öğrencilerin öğrendiği fikirlerin çeşitliliğini ölçmede başarısız olacaktır. Onlar öğrencilerin bilgilerini becerilerini günlük hayatta nasıl kullanacaklarını göstermeyecektir.

Krajcik ve diğ. (1999) alternatif değerlendirmenin daha geçerli ve güvenilir, günümüz eğitim hedefleriyle daha iyi karşılaştırılabilir, kültürel farklılıklara daha iyi

uydurulabilir, bilişsel öğrenme teorisini içerdiğini ve derinlemesine anlamayı ölçtüğünü iddia ediyorlar. Frank ve Barzilai (2004), alternatif değerlendirmenin özelliklerini sekiz maddede toplamıştır. Bunlar:

1. Değerlendirme geliştiricidir. O sadece öğretimde sürekli bir işlem olan final sonucuyla değil öğrenme süreciyle ilgilenir
2. Öğretmenleri daha düşünceli olmaya teşvik eder. O, onlara notların doğruluğunu değerlendirmede, öğretimi planlamada, zorlukları ve yanlış anlamaları ayırt etmede yardım eder.
3. O, sadece testlere değil, çeşitli bilgi kaynaklarına dayalıdır.
4. Bilgi, anlama, beceri, tutum, değer, motivasyon yüksek seviyeli bilişsel beceriler ve etkili sonuçları değerlendirmeyi sağlar.
5. O öğrencilerin öğrenme sürecinden sorumlu olduğunu gösterir. Değerlendirme sürecindeki başarılı öğrenciler, onların kendine güvenen ve kendini kontrol eden öğrenciler olmalarına yardım eder.
6. Yoğunlaşma öğrencileri diğerleriyle kıyaslamadan çok onların gelişmesi üzerine odaklanmıştır. O, stres ve endişeyi azaltabilir.
7. Öğretmenler öğrencilerin seviyesini daha iyi bilir. Öğretmenler her öğrenciye kişisel ihtiyaçlarına göre yardım eder.
8. Değerlendirme sadece niceliksel değil niteliksel ve sözeldir.

Alternatif değerlendirmeler bizi değerlendirmenin asıl amacına ulaştırır (Wiggins, 1997: 24). Alternatif değerlendirme öğretmen ve öğrencilere hizmet eden önemli bir gereçtir. Bunun yanında alternatif değerlendirme sadece ürünün değerlendirildiği geleneksel öğretimin aksine bir başka avantajı da hem ürünü hem de süreci değerlendirebilmesidir. Alternatif değerlendirmeler, öğrenme ürününün yanında sürecin incelenmesinin de önemini vurgularlar (Herman ve diğ. 1992: 7).

Alternatif değerlendirme türleri;

- Portfolyolar
- Rubrikler (değerlendirme ölçütleri)
- Kendini değerlendirme
- Akran değerlendirmesi
- Kontrol listeleri
- Birebir görüşmeler
- Doğrudan gözlem

- Yazılı görevler
- Sergi ve gösteriler
- Performans ve sunumlar
- Öğrenme kayıt defterleri
- Günlükler
- Uzun süreli projeler
- Video kasetli öğrenci çalışmalarıyla (Williams, 1998: 46).

Projede öğrenci performansının değerlendirmesi toplantılara, dönem boyunca kurs üyeleri ve takımlar arasındaki tartışmalara, sınıftaki öğrenci çalışmalarının gözlenmesine, grup rapor ve evraklarına, kişisel raporlara ve kurs sonunda bir sergiye ve multi-medya sunumlara dayalıdır (Frank ve Barzilai, 2004: 44) Öğretmenler kontrol listeleri, portfolyolar, değerlendirme formları gibi araçlar dizayn ederler ve öğrencilerin aktivitelerini karşılaştırmak için bunları kullanırlar.

1.3.11.12.1. Portfolyolar (Öğrenci Gelişim Dosyaları)

Öğrenciler okul süresi boyunca ortaya çıkardığı ürünlerin portfolyosunu geliştirmektedirler. Tıpkı profesyonel yazar ve sanatçıların başarılarını sergilemek için bir portfolyo muhafaza ettikleri gibi, öğrencilerinde portfolyoları onların güç noktaları, ihtiyaçları, ilgileri ve ilerlemeleri hakkında daha detaylı, anlamlı ve gerçekçi bilgi kazanmasında öğretmenlere, kendisine ve velilere yardımcı olacaktır. Portfolyolar, öğrencilerin zaman içerisinde tamamladığı çalışmaları, ne kadar yetenekli olduklarını, ne öğreniyor olduklarını ve düşüncelerinin derinliğini değerlendirmek açısından testlerin yalnız başına yaptığından çok daha zengin ve otantik bir yöntem oluşturur (<http://www.erkenbasari.k12.tr/program.htm>). Portfolyolar öğrencilerin not için birbirleri ile yarışmaları yerine öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde yoğunlaşmalarını sağlar.

Korkmaz ve Kaptan'a (2002a) göre portfolyo değerlendirme, öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesidir. Böylece öğrenci ne öğrendi ve öğrenirken nasıl bir yol izledi? Nasıl düşündü? Nasıl soru sordu? Nasıl analiz etti? Bilgiyi nasıl yapılandırdı? Diğer insanlarla nasıl iletişim kurdu? Öğrenirken karşılaştığı güçlükler nelerdir? gibi sorulara yanıt verilmiş olur.

Arter'e (1995) göre ise portfolyolar yeni bir düşüncenin olduğu zor bir kavram olarak algılansa da, klasik değerlendirme yaklaşımlarına alternatif bir değerlendirme yaklaşımı olarak katkıda bulunur. Kazanılan davranışlar portfolyolarda yer alan yansıma ifadeleri desteklenir. Son zamanlarda portfolyoların öneminin vurgulanmasıyla birlikte görünürlüğü ve kullanımı artmıştır. Önceleri portfolyolar bir dosya olarak tanımlanırken, şimdilerde tanımı biraz değişmiştir. Portfolyolar; öğrenci başarısı ve öğrenme sürecinin hikayesini açıklayan, öğrencilerin öğrenme adına yürüttükleri faaliyetleri sergileyen koleksiyonlardır. Portfolyo gelişmiş güzel hazırlanmış bir dosya değil; öğrenmede bulunan bireylerin kazanımlarını yansıttıkları "kazanım bankası"dır. Portfolyolar tanımlanırken sınırlı bir tanımlanmayla açıklanmazlar aksine bir sistemler bütünü olarak tanımlanırlar.

Portfolyo değerlendirmenin özellikleri şöyle ifade edilebilir;

- Bireysel gelişim dosyaları öğrenci gelişimini takip edebilme ve zaman içerisinde öğrencilerin çalışma örneklerini toplayabilme.
- Öğrenci çalışmalarını en iyi şekilde değerlendirebilme.
- Bir teste benzemez, çünkü öğrenci başarısını tek bir açıdan değerlendirmez. Bir süreç içerisindeki gelişmeleri değerlendirmeye olanak sağlar.
- Öğrencileri kendileri hakkındaki görüşlerini, katılmayı düşündükleri belli bir alandaki çalışmalarını gösterir.
- Öğrencilerin aile üyeleri ile yaptıkları çalışmalarda daha iyi bir iletişim kurmalarını sağlar.
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi aşamasında onların katılımı ile onları teşvik eder.
- Eğitim programı ve öğretimin değerlendirilmesine yön verir (Vaiz, 2003: 46).

Portfolyo ile değerlendirmenin öğretmen ve öğrenci açısından bir çok yararı vardır;

Öğrenci açısından:

- Algılama gücünü geliştirir.
- Kritik düşünme becerilerini geliştirir.
- Bilimsel araştırma becerilerini ve sorumluluklarını geliştirmede yardımcı olur.

- Kendi ihtiyaç ve isteklerini yönlendirirler.
- Yapılan çalışmaya değer vermeyi ve saklamayı öğrenirler.
- Çalışma, görevi sonlandırma becerilerini geliştirir.
- Öğrenme sürecini kendi kendilerine planlamayı, yürütmeyi ve değerlendirmeyi öğrenirler.
- Öğrenme ortamında ne gibi bir sorumluluk aldıklarını fark etmeleri ve öğrenmeleri açısından çok büyük rol oynar.
- Çalışmaların yenilenmesi, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir payı vardır.

Öğretmen açısından;

- Öğretmenin daha objektif değerlendirme yapabilmesi ve gerektiğinde somut kanıt sunabilmesi açısından yararlıdır.
- Öğrencilere yeteneklerini sergileme ve ilgi alanlarını geliştirme şansı verir.
- Öğrencinin gerçek gelişimini daha sağlıklı ve belgelerle izleme şansı verir.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin somut resmini çizer.
- Öğrenme-öğretme süreci hakkında bilgi verir.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde geçtiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir (Korkmaz ve Kaptan, 2002 b).

1.3.11.12.2. Rubrikler (Performans Değerlendirme Ölçeği)

Öğrenciye beklentileri ve kendi kendini değerlendirme kriterlerini gösteren bir bildirge formudur. Rubrik bir puanlandırma sistemi değildir. Rubrik çalışması aslında kaliteyi neyin oluşturduğunu bulma dersidir. Performans değerlendirme ölçeği ile not verilmez. Öğrenciye kendi gelişimini takip etme fırsatı verir (<http://www.dogus.k12.tr>).

Rubrik öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla kullanılan standartları gösterir ve çeşitli kalite düzeylerinin belli başlı özelliklerini verir. Bazı öğretmenler gözlemleriyle iyi bir çalışmayı anladıklarını söylerler fakat bunlarla ilgili eleştirilerde bulunmakta güçlü çekerler. Kalite düzeylerinin niteliklerinin tanımları bu rubriklerde yer alır. Öğrencilere belirli kalite düzeyindeki öğrenmenin nasıl olacağına dair işaretler

gösterir. Rubrikler özellikle öğrencilerin projeye ilgili gelişim süreçlerini ürünlerini ve performanslarını değerlendirmek amacıyla verilir.

Rubrikleri kullanmanın yararları;

- Rubrikler en uygun eleştiriyi seçerek proje değerlendirmesi yapmanızı sağlar.
- Rubrikler doğru, açık, fark edilir tanımlar sağlar.
- Rubrikler, proje sürecini, ürünleri ve öğrencilerin performanslarını değerlendirmede tutarlı ve doğru olmayı sağlar.
- Öğrenciler, proje süreci içerisinde ya da sonrasında kendilerinden ne beklediğini fark ederler (öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanmalarını yardım eder).
- Rubrikler yaratıcılığı kabul eder fakat kişileştirmez
- Gerçek ve kalıcı öğrenme gerçekleşir.
- Başarıyı arttırır.
- Öğrencinin çalışmalarına yön vermesini sağlar.
- Eksikliklerin neler olduğunu ve bu eksiklikleri giderme yollarını gösterir.
- Kavrama, yorumlama, ilişkilendirme ve analiz etme gibi zihinsel becerilerini geliştirir (Bidwell, 2000: 18, <http://www.dogus.k12.tr>).

1.4. Problem Çözme ve Proje Tabanlı Öğrenme

Problem çözme, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Basit ve karmaşık olabilir. Bazı problemler mantık yoluyla çözülürken, bazıları duygusal olgunluğu gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan amaca ulaşmaya ket vuran engelleri ortadan kaldırmaktır (Binbaşoğlu, 1991: 84). Problem çözme, bireyin amacına ulaşmasını engelleyen engeller ile başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulmasıdır (Baysal, 2003).

Problem çözme, bir hedefi ele geçirmeye yönelik davranıştır. Problem çözmenin başlıca üç özelliği vardır.

- a. Hedefe yönlendirme: Davranış açıkça hedefe doğru düzenlenir.
- b. Alt hedefin ayrışması: Orjinal hedefi, alt hedefler veya alt görevlere ayrıştırmasıdır.

- c. İşlem seçimi: Hedefi ele geçirmeyi başaran faaliyet anlamındadır. Problemin tamamının çözümü bu bilinen işlemlerin art arda getirilmesinden ortaya çıkar (Arkonaç, 1998: 290).

Newel ve Simon'a göre genel olarak problem çözme, problem durumundaki aralığı kapatmak için, önceden hazırlanmış önermeler arasından seçim yapma, öncelik sırası kurma, birleştirme ve diğer yollarla bunları kullanma kurallarıdır. Bu safhada birey öğreneceği konuyla ilgili olarak düşünür, çözüm yolları arar, problem çözümünü dener. Yaptığı denemelerin bazıları problem çözümüne yarayacak, bazıları ise yaramayacaktır. İşe yarayan tepkiler tekrarlanır, diğerleri bırakılır. Problemin asıl çözüm yolunun bulunmasına bir diğer ifadeyle kavrayış olgusunun ortaya çıkışına kadar devam eder. İnsanlara değer kazandıran bir diğer nokta da onların problemleri ne kadar hızlı şekilde doğru olarak çözebildikleri veya yığılan problemlere getirdikleri alternatif çözüm sayısıdır. Başlangıçta, problem ortaya koyan önerme sadece potansiyel olarak anlamlı bir problem ifadesidir. Eğer bireyde buna uygun bir temel varsa, o zaman kişi problem ortaya koyan önermeyi kendi bilişsel yapısına bağlayabilir ve böylelikle karşılaştığı problemin yapısını ve şartlarını anlayabilir. Bundan dolayı, problem çözme, anlama ve kavrama ile ilgili operasyonlar dizisiyle doğrudan ilişkilidir (Akt. Şahin, 1999: 12).

Problem çözme becerisi ise, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanabilme düzeyidir. Bu noktaya birey, önce kavramları, sonra kavramların zincirleme bir bileşkesi gibi anlaşılan kuralları, daha sonra da bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşılabilir (A. J. Romiszowski, 1968; Akt. Bilen, 1996: 123).

Birçok yazar problem çözme yeteneklerinden ve becerilerinden söz eder. Bu yetenekler problem durumuna, problemin yapısına, olası çözüm yollarına bağlı olarak temel zihin yeteneklerinden karmaşık üst düzey yeteneklere kadar değişebilir. Watts'a (1991) göre problem çözme becerileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo. I.IV. Problem Çözme Becerileri

Keşif yetenekleri	Sayısal yetenekler
• Problemi ayırt edip tanımlama • Problemin belirgin niteliklerini görme • Çözüm yolları üretme Çözümü sına ve doğrulama • Sonuç çıkarma	• Tahmin etme, kestirme • Ölçme • Sayısal ilişkileri kavrama • Şekilleri ve yapıları kavrama • Sayısal işlemleri yapabilme
Hayal yetenekleri	Pratik beceriler
• Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme • Deneyimler sonunda hayalleri yeniden düzenleme	• El becerileri • Araç kullanma becerileri
Gözlem yetenekleri	İletişim becerileri
• Gözlenen varlıkların ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağılım, vb. gibi niteliklerini görme • Doğru ve duyarlı gözlem yapma • Gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama • Gözlemleri yorumlama	• Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik materyalleri doğru anlama • Yanlış anlaşılmaya yer bırakmadan sözlü, yazılı ve diğer sembolik yollarla düşündüğünü anlatma
İnceleme ve düzenleme yetenekleri	Sosyal nitelikler
• Bilgi bulma ve toplama • Bilgileri sınıflama, sıralama, diğer yöntemlerle işleme • Bilgileri yorumlayıp kanıtları değerlendirme • Zamanı iyi kullanma	• Başkalarıyla iletişim kurma • Başkalarıyla ortak çalışma • Fikirleri çeşitli şekillerde ifade etme • Diğer kişilerin görüşlerini dikkate alma • Sözel olmayan iletişim biçimlerini tanıma

(Watts, 1991)

Bu listede eğitimden amaçlanan davranışların çoğu yer almaktadır. Öyleyse, problem çözme tüm öğretim işlemlerinde uygulanabilecek kadar geneldir. Bu yetenekler sadece problem çözmeye özgü olmayıp diğer yöntemler içinde yer yer geçerlidirler (Akt. Çepni ve diğ. 1997: 9). Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm problemler, insanların yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Taylan, 1990).

Diffily ve Sassman'a (2002: 103-114) göre öğrenciler projelerle öğrenme sürecinde problemle ilgili bütün faktörleri düşünürken problem çözmeyi öğrenirler.

Öğrenciler bu süreçte problemleri fark ederler ve genellikle probleme bir cevap üretirler. Bazen bu çözüm proje için en iyi çözüm olmasa da çocuk için en iyisidir. Diffily ve Sassman projelerle geliştirilen öğrenme becerilerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Akademik Beceriler
 - a. Okuma
 - b. Yazma
 - c. Matematik
 - d. Bilim
 - e. Sosyal Bilimler
2. Düşünme Becerileri
 - a. Yaratıcı düşünme
 - b. Problem çözme
 - c. Karar verme
 - d. Mantıklı düşünme
 - e. Öğrenmeyi öğrenme
3. Kişiler Arası Beceri
4. İletişim Becerileri
5. Teknolojik Beceriler

Yukarıda tabloda belirtilen davranışların, yeteneklerin ve onun altında sayılan becerilerin hemen hemen hepsi PTÖ sürecinde öğrencilerin bir problemi çözmesi için, gerçekleştirmesi, benimsemesi ve kullanması gereken davranışları ve becerileri ifade etmektedir. Buradan da yola çıkarak denilebilir ki PTÖ sürecini başarıyla gerçekleştiren öğrenciler birçok beceri ile birlikte aynı zamanda problem çözme becerilerini de geliştireceklerdir. Öğrencilerin bu gelişimini gösterebilmeleri için çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerle öğrencinin problem çözme becerisinin ne derece arttığını görmek mümkündür. Proje tabanlı öğrenme çalışmalarında da problem çözme becerisini ölçen ölçekleri kullanmak proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiğini görmek açısından çok önemlidir.

1.5. Akademik Risk Alma ve Proje Tabanlı Öğrenme

Risk almanın tanımı konusunda tam bir görüş birliği olmamasına rağmen genel olarak risk alma, hata yapmaya, göreneklere uymayan, popüler olmayan

durumları savunmaya ya da kesin çözümleri belli olmayan problemlerle uğraşmaya karşı duyulan isteklilik olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenmenin doğası risk almayı gerektirir. Küçük bir çocuk risk almadan, başarı ve başarısızlığı tecrübe etmeden ve buna göre kendini düzeltmeden, uyarlamadan yürümeyi, konuşmayı ya da sosyal ilişkileri asla öğrenemez. Öğrenmede, problem çözmede, yeni ürünler icat etmede ve yeni olayları keşfetmede artış risk almayı gerektirir. Öğrenme ortamında risk alma bir konu ya da bir problem hakkında derinlemesine düşünmeyi, bu düşünceyi diğerleriyle paylaşarak onların eleştirilerini dinlemeyi ve sonrasında çözüm ya da çözümlere doğru bu deneyimleri arttırmayı gerektirir (Dweck, 2000, Weiner, 1994). Öğrenciler sıkça “doğru cevaplara” odaklı öğrenme aktivitelerine katılırlar. Bunun yerine öğrenciler bir problemin çok sayıdaki potansiyel çözümleri hakkında ki tartışmalara katılmaları için cesaretlendirilmelidirler (<http://www.ncrel.org>).

Zihinsel gelişimi sağlayan riskleri almak için öğrenciler, fikirlerini paylaşacakları, yansıtacakları, bakış açılarını tartışacakları ve yeni fikirlerini paylaşacakları, güvenliklerinden emin oldukları ortamlarda bulunmalıdırlar. Araştırmalar öğrencilerin bilgiyi yapılandıracakları, anlamlı, zihinsel ve motive edici, çalışmalara katıldıkları zaman daha çok öğrendiklerini göstermektedir.

Risk alan öğrencilerin özellikleri;

- Başarı kesin olmasa bile zor görevlerin üstesinden gelmeye isteklidirler.
- Aşırı riskten ziyade makul oranda riskli olan görevleri tercih ederler
- Fikirleri göreneklere uymasa bile inandıkları fikirleri savunurlar ve başkalarıyla paylaşırlar.
- Onlar çalışmalarını, düşüncelerini eleştirilere ve değişik düşüncelere karşı başarılı bir şekilde karşı koymayı istekli bir şekilde sürdürürler.
- Hatalı olmaya isteklidirler ve yanlışlarla sonuçlanabilecek görevleri isteklice alırlar (<http://www.ncrel.org>).

Clifford'da (1991) akademik risk alan kişilerde şu üç özelliğin bulunduğunu belirtmiştir: Zor işleri tercih etme, başarısızlığa karşı tolerans ve hata yapmaya karşı esnek stratejiler kullanma. Risk alıcılar zor görevlere talip oluyorlar çünkü bu onlara öğrenme ve ilerleme konusunda daha çok bilgi sağlıyor. Bunlar risk almayı not veya başkaları tarafından tanınmaya tercih ederler. Ayrıca risk alan bu kişiler belirsizlik, hata, ve kafası karışma gibi olumsuzluklara toleranslıdırlar. Risk alıcıların kafası karışsa bile,

her zaman hedefin olayı anlamak olduklarını akıllarından çıkarmamaktadırlar. Son olarak risk alıcılar kendi öğrenme metotlarını takip eder ve ona göre daha verimli olabilmek için yeni stratejiler geliştirirler.

Risk alma davranışının tanımı konusunda ortak bir görüşe rastlanmamakla birlikte bu davranışların neler olduğu konusunda görüş birliği vardır (Galavoti ve Lovick, 1989; Gonzalez ve diğ. 1994; Irwin ve Millstein 1992; Akt. Korkmaz, 2002). Bu davranışları başlıca beş grupta toplayabiliriz.

1. Trafikle ilgili risk alma davranışları (ehliyetsiz araba kullanma, hız sınırının üstünde araba kullanma, araba kullanırken öndeki arabaya çok yaklaşma vb.)
2. Cinsellikle ilgili risk alma davranışları (erken yaşta cinsel ilişkiye girme, doğum kontrol yöntemi kullanmadan cinsel ilişkiye girme, HIV tehlikesi olan biriyle cinsel ilişkiye girme vb.).
3. Madde kullanımı ile ilgili risk alma davranışları (esrar, eroin, morfin vb. gibi bağımlılık yapan maddelerin kullanılması, sigara kullanımı, alkol kullanımı vb.)
4. Tehlikeli sporlarla ilgili risk alma davranışı (dağcılık kayalara tırmanma, dalgıçlık, sky diving (paraşütü açmadan atlama), rüzgar sörfü, mağaracılık vb.)
5. Akademik risk alma davranışı (başarısızlıktan sonra yeniden başarıma isteği, başarısızlıktan sonra tepkisiz kalma, vb.) Gözlenen akademik risk alma davranışları olarak üç ana başlık altında toplanabilir:

- Başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma eğilimini yansıtan davranışlar
- Güç işlemleri tercih etme eğilimini yansıtan davranışlar
- Başarısızlık sonrası yeniden toparlanma eğilimini yansıtan davranışlar

Akademik risk alma davranışı, öğrencilerin öğrenme durumlarına ve güçlüklerle mücadele etmedeki cesaretini ve istekliliğini/isteksizliğini tanımlamaktadır (Korkmaz, 2002). Akademik risk alma okulla bağlantılı bir terim ve başarıya ulaşmanın farklı ve muhtemel yolları olarak değişik şekillerde tanımlanmıştır (Clifford, 1989). Akademik risk alma kavramı öğrencilerin akademik çalışmalarına ve derslerine istekli olarak devam etmelerini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu aktiviteler şunlar olabilir; öğrencilerin cevaplarını bilmedikleri konuları cevaplama isteği, sınıfta sorular sorma, konu hakkında açıklamalar yapma, başarı ya da başarısızlıklarından emin olunmayan öğrencilere sorumluluk verme, sınıf içi tartışmaları cesaretlendirmek (Clifford ve Chou, 1991). Akademik risk alma becerisi, akademik başarıyı üst düzeyde ele alan kritik bir birleşendir. Risk alma görevi, strateji ve uygulama yapmayı cesaretlendirdiği kadar,

öğrenmeyi kolaylaştırmak için harcanan çabanın artmasını temin eder. Akademik risk almayı kabul etme konusunda kararsız olan öğrenciler gelecekteki başarılarını engellemiş demektir. Kendi eğitim süreçlerinin aktif bir üyesi olan öğrenciler yüksek başarıya ulaşmaya eğilimli kişilerdir (Clifford, 1991, Clifford ve Chou, 1991). Öğrencilerin akademik risk almayı daha çok benimsemeleri, onların eğitimlerinin kalitesini nitelik ve nicelik yönünden artıracaktır.

İnsan motivasyonu üzerinde araştırma yapan bir çok araştırmacı makul risk alma davranışının insan davranışı üzerinde olumlu etkileri olduğunu kabul etmişlerdir. Uzun süren tartışmalar ve gelişen teoriler sonucunda makul oranda risk alma davranışının zihinsel gelişim üzerinde maksimum düzeyde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Risk alma ve bu maksimum çaba sonucunda bilişsel fayda, motivasyon ve sosyal belirleyiciler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumdan dolayı risk alma çok boyutlu, güçlü öznel ve yapısal olarak tanımlanmaktadır (Yates ve Stone 1992; Akt, House, 2002: 3-13). Araştırmacılar makul oranda risk almanın insan motivasyonun büyük bir parçası olarak, gerçek (içsel) motivasyonu artırdığı, memnuniyet ve zevk almaya yardım ettiği, bilişsel gelişimi artırıp başarısızlığı yapılandırmayı geliştirdiğini bunun sonucu olarak da akademik başarıyla ilişkili olduğu ve olumlu yönde etkilediğini kabul etmektedirler (House, 2002: 3-13).

Yukarıda da belirtildiği gibi akademik risk alma öğrencilerin motivasyonları ve buna bağlı olarak da akademik başarıları üzerinde birçok olumlu etkiye sahiptir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı öğrenme geleneksel öğrenme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında hem öğrencilerin motivasyonlarını hem de akademik risk alma düzeylerini teşvik edici bir güce sahiptir.

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında, öğrenmede dikkat çekmek ve öğrencileri motive etmek yapay ve dışsal yaklaşımlara bağlıdır. Öğrenciler klasik olarak kötü not alma korkusunun yanı sıra iyi not alma umuduyla motive edilirler. Böylece iyi ya da en azından yeterli not alabilmek için öğrenci sadece kazanımı hemen mümkün olan en az öğrenmeyi yapmaya çalışır. Anlamlı öğrenme okulda ikinci plana düşer ve önemsiz olur. Rogers ve diğ.'ne (1998) göre dışsal motive ediciler risk almayı, karmaşık düşünceyi azaltır ve aynı zamanda öğrencilerin performansının ve davranışının niteliğini düşürür. Ayrıca, Mendler (2000) yapılan bazı araştırmalara göre dışsal motivasyonun içsel motivasyonu negatif yönde etkileyebileceğini belirtir.

Proje tabanlı öğrenme de ise öğretmenler, öğrencilerin aktif öğrenci olmak isteklerinin yanı sıra öğrencilerin sorularına cevap veren ortamlar yaratmak için

çabalarlar. Bunun sonucu olarak öğrencinin içsel motivasyonu artar. Kim'e (1995) göre içsel motivasyon, öğrencinin içinden gelen isteği tanımlar. Öğrenciler içsel motivasyonlu olduklarında, dışsal ödüllerle motive olduklarından daha fazla etkili olurlar. PTÖ öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırarak gerçek öğrenmenin oluşmasını sağlar (Akt. <http://imet.csus.edu>).

PTÖ ile öğrenciler, fikirlerini, bilgilerini, hipotezlerini ve öğrendikleri hakkında ne düşündüklerini ve hissettiklerini tartışmak için gruplar halinde çalışırlar. Birbirlerine yardım ederlerken, gerekli işbirliği becerilerini geliştirmenin yanı sıra ayrıca öğrenmeleri için kendilerini yönetmeyi ve sorumluluklarını geliştirirler. Katılımcı öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar, problem çözme stratejileri kullanırlar, öğrenmeyle ve birlikte çalışmayla daha fazla motive olurlar. Uygun bir şekilde yapılandırılan projeler, öğrenci öğrenmesine fırsat sağlar. PTÖ öğrencilerin, kendi meraklarına ve ne öğreneceklerine karar vermede aktif rol oynamalarını sağlar. Bu yaklaşımda öğrenci hedeflerinin ve bu hedeflere ne kadar ulaştıklarının belirlenmesi öğrenci-öğretmen değerlendirmesine dayalıdır.

Sonuç olarak öğrenciler öğrendikleri ve sahip oldukları tecrübeyle öğrenme sürecine daha fazla yatırım yaparlar. Ayrıca proje tabanlı öğrenme sürecinde kontrolün öğretmenin değil de öğrencinin kendi kontrolünde olması öğrencinin gerçek motivasyonunu teşvik eder. Geleneksel yaklaşımlar doğru cevapları ezberlemeye yönelik olduğu için bu yaklaşımlarda akademik risk almayı göze almak (bir kavramı görmek ya da anlamak ya da bir fikri görüşmek için yaratıcılığı kullanmak ve alışılmışın dışında yollar düşünmek) sıklıkla cezalandırılır. Geleneksel yaklaşımlarda tek gerçek risk bir testi hazırlarken yanlış bilgiyi ezberlemektir. Bu sınıflardaki öğrenciler, eleştirmeyi, özerkliği ve analiz etmeyi öğrenmek için cesaretlendirilmezler. Nasıl problem çözüleceğini ve nasıl risk alınacağını öğrenemezler (Brooks, 1999; Akt. <http://imet.csus.edu>). PTÖ ile öğrenciler konuları anlamayı geliştirdikçe zihinsel risk almaları için güçlü bir şekilde teşvik edilirler. Proje tabanlı öğrenme yapay teknikler uydurmak yerine gerçek motivasyon şekillerini öğretir. Özetle her öğrencinin farklılıklarını ele alan ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak için mükemmel bir yoldur.

1.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar

1.6.1. Proje Tabanlı Öğrenmeyle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Coşkun (2004), “Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” adlı çalışmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, lise birinci sınıf Coğrafya dersi “iklim” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları, yaratıcılıkları, öz güvenleri, öğrenci tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel desen modelinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerini temel alan coğrafya eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, yaratıcılık ölçeği, problem çözme envanteri, özgüven ölçeği ve öğrenci tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda kullanılan problem çözme, yaratıcılık, özgüven, başarı, ve tutum ölçeklerinde deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Özdener ve Özçoban (2004), tarafından yapılan “A Project Based Learning Model’s Effectiveness On Computer Courses And Multiple Intelligence Theory” adlı çalışmada proje tabanlı öğrenme geleneksel öğrenme modeliyle karşılaştırılmıştır. Çalışma, proje tabanlı öğrenme modelinin benzer ve farklı zeka tipindeki öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Zeka alanlarının proje oluşturma üzerindeki etkisi tanımlanmasa da, öğrencilerin bireysel ilgileri, kabiliyetleri ve zeka alanlarının önemi dikkate alınmıştır. Öğrencilerin farklı zeka alanları göz önünde tutularak 75 6. sınıf öğrencisi üzerinde ön test-son test modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin bireysel ilgi ve kabiliyetlerine uygun öğretim yöntemi seçmenin çok önemli olduğu ortaya konmuştur.

Lee ve Tsai (2004), tarafından yapılan “Internet Project Based Learning Environment: The Effects Of Thinking Styles On Learning Transfer” adlı çalışmanın amacı proje tabanlı internet ortamında, düşünme stillerinin öğrencileri transfer etme üzerindeki etkileri üzerinde araştırma yapmaktır. Bu çalışmada, proje tabanlı öğrenme ve interneti birleştiren bir ortam tesis edilmiştir. Model ilköğretim öğrencileri, yürütme grubu, yasama grubu, yargı grubu ve karışık grup olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Çalışma doğa bilimleri konusundan bir örnek üzerinde yapılmıştır. Farklı düşünme stillerinin öğrencilerin öğrendiklerini transfer etme üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Balkı (2003), “Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında proje temelli öğrenme yaklaşımının Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu tarafından nasıl algılandığını ve nasıl uygulandığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerde bir çok olumlu özellik gözlenmiştir.

Yurtluk (2003) “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında söz konusu yaklaşımın öğretim sürecindeki etkisinin ortaya konulabilmesi için nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışmaları, planlama aşamasından proje çalışmasının tamamlanmasına kadar gözlenerek, gözlem verileri kaydedilmiştir. Araştırmacı, öğrenci çalışmalarını değerlendirilmesinde “Bireysel Etkinlikler Değerlendirme Formu” ve “Grup Etkinlikleri Değerlendirme Formu” kullanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin yaklaşımla ilgili görüşleri bir form kapsamında alınmış ve bu görüşler nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarında çalışma sonunda bir değişme olup olmadığını ortaya konulabilmesi için Baykul tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan “Matematik Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenci tutumlarında bir değişme görülmemiştir.

Vaiz (2003), “Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları” adlı çalışmasında ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersine ilişkin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenci gelişim dosyalarının kullanımının öğrenme sürecine ne şekilde yansıdığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup nicel verilerle de araştırmanın bulguları desteklenmiştir. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine ayırdıkları haftalık çalışma süreleri PTÖ yaklaşımına dayalı öğrenci gelişim dosyalarının geliştirilmesiyle işlendiğinde çalışma sürelerinin artması lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ayrıca geliştirilen portfolyoların incelenmesi sonucu elde edilen değerlendirme puanları ile öğretmenin yaptığı klasik değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hamurcu (2003), “Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi: Proje Yaklaşımı” adlı literatür taraması yoluyla gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi

eğitimin çocuklar için öneminden bahsedilmekte, ayrıca okul öncesi öğretiminde uygulanan proje yaklaşımı ele alınmakta ve bir örnek projeyle açıklanmaktadır.

Meyerson ve Adams (2003), “Designing A Project-Based Learning Experience For An Introductory Educational Psychology Course: A Quasi-Experiment” adlı çalışmada araştırmacılar yaklaşık 6 sönestr, Eğitim Psikolojisine giriş dersi için proje tabanlı öğrenme deneyimi geliştirdiler. Her sönestr, projenin bir veya iki yönü değıştirildi. En son sönestr, 44 öğrenci iki grup olarak bu projede çalıştılar. Her iki grupta, öğrenciler not sistemi olarak birbirlerini değerdendirdiler. Buna ilave olarak, bu iki gruptan birine, özel olarak grup çalışmasının nasıl yapıldığı öğretilti. Buradaki araştırmalar sonuçlarına göre, takım oluşturmalarının hafif derecede pozitif bir katkısı olduğu görölmüştür. Bununla birlikte, buradaki not verme sistemi öğrenme ve katılım üzerine önemli derecede olumlu katkıda bulunmuştur.

Harriman (2003), tarafından yapılan “Project Based Learning Meets The Internet Students’ Experiences Of Online Projects” adlı çalışmada proje tabanlı öğrenme hakkında bilgi verildikten sonra bilgi ve iletişim teknolojisiyle proje tabanlı öğrenme arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) proje tabanlı öğrenme sisteminin uygulanmasına da yardımcı olmaktadır. Özellikle BİT in bir uygulaması olan online öğrenme proje dizaynları internetin bilgi ve iletişim araçlarının kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Bu makale bir çok yoğun ve farklı online projelerin ilk bulgularını verir. Araştırma öğrencilerin öğrenme aktiviteleri ve çok çeşitli verilerin kaynağı üzerine odaklanmıştır.

Doppelt (2003), “Implementation And Assesment Of Project Based Learning İn A Flexible Environment” adlı çalışmada düşük başarılı öğrencilerin ilerlemesini sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmaya göre düşük başarılı öğrencilere düşük öğrenimli sistemler uygulamak onları kötü bir döngüye sokmaktır. Bu kötü döngüden öğrenci ve öğretmeni çıkarmak ve öğrenciyi duygusal ve bilişsel olarak desteklenmesi için 4 adım atılmıştır: Öğrenci ve öğretmen için önemli başarılması gereken hedeflerin tanımlanması, öğrenme çevresinin değıştirilmesi, öğrencilerin özel yeteneklerinin geliştirilebileceği projelerin başlatılması, bilgisayarlı ortamda proje tabanlı öğrenme değerdendirme metodunun değıştirilmesi. Bu makalede öğrencilerin gelişiminin etkin ve bilişsel ortamlarda değerdendiren niteliksel ve niceliksel araçlar kullanılmıştır. Araştırma araçları şunlardır: Öğrenci portföyünün analizi, sınıf aktivitelerinin gözlemlenmesi, öğrenci ile mülakat, öğretmenler ve okul yönetimi, kendini ifade etmede gösterdiği başarılar ve öğrenci projelerinin değerdendirilmesi. Bu bilimsel-

teknolojik proje tabanlı öğrenmedeki bulgular öğrencinin motivasyonun artması ve kendine olan güvenin her seviyede kazanılmasını sağlamış ve etkili bir öğrenme kazanılmıştır. 3 yılı aşkın bir gözleme dayanan araştırma sonunda, üniversiteye kabul edilen öğrencilerde bir artış kaydedilmiş ve az başarılı öğrencilerin büyük çoğunluğu sözlü sınavlarda başarılı öğrencilerin gösterdiği performansı göstermişlerdir.

Korkmaz (2002), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada, fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırma sonunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrencilerin, yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Demirhan (2002), “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” adlı araştırmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının literatür taraması yoluyla açıklanması ve program geliştirmenin belirlenen öğeleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmasını desteklemek ve yaklaşımın örnek bir uygulamasını göstermek amacıyla, bir özel okulda ilköğretim 3. sınıflardan biri deney biri de kontrol grubu olmak üzere seçilen iki şubede uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulamadan elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak incelenmiş, bulgular uygulama gruplarıyla sınırlı tutulmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin proje çalışmalarına olan ilgileri artmıştır.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırma, yapılan işlemler açısından deneysel, toplanan veriler açısından ise niteliksel bir çalışmadır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler kapsamında ekip ile yürütülen proje tabanlı öğrenmenin etkililiğine bakılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için iki özel okuldaki beşinci sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenleri ile birlikte çalışılmıştır. Okulların birinde öğrenciler bilgisayar öğretmenleri ile diğerinde ise sınıf öğretmenleri ile çalışmışlardır. Bilgisayar öğretmenleri ile yürütülen çalışmada, ülkelerin bütün yönleri birlikte incelenirken, sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmada ülkelerle ilgili boyutlar ayrı ayrı incelenmiştir. Bu ayrımlardan ilkinin nedeni, öğretmen yeterliklerinin öğrencilerin çalışmalarına yansımaları görmektir. İkincisinin nedeni ise,

problem farklılıklarının yine öğrenci ürünlerinde yaratması muhtemel farklılıkları ortaya koymaktır. Proje çalışması sonucunda bir grup öğrenci poster sunumu bir grup öğrenci de elektronik ortamda sözlü sunum yapmışlardır. Sözlü sunum yapanlar aynı zamanda yazılı raporda vermişlerdir. Ayrıca öğrencilerden süreçte yaşadıklarına ilişkin de yazılı bilgi alınmıştır. Çalışma araştırmacılar tarafından hazırlanan “Ürün ve Süreç Değerlendirme” formlarıyla değerlendirilmiştir.

Sezgin ve Diğ. (2002), tarafından yapılan “Fizik Eğitiminde Projeye Dayalı Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Tutumları” adlı çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi A.B.D. öğrenim gören ve Elektronik Laboratuvarı dersini alan öğrencilerin projeye dayalı laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarının saptanması amacıyla beşli likert tipi ölçek oluşturulmuş, oluşturulan ölçekte toplam 21 madde yer almıştır ve ölçek A.B.D. ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler, t testi ve varyans analizi teknikleri kullanılarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda laboratuvar çalışmalarında proje yaklaşımlarına öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiğini, ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilediklerini ve sınıf düzeyi açısından bakıldığında tutumlar arasında önemli bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Yang (2002), tarafından yapılan “A Case Study For Promoting Collaboration On Online Project Based Learning” adlı çalışmanın amacı internetteki karşılıklı etkileşim (interactive) teknolojisi ile öğrenim görenlerle, öğretmenlerin karşılıklı etkileşimde bulunmasını sağlamaktır. Sadece öğretmenlerle öğrencilerin değil aynı zamanda bu sanal ortamla, aynı veya benzer kursu veren öğretmenler arasında da karşılıklı etkileşim imkanını sunmaktır. Bu çalışma işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretme planlanmasını, üniversiteler arasındaki online (sanal) proje tabanlı öğrenme uygulaması üzerinden yola çıkarak incelenmiştir. Bu çalışma, ayrıca, öğrencinin öğrenme deneyimi derecesini, online proje tabanlı öğrenmedeki beklentileri ve tatminlerini de sınamaktadır.

Grant (2002), “Getting A Grip On Project Based Learning: Theory, Cases And Recommendations” adlı çalışmada PTÖ’nün teorik temellerini, özellikle yapısalcılık (constructivism) ve yapılanma (constructionism), incelemekle birlikte değişik uygulamaların benzerlikleri ve farkları, proje tabanlı bilimi içerecek biçimde, disiplinli sorgulama ve Web tabanlı sorgulama üzerinde durmaktadır. Buna ek olarak, bu makalenin yazarı tarafından yapılan bir internet tabanlı sorgulama model örneği,

değişik PTÖ uygulamalarının 7 benzer karakteristik noktaları tanımlanmıştır. Son olarak, PTÖ metodu için pratik tavsiye ve önerilerde bulunulmuştur. Bunlar uygulamaya yavaşça başlanması, işbirliği yapılacak gruplarla görüşmelerin öğretilmesi ve birçok değişik performans değerlendirmesinin kurulması olarak sıralanabilir.

Rosenfeld ve Ben-Hur (2001), tarafından yapılan “ Project Based Learning (Pbl) In Science And Technology: A Case Study Of Professional Development” adlı çalışma proje tabanlı öğrenme (PTÖ) metodunun bilim ve teknolojiadaki profesyonel gelişimine yoğunlaşmıştır. Bölümler şunları içerir: (1) Temel mantık ve hedefler (2) İçerik, nüfus yoğunluğu ve çalışma teknikleri (3) PTÖ sunuşlarının içeriği ve sırası (4) Öğretmen projeleri ve (5) Gözlemler. Çalışma sonunda öğretmenler PTÖ konusunda oldukça istekli olduklarını ve yine öğretmenlerin bu uygulamalarının kendi sınıflarında yapılması konusunda da istekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Toci (2000), “The Effect Of A Technology Supported, Project-Based Learning Environment On İntrinsic And Extrinsic Motivational Orientation” adlı çalışmada, belirlenmiş bir okulda teknolojiyle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme ortamının, öğrenenlerin içsel motivasyonlarında pozitif bir etkiye sahip olabildiği ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, 8 aylık çalışmanın başlangıcında, 5. sınıftan 45, 6. sınıftan 45 öğrenci Harter’ın sınıfta dışsal uyuma karşı içsel uyum ölçeği’ni tamamlamışlardır. Öğrencilere proje tabanlı öğrenme ortamında, geniş ölçüde özerklik, anlamlı öğrenme amaçları ve öğrenme amaçlarıyla buluşmaları yoluyla projelerini geliştirmeleri sağlanmıştır. 8 aylık çalışma sonunda, öğrenciler Harter’ın sınıfta dışsal uyuma karşı içsel uyum ölçeği’ni tamamlamışlardır. Ön test-son test puanları arasındaki değişiklik ulusal normlarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygun tasarlanmış olan öğrenme ortamlarının öğrencilere daha çok içsel uyuma doğru gelişimlerine yardım edilerek, öğrencilerin içsel motivasyonlarına pozitif bir etki sağlanabileceği belirtilmiştir.

Clark (2000), tarafından yapılan “The Project Approach: Three Avenues Of Engagement” adlı çalışmada proje tabanlı yaklaşımda sergilenen manevi ve maddi gerekçeler ile eğitim metodu incelenmiştir. Bu makale öğrencinin mizacı üzerine kurulu ve onu bir yaşam boyu öğrenen yapabilmek için gerekli olan bazı şartlar ve fırsatları tasvir etmektedir. Burada sunulan katılımın üç önemli unsuru, merak, yaratıcılık ve iletişimdir. Araştırmaya göre bunlar çocuğun zihinsel ve sosyal kafa yapısına, proje tabanlı yaklaşımın mümkün kıldığı yapılardır.

Land ve Greene (1999), tarafından yapılan “World Wide Web: A Qualitative Study Of Resource Integration” adlı araştırmanın amacı, öğrenenler tarafından, proje tabanlı bir öğrenme ortamında bilgi kaynaklarını bulmak, birleştirmek ve amaca uygun olarak kullanmak üzere geliştirilen süreci incelemektir. Bu proje tabanlı çalışmada, öğrenenler kendi proje fikirleri ile bağdaşan bilgi kaynaklarını araştırmışlardır. Bu çalışmada katılımcılar tarafından kendi bilgilerine rehberlik etmek üzere kullanılan stratejiler, sistemin bilgi alanının ve metakognitif (metacognition) bilginin Worl Wide Web kaynakları açısından rolleri ve öğrencilerin hangi web kaynaklarını projelerine entegre edecekleri araştırılmıştır. Proje tabanlı öğrenme esnasında hipermedya sistemlerinin kullanımları ile ilişkili üç temel bulgu tartışılmıştır. Bunlar: 1. Bilgi temelli yaklaşımdan, hedef temelli yaklaşıma geçiş, proje fikirlerinin gelişimi açısından önemlidir. 2. Çoklu bilgi kaynaklarını, önerilen proje yöntemleri ile birleştirmek öğrenenler için uğraştırıcıdır. 3. Biliş ötesi, biliş alanı ve sistem bilgisi proje gelişiminde başarıya ulaşmak için önemli görülmüştür.

Green (1998), tarafından yapılan “Project Based Learning: Moving Students Through The Ged With Meaningful Learning” adlı çalışmada proje tabanlı öğrenme ile ilgili özet olarak şu bilgiler verilmiştir. Katılımcı sınıf eğitimi ve bununla birlikte proje tabanlı öğrenme öğrencileri motive eden, onları Genel Eğitsel Gelişim (GEG) sınavını geçmeleri için gerekli olan akademik yeterliliklerini kazandıran bir öğretim tekniği olmakla birlikte, bir başarının önemli kavramları olan kuvvetli bir benlik ve insani ilişkiler yeteneğini de aşılır. Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin kendi öğrenme deneyimleri ile de ilişkilidir. Bu metot da, öğretici, artık pasif öğrenciler için alıştırma, ödev hazırlayıp bunların uygulanmasını kontrol eden bir tipten çıkıp, bir takım koçu, yardımcı, ve öğrencilerin fikirlerinin sunulduğu bir platform olmuştur. Bu katılımcı çalışma, beraber geliştirme, eleştirme, uygulama ve projeleri değerlendirme öğrenci hayatına çok önemli etkileri olmakla birlikte, öğrenciler artık bir problem çözücüdür ve GEG testindeki bilgileri değerlendirebilen bir düşünme yapısına da kavuşacaktır.

Sosyal yardımdan yararlanan bir açık GEG sınıfı eğitimcisi, öğrencilerin GEG sınavında başarılı olması için hakim olması gereken yetenekler, şu iki öğrenme projesi üzerinden sağlanmıştır: 1) Okula dönüş yapan öğrencilere bir el kitabı hazırlanmasına yardım eden öğrencilerin kendi okula dönüşlerinin çok daha kolay olması. 2) Okulu bırakan yetişkin öğrencilerin ortaokullarda okuyanlara kendi hayatlarında okul bırakma yüzünden kaybettiği fırsatlar hakkında bir konuşma metni vermesi. Bu iki proje, proje tabanlı öğrenmenin hangi şekilde uzun ömürlü öğrenme yeteneklerine katkıda bulunduklarını ve öğrencilerin dünyadaki yerlerini daha derin anlamalarını, göstermede yardımcı olmuştur.

Wolk (1994), “Project Based Learning: Pursuits With a Purpose” adlı çalışmasında, bu yaklaşımın öğretmenler tarafından disiplinler arası bir yaklaşım olarak algılandığını ve öğrencilerin neyi keşfedeceklerine kendilerinin karar vererek bir etkinliğin tamamlamasının onların dış dünyayı -gerçek yaşamı- algılamalarında olumlu bir tutum ve eğilim geliştirdiklerini vurgulamıştır.

1.6.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Altun (2004), “Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Erişisine, Derse Karşı Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmanın amacı, İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye Tarihi” ünitesinde Problem Çözme Yönteminin erişiyeye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisinin belirlemektir. Araştırma sonunda bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve toplam erişiyeye ve kalıcılık puanları ile öğrencilerin tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Memişoğlu (2004), tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasında, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Bolu merkezde yer alan Kültür İlköğretim Okulu ve Sakarya İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri ile “Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri” ünitesinde yapılmıştır. Araştırmada 35 öğrenci deney grubunda, 36 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 71 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda programlandırılmış öğretim yapılan grubun Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye’nin coğrafi bölgeleri ünitesinde bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeydeki erişiyeye ortalaması ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun bilgi, kavrama, uygulama ve

toplam düzeyde erişimi ortalamaları ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Acar (2003), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı araştırma ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 116 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili literatür taramasının ardından, uzman görüş ve önerileri doğrultusunda "Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli anket formu geliştirilmiştir. Araştırma sonunda, şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini genelde "Kısmen" yararlı ve uygun bulmaktadırlar. Öğretmenlerden % 51,7'si içeriği "öğrencilerde bilgi ve becerilerin geliştirilmesini ön planda tutma" yönünden yeterli görmemektedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler 6. sınıf ünitelerine ilişkin olarak öğrencilerin ilgisini çektiği, gerçek yaşamla bağ kurmaya olanaklı olduğu ve öğrenci düzeyine uygun olduğu görüşlerine katılırken; ünitelerin öğretimi için gerekli araç gerecin bulunduğu, ünitenin öğretimi için öngörülen sürenin yeterli olduğu görüşlerine katılmamaktadır.

Deveci (2002), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi” adlı araştırma, ilköğretim dördüncü sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Yapılan veri çözümlemelerinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır. 1) Sosyal Bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. 2) Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. 3) Sosyal Bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgileri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Çiftçi (2001), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme” adlı araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde problem çözme metodunun kullanılıp kullanılmadığını kullanılıyorsa nasıl kullanıldığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ayrıca konu ile ilgili gerekli literatür taranmış elde edilen bulgular bu araştırmada ortaya konmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemindedir. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği ve doküman analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz. Bu metodun öğrencilere, dersle ilgili ve ders dışı durumlarda tüm hayatları boyunca kullanabilecekleri, olumlu özellikler (problem çözme yeteneği vs. gibi) kazandırmasından dolayı bu metodun çok yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan bu öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin problem çözme metodunu bu dersin öğretiminde tam olarak uygulamayı bilmedikleri de ortaya çıkmıştır.

Kalaycı (2001), tarafından yapılan “Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar” adlı çalışma, betimsel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada sınıf içi gözlem ile görüşmeden elde edilen veriler arasında önemli farklar bulunmuş ve bu farkların nedeni veri toplama aracıyla belirlenmiştir. Öğretmenler görüşme sırasında problem çözme yönteminin aşamalarını ve içinde yer alan etkinlikleri yeterince bilmedikleri için uygulamadıklarını belirtmişlerdir.

Şahin (2001), tarafından yapılan “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi” adlı çalışmada, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapısalcı yaklaşımla işlenen derslerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem ve kontrol gruplu deneysel desenli çalışmada öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri oluşturmak üzere etkin olmuşlardır. Sonuçta, deney gruplarında bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu, yapısalcı yaklaşımla eğitim gören deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının ve bilişsel başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Işık (2001), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmenlerin Görüşü” adlı çalışmada İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler programının sınıf ortamında öğretilmesinde “eğitim programı, öğretmen, ders kitapları,

araç-gereçler ve zaman” değişkenlerine göre karşılaşılan güçlükleri uzman, müfettiş ve öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit etmeye çalışmıştır. Uzman, müfettiş ve öğretmen görüşlerinde yukarıdaki değişkenlere göre genel olarak mevcut duruma kısmen katılma, olması gereken duruma ise çoğunlukla ya da bütünüyle katılma eğilimi ortaya çıkmıştır.

Emir (2001), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmada; toplam erişimi ve kalıcılık puanlarına göre yaratıcı düşünme temelli öğretim, geleneksel öğretime göre daha başarılı sonuçlar vermiştir. Bilgi, kavrama ve sentez düzeyinde olumlu sonuçlar alınmışken, uygulama düzeyinde geleneksel öğretimle bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca yaratıcılığın derse karşı tutumu olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Olçum (2000), “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmada İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde sözel bilgilerin öğretilmesinde, görsel ve işitsel destekleyicilerin 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel erişimleri ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Gerileme Dönemi” ünitesinde sözel bilgilerin öğretilmesinde geleneksel öğretim, görsel bellek destekleyici ile işitsel bellek destekleyici kullanılan üç grubun toplam erişimi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamazken, toplam kalıcılık puanları açısından görsel bellek destekleyici kullanılan grubun, geleneksel öğretim yapılan gruba göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Yanpar Şahin (1997), “İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersinde Öğretmen, Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi” adlı çalışmada, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde öğretmen öğrenci etkileşim sıklığının öğrenme düzeyine ve akademik benlik kavramına etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmaya göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme düzeyini yordayan değişkenler bilişsel giriş davranışları, ön test, akademik benlik kavramı ve yetenektir. En güçlü yordayan değişken bilişsel giriş davranışlarıdır. Öğrenci öğretmen etkileşimi tüm öğrenciler için denklileştirilmesinin geleneksel öğretime göre öğrenme düzeyini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Pehlivan (1997), tarafından yapılan “Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi” adlı çalışmada, eğitsel oyunların kullanıldığı grup ile örnek olay yoluyla öğretim yapılan grup ve geleneksel öğretim yapılan grubun toplam erişimleri arasındaki fark eğitsel oyunların kullanıldığı grup lehine anlamlı bulunmuştur.

Karabacak (1996), “Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmada bilgi düzeyi, kavrama düzeyi ve toplam erişim ölçütlerine göre eğitsel oyunla öğretim yapılan grup, geleneksel öğretim yapılan gruba göre daha başarılı bulunmuştur.

Yeşilkayalı (1996), tarafından yapılan “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yöntemi kullanmanın öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, Sosyal Bilgilerde problem çözme yöntemi kullanmanın başarıyı ve duyuşsal özellikleri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.6.3. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Mertoğlu ve Öztuna (2004), tarafından yapılan “Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili Midir?” adlı araştırmada, problem çözme yeteneği ile internet kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya Marmara Üniversitesi’ne devam eden 128 Fen Bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri Heppner ve Petersen’in (1982) “Problem Çözme Envanteri” ve Tavşancıl ve Keser (2000)’in “İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen veriler problem çözme ve internet kullanımı arasındaki ilişkinin (varsa) tespiti için bir araya getirilerek değerlendirilmiştir.

Sarıbıyık, Altunçekiç ve Yaman (2004), “Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik İlgi Düzeylerinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmaları, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı yaz yarıyılında Fen Bilgisi Laboratuvarı dersi alan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma, tarama yöntemine sahiptir. Örneklemden verilerin toplanmasında survey modeli kullanılmıştır. Örneklemden veri toplama aracı olarak ise anket kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik ilgilerini ölçmek için 34 sorudan oluşan “İlgi Ölçeği” geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için ise 30 sorudan oluşan “Problem Çözme Ölçeği”

kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri fen öğretimine yönelik ilgi ve problem çözme becerisi olurken bağımsız değişkenler, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve eğitim görülen bölüm olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler sonunda, öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlere göre fen bilgisine yönelik ilgileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, problem çözme becerileri arasında ise anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Izgar, Gürsel ve Negiş (2004), “Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi” adlı çalışmaları, Konya ve çevresinde bulunan 147 ilk ve ortaöğretim kurumundan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 310 okul yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; “Önderlik Özellikleri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, varyans analizi ve tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda önderlik özellikleri ölçeğinin alt boyutları ile problem çözme envanterinin çeşitli alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Önderlik özellikleri birçok alt boyutta okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkilemektedir.

Deniz (2004), tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖI-II)’nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 154’tür (60 kız ve 94 erkek). Araştırma sonucu elde edilen bulgular, MKVÖ I-II’nin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir düzeyde ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya yer verilmiştir. Araştırma örneklemi toplam 454 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 193’ü kız ve 261’i erkek olup, öğrencilerin yaş ortalaması 20,25 (Ss, 1,84) dir. Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin analizi pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, karar vermede öz saygı karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Ünal (2003), tarafından yapılan “Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma 2002- 2003 öğretim yılında bir devlet, bir özel ve gecekondu mahallesindeki bir devlet okulunda

okuyan 188 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini problem çözme beceri testinden alınan sonuçlar ve öğrencilerin 2002-2003 öğretim yılının 1. dönem Sosyal Bilgiler ders notları oluşturmuştur. Problem çözme testi 1. dönem Sosyal Bilgiler dersinde işlenmiş olan ünite içeriklerine bağlı olarak hazırlanmıştır. Araştırma sonunda özel okulda ve diğer devlet okulunda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders notları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Dikici ve Diğ. (2003), tarafından yapılan “Yaratıcı Dramanın Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada yaratıcı drama eğitimi 9 hafta boyunca düzenli olarak verilmiş ve 9 hafta sonunda her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Yaratıcı drama uygulamasına katılan bireylere 9 hafta boyunca yaratıcı dramanın aşamaları olan ısınma, konsantrasyon, doğaçlama ve oluşum aşamaları yoluyla problemleri tanımlamaları ve çözümleri görmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yaratıcı drama eğitiminin problem çözme becerileri üzerine anlamlı düzeyde etkisi olduğu izlenimi edinilmiştir.

Kaptan ve Korkmaz (2002), tarafından yapılan “Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmanın amacı, hizmet öncesi ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ve hizmet öncesi Fen Bilgisi öğretmenlerinin problem çözme yeterliklerine yönelik algıları açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2001-2002 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinden 61 ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 61, 3. sınıf öğrencisinden oluşan toplam 122 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Heppner tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular hizmet öncesi fen bilgisi öğretmenlerinin problem çözme envanterinden elde ettikleri puanların ortalaması ile hizmet öncesi sınıf öğretmenlerin problem çözme envanterinden aldıkları puanların ortalaması arasında fen bilgisi öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Kaptan, Aslan ve Atmaca (2002), “Problem Çözme Yönteminin Kalıcılığa ve Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma” adlı çalışmalarında problem çözme yöntemi ile düz anlatım yönteminin eriş, kalıcılık ve tutum değişkenlerine göre etkisi incelenmiştir. Problem çözme yöntemi ile düz anlatım yönteminin erişye etkisi konusunda anlamlı bir fark görülmemiştir, ancak kalıcılık ve

derse karşı tutum açısından problem çözme yönteminin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Korkut (2002), tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme becerileri” adlı araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile yapılan araştırmada veri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntıları konuşabildiği, sıkıntıları anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Deniz, Arslan ve Hamarta (2002), “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında problem çözme becerisi, cinsiyet, okul ve ana-baba değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çalışmada varılan en önemli sonuç ise problem çözmede aceleci yaklaşım açısından sayısal alanda okuyan öğrencilerin sosyal alanda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları ve planlı yaklaşım açısından ise sosyal alanda okuyan öğrencilerin sayısal alanda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olduklarıdır.

Basmacı (1998), “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, otoriter anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ilişki bulunmamıştır. Annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek, babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca, anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrenim gördüğü bölümün, özel yetenek, sayısal ve sözel

ağırlıklı olması ve cinsiyetin, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemiştir.

D'zurilla ve diğ (1998), “Social Problem-Solving Deficits and Hopelessness, Depression, and Suicidal Risk in College Students and Psychiatric Inpatients” adlı çalışmalarında 17-20 yaşlar arasındaki genç yetişkinler, 40-55 yaş arasındaki orta yaştaki bireyler ve 60-80 yaş arasındaki yaşlılar üzerinde sosyal problem çözme kabiliyetlerinin yaş ve cinsiyeti ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda orta yaştaki bireylerin probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede yüksek, probleme negatif yönelim, dikkatsizlik ve dürtüsel hareket etme, kaçınma stilinde ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Orta yaşlılar ile yaşlılar karşılaştırıldığında ise, orta yaşlı grubun probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet ile ilgili karşılaştırmalarda sadece probleme pozitif yaklaşım ve probleme negatif yaklaşım boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve yapılan analizlerde erkeklerin kızlara göre probleme pozitif yaklaşımda yüksek, negatif yaklaşımda ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç erkeklerin kızlara göre problem çözme kabiliyetleri ve problemle başa çıkma konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

Elliott ve Henrick (1995), “Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities. Counselling Psychology Quarterly” adlı kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanmasını incelediği araştırmasında, 61'i kız ve 51'i erkek üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme envanteri ve Myers-Briggs kişilik tipleri ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaklaşma/kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanının ise yüksek olduğu görülmüştür.

1.6.4. Akademik Risk Alma İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Ripple ve Luthar (2000), tarafından yapılan “Academic Risk Among Inner-City Adolescents: The Role Of Personel Attributes” adlı çalışma yaklaşık üç yıl sürmüştür. Araştırma varoşlarda yaşayan 134 orta öğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akademik performans, psikolojik belirtiler ve ilaç kullanımını da içine alarak okulda kalma, okulu yarım bırakma durumları ve ilk yıl uyum göstergeleriyle ilişkili biçimde ilk yıllardaki risk ve koruyucu etmenler incelenmiştir. Bu çalışmada bulunan her bir özellik önceki araştırmalardaki zayıf akademik performansa bağlı olmasına rağmen, bu çalışmadaki öncelikli amaç birlikte düşünüldüğünde hangi tutumların akademik problemlerle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu belirlemektir. Ek olarak okulda kalan öğrenciler arasındaki akademik problemlerin önceden bildirilmesiyle, risk faktörlerinin okulu bırakan öğrencilerle bir alakası olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular ilk yıl okula devamın sayısı ve demografik dizinler güçlü bir şekilde okulu bırakan öğrencilerin önceden kestirilebileceğini göstermiştir.

Mergendoller ve Diğ. (2000) tarafından yapılan “Comparing Problem-Based Learning and Traditional Instruction in High School Economics” adlı çalışma lise ekonomi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya üç öğretmen tarafından eğitilen dokuz lise sınıfında bulunan 186 öğrenci katılmıştır. Araştırmada akademik yetenek, genel ekonomi bilgisi, ekonomiye yönelik tutum, akademik risk alma ve üniteye özgü kapsam bilgisi açısından gruplar karşılaştırılmıştır. Veri toplama araçları ünitenin başında ve sonunda verilerek aradaki fark karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda genel ekonomi bilgisi açısından geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı sınıf lehine bir farklılık olmasına rağmen, üniteye özgü kapsam bilgisi, ekonomiye yönelik tutum puanları açısından bir fark bulunamamıştır. Ancak her iki öğretmenin de probleme dayalı öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler ile geleneksel yaklaşımı kullanan öğrenciler arasında deney grubu lehine başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma ve başarısızlık sonrası yeniden aktif olma (toparlanma) davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Meyer ve diğ. (1997), tarafından yapılan “Challenge In A Mathematics Classroom: Students' Motivation And Strategies In Project-Based Learning” adlı çalışmada 5 ve 6. sınıflardan oluşan 14 öğrencinin proje tabanlı matematik öğreniminde karşılaştığı zorluklar araştırılmıştır. Nitel ve nicel analizler sonucunda öğrenciler arasında iki çeşit davranış gözlemlenmiştir bunlar: “zoru sevenler” ve “zordan

kaçanlar”. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan biri araştırmaya katılan öğrencilerden çalışmaya istekli olanların etkinliklerde yer alma ve zor işleri tercih etme eğilimlerinin diğer gruptaki çalışmaya isteksiz olan gruptakilerin oranından daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yine araştırma sonunda elde edilen bir başka bulgu ise çalışmaya istekli olanların çoğunun kız öğrenci olduğu ve olumsuz tepki verenlerin çoğunun da erkek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu aynı zamanda cinsler arasındaki genel farklılığı ortaya koymuştur.

Cassell (1992), tarafından yapılan “Locus-Of-Control And Propensity For Risk-Taking As Related To Achievement İn Higher Education” adlı araştırmanın amacı kontrol odağı yapılarını ve risk alma eğilimi ve bu yapıların yüksek eğitimdeki başarı ile ilgisini incelemektir. Doğu Montana üniversitesindeki 499 öğrenci üzerinde rasgele seçilmiş derslerde iki ölçeğe Rotter Kontrol Odağı Ölçeği ve seçilmiş ikilem anketine (risk alma) tabii tutuldu. Başarı değerlendirilmesi öğrencinin transkriptinde aldığı not ortalamasına göre yapıldı. Öngörülen testlerin sınanması için korelasyon metotları ve karşılaştırmalı analiz kullanıldı. Sonuç olarak şunlar gözlemlenmiştir. Başarı, kontrol odağı, risk alma eğilimi özelliği, okuldaki yılı, yaş ve ailenin gelir seviyesi ile çok zayıf önemsenmeyecek bir biçimde ilişkilidir. Kontrol Odağında erkek ve kızlar arasında farkın önemli olduğu görüldü. Ayrıca, kontrol odağında önemli bir farkın evli, bekar, boşanmış ve dullar arasında olduğudur. Literatürün aksine, bireylerin not ortalaması ile iç ve dış kontrol odağı arasında güçlü bir istatistiksel fark görülmemiştir. Erkek ve kadınlar risk alma eğiliminde önemli bir fark göstermemiştir. Kontrol odağı ve göreceli olarak yeni Akademik Kontrol odağı ölçeği (Trice, Ogden, Stevens&Booth,1982) ile birlikte kullanılan başarının ilişkisi, özellikle kadınlara, tavsiye edilmiştir. Ayrıca şiddetle akademik risk alma da yeni araştırılmalara girilmesi tavsiyesinde bulunulmuştur.

Chou (1992), tarafından yapılan “Academic Risk-Taking As A Function Of Evaluation-Assessment Ratio And Payoff Increments” adlı çalışma akademik risk almayı incelemek için dizayn edilmiş bir araştırmadır. Çalışmada akademik risk değerlendirme oranı (yüksek-düşük), ceza artışları (büyük-küçük) etkileri gözlemlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, gelişim psikolojisi, cinsiyet ve kültür (ABD-Tayvan) farklarının akademik risk almadaki etkileri ve başarısızlık toleransı ve göreve yaklaşımları da araştırmanın bir amacıdır. Beklenildiği gibi (1) Düşük değerlendirme oranı yüksek akademik risk alma ve olumlu davranışları yüksek değerlendirme oranına nazaran arttırmış (2) Yüksek ceza küçük cezaya göre yüksek akademik risk almayı

artırmış (3) Gelişme ile birlikte akademik risk alma artmış (4) Erkekler kadınlardan daha çok akademik risk almaya meyilli oldukları ortaya çıkmış (5) Amerikalı öğrenciler Tayvanlılara göre daha çok akademik risk almışlardır. 3., 4. ve 5. sınıf Amerikalı ve Tayvan öğrencilerine rasgele 4 durumdan biri (büyük-küçük ceza artışları, yüksek-düşük risk değerlendirme oranı) seçildi. Kavrama yetenekli risk alma (KYSA) görevi nicelik alt-testi (subtest) ve uzaysal yargılama alt-testi şu iki bağımlı değişkeni vermiştir: Zorluk ve Doğruluk. Yüksek zorluk ve düşük dereceli doğruluk göreceli olarak yüksek akademik risk almanın ipuçları olarak görülmüştür. Beklenildiği üzere, düşük değerlendirme oranı hem Amerikalı hem de Tayvanlı öğrencilerin risk alma seviyelerini yükseltmiştir. Veriler kısmi olarak ödül artışlarının akademik risk almaya desteğini göstermiştir. Gelişimsel, cinsiyet, ve kültür farklarının akademik risk almaya etkileri beklenildiği gibi bütünlük içindedir.

Clifford ve Chou (1991), tarafından yapılan “Effects Of Payoff And Task Context On Academic Risk Taking” adlı çalışma 4. sınıfta okuyan Tayvanlı öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada akademik risk almada değişebilen ceza ve görev içeriklerinin etkileri 4. sınıfta okuyan öğrencilere 2 bilişsel risk alma görevini değişken ceza yani verilen cevapların zorluk ölçüsüne bağlı olarak değerlendirilmesi ve sabit ölçme (soruların zorluğu karşısında cevapların aynı değerde olması) metodu uygulanarak tamamlanmıştır. Bu görevler hem oyun hem de test içeriğine katılmış. Beklenildiği gibi, değişken ölçme metodu, oyun içindeki sonuçlarda, akademik risk alma oranı daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, daha önceki yapılmış risk alma araştırmaları içinde bütünlük içinde sonuçlar bulunmuştur. Okul başarısızlık toleransı ve görev skorları yüksek ve birbirleri ile de ilişkilidir, fakat bu değişkenlerin hiç biri akademik risk almayı güvenli olarak tahmin etmeye yetmemiştir.

Maneesri (1990), tarafından yapılan “Feedback, Future Use, And Payoff Increments As Determinants Of Academic Risk Taking” adlı bu çalışma kolej öğrencilerinin risk alma davranışlarının ölçülmesi için bir takım eğitim psikolojisi testleri şu etkilerin incelenmesi için yapılmıştır. Bunlar; Dönütün varken ve yokkenki etkileri, ilerideki kullanımının olup veya olmamasının etkileri, ödül artırımının büyük ve küçük olmasının etkileri. Öğrencinin başarısızlık toleransı, risk alma davranışı ve risk almaya karşı tutumu ve bunlar arasındaki ilişkiler de bu çalışmada araştırılmıştır. Araştırma sonunda yapılan testler dönütün uygulanma hali uygulanmama durumuna göre daha yüksek risk alma ve daha iyi performanslar verdi. Beklenenin aksine ileride kullanım etkisi ve ileride kullanımın dönüt ile etkileri önemsiz olduğu gözlemlenmiş ve

son olarak, bu çalışma şu deneysel sonucu vermiştir: Öğrencilere orta derecede risk alarak (cevap doğruluğu seviyesi yaklaşık 0.50) daha karmaşık kavrama görevleri verilebilir ve aynı zamanda öğrenciler çok yüksek olumlu tutumda sergilemişlerdir.

Clifford ve Diğ. (1990), tarafından yapılan “Academic Risk Taking, Development, And External Constraint” adlı çalışmada akademik risk alma ve öğrencilerin gerçek motivasyonlarını etkileyen faktörler incelendi. 602, 4., 6. ve 8. sınıf köy ve kent okullarından Tayvan öğrencisine bir nicel ve uzamsal yargı risk alma ödevi ile birlikte okul başarısızlığı için tolerans ölçeği verildi. Araştırma sonunda şu veriler elde edildi. Cevabın doğruluk düzeyi ve madde zorluk düzeyi risk alma değişkenleri olarak vazife gördü. Madde zorluğu ile belirlenen risk alma, gelişmeyle yükseldi. Başarısızlık toleransı notla, köy okullarında büyük oranda düştü ve erkeklerde kızlardan daha yüksek çıkmıştır.

Clifford ve Diğ. (1989), tarafından yapılan “Academic Risk-Taking: Developmental And Cross- Cultural Observations” adlı çalışma, 8 ve 11 yaşlarındaki Amerikalı ve Çinli öğrencilerle alan gözlemi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik çalışmadaki gelişimleri ve kültürel kalıplar içerisinde akademik risk alma incelenmiştir (öğrenciler çeşitli işlerdeki zorluklar karşısındaki başarılarına göre seçilmişlerdir) araştırma sonunda şu veriler elde edilmiştir: a) Cinsiyet akademik risk almada ve başarısızlığı tolere etmede önemsizdir b) Başarısızlığı tolere etme gelişimi azalmıştır c) Akademik risk alma teorik ölçümde maksimum risk almayla % 50 ilişkilidir d) Akademik risk almada gelişim kalıpları duruma göre farklılık göstermiştir e) Akademik risk alma konu alanına göre farklılık göstermiştir f) Akademik risk alma Amerikalı çocuklarda yüksek Çinli çocuklarda ise endüstri bölgelerinde çalışanlarda devlet işinde çalışanlardan daha yüksektir.

Strum (1971) tarafından yapılan “The Relationship of Creativity and Academic Risk-Taking Among Fifth Graders. Final Report” adlı araştırma yaratıcılık ve akademik risk alma ile ilgili iki önemli karakteristik özellik üzerinde yaşları 9-11 arasında olan 5. sınıflar arasında toplam 291 denek üzerinde yapılmıştır. Yaratıcılık kriteri, akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntı kriterleri ile tanımlanmıştır. Risk alma akademik olarak alınmıştır. Bu iki özelliğin, kız ve erkek öğrenciler arasında, büyüklüğü, yönü ve farklılığı üzerine çalışılmıştır. Bu çalışma için, Torrance Yaratıcı Düşünme, şekil ve Form A ve SRA Genel Test Yeteneği (TOGA) testleri kullanıldı. Atwell ve Wells in

Geniş Aralıklı Kelime Testi küçük değişiklerle akademik risk almayı ölçmekte kullanılmıştır. Araştırma sonunda değişkenlerin analizi řu sonuçları vermiştir: Akademik risk alma ve cinsiyet veya genel yetenek arasında önemli bir fark gözlemlenmemiştir. Aynı şekilde yaratıcı düşünme yeteneği ve risk alma ilişkisi erkek, kız veya tüm denekler arasındaki ilişkide önemsiz denecek kadar azdır. Toplam yaratıcılık skoru yaratıcılığı tanımlayan her özellik için de aynı sonuçları vermiştir. Sonuç olarak şuna karar kılınmıştır: Öğrenciler arasında akademik risk alanların (şansını deneyen ve tahminlerde bulunan) daha pasif risk almayan öğrencilerden daha yaratıcı oldukları söylenemez.

2. PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı öğrenciler arasında, öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri, problem çözme becerileri, erişileri, kalıcılıkları ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. ALT PROBLEMLER

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu kalıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. SAYILTILAR

1. Kontrol ve denek grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin eşit olduğu varsayılmıştır.

2. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Konya il merkezinde bulunan Sare Özkaşıkçı ilköğretim okulu ile,
2. Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi ile,
3. Öğrencilerin, Akademik Risk Alma, Problem Çözme, Erişi, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile sınırlıdır.

6. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına olumlu etkiler yapip yapmadığını incelemek ve bu uygulamanın başarılı olması halinde, ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında ki önemini ortaya koymaktır.

7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde bugüne kadar yıllardır tartışıla gelen eğitim sistemi genel olarak öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin ise sınıfta pasif alıcı durumda bulundukları bir eğitim sistemidir. Bu sistemde öğretmenin görevi ise, öğrencilere ders anlatmak, öğrencilerin çalışmalarına yardımcı olmak, sınav yapmak ve kendisine verilen müfredatı zamanında yetiştirmektir. Sınavda da amaç kitapta veya derste anlatılan ve yazılanların ne kadarının hafızaya kaydedilip hatırlanabildiğinin ölçülmesi olmaktadır. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri olan öğrenciyi öğrenmeye isteklendirme, anlayarak öğrenme arzusunu verme, merak uyandırma, öğrencinin keşif yapmasına yardımcı olma, sorun çözme becerisi kazandırma ve her şeyden önemlisi öğrendiklerini uygulayabildiği durumlar yaratma görevleri ihmal edilmektedir. Bugün ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilköğretimin birinci kademesinde öğrenci merkezli ders aktivitelerinin uygulanmaya başlamasıyla bu sorun giderilmiş olmasına rağmen ilköğretimin ikinci kademesinde bu sorun halen devam etmektedir.

Barth, Demirtaş ve diğerleri tarafından (1996) hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Kılavuzunda” Sosyal Bilgiler Türk Demokratik toplumunda sorumluluk sahibi vatandaşların görevine dayalı olarak tanımlanmış ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve katılım konularına mutlaka değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Demokratik bir toplumda, her yaştaki birey kendisini, ailesini, toplumunu, ülkesini ve dünyayı etkileyecek kararlar alabilmelidir.

Bu nedenle proje tabanlı öğrenme sürecinin eğitim programları içinde önemle vurgulanması gerekmektedir. Çünkü, hızla gelişen ve değişen yaşam koşullarının zorunlu kıldığı ve proje tabanlı öğrenmenin oluşturmamıza olanak verdiği öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri, karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin öğrenme sürecine katıldığı, teknolojinin öğrenme sürecinde kullanıldığı, bireyin sorumluluk ve bağımsızlık bilincinin kazandığı, kısaca öğrencinin gerçek yaşama hazırlandığı bir öğrenme ortamıdır.

İlköğretim basamağında demokratik yaşantıların kazandırılması görevini de üstlenen Sosyal Bilgiler dersi bireye toplumsal yaşamla ilgili öğrenme yaşantıları sağlamakta ve yaşamsal değeri çok yüksek olan bir ders olarak işlevini gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu ders öğrencileri yaşamlarının çeşitli dönemlerinde karşılaşılabilecekleri problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri konusunda eğiterek, onları gerekli bilgi ve becerilerle donatır. İlköğretim çağındaki çocuklara bu özellikleri kazandırması bakımından Sosyal Bilgiler dersi oldukça önemli bir derstir (Güven, 2003: 147). Görüldüğü gibi öğrencilerin bugünü ile yarını arasında bir köprü kuran, onları toplum hayatına adapte eden, demokratik tutum ve davranışlar kazanmasını sağlayan önemli bir ders ile bu dersin konularını öğrencilerin kalıcı ve etkili bir biçimde öğrenmelerine yardım edecek önemli bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenmenin bu dersin öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ancak, bu alanda destekleyici uygulamalara ve bu uygulamaları değerlendiren çalışmalara yeterince rastlanılmamaktadır. Bu nedenden dolayı yapılan bu araştırmanın özellikle sınıf içindeki öğretimin niteliğinin artırılmasıyla ilgilenen tüm eğitimcilere ışıktutacağı ve bu alandaki literatüre katkıda bulunacağı düşüncesiyle bu araştırma önem arz etmektedir.

8. TANIMLAR

Geleneksel Öğrenme: Sınıf atmosferinin ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük oranda öğretmene göre şekillendiği, daha çok tek yönlü iletişimin hakim olduğu ve öğrencilerin kabiliyetleri, ilgileri, bireysel farklılıkları, dersten beklentileri ve öğrenme hızları gibi özelliklerine yeterince önem verilmediği bir öğrenme biçimidir (Coşkun, 2004)

Proje: Daha çok bilgi edinmeye değer bir konu hakkında enine boyuna bir araştırma olarak tanımlanmıştır (Katz, 1994).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin orijinal problemleri araştırma işiyle ilgilenmelerini sağlamak için düzenlenmiş, sınıftaki öğretim ve öğrenme hakkında kapsamlı bir yaklaşımdır (Blumenfeld ve diğ. 1991).

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanabilme düzeyidir (A. J. Romiszowski, 1968; Akt. Bilen, 1996).

Akademik Risk Alma Davranışı: Öğrencilerin öğrenme durumlarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin mücadele etme cesareti ve istekliliği/isteksizliğini gösteren davranışlardır (Korkmaz, 2002).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da değer, insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın denekleri, kullanılan deneysel desen, deneysel işlemler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada proje tabanlı öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri, problem çözme becerileri, erişileri, kalıcılıkları ve tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo. II. I. de görülmektedir.

Tablo II.I Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Denel İşlem	Sontest	İşlem Yok	Kalıcılık
G1	T1 ₁₂₃₄	PTÖ	T2 ₁₂₃₄	14 hafta	T3 ₁
K	T1 ₁₂₃₄	Geleneksel	T2 ₁₂₃₄		T3 ₁

Araştırmada G1 deney grubunu; K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da denel işleminden önce ön test uygulanmıştır. Ön test olarak deneklere, akademik risk alma, problem çözme, erişi testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre deneklere uygulanan ön testler:

- T1₁ → Akademik risk alma ölçeği
- T1₂ → Problem çözme ölçeği
- T1₃ → Erişi belirleme testi
- T1₄ → Sosyal Bilgiler tutum ölçeğidir.

Aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara son test olarak uygulanmıştır (T2₁₂₃₄). Son test uygulamalarını izleyen 14 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına hazırlanan erişi testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır (T3₁).

2.2. Denekler

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında, Konya il merkezinde bulunan Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulunun 6. sınıfları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın başında öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 1. ünitesi sonunda yapılan yazılı yoklama sınavında aldıkları notlar karşılaştırılmış ve birbirine en yakın not ortalamasına sahip iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak alınmıştır. Aynı zamanda bu iki sınıfın denkliği ile ilgili olarak bu sınıflara derse giren öğretmenlerle de görüşülmüş ve bu iki sınıfın birbirine denk olduğu öğretmenler tarafından da kabul edilmiştir. Ayrıca Öğrencilere denel işlem öncesi uygulanan ön testlerden elde edilen sonuçlar iki grubun denk olduğu sonucunu vermiştir. Uygulamalar sonunda 6/A deney grubu 6/B ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma deney grubu 21 kontrol grubu 20 olmak üzere toplam 41 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo. II. II. Deney ve Kontrol Grupların Oluşturulma Durumları

Deney Grubu	PTÖ Stratejisini Kullanan Grup
Kontrol Grubu	Geleneksel öğrenme stratejileri kullanan Grup

Grupların denkliğine ilişkin öğrencilerin özellikleri, birinci ünite sonunda elde ettikleri sosyal bilgiler notları ve denel işlem öncesi uygulanan ön testlerden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo. II.III.'de verilmektedir.

Tablo:II. III. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Grup	Mevcut	Cinsiyet	
		Kız n (%)	Erkek n (%)
Deney	21	39 (76,2)	12,2 (23,8)
Kontrol	20	34,1(70)	14,6 (30)
Toplam	41	73,1	26,8

Tablo.II.III. incelendiğinde deney grubundaki öğrenci sayısı 21, kontrol grubundaki öğrenci sayısı ise 20'dir. Deney grubundaki öğrencilerin 5'i (%23,8) erkek 16'sı (% 76,2) kızdır. Kontrol grubundaki öğrencilerin 6'sı (% 30) erkek, 14'ü

(%70) kızdır. Bu verilere dayanarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve cinsiyetlere göre dağılımlarının denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler birinci ünitesi (Demokratik Hayat) sonunda elde ettikleri notlar açısından karşılaştırılması Tablo. II.IV’de verilmektedir.

Tablo. II.IV. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler 1. Ünitesi Sonunda Aldıkları Notların Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu	21	3,14	1,062	-,680	,501 P<0,05
Kontrol Grubu	20	3,35	,875		

Tablo.II.IV. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin “demokratik hayat” ünitesi sonunda elde edilen notlarının ortalaması 3,14 kontrol grubu öğrencilerinin 3,35’dir. Grupların demokratik hayat ünitesi sonunda elde edilen notlarının arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile hesaplanmış, elde edilen -,680 t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler birinci ünitesi sonunda aldıkları notların ortalaması açısından denk oldukları söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan ön testlerden elde edilen sonuçlar;

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında denel işlem öncesi yapılan akademik risk alma, problem çözme, eriş ve tutum ölçeği ön testinden aldıkları puanlar bağımsız “t” testi ile hesaplanmıştır.

Tablo. II.V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Risk Alma Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu Ön Test	21	121,52	15,867	0,191	0,850 P>0,05
Kontrol Grubu Ön Test	20	120,75	9,369		

Tablo. II.V. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik risk alma ön testinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=121.52$, kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=120.75$ olarak bulunmuştur. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değeri 0.191 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen t değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre deney grubu ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir.

Tablo. II.VI. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu Ön Test	21	73,00	12,166	0,172	0,864 P>0,05
Kontrol Grubu Ön Test	20	72,35	12,049		

Tablo. II.VI. incelendiğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce uygulanan problem çözme ön testinden elde ettikleri puan ortalaması $\bar{X}=73.00$, kontrol grubunun ise $\bar{X}=72.35$ olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, t değeri 0.172 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo II.VII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi Erişi Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu Ön Test	21	4,24	1,300	-0,630	0,533 P>0,05
Kontrol Grubu Ön Test	20	4,60	2,234		

Tablo.II.VII. incelendiğinde Deney grubunun erişim testi ön test puan ortalamaları $\bar{X}=4,24$ kontrol grubunun ise $\bar{X}=4,60$ olarak gözlenmiştir. Puan

ortalamları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, elde edilen -0,630 t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo. II. VIII. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum ölçeği
Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması**

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu Ön Test	21	34,95	3,667	-,646	,522 P >0.05
Kontrol Grubu Ön Test	20	35,70	3,743		

Tablo.II.VIII. incelendiğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları tutum ölçeği ön test ortalama puanları $\bar{X}$ = 34,95 kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 35,70 tır. Puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, elde edilen -0,646 t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Denel işlem öncesi uygulanan ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının. akademik risk alma, problem çözme, erişim ve tutumları arasında anlamlı bir fark olmaması nedeniyle grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

2.3. Denel İşlem

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grupları yukarıda bahsedildiği şekilde belirlenmiştir.
2. Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi seçilmiştir.
3. Araştırmaya başlamadan önce denekleri PTÖ yaklaşımına alıştırmak ve onları bu strateji hakkında bilgi sahibi yapmak için 2 ders saati (80 dakika) “Bilim Adamı Olmak İster Misiniz?” isimli çalışma power point programı ile öğrencileri bu sürece motive edici ve aydınlatıcı bir biçimde sunumu yapılmış ve konuyla ilgili örnekler gösterilmiştir.
4. Aynı şekilde okuldaki bazı öğretmenlere de konuyla ilgili açıklayıcı bilgiler verilmiş ve proje yaklaşımı tanıtılmıştır. Bunun yanında çalışma ile ilgili

gerekli formlar ve çalışma takvimi hakkında da öğretmenlere ve okul idarecilerine gerekli bilgiler verilmiştir.

5. Deney ve Kontrol gruplarına hazırlanan eriş, akademik risk alma, problem çözme ve tutum ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır.

6. Deney grubundaki öğrencilere, 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersine ait bir ünite ile ilgili öğretim materyalleri ve PTÖ ile ilgili çeşitli formlar dağıtılmıştır. Formlar daha sonra öğrenciler tarafından her hafta düzenli olarak doldurulmuştur.

7. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır. Bu süreç 7 hafta sürmüştür. (7x120 dak.). Bu süreçte:

a. Deney gruplarında PTÖ stratejisine uygun olarak ders işlenmiştir.

- Deney grubundaki öğrenciler proje gruplarına ayrılmış ve gruplara isim konmuştur.

- Proje gruplarında yer alan öğrencilerin gruptaki görevleri belirlenmiş ve bu görevleri gösteren formlar öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler bu formları her toplantıda doldurup isimlerinin yazılı olduğu yerleri imzalamışlardır.

- Proje konuları belirlenmiştir.

- Öğrencilere seçtikleri proje konuları, araştıracakları kaynakları ve kaynak kişiler ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

- Her hafta öğrenciler kendilerine dağıtılan formları doldurmuşlar, yaptıkları çalışmalarla ilgili sınıfa ve öğretmenlerine gerekli bilgiler verilmiş eksik kalan yönler ve yapılması gerekenler sınıfta hep birlikte tartışılmıştır.

- Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrencilerin yaptıkları çalışmaları sınıfta sunmaları için hazırlıklar yapılmış, gerekli araç-gereç temin edilmiştir. Daha sonra bu çalışmaları sınıfta sunmuş, bazılarını da okulda sergilemişlerdir.

- Son olarak ta öğrencilerin grup çalışmalarını değerlendirmek amacıyla öğrencilere ve öğretmenlere çeşitli (takım ve arkadaş değerlendirme) performans değerlendirme ölçekleri (rubrik) dağıtılmıştır.

b. Kontrol gruplarında geleneksel yöntemlere uygun olarak ders işlenmiştir.

8. Tüm gruplara son test olarak; akademik risk alma ile problem çözme, eriş testi ve Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulanmıştır.

9. Uygulamalar bittikten ve son test uygulandıktan 14 hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır.

2.4. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için akademik risk alma, problem çözme, erişim testi, kalıcılık ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Bu test ve ölçeklerin geliştirilme süreci şu şekildedir.

2.4.1. Akademik Risk Alma Ölçeği

Bu ölçek öğrencilerin öğrenme durumlarına ve güçlüklerle mücadele etmedeki cesaretini ve istekliliğini/isteksizliğini ölçmek üzere Clifford (1991) tarafından hazırlanmış, Beşli likert tipi bir ölçektir. 36 maddeden oluşmaktadır. Her madde: “benim için her zaman doğru”, “benim için genellikle doğru”, “benim için bazen doğru”, “benim için nadiren doğru” ve “benim için hiç bir zaman doğru değil” şeklinde cevaplarla derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler üç ana başlık altında incelenebilir.

1. Başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimini yansıtan maddeler: 2-4-7-9-12-13-16-18-20-24-31-34

2. Güç işlemleri tercih etme eğilimlerini yansıtan maddeler: 1-5-8-10-14-17-19-21-22-28-30-32-35

3. Başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğiliminin yansıtan maddeler: 3-6-11-15-23-25-26-27-29-33-36

Test Korkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, çevrinin orijinale yakınlığı ve yapı geçerliğine ilişkin verilerin toplanması amacıyla test 247 üniversite öğrencisi üzerinde ön deneme yapılmıştır. Test uygulanmadan önce çeviri ve orijinali 42 İngilizce öğretmeni, üniversite öğrencisi, öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İngilizce öğretmenliği A.B.D. öğretim üyelerine uzman kanısı alınmak üzere incelettirilmiş ve ön deneme için hazır hale getirilmiştir. Bu grup için testin güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Test 67 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış ve bu çalışmada güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının ardından yapılan faktör

analizinde A.B.D. örnekleme üzerinde yapılan çalışmada ortaya çıkan üç boyuta ilaveten dördüncü bir boyut olarak “ödev boyutu” ortaya çıkmıştır. Türkçe ölçekte yer alan maddeler dört ana başlık altında incelenebilir.

1. Başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimini yansıtan maddeler: 2-4-7-9-12-13-16-18-20-24-31-34
2. Güç işlemleri tercih etme eğilimlerini yansıtan maddeler: 1-5-8-10-14-17-28-30-32-35
3. Başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimin yansıtan maddeler: 3-6-11-15-23-25-26-27-29-33-36
4. Ödev yapmama eğilimini yansıtan maddeler: 19-12-22

Bu çalışmadan önce test, ilköğretim altıncı sınıfa giden 81 öğrenci üzerinde uygulanmış ve bu çalışmada güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada akademik risk alma ölçeği bir bütün olarak ele alınmış boyutlarına göre değerlendirilmemiştir.

2.4.2. Problem Çözme Ölçeği

Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Ge (2001,) tarafından geliştirilen Coşkun (2004) tarafından Türkçe’ye çevrilen problem çözme ölçeği kullanılmıştır. Belirtilen ölçekte, toplam 4 soru (problem basamağı) ve her soruya cevap olabilecek 5’er adet cümle yer almaktadır. Her cümle “her zaman”, “sık sık”, “ara sıra”, “pek az” ve “hiçbir zaman” şeklinde 5’li likert yapılarak cevaplar derecelendirilmiştir. Ölçek 4 problem basamağında toplam 20 cümleyi içermektedir. Ölçeğin puanlaması ise: “her zaman” = 5, “sık sık” = 4, “ara sıra” = 3, “pek az” = 2 ve “hiçbir zaman” = 1 puan şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı ölçeği uygulamadan önce, ölçeğin faktör analizini yapmış ve sonucunda ölçek tek boyutlu çıkarak, açıklanan varyans % 61.24 olmuştur. Ölçekte bulunan 20 maddenin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa ,76 iyi bir değer çıkmıştır. Bu çalışmadan önce test, ilköğretim altıncı sınıfa giden 81 öğrenci üzerinde uygulanmış ve yapılan çalışmada güvenirlik katsayısı ,72 olarak bulunmuştur.

2.4.3. Erişî Testi

Araştırmada ele alınan bağımlı değişkene (erişî) ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla başarı testi hazırlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma denel işleminde kullanılan materyalle ilişkili olarak 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi bir ünitesinin hedef davranışları belirlenmiştir. Belirlenen hedef ve davranışların, konularla olan ilişkileri bir belirtke tablosunda gösterilerek, testteki soruların kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde toplam 40 tane çoktan seçmeli madde hazırlanmıştır. Bu aşamada ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan test ön-test olarak uygulanmadan önce araştırmacının yapıldığı gruba denk 3 sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmış. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (P_j) 0,40 ile 0,60 ve ayırıcılık gücü katsayısı (r_{pb}) 0,30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alınmıştır. Madde güçlükleri 0,35-0,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan erişî testine alınmıştır. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek toplam 30 maddeden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR₂₀ güvenilirliği hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0,77 bulunmuştur. Hazırlanan erişî testi, deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi ölçülerini almak üzere üç kez uygulanmıştır.

2.4.4. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik duyuşsal eğilimlerini ölçmek amacıyla Meydan (2004) tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin ön denemesi yapılmadan önce uzman görüşlerine başvurulmuş ve onların görüşleri ışığında ölçekteki cümleler tekrar düzenlenmiştir. Likert tipinde bir forma dönüştürülen bu cümleler ilköğretim 6. sınıflara 4 sınıfta 103 öğrenciye deneme olarak uygulanmıştır.

Uygulama sonuçları üzerinde tek tek tüm maddelerle ilgili t testi ile manidarlık kontrolü yapılmıştır. Tek tek her bir madde için üst grup ile alt grup arasında t testi

hesaplanmıştır. 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olan 18 tane cümle araştırmada uygulanmak üzere seçilmiş ve standart bir Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği formuna dönüştürülmüştür. Bu şekilde olumlu tutuma sahip olanla olmayan öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Hazırlanan standart ölçeğin daha sonra Cranbach alfa güvenirliği hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği likert tipinde olduğu için 3 tane cevaplandırma seçeneği vardır. Bunlar; evet, hayır ve kısmen seçenekleridir.

2.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada istatistiksel teknikler olarak, aritmetik ortalama, standart sapma, ve t testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında Excel 7.0 ve SPSS 11.00 programlarında yapılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışma öncesi ve sonrasında alt problemlerle ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bunun sonucunda ilk önce iki grup arasındaki akademik risk alma ön test puanları karşılaştırılmış, daha sonra her iki grubun son test puanları karşılaştırılmıştır. Ön testlere ilişkin elde edilen sonuçlar araştırmanın yöntem kısmında verilmiştir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında denel işlem öncesi ve sonrası yapılan akademik risk alma ön test ve son testinden aldıkları puanlar bağımsız “t” testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.I’de verilmiştir.

Tablo. III.I: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Risk Alma Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Öntest		Sontest		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	21	121,52	15,867	126,52	15,961	1,647	0,108 P>0,05
Kontrol Grubu	20	120,75	9,369	119,55	10,758		

Tablo.III.I. incelendiğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları akademik risk alma ortalama

puanları $\bar{X}=121,52$ iken bu değer uygulama sonunda $\bar{X}=126,52$ 'ye yükselmiştir. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise uygulamadan önce $\bar{X}=120,75$ olan akademik risk alma ortalama puanları uygulama sonunda $\bar{X}=119,55$ olarak ölçülmüştür. Ortalama puanlar ele alındığında kontrol grubunda öğrencilerin akademik risk alma ortalama puanlarında çok az bir düşüş gözlenirken deney grubunda ise ön test son test ortalama puanları arasında bir miktar artış görülmektedir. Son testler karşılaştırılarak yapılan puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış elde edilen 1,647 t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bunun sonucunda ilk önce iki grup arasındaki eriş testleri ön test puanları karşılaştırılmış, daha sonra her iki grubun son test puanları karşılaştırılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında denel işlem öncesi yapılan problem çözme ön testi ve denel işlem sonrası yapılan son testinde aldıkları puanlar bağımsız t testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.II’de verilmiştir.

Tablo.III.II. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Ön Test- Son Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ön Test		Son Test		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	21	73,00	12,166	78,00	9,985	1,472	0,149 P>0,05
Kontrol Grubu	20	72,35	12,049	73,10	11,253		

Tablo.III.II. incelendiğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları problem çözme ortalama ön test puanları $\bar{X}=73,00$ iken uygulama sonunda bu puan $\bar{X}=78,00$ olmuştur. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise uygulamadan önce $\bar{X}=72,35$ olan ortalama puan uygulama sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerin son test problem çözme puan ortalamaları ise $\bar{X}=73,10$ olduğu görülmektedir. Buna göre ortalama puanlar ele alındığında kontrol grubunun ve deney grubunun ön test-son test ortalama puanları arasında bir miktar artış kaydedilmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Son testler karşılaştırılarak elde edilen 1,472 t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bunun sonucunda ilk önce iki grup arasındaki erişi testi ön test puanları karşılaştırılmış, daha sonra her iki grubun son test puanları karşılaştırılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında denel işlem öncesi ve sonrası yapılan Öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi Erişi Testinden aldıkları puanlar bağımsız “t” testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.III’de verilmiştir.

Tablo. III.III. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi Erişi Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ön Test		Son Test		Erişi		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	21	4,24	1,300	16,43	3,789	12,19	3,750	4,221	0,000 P<0,05
Kontrol									

Grubu	20	4,60	2,234	11,80	2,262	7,20	3,820		
-------	----	------	-------	-------	-------	------	-------	--	--

Tablo.III.III’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişim puanları arasındaki karşılaştırmalar yapılmıştır. Her bir öğrencinin son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak erişim puanları hesaplanmıştır. Elde edilen farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile yapılmıştır. Erişim puanları karşılaştırılarak yapılan t testinden elde edilen 4,221 t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin erişimlerini geleneksel yaklaşımlara göre daha çok arttırdığı söylenebilir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Şeklinde idi. Bunun sonucunda her iki gruba da deney işleminden 14 hafta sonra yeniden 6. sınıf Sosyal Bilgiler “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi Erişim Testi uygulanmış elde edilen sonuçlar iki grup arasında karşılaştırılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında deney işleminden 14 hafta sonra 6. sınıf Sosyal Bilgiler “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi erişim testinden aldıkları puanlar bağımsız t testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.IV’de verilmiştir.

Tablo. III.IV. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu	21	14,38	3,918	4,598	0,000 P<0,05
Kontrol Grubu	20	9,65	2,560		

Tablo.III.IV. incelendiğinde deney grubu öğrencilerine uygulanan kalıcılık testi puan ortalaması $\bar{X}=14,38$ kontrol grubu öğrencilerine uygulanan kalıcılık testi

puan ortalaması ise $\bar{X}=9,65$ olduğu görülmüştür. Puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış elde edilen 4,598 t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu söylenebilir. Bu sonuç öğrencilere uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının daha yüksek oranda kalıcılık sağladığını göstermektedir.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde idi. Bunun sonucunda ilk önce iki grup arasındaki tutum ölçeği ön test puanları karşılaştırılmış, daha sonra her iki grubun son test puanları karşılaştırılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler arasında denel işlem öncesi ve sonrası yapılan Sosyal Bilgiler tutum ölçeği son testinden aldıkları puanlar bağımsız t testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III.V’de verilmiştir.

Tablo III.V. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ön test		Son test		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	21	34,95	3,667	37,14	2,151	1,714	,094 P>0.05
Kontrol Grubu	20	35,70	3,743	35,95	2,305		

Tablo. III..V. incelendiğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce aldıkları Sosyal Bilgiler tutum ölçeği ortalama puanları $\bar{X}=34,95$ iken uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği son test ortalaması $\bar{X}=37,14$ ’e yükselmiştir, kontrol grubundaki

öğrencilerin uygulamadan önce aldıkları tutum ölçeği puan ortalaması ise $\bar{X}=35,70$ iken uygulama sonrasında bu değerin $\bar{X} = 35,95$ olduğu görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını ve geleneksel öğrenme yaklaşımını uygulayan her iki grubun aldığı ön test-son test ortalama puanlarında bir miktarda artış gözlenmiştir. Fakat deney grubundaki artışın daha fazla olduğu görülmektedir. Son test Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiştir. Son test puanları karşılaştırılarak yapılan t testinden elde edilen 1,714 t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

BÖLÜM IV

YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik risk alma becerisi puanları arasında gruplara (deney ve kontrol) ve ölçümlere (ön test-ön test, ön test-son test) göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular neticesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin lehine akademik risk alma düzeylerinde anlamlı bir farkın olmaması öğrencilerin içinde bulundukları öğrenme ortamlarına bağlı olabilir. Clifford (1991) tarafından yapılan bir araştırmada akademik risk alma düzeyini öğrenme hedefleri, kriterleri, öğrenmedeki benzerlikler ve farklılıklar, öğrenme ortamının özellikleri etkilemektedir. California Department Of Education'da, (2001) fiziksel ve güven verici bir sınıf ortamının öğrencilerin akademik risk almalarını desteklediğini ve işbirliği deneyimlerine katılmaya davet ettiğini belirtmiştir. Yine Clifford ve Chou (1991), alternatif sınıf ortamları yaratmanın öğrencilerin akademik risk almalarını cesaretlendireceğini belirtmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda özellikle bilgisayar ve internet konusunda yaşanan bazı sıkıntılar öğrencilerin projeleri için gerekli olan teknolojik yardımı dışarıda (babalarının işyerinde veya komşularının evinde vb.) aramaları öğrencilerin proje konusundaki istekliliklerinde bir azalmaya yol açmış olabilir. Bununla birlikte proje tabanlı öğrenme çalışmaları bilindiği gibi sadece okulla sınırlı değildir. Öğrencilerin evlerindeki çalışma ortamları ve imkanları da çok önemlidir. Yine öğrencilerin bir çoğunun yakındığı evlerinde bilgisayarlarının olmaması ve dışarıda araştırma yapmak için ailelerinden çok fazla izin alamamalarını söylemeleri proje

çalışmaları için yeterince motive olmalarını engellemiş olabilir. Nitekim Lumdsden'e (1994) göre, öğrenci motivasyonunda ana faktör, onların ev ortamıdır. Öğrenciler araştırmayı ve doğal merakı cesaretlendiren bir ortamda yetiştirildiklerinde, öğrenmeye ilişkin görüşleri daha fazla olumlu olacağını belirtmiştir. Yine Stipek ve Seal (2001), evdeki demokratik tarz ve okuldaki ilgi arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiş ve şunları söylemiştir; Öğrenciler onlara öğrenme zorluklarıyla başa çıkmaları için onlara yardım edebilecek gücü ve yeteneği hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Özerklik, sorumluluk, dikkatli ve güvenli bir ortam öğrencilerin öğrenmesi için motivasyon anahtarları olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilere proje tabanlı öğrenme ile sağlanan demokratik ve özgür öğrenme ortamının bazı öğrencilerin kaldıkları evlerinde sağlanamamış olması öğrencilerin risk alma davranışlarında yeterli değişikliğe yol açmadığı söylenebilir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı grupta öğrencilerin aldıkları ön test-son test akademik risk alma ortalama puanları ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test-son test ortalama puanları karşılaştırıldığında geleneksel yaklaşımı uygulayan gruptaki öğrencilerin akademik risk alma düzeyi ortalama puanlarında bir düşüş gözlenmiştir. Bu durum bu gruba uygulanan geleneksel yöntemden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü Rogers, Ludington ve Graham (1998) ile Brooks'a (1999), göre geleneksel öğrenme yaklaşımlarında, öğrenmede dikkati çekmek ve öğrencileri motive etmek yapay ve dışsal yaklaşımlara bağlıdır. Öğrenciler klasik olarak düşük not alma korkusunun yanı sıra iyi not alma umuduyla motive edilirler. Dışsal motive ediciler risk almayı, karmaşık düşünceyi azaltır ve aynı zamanda öğrencilerin performansının ve davranışının niteliğini düşürür. Geleneksel yaklaşımlar doğru cevapları ezberlemeye yönelik olduğu ve tüm kontrolün öğretmende olduğu için bu yaklaşımlarda akademik risk almayı göze almak (bir kavramı görmek ya da anlamak ya da bir fikri görüşmek için yaratıcılığı kullanmak ve alışılmışın dışında yollar düşünmek) genellikle cezayla sonuçlanır. Yine geleneksel yaklaşımlarda tek gerçek risk bir testi çözmeye hazırlanırken yanlış bilgiyi ezberlemektir. Geleneksel yaklaşımların uygulandığı sınıflardaki öğrenciler, eleştirmeyi, özerkliği ve analiz etmeyi öğrenmek için cesaretlendirilmezler. Nasıl problem çözüleceğini ve nasıl risk alınacağını öğrenemezler. Oysa öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı öğrenme ile öğrenciler, fikirlerini, bilgilerini, hipotezlerini ve öğrendikleri hakkında, ne düşündüklerini ve hissettiklerini tartışmak için gruplar halinde çalışırlar. Birbirlerine yardım ederlerken, gerekli işbirliği becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrenmeleri için

kendilerini yönetmeyi ve sorumluluklarını geliştirirler. Diğer taraftan katılımcı öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar, problem çözme stratejileri kullanırlar, öğrenmeyle ve birlikte çalışmayla daha fazla motive olurlar. Öğrencilerin bu sorumlulukları almaları kendilerini bir yetişkin gibi hissetmelerine, güçlüklerle, başarısızlıklarla daha fazla mücadele etmelerini sağlar. Yine grup bilinciyle hareket eden öğrenci yapacağı bir olumlu ya da olumsuz hareketin bütün gruba mal olacağını bilerek ona göre davranması, diğer arkadaşlarını da bunun için uyarması ve teşvik etmesi öğrencilerin risk almalarını ve gerçek motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Kısaca proje tabanlı öğrenme sürecinde kontrolün öğretmenin değil de öğrencinin kendi kontrolünde olması öğrencinin gerçek motivasyonunu teşvik etmektedir. Nitekim, Clifford (1989), Clifford ve diğ. (1990, 1990a) göre, makul oranda risk almanın motivasyonel ve performans avantajları olduğu, birçok motivasyon teorisi tarafından da ortaya konmuş ve risk almanın motivasyon teorilerinde merkezi bir kavram olduğu belirtilmiştir. Yine Clifford (1990) ve Pardes (1994) zorlamaların bir insanda kaçma isteği uyandırdığını, özgürlüklerinse bir insanda keşfetme, gelişme ve yaratma isteği uyandırdığını, öğrencilere seçme şansı verildiğinde öğrenmeleri hakkında düşünmek ve zihinsel güçlerini yansıtan öğrenme stratejileri seçmek zorunda olduklarını bununla birlikte öğrencilerin öğrenmelerinin kontrolünü ellerine aldıklarında, kendilerini nasıl motive edeceklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Nitekim konuyla ilgili olarak, Yıldız (2005), Korkmaz (2002), Liu ve Hsiao (2001), Toci (2000), Meyer, Turner ve Spencer (1997), yapılan bu araştırmalar sonucunda, deney grupları lehine, proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin, akademik risk alma düzeyleri, başarısızlık sonrası güç işleri tercih etme eğilimini yansıtma ve motivasyonlarına pozitif ve anlamlı katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Glover'da (1993) proje tabanlı öğrenme ile ilgili en önemli vurgulanacak yönün proje sürecinin sonundaki ürünün değil, öğrencilerin risk almasını ilerletmesi ile güven ve beceri arttırmasını göstermiştir. Yine öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan ve proje tabanlı öğrenmeyle bir çok benzer yönü bulunan probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla Mergendoller ve diğ. (2000) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler ile geleneksel yaklaşımı kullanan öğrenciler arasında deney grubu lehine başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma ve başarısızlık sonrası yeniden aktif olma (toparlanma) davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar ve araştırmanın birinci alt problemine ait bulgulardan elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu ön test-son test akademik

risk alma ortalama puanları arasındaki gözlenen artışın deney grubuna uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi puanları arasında gruplara (deney ve kontrol) ve ölçümlere (ön test-ön test, ön test-son test) göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular neticesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında problem çözme becerileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlı olmamasının sebebini araştırma süresinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü Problem çözmenin kendisi, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir (Frederics, 1993, Akt. Kaptan ve Korkmaz, 2002). Yine Bilen'e (1996) göre, problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanabilme düzeyidir. Bu noktaya birey, önce kavramları, sonra kavramların zincirleme bir bileşkesi gibi anlaşılan kuralları, daha sonra da bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşılabilir diye açıklamıştır. Simkins (1999) ise, proje süresinin belirlenmesi yani projedeki problemlerin çözümünün projenin doğası ve öğrenenlerin yaşlarına bağlı olarak değişim gösterdiğini bu durumun belki günler, haftalar hatta aylarca sürebileceğini belirtmiştir. Buna binaen proje tabanlı öğrenme sürecindeki problem çözme becerisinin ediniminin uzun bir süreci kapsadığı ve aynı zamanda proje gruplarında yer alan öğrencilerin farklı özelliklerinin de bu duruma neden olduğu göz önüne alınırsa yapılan araştırmadan anlamlı bir fark elde edilememesi bu görüşe dayandırılabilir.

İki grup arasında yapılan analizler sonucunda anlamlı bir fark olmamasına rağmen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı grupta öğrencilerin aldıkları ön test-son test problem çözme ortalama puanları ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test-son test ortalama puanları karşılaştırıldığında proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulayan gruptaki öğrencilerin problem çözme ortalama puanlarında diğer gruba oranla daha fazla bir artış gözlenmiştir. Çünkü, proje tabanlı

öğrenmenin en önemli amaçları öğrenciyi edilgen bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp aktif, özgür ve kendi kendine öğrenen ve problem çözen kişi yaparak eğitim programının vurgusunu öğretmekten öğrenmeye kaydırmak ile ezberlenmesi gereken bilgiyi sınırlandırıp öğrenciyi yüklü içerikler yerine çözülecek problemlerle karşı karşıya bırakarak yeni bilgiler edinmesini sağlayacak beceri ve tutumları geliştirmesini sağlamaktır. Böylece bireyin ileriki yaşamına hazırlanmasına yardımcı olmaktadır.

Bu konuda, Yıldız (2005), Coşkun (2004), Willard ve Duffrin (2003), Korkmaz (2002), Yang (2002), Frank ve diğ. (2000), Diffily ve Sassman (2002), Thomas (2000), Krajcik, Czerniak ve Berger (1999) ve Buck (1999), Tretten ve Zachariou (1995), tarafından yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerine uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin bir çok beceriyle birlikte problem çözme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin bu süreçte problem çözme becerilerini etkili bir şekilde kullandıkları ve öğrencilerin iyi birer problem çözücü oldukları ortaya çıkmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesi erişim testi puanları arasında gruplara (deney ve kontrol) ve ölçümlere (ön test-ön test, ön test-son test) göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular neticesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımını 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesinde uygulamanın öğrencilerin başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesine ait erişimleri denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Deney grubu lehine olan bu farkın öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu konuda, Aladağ (2005), Kurt ve Bozkurt (2005), Coşkun (2004), Haliloğlu ve Asan (2004), Özden ve Özçoban (2004), Doppelt (2003), Thomas (2000), Orevi ve Danon (1999), Green (1998), Meyer, Turner ve Spencer (1997), tarafından, proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak çeşitli disiplinlerde ve farklı şekillerde yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarında proje tabanlı öğrenme

yaklaşımını uygulayan deney grupları lehine anlamlı ve olumlu gelişmeler olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçların öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin dinlemeyle ve izlemeyle yetinmeyip öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, bağımsız olarak hareket ettiği ve araştırdığı bir öğrenme yaklaşımı olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Yine daha önce belirtildiği gibi proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, içsel motivasyonlarını arttırarak öğrencileri öğrenmeye motive etmesi başarılarının artmasını sağlamış olabilir. Nitekim Kohn (1993), içsel motivasyonla akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmaların ve görüşlerin aksine Bağcı ve diğ. (2005) yaptığı çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerle geleneksel eğitimle ders işleyen öğrencilerin erişileri arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Oysa geleneksel öğrenme yaklaşımları kontrolün öğretmende olduğu öğrencilerinse sınıfta sadece dinleyici olarak bulundukları, iletişimin tek yönlü olduğu, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin pek dikkate alınmadığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Ayrıca geleneksel öğrenme yaklaşımları ile yetişen bireylerin karşılaştıkları en büyük problemler öğrendiklerini gerçek yaşantıları sırasında kullanamamaları ve öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer edememeleridir. Nitekim Açıkgoz, (2002) tarafından yapılan öğrenme piramidi incelendiğinde bireylerde geleneksel yöntemlerle yani dinleyerek ve izleyerek öğrenmenin ancak % 20'si sağlanabilmektedir. Çünkü bu yöntemler, anlatım, okuma ve soru-cevabın ötesine geçmemektedir. Bunun yanı sıra öğrencileri sınıf içi ve dışında etkin kılan, gerçek hayattan seçilen problemleri çözmeye yönelten ve onları bu sürecin sonunda ortaya bir ürün koymaya teşvik eden kısacası yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenmenin %70 hatta %90 civarında gerçekleştirilebileceği görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin erişilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olması öğrencilerdeki proje yapma konusundaki istekliliklerine bağlanabilir. Çünkü birçok araştırmacı tarafından (Meyer, Turner ve Spencer, 1997; Toci, 2000, Liu ve Hsiou, 2001), yapılan çalışmalar sonucunda proje tabanlı öğrenmenin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Motivasyon kuramcılarının yaptıkları çalışmalar sonucu motivasyonun ve makul risk almanın öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri olduğu da belirtilmektedir (House, 2002). Bloom (1979) duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu

gösteren kanıtlar olduğunu, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkileneşinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir (Akt. Oral, 2004). Yine Tekin’de (1996) duyuşsal alandaki öğrenmelerin, öğretimde kendi başlarına bir öğretim hedefi olmaları yanında, bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanıldığını belirtmiştir. Bütün bunlara bağılı olarak, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini ve erişilerini arttırdığı söylenebilir.

Aslında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının değeriendirilmesi daha çok rubrikler (performans değeriendirme ölçeğı) ve portfolyolarla (öğrenci gelişim dosyası) yapıldığı daha önce belirtilmişti. Fakat bu araştırmada kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işleyen grubun bu değeriendirme yöntemleriyle değeriendirilmelerinin mümkün olmaması ve her iki grubun aynı ölçeklerle ölçülmesi gerektiğı için iki gruba da hazırlanan erişi testi uygulanmıştır. Deney grubuna kendi içinde arkadaş ve takım değeriendirme rubrikleri uygulanmış fakat bu değeriendirme iki grubu karşılaştırmakta kullanılmamıştır. Öğrencilere uygulanan “Coğrafya ve Dünyamız” adlı üniteye göre hazırlanan erişi testinin ders kitabına sıkı sıkıya bağılı olarak ders işleyen ve kitaptaki alıştırmalara alışkın olan kontrol grubu öğrencilerinin lehlerine olmasına rağmen deney grubundaki öğrenciler erişi testinde daha başarılı olmuşlardır. Bu durum yukarıda da belirtildiğı gibi öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ulaştıkları yüksek motivasyon ve istekliliğe bağılanabilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular neticesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin kalıcılıklarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımını 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesinde uygulamanın öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubu lehine olan bu fark deney grubuna uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu konuda Coşkun (2004), Yurtluk (2003), Boaler (1999) yaptıkları çalışmalar sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve diğer gruptaki öğrencilerin öğrenilenleri unuttukları deney gruplarındaki öğrencilerin bilgilerini sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bir çok öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında olduğu gibi proje tabanlı öğrenme yaklaşımında da öğrenciler bizzat öğrenme aktivitelerinin içinde oldukları ve kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirdikleri için öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu kabul edilmiş bir gerçektir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en önemli yanlarında biri okulu gerçek hayat gibi yapmasıdır. Proje tabanlı öğrenme kısa sınıf etkinlikleri, öğretmen merkezli dersler yerine uzun vadede öğrenme aktiviteli, disiplinler arası, öğrenci merkezli dersler ve gerçek dünya olayları üzerinde durur. Bu nedenle öğrenciler bir derste öğrendiklerini diğer derslerde ve gerçek hayatlarında tekrar etme fırsatı buldukları için öğrenilen bilgilerin sürekli hatırdaki kalmalarını sağlamaktadır. Nitekim Haliloğlu Tatlı (2005), proje tabanlı öğrenme kavramı ile ilgili olarak gerek çalışmalarda gerekse ilgili kaynaklarda en çok tekrar eden ifadenin “etkili öğrenme ve kalıcılık” olduğunu belirtmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği puanları arasında gruplara (deney ve kontrol) ve ölçümlere (ön test-ön test, ön test-son test) göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular neticesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Bunun nedeni olarak, öğrencilerin derse karşı olan daha önceki katı tutumları, dersin bugüne kadar geleneksel yöntemlerle işlenmiş olması, öğrencilerin proje çalışmaları için evlerinde yeterince motive edilememiş olmaları, projeler sonunda verilen görevi başaramama düşüncesi, ilk kez böyle bir çalışma yapıyor olmaları, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve bu duruma alışkın olmamaları, projelerin onlara bir yük getirdiğine inanmış olmaları, proje sonunda elde edilen ürünlerin öğrencilerin beklentilerini karşılayamamış olması öğrencilerin derse

karşı olan tutumlarında yeterli derecede farklılık görülmesini engellemiş olabilir. Nitekim bu konuda Sünbül (1998) öğrencilerin duyuşsal alanda daha geniş bir etki gücüne sahip olan tutumların gelişmesinde temel işlevi yerine getiren sevgi, korku, nefret, ilgi ve güdülenme, biliş ve öğrenme stratejilerinin etkinlik düzeyini belirlemede göz ardı edilemez bir ağırlığa sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Wlodkowski ve Jaynes (1990) öğrencilerin motivasyonlarının artması için anne ve babanın çocuklarını çokça desteklemeleri gerektiğini eğer anne babanın çocukları bu konuda desteklemediklerinde motivasyonlarında eksiklik olacağını belirtmiştir (Akt. Bartscher ve diğ. 1995). Nitekim öğrencilerin çalışmalar için ailelerinden yeterince izin alamadıklarından dolayı yakınmaları bu görüşü desteklemektedir. Yine farklı ve önemli bir neden ise proje tabanlı öğrenmeyle yapılan çalışmaların öğrencilerin tutumlarına etki edecek kadar uzun olmaması da öğrencilerin tutumlarında yeteri kadar olumlu değişikliklerin olmasını engellemiş olabilir. Nitekim Byrne'a göre tutumlar, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir. Cüceloğlu (1994) bu tanımın temelinde iki önemli özelliğin yattığını belirtmektedir: 1. Tutumların oldukça uzun süreli olması (bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilim oldukça uzun süreli olarak göstermesi gerekir), 2. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birimleri içermesi. Meydan'da (2004) tutumun uzun sürede değişen bir özellik olduğunu ve bir ünite içerisinde tam bir tutum değişiminin beklenmediğini ve son olarak tutum araştırmalarının en zor tarafının diğer değişkenlerin tam olarak kontrol edilememesi olduğunu belirtmiştir. Örneğin öğrencilerin derse, öğretmene ve konuya karşı ilgi ve tutumunun da yine önemli bir etken olabileceğini belirtmiştir.

Proje tabanlı öğrenmenin tutumlara etkisi ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalar yukarıda sayılan nedenleri desteklemektedir. Çakan ve Uyangör (2005), Yurtluk (2003), Demirel ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırmalarda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı'nın öğretim süreci ve öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarına etkisi araştırılmış ve deney ve kontrol grubu ön-son tutum puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak araştırmacılar öğrencilerin artan sorumlulukları ve etkinlikleri bir yük olarak algılamaları, öğrencilerin çalışmanın çok zaman aldığını düşünmesi ve grup çalışmaları sırasında yaşadıkları olumsuzluklar ve öğrencilerin bu tür bir çalışmayı ilk kez gerçekleştiriyor olmaları, okulun araç-gereç yönünden yetersiz olması, öğrencilerin

proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel felsefesini tam olarak anlayamamaları gösterilmiştir.

Bunların aksine Aladağ (2005) Coşkun (2004), Thomas (2000), Wolk (1994), Glover (1993), yaptıkları çalışmalar sonucunda proje tabanlı öğrenme yoluyla ders işlemenin öğrencilerin derse karşı tutumlarında büyük bir ilgi uyandırdığını, daha önce derslere karşı ilgisiz ve isteksiz olan öğrencilerin, derslere ve çalışmalara karşı olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

6. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

7. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

8. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin erişilerini ölçmek için yapılan erişi testi ön test-son testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin erişilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

9. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin kalıcılık düzeylerini ölçmek için yapılan test sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

10. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan ön test-son test tutum ölçeği sonunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.2. ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri, problem çözme becerileri, erişileri, kalıcılık düzeyleri ve tutumlarına etkisi isimli bu araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler ve bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Her şeyden önce Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla işlenmek istenen konunun bu yaklaşımla işlenmeye mümkün olup

olmadığına karar verilmelidir. Eğer mümkünse öğrencilerin anlamlı öğrenmesine yardım edecek gerçek hayat problemlerini içeren ve öğrencileri bir çok kaynağa yönlendirecek proje konularının seçimine yardımcı olunmalıdır.

2. Sosyal Bilgiler dersinde verilen projeler ve diğer ödevler ile, diğer dersler bütünleştirilmeli, öğrencilere çok fazla yük olmadan ödevler ve dersler birbirini tamamlamalıdır. Böylece daha fazla materyalden yararlanarak etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir.

3. İlk kez proje tabanlı öğrenme çalışması yapacak öğrencilere proje sürecinin işleyişi ile ilgili gerekli bilgiler mutlaka önceden verilmelidir.

4. Sadece Sosyal Bilgiler dersi değil, bütün derslerin öğretiminde öğrencilerin ilgi, istek, yeteneklerine ve amaca uygun proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme vb. öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları seçilmeli ve bunların uygulanması sağlanmalıdır.

5. Proje çalışmalarından öğrenci velileri mutlaka haberdar edilmeli, onların çalışmalar için öğrencilere ihtiyaç duydukları imkan ve olanakları tanımaları sağlanmalıdır.

6. Okullarda eğitim ve öğretimin sağlıklı ve verimli bir şekilde devam edebilmesi eğitimin sonunda arzu edilen sonuçların elde edilebilmesi ve proje tabanlı öğrenme gibi ders araç gereçlerinin yanı sıra farklı teknolojik (özellikle bilgi teknolojileri) materyalleri gerektiren diğer öğrenme yaklaşımlarının da okullarda rahatça uygulanabilmesi için okulların ve sınıfların yeterli fiziksel donanımına sahip olmaları sağlanmalıdır.

7. Disiplinlerarası bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenmenin özellikle daha önce yapılmayan Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin öğretiminde uygulanması ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

8. Son olarak, bu konuda yaşanan gelişmelerin ve yeniliklerin öğretmen ve öğretmen adaylarına bir an önce ulaştırılabilmesi için bir proje tabanlı öğrenme çalışma grubunun kurulması ve bu grup aracılığı ile proje tabanlı öğrenme ile ilgili çeşitli web sitelerinin açılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, R. (2003). **Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). **İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, O. ve Özdemir, M. S. (2002). **Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme**, Milli Eğitim Dergisi, Yaz-Güz, Sayı:155-156.
- Aladağ, S. (2005). **İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alakuş, M. (1991). **Bilgi Toplumu**. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Alkan. C, ve Kurt, M. (1998). **Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi**. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Altun, A. (2004). **Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Erişi, Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, M. (2001). **Matematik Öğretimi**. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Arkonaç, S. (1998). **Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi**. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Arter, J. A. (1995). **Portfolios for Assessment and Instruction**. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC. ED: 388890.
- Ataizi, M. (2002). Çevrimiçi (Online) **Yapıcı Öğrenme Çevreleri**; Eskişehir: Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiri CD-ROM'u.
- Bağcı, U. ve Diğ. (2005). **İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisinin Araştırılması**. Ankara: I. Fen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Proje Tabanlı Öğrenme Sempozyumu. Sempozyum Bildirisi.

- Balkı, A. G. (2003). **Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Değerlendirme.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barth, J. L. ve A. Demirtaş, (1996). **İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Eğitiminde Kullanılmak Üzere Hazırlanan Üniteler.
- Bartscher, K. ve diğ. (1995), **Increasing Student Motivation Through Project Based Learning.** ERIC Document Reproduction Service No. Ed 392 549.
- Bartzer, S. (2001). **The Development Of Creative Thinking Through An Adequate Engineering Education,** International Conference on Engineering Education, 18-22, August 6-10, Oslo, Norway.
- Baysal, Z. N. (2003). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bidwell, S, E. (2000). **Project-Based Learning for Cosmetology Students.** Career Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED448282.
- Bilen, M. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, C. (1988). **Genel Öğretim Bilgisi.** Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (1991). **Gelişim Psikolojisi. Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri.** Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991) **Motivating Project-Based Learning: Sustaining The Doing, Supporting The Learning.** Educational Psychologist, 26 (3 & 4), 369-398.
- Boaler, J. (1999). **Mathematics For The Moment, Or The Millennium.** Education Week Commentary, 29 (XVIII), March 31, pp, 30 & 34. <http://www.stanford.edu/~joboaler/uk.html>
- Bodrova E. ve Leong, D. J. (1996). **Tools Of The Mind: The Vygotskian Approach To Early Childhood Education.** Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall,Inc.
- Brophy, J. (1998). **Failure Syndrome Students.** ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 419625.

- Brunsmann: (1999). **A Walk Through Ridgely's Learning Community**. C & I 407-Summer CTER. http://lrs.ed.uiuc.edu/students/sbrunsma/ci407/a_walk_through.
- Bryson, E. (1994). **Will A Project Approach To Learning Provide Children Opportunities To Do Purposeful Reading And Writing, As Well As Provide Opportunities For Authentic Learning In Other Curriculum Areas?** Unpublished Manuscript. ERIC Document Reproduction Service No. ED392513.
- Buck Institute for Education (2005). **Overview Of Project Based Learning**. Retrieved on January 31, <http://www.bie.org>.
- Burr, S. N. (2001). **Collaboration, Reflection And Self-Assesment To Promate Curricular Change In Early Child Edication**. South Caroline Üniversitesi, Doktora Tezi, Spartanburg. UMI Number: 3020927.
- Büyükkaragöz, S. (1997). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). **Genel Öğretim Metotları**. Konya: Atlas Kitapevi.
- Can. G., Yaşar, Ş. ve Sözer, E. (1998). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 581.
- Cassell, M. (1992). **Locus-Of-Control And Propensity For Risk-Taking As Related To Achievement In Higher Education**. UMI ProQuest Digital Dissertations. AAT 9305155. <http://proquest.umi.com/login>
- CDE. (2001) **Elementary Makes the Grad: Executive Summary**. California Department Of Education. September. www.cde.ca.gov/ci/ga/em/emg.asp - 11k.
- Chard, S. (2005). **Sylvia Chard on Project Learning**. <http://www.edutopia.org>.
- Chou, F. C. (1992). **Academic Risk-Taking As A Function Of Evaluation-Assessment Ratio And Payoff Increments**. UMI ProQuest Digital Dissertations. AAT 9308044, <http://proquest.umi.com/login>.
- Clark A. M. (2000). **The Project Approach: Three Avenues of Engagement**. Proceedings of the Lilian Katz Symposium November 5-7, Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information.

- Clark A. M. (2001). **Implementing The Project Approach: A Beginner Perspective**. Doktora tezi . University Illinois at Urbana, Umi Number: 3017055.
- Clifford M. M. (1991). **Risk Taking: Theoretical Empirical And Educational Considerations**. Educational Psychologist. 26, 263-297.
- Clifford, M. M. (199), **Student Need Challenge Not Easy Success**. Educational Leadership. 48(1), 22-26,
- Clifford, M. M. ve Chou, F.C. (1991). **Effects Of Payoff And Task Context On Academic Risk-Taking**. Journal of Educational Psychology, 83, 499-507.
- Clifford, M., Chou, F. C., Mao, K., Lan, W. Y., ve Kuo: (1990). **Academic Risk Taking, Development, and External Constraint**. Journal of Experimental Education, 59(1), 45-64.
- Clifford, M., Lan, W. Y., Chou, F. C., ve Yang, Q. (1989). **Academic Risk-Taking: Developmental And Cross-Cultural Observations**. Journal of Experimental Education, 57, 321-338.
- Coşkun, M. (2004). **Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1994). **İnsan ve Davranış-Psikolojinin Temel Kavramları**. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çakan, S. ve Uyangör, S. M. (2005). **Bir Köy Okulunda Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı Öğrencilerin Yaklaşım Yönelik Tutumları**. Ankara: I. Fen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Proje Tabanlı Öğrenme Sempozyumu. Sempozyum Bildirisi.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. (1997). **Fizik Öğretimi**: Ankara: YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Çiftçi, S. (2001). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, S. (2004). **Proje Tabanlı Öğrenme Ve Bu Konuda Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:16-17-18.

- D'zurilla, T. J., Chang, E.C. Nottingham, E.J. ve Faccini, L. (1998). **Social Problem-Solving Deficits and Hopelessness, Depression, and Suicidal Risk in College Students and Psychiatric Inpatients.** Journal Of Clinical Psychology. Volume 54, Issue 8, p 1091-1107.
- Demirel, Ö. (1999). **Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Demirel, Ö. (2002). **Kuramdan Uygulamaya, Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Kaya, Z. (2002). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Pegem A Yayıncılık..
- Demirel, Ö. ve Diğ. (2000). **Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi.** Bolu: IX. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi..
- Demirhan, C. (2002). **Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, M. E. (2004). **Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma.** Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research). Yıl 4, Sayı 15.
- Deniz, M. E., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2002). **Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Ankara: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 31.
- Deveci, H. (2002). **Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi.** Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1455 / Eğitim Fakültesi Yayınları: 87.
- Diffily, D. ve Sassman, C. (2002). **Project Based Learning with Young Children.** Heinemann. USA.
- Diffily, D. (2002). **Project-Based Learning: Meeting Social Studies Standards And The Needs Of Gifted Learners.** Gifted Child Today Magazine, Summer.
- Diffily, D. (2001). **Project Reptile.** Science and Children, Volume: 38 Number: 2.

- Dikici, H., Gündoğdu, R. ve Koç, M. (2003). **Yaratıcı Dramanın Problem Çözme Becerilerine Etkisi.** Malatya: VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Bildiri Özetleri.
- Donnelly, R. ve Fitzmaurice, M. (2005). **Collaborative Project-Based Learning And Problem-Based Learning In Higher Education: A Consideration Of Tutor And Student Role Sin Learner-Focused Strategies.** Dublin Institute of Technology, www.aishe.org/readings/2005-1.
- Doppelt, Y. (2003). **Implementaton And Assessment Of Project-Based Learning İn A Flexible Environment.** International Journal of Technology and Design Education, 13, 255-272.
- Ducharme, C. C. (1993). **Historical Roots Of The Project Apprach İn The United States:1850-1930.** National Association For The Education Of Young Children, Anaheim, Ca, November 10-13,1993, ED: 368459
- Duckworth, E. R. (1996).**The Having Of Wonderful İdeas And Other Essays On Teaching And Learning.** (2. baskı) New York Teachers College Pres.
- Duffy, T. M., Cunningham, D.J. (1996). **Contructivism: Implications For The Desing and Delivery Of Instruction,** D.H. Jonassen, Handbook of Research for Educational Communications and Technology, New York: Simon and SchusterMacmillan, USA
- Ediger, M. (1997). **Project Methods İn The Social Studies.** College Student Journal, 01463934, Sep, Vol. 31, Issue.3.
- Elliott, T.R. ve Henrick:M. (1995). **Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities.** Counselling Psychology Quarterly. Volume 8, Issue 2: 163-172.
- Emir, S. (2001). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma.** <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Erden, M. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Alkım Yayınları.
- Erginer, E. (1994). **Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme.** Eğitim ve Bilim Dergisi. Sayı 94.

- Ergün, M. (2005). **Buluş Yoluyla Öğrenme**. <http://www.egitim.aku.edu.tr>.
- Ertürk, S. (1997). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ferreti, P. ve Okolo, M, C. (1996). **Authenticity İn Learning: Multimedia Design Projects İn The Social Studies For Students With Disabilities**. Journal of Learning Disabilities, v.29 n.5 p. 450-60 Sep ISSN: 0022-2194
- Fidan, N. (1985). **Örgütte İşgören Hizmetlerinin Yönetimi**. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Fidan, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları.
- Fleming, D. (2000). **A Teacher's Guide To Project-Based Learning**. WV: AEL, Inc. Charleston. ERIC Document Reproduction Service No. Ed: 469734
- Frank, M., Lavy, I. ve Elata, D. (2003). **Implementing The Project-Based Learning Approach İn An Academic Engineering Course**. International Journal of Technology and Design Education, 13(3), 273-288.
- Frank, M., ve Barzilai, A. (2004). **Integrating Alternative Assessment İn A Project-Based Learning Course For Preservice Science And Technology Teachers**. Assessment and Evaluation in Higher Education, 29(1), 41-61.
- Ge, Xun. (2001). **Scaffolding Students' Problem-Solving Processes On An Ill-Structured Task Using Question Prompts And Peer Interactions**. Ph.D. Thesis. Pennsylvania State University. Umi Number: 3016657.
- Glover T. (1993). **The Teaching Of Educational Psychology Through Project Based Learning**. ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 703.
- Gömlüksiz, M. (1993). **Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grant, M. M. (2002). **Meridian: A Middle School Computer**. Technologies Journal a service of NC State University, Raleigh, NC Volume 5, Issue 1, Winter. ISSN 1097 9778.
- Green, A. M. (1998). **Project-Based Learning: Moving Students Through The Ged With Meaningful Learning**. ERIC Document Reproduction Service No. ED422 466.
- Gürkan, T. ve Babadoğan, C. (2003). **Aktif Öğrenme Ve Öğretme Yöntemleri Seminer Ders Notları**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi , Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM).

- Gürol, M. (2002). **Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma : Oluşturmacılık**, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12,(1), 159-184.
- Gürsel, M. ve Hesapçıoğlu, M. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Güven, B. (2003). **Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi**. Eğitim Araştırmaları, Sonbahar, Yıl:4, Sayı:13.
- Haliloğlu, Z. (2005). **Bilgisayar Öğretmenlerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye Bakış Açıları**. Ankara: I. Fen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Proje Tabanlı Öğrenme Sempozyumu. Sempozyum Bildirisi.
- Haliloğlu, Z. ve Asan A. (2004). **Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yürütülen (Seçmeli) Bilgisayar Derslerindeki Etkililiği**. Ankara: XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (Cilt II).
- Hamurcu, H. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi: Proje Yaklaşımı**. Eğitim Araştırmaları Dergisi. Yıl: 4 Sayı:13.
- Harriman, S. (2003). **Project-Based Learning Meets The Internet Students' Experiences Of Online Projects**. Paper Presented To The NZARE / AARE Joint Conference Auckland, New Zealand.
- Healy, J. (1990). **Endangered Minds: Why Our Children Dont Think**. Simon&Shucster: New York.
- Herman J. L. ve Diğ. (1992). **Practical Guide To Alternative Assesment**. Alexandria Wirginia. Association Supervision And Curriculum Devolepment.
- House, D. J. (2002). **An İnvestigation Of The Effects Of Gender And Academic Self-Efficacy On Academic Risk-Taking For Adolescent Students**. UMI ProQuest Digital Dissertations. Umi Number: 3066174.
- Howard, J. B. (1999). **Using A Social Studies Theme To Conceptualize A Problem, Social Studies**. Jul/ Aug, Vol 90 (4), 171-175.
- Howell, R. T. (2003). **The İmpotence Of The Project Method In Technology Education**. Journal Of İndustrial Teacher Education, Volume: 40, Number: 3
- Işık, Y. (2001). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmenlerin Görüşü**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Izgar, H. Gürsel, M. ve Negiş, A. (2004) **Önder Davranışların Problem Çözme Becerilerine Etkisi**. Malatya: XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri.
- İşman, A. ve Diğ. (2002). **Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım**, Bilgi Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu, ODTÜ. 20-22 Mayıs Ankara.
- Kalaycı, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). **Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme**. Journal Of Qafqaz University, Number: 9, Spring. www.qafqaz.edu.az/journal/9.
- Kaptan, F., Aslan, F ve Atmaca, S. (2002). **Problem Çözme Yönteminin Kalıcılığa ve Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisine Yönelik Deneysel bir Çalışma**. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Poster/t49d.pdf.
- Kara, Y. ve Özgün-Koca, A. (2004). **Buluş Yoluyla Öğrenme ve Anlamli Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Derslerinde Uygulanması: "İki Terimin Toplamının Karesi" Konusu Üzerine İki Ders Planı**. İlköğretim Online, 3(1), 2-10.
- Karabacak, N. (1996). **Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katz, L. ve Chard, S. (1989). **Engaging Children’s Minds: The Project Approach**. Norwood, NJ: Ablex
- Katz, L. (1994). **The Project Approach**. ERIC digest. Urbana,IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED: 368509.
- Kaya, Y. K. (1984). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika, Eğitim, Kalkınma**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.

- Kemertaş, İ. (1999). **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kıroğlu, K. (1995). **Anlamli Öğrenme Stratejisinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kısakürek, M. A. (1989). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 97.
- Knoll, M. (1997). **The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development**. Journal Of Industrial Teacher Education, Volume 34, Number 3.
- Kohn, A. (1993). **Punished By Rewards: The Trouble With Gold Stars, İncentive Plans, A's, Praise, And Other Bribes**. New York: Houghton Mifflin.
- Korkmaz, H. (2002). **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz H. ve Kaptan F. (2002a). **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 91-98.
- Korkmaz H. ve Kaptan, F. (2002 b). **Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23: 167-177.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**. Ankara: Hacettepe Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:20, s.193-200.
- Korkut, F. (2002). **Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı; 23, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.htm>.
- Köstüklü, N. (1998). **Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi**. Konya: Kuzucular Ofset.
- Krajcik, J., Czerniak, C. ve Berger, C. (1999). **Teaching Science: A Project-Based Approach**. McGraw-Hill College, New York.

- Kurt, H. ve Bozkurt, E. (2005) **Proje Tabanlı Öğrenmenin Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Okur-Yazarı Olmaları Ve Başarı Düzeyleri Üzerine Etkisi**. Ankara: I. Fen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Proje Tabanlı Öğrenme Sempozyumu. Sempozyum Bildirisi.
- Küçükahmet, L. (1997).**Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Land, M. ve Greene, B. A. (2000). **Project-Based Learning With The World Wide Web:A Qualitative Study Of Resource İntegration**. Educational Technology Research & Development, 48(1), 45-67.
- Lee, C ve Tsai. F. Y. (2004). **Original Article Internet Project-Based Learning Environment: The Effects of Thinking Styles on Learning Transfer**. Journal of Computer Assisted Learning; Feb, Vol:20, Issue:1.
- Levy, S. (1996). **Starting From Scratch: One Classroom Builds İts Own Curriculum**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Liu, M. ve Hsiao, Y. P. (2001). **Middle School Student As Multimedia Designers: A Project Based Learning Approach**. ERIC Document Reproduction Service No. Ed: 462 936.
- Lumsden, L. (1994). **Student Motivation To Learn** ERIC Digest No. 92 Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. <http://ericae.net/edo/ED370200.htm>
- Maneesri, K. (1990). **Feedback, Future Use, And Payoff İncrements As Determinants Of Academic Risk Taking**. UMI ProQuest Digital Dissertations. AAT 9122084. <http://proquest.umi.com/login>.
- McGrath, D. (2003). **Getting Started With Project-Based Learning**. Learn Lead Tech 30(3): 42-5.
- McLeon E. ve Lockwood R. E. (1996). **Why We Assess Students And How**. Thousand Oaks, CA, Corwin Pres İnc.
- Means, B. ve Knapp, M. S. (1991), **Cognitive Approaches To Teaching Advanced Skills To Educationally Disadvantaged Students**. Phi Delta Kappan, 282-298. (www.pdkmembers.org).
- MEB. (1998). **İlköğretim Okulu Ders Programları**. Ankara: MEB Yayınları.
- Memişoğlu, H. (2004). **İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişkiye ve**

- Kalıcılığa Etkisi.** Eğitim Araştırmaları, Euroasian Journal Of Educational Research.Yıl: 4 Sayı: 16.
- Mendler, A. (2000). **Motivating Students Who Don't Care: Successful Techniques For Educators.** Bloomington: National Education Service.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., ve Bellisimo, Y. (2000). **The Effectiveness Of Problem-Based Instruction: A Comparative Study Of Instructional Methods And Student Characteristics.** Retrieved on April 1.
- Mertoğlu, H. ve Öztuna, A. (2004). **Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili Midir?** Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET January, ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 1, Article 12.
- Meyer, D. ve Diğ. (1997). **Challenge İn A Mathematics Classroom: Students' Motivation And Strategies İn Project Based Learning.** The Elementary School Journal. 97,(5).: University of Chicago, Chicago.
- Meyerson, P. ve Adams, S. (2003). **Designing A Project-Based Learning Experience For An Introductory Educational Psychology Course: A Quasi-Experiment.** Report No. TM 035 072, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL, April 21-25, 2003, ERIC Document Reproduction Service No. ED 478205.
- Meydan, A. (2004). **Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mifflin, H. 2003. **Project-Based Learning Background Knowledge & Theory,** On-line. Available From: <http://college.hmco.com/education/pbl/background.html>.
- Moffatt P. M. (1957). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Çev: Nesrin Oran. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Moulds, C. G. (1996). **A Qualitative Inquiry: Six Student Teachers Construct Meaning Of The Project Approach And Documantation Process As Techniques For Facilitating Learning.** Doktora Tezi. University Of Mississippi, Umi Number: 9640323.

- Moursund, D.G. (1999). **Project-Based Learning In An Information Technology Environment**. Eugene, OR: ISTE. Select Chapters Available On The Web.
- Munzur, F. (1999). **Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme**. (Edebiyat 1 ve 2 örnekleri) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, R. (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- National Council for the Social Studies. (1994). **Expectations of Excellence: Curriculum Standards Or Social Studies**. Washington, DC.
- Newell, R. J. (2003). **Passion For Learning “How Project Based Learning Meets The Needs of 21. st. Century Students**. A Scarecrow Education Book, Innovations In Education Series, No:3, USA.
- Newmann, F. M., Bryk, A. S., ve Nagaoka, J. K. (2001). **Authentic İntellectual Work And Standardized Tests: Conflict Or Coexistence?** Retrieved April 11, 2003, from <http://www.consortium-chicago.org/publications/p0a02.html>.
- National Foundation for the Improvement of Education (NFIE) (1997) **Projects: Road Ahead**. http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/Reports/The_Road_Ahead_Background_Papers_1997_/Project-Based_Learning.htm.
- Niesz, T. M. (2003). **The Project Approach To Learning: How The Project Approach Provides Opportunities For Authentic Learning**. Pacific Lutharian Üniversitesi Master Tezi. UMI Number: 1416348.
- Oğuzkan, A. F. (1985). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke ve Yöntemler)**. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Olçum, Y. (2000). **İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, B. (2004). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları**. Eğitim Araştırmaları, Euroasian Journal Of Educational Research. Yıl: 4, Sayı: 15.
- Orevi, N. ve Dannon, R. (1999). **Learning Ecology With Educational Technologies", Paper Presented At The International Workshop On Science Teachers Education Toward The New Millenium**. Technion-Department of Education in Technology and Science, January 5–6, Haifa, Israel.

- Özdener, N. ve Özçoban. T. (2004). **A Project Based Learning Model's Effectiveness on Computer Courses and Multiple Intelligence Theory**. Educational Science: Theory&Practice; May, Vol. 4, Issue 1.
- Özer, B. (2002). **İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri**. Ankara: Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi.Cilt: 1 Sayı:1.
- Öztürk, C., Dilek, D. ve Diğ. (2002). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pardes, J. (1994) **Motivate Every Learner**, Instructor.99-100. July- August. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0STR/is_n1_v104/ai_15669489.
- Pehlivan, H. (1997). **Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Preuss, D. A. (2002). **Creating a Project-Based Curriculum**. Tech Directions, V. 62 N: 3 p16-18 Oct. ERIC Number: EJ: 654955
- Ripple, C. ve Luthar. S. (2000). **Academic Risk Among Inner City Adolescents: The Role Of Personal Attributes**. Journal of School Psychology, 38(3), 277-298.
- Rogers, S. Ludington, J. ve Graham, S. (1998). **Motivation And Learning: A Teacher's Guide To Building Excitement For Learning And Igniting The Drive For Quality**. Evergreen: Peak Learning Systems.
- Rosenfeld S. ve Ben-Hur, Y. (2001). **Project Based Learning (pbl) İn Science Technology: A Case Study Of Professional Development** . Science and Technology Education: Preparing Future Citizens Paralimni, Kıbrıs.
- Ruddell, M. (2000). **Dot.Com Lessons Worth Learning: Student Engagement, Literacy, And Project-Based Learning**. Reading Online, 4(1). [Online] Available: <http://www.readingonline.org/articles/ruddell/>.
- Saban, A. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağlam, E. (1997) **Sosyal Bilgiler**. Çağdaş Eğitim, Ankara: Sayı: 232, Mayıs.
- Sarıbıyık, S. Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2004). **Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik İlgi Düzeylerinin ve Problem Çözme Becerilerinin**

- İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma.** Malatya: XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri.
- Seidel, S. Aryeh, L. ve Steinberg, A. (2002). **Project Based And Experiential Learning After School Programming.** ERIC Document Reproduction Service. Ed 481931
- Selçuk, Z. , Kayılı, H.ve Okut, L. (2002). **Çoklu Zekâ Uygulamaları.**1. Basım, Yayın No : 310, Ankara: Nobel Yayınları,
- Semerci, N. (2000). **Kritik Düşünme Ölçeği.** Eğitim ve Bilim Dergisi, 25: 23-26
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.** Ankara: Ertem Yayın Dağıtım.
- Shepherd, H. G. (1998) **The Probe Method: A Project-Based-Learning Model's Effect on Critical Thinking Skills.** Dissertation Abstracts International, Section A 59(3A), 779.
- Simkins, M. (1999). **Project-Based Learning With Multimedia.** Thrust for Educational Leadership, 28(4), 10-14.
- Singer, A. J. ve The Hofstra Social Studies Educators (1997). **Social Studies for Secondary Schools: Teaching to Learn, Learning to Teach.** Hofstra University Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Solomon, G. (2003) **Project Based Learning: A Primer.** Technology & Learning. January, p.20-30. http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/2003/01/project.html
- Sönmez, V. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Pegem Yayınevi.
- Sözer, E. (1998). **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1034,
- Spitzer, D. (1996). **Motivation: The Neglected Factor In Instructional Design.** Educational Technology, 36 (3), 45-49.
- Stanford, P. (2003) **Multiple Intelligences for Every Classroom.** Intervention in School and Clinic, Vol. 39.No.2. November, P. 80-85.
- Stipek, D. ve Seal, K. (2001). **Motivated Minds: Raising Children To Love Learning.** Henry Holt and Company, New York.
- Strum, İ. S. (1971). **The Relationship of Creativity and Academic Risk-Taking Among Fifth Graders: Final Report.** ERIC Document Reproduction Service No: ED046212.

- Sünbül, A. M. (1998). **Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Synteta, P. (2002). **Project Based Learning In Higher Education: The Model And The Method, The Practice And The Portal**, Phd Thesis. Universite de Geneve.
- Şahin, Z. (1999). **Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdemir, M. (2000). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara. Ocak Yayınları.
- Tavalin, F. (2006) **Project-Based Learning In Social Studies**. http://www.vermontsocialstudies.org/resources/proj_based_learning/index.htm 1. 27/03/2006.
- Taylan, S. (1990). **Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Kitap Yayınevi.
- Temel F. ve diğ. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri**. Morpa Kültür Yayınları.
- Thomas, J. W. (2000). **A Review Of Research On Project-Based Learning**. The Condition Of Education 2000. Autodesk Website, Washington.
- Titiz, M. T. (1999). **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**. Ankara: Beyaz Yayınları,
- Toci, M. J. (2000). **The Effect of A Technology Supported, Project- Based Learning Environment on Instrinsic and Extrinsic Motivational Orientation**. The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Torp, L. ve Sage S. (1998) **Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education**. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tretten, R. and Zachariou, P. (1997). **Learning About Project-Based Learning: Self-Assessment Preliminary Report Of Results**. San Rafael, CA : The Autodesk Foundation. Retrieved March 1.

- Turgut, F. ve Diğ. (1997). **İlköğretim Fen Öğretimi**. MEB - Yök Dünya Bankası, Ankara.
- Türkiye İktisat Kongresi. (2004). **Çalışma Raporları IV**. Devlet Planlama Teşkilatı.
www.tobb.org.tr/.../AB%20ile%20iliskilerde%20STK'ların%20rolu%20calism
a%20Grubu%20Raporu.doc
- Vaiz, O. (2003). **Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, F. (1985). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Web Site (2006) **Learning For The 21st. Century**.
http://www.ncrel.org/engage/skills/engage21st.pdf) 25/03/2006.
- Web Site: **Proje Tabanlı Öğrenme**. http://www.bilkent.edu.tr/~serpilt/pro.htm. 10/6/2004.
- Web Site: **Project Based Learning Using Technology**. http://imet.csus.edu/imet4/gonzo/portfolio/thesis.
- Web Site: **Using Real-World Projects to Help Students Meet High Standards in Education and the Workplace**. http://www.sreb.org/programs/hstwp/publications/site-guides/usingrealworldprojects.asp
- Weiner, B. (1994). **Integrating Social And Personal Theories Of Achievement Striving**. Review of Educational Research, 64(4), 557-573.
- Wiggins, G. (1997). **Practicing What Wepreach İn Designing Authentic. Assesments**. Educational Leadership, 54 (4),18-25.
- Willard ve Duffrin (2003). **Utilizing Project Based Learning And Competition To Devolop Student Skills And Interest İn Producing Quality Food İtems**. Journal of Food Science Education. Vol. 2.
- Williams, D. A. (1998). **Documenting Children's Learning: Assesment And Evaluation İn The Project Approach**. Alberta Üniversitesi, Master Tezi, Edmonton/ Alberta.
- Wolk, S. (1994). **Project Based Learning: Pursuits With a Purpose**. Educational Leadership; V: 52, N: 3.
- Yaman, S. (2003) **Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yang, Y. (2002). **A Case Study for Promoting Collaboration on Online Project-Based Learning**. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. (14th) Denver, Colorado, USA. ERIC Document Reproduction Service No. Ed 477 111
- Yanpar Şahin T. (1997). **İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersinde Öğretmen, Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanpar Şahin T. (2001). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. Educational Sciences: Theory & Practice I/2 . Aralık/December. 463-482.
- Yaşar, Ş. (1998). **Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 1-2:68-75.
- Yeşilkayalı, E. (1996). **İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarıları ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, N. N. (2005). **Proje Tabanlı Öğrenme Modeli Uygulamaları**. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Nadir%20Namik%20Yildiz.doc>
- Yurtluk, M. (2003). **Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek. 1: HAFTALIK ÇALIŞMA PROGRAMI

Ek. 2: PROJE GRUBUNUN GRUP İÇİ GÖREV DAĞILIMI

Ek.3: PROJE ÇALIŞMALARI YAPILACAK ÜNİTENİN DERS PLANI

Ek.4: PROJE TABANLI ÖĞRENME UYGULAMA YÖNERGESİ

Ek.5: TOPLANTI TUTANAĞI

Ek.6: PROJE TABANLI ÖĞRENME DERS PLANI FORMU

Ek.7: ÖĞRENCİ HAFTALIK ÇALIŞMA PLANI

Ek.8: PROJE DEĞERLENDİRME RUBRİKLERİ

**Ek.9: SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÇOKLU ZEKA ALANLARINA UYGUN
MİNİ BİR PROJE ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ**

**Ek.10: 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER “COĞRAFYA ve DÜNYAMIZ” ÜNİTESİ
BELİRTKE TABLOSU**

Ek.11: COĞRAFYA VE DÜNYAMIZ ÜNİTESİ SORULARI

Ek.12: AKADEMİK RİSK ALMA ÖLÇEĞİ

Ek.13: PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Ek.14: PROJE ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR

Ek:1. HAFTALIK ÇALIŞMA PROGRAMI

Hafta	Ders saati	Yapılar etkinlikler
1. Hafta	2+1=3	• Bilimsel yöntemin ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tanıtılması ve konuyla ilgili slayt gösterisinin yapılması • Bu yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersinde nasıl uygulanabileceği ile ilgili bilgilendirme
2. Hafta	2+1=3	• Ünite ile ilgili konuların tanıtılması ve konularla ilgili problemler yaratma. • Öğrencileri problemle karşı karşıya getirme • Proje konularının belirlenmesi • İlgi, istek ve yeteneklere göre proje gruplarının oluşturulması • Proje grupları içerisinde görev dağılımının yapılması • Yapılacak çalışma ile ilgili bilgi kaynakları ve araç-gereci belirleme • Projenin nasıl gerçekleştirileceğine karar verilmesi
3. Hafta	2+1=3	• Projenin gerçekleştirileceği yöntem ile ilgili planlamanın yapılması. • Hazırlanan plan doğrultusunda gerekli çalışmaların yapılması
4.Hafta	2+1=3	• Araştırma için gerekli bilgi ve belgelerin taranması. • Elde edilen bilgi ve belgelerin değerlendirilmesi
5.Hafta	2+1=3	• Eksik bilgi ve belgelerin tamamlanması. • Proje ile ilgili son kontrollerin yapılması ve tekrar gözden geçirilmesi • Sununun planlanması • Sunu için gerekli araç- gereç ve materyallerin temin edilmesi
6.Hafta	2+1=3	• Proje raporlarının hazırlanması ve sunulması.
7.Hafta	2+1=3	• Proje raporlarının hazırlanması ve sunulması. • Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi
Yedi hafta	24 saat	

Ek:2. PROJE GRUBUNUN GRUP İÇİ GÖREV DAĞILIMI

	GRUP ELEMANLARININ GÖREVLERİ
GRUP LİDERİ	• Grubu bir takım anlayışında tutar. • Grup arkadaşları arasında iş bölümünü yönlendirme. • Gruba herkesin katkısını sağlama. • Grup içi sorunları çözme. • Gruba isim bulmak için arkadaşlarının görüşünü alarak bir isim bulma.
ZAMAN YÖNETİCİSİ	• Yapılan toplantıların zamanlamasını ayarlama. • Zamanı doğru kullanmayı sağlama. • Zamanı gereksiz yere kullananları uyarma. • İşlerin yetişmesinde grup elemanlarını zamanlama hususunda kontrol ederek grup liderine yardımcı olma.
KATİP	• Yapılan toplantılarda ifade edilen konu başlıklarını not alma ve listeleme • Grupta alınan kararların ihlalinde grup liderine yardımcı olmak ve grup arkadaşlarına hatırlatmak
DENETLEYİCİ	• Grup üyelerine görevlerini hatırlatır. • Grup liderine ve rehber öğretmenlere bilgi verir. • Araştırma dokümanlarını kontrol edip düzenler. • Grubun ekonomik giderlerini kontrol eder ve grup harcamaları için para onda durur.

Sıra	Öğrencinin Numarası ve Adı Soyadı	Grup içerisindeki görevi	İmza
1			
2			
3			
4			
5			

Proje grubunun adı:

Kaynak: Coşkun (2004).

PROJE GRUBUNUN GRUP İÇİ GÖREV DAĞILIMI

GRUP LİDERİ	GRUP ELEMANLARININ GÖREVLERİ
ZAMAN YÖNETİCİSİ	• Gruba bir takım anlayışında tutar. • Grup arkadaşları arasında iş bölümünü yönlendirir. • Gruba herkesin katkısını sağlar. • Grup içi sorunları çözer. • Gruba isim bulmak için arkadaşlarının görüşünü alarak bir isim bulur.
KATİP	• Yapılan toplantılara zamanlamasını ayarlama. • Zamanı doğru kullanmayı sağlar. • Zamanı gereksiz yere kullananları uyarır. • İşlerin yetiştirilmesinde grup elemanlarını zamanlarını hususunda kontrol ederek grup liderine yardımcı olur.
DENETLEYİCİ	• Grup üyelerine görevlerini hatırlatır. • Grup liderine ve diğer öğrencilere bilgi verir. • Araştırma dokümanlarını kontrol edip düzenler. • Grubun ekonomik giderlerini kontrol eder ve grup harcamaları için para onaylar.

Sıra	Öğrencinin Numarası ve Adı Soyadı	Grup içerisindeki görevi	İmza
1	Ayşe ERDOĞAN	Başkan	Ayşe
2	Serhat HANCI	Zaman Yöneticisi	Serhat
3	Zehra GÖREYKİ	Katip	Zehra
4	Esra ÖGEÇ	Denetleyici	Esra
5			

Proje grubunun adı: Bilginler

Ek:3. PROJE ÇALIŞMALARI YAPILACAK ÜNİTENİN DERS PLANI

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 6. sınıf

Ünitenin Hedefleri:

1. “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Coğrafyanın konusu bilgisi
3. Coğrafya öğrenmenin gerekliliğini kavrayabilme
4. Dünyanın özellikleri bilgisi
5. Dünyanın hareketleri ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
6. Dünyanın hareketlerinin sonuçlarını açıklayabilme
7. Kıtaları tanıyabilme
8. Kıtaların özellikleri bilgisi
9. Okyanusları tanıyabilme
10. Okyanusların özellikleri bilgisi
11. Model küre üzerindeki kıtaların ve okyanusların yerini gösterebilme
12. Dünya üzerinde herhangi bir yerin coğrafi konumunu açıklayabilme
13. Dünya üzerinde herhangi bir yerin matematik konumunun sonuçlarını kavrayabilme
14. Dünya üzerinde herhangi bir yerin özel konumunun sonuçlarını kavrayabilme
15. Türkiye haritası üzerinde herhangi bir yerin coğrafi konumunu bulabilme
16. Dünyamızda insanlığı etkileyen başlıca olaylar bilgisi
17. Dünyamızda insanlığı etkileyen başlıca olayların önemini kavrayabilme
18. 20. yy’da bilim ve teknolojiye meydana gelen bazı önemli olayların insanlığa etkileri bilgisi

İçerik

A. Coğrafya

1. Coğrafyanın konusu
2. Coğrafya öğrenmenin gerekliliği

B. Dünyamız

1. Dünyamızı tanıyalım
2. Dünyanın hareketleri ve sonuçları

- a. Kendi eksenini etrafındaki hareketleri ve sonuçları
- b. Dünyamızın güneş çevresindeki hareketleri ve sonuçları
- 3. Kıtalar
- 4. Okyanuslar
- 5. Dünya üzerinde herhangi bir yerin coğrafi konumunun belirlenmesi (enlem- boylam)
 - a. Matematik konum ve sonuçları (meridyenler arasındaki saat farkı, Türkiye’den örnekler vererek açıklama)
 - b. Özel konum ve sonuçları (Türkiye örnek olarak alınacaktır)

C.İnsanlığı tehdit eden bazı önemli olaylar

- 1. Dünyamızda bazı canlı türlerinin yok olmasının doğal dengeye etkisi
- 2. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi
- 3. Savaş açlık ve israf
- 4. Nükleer, biyolojik ve kimyasal silahlar ile mayınların kullanımı
- 5. Başlıca bulaşıcı hastalıklar (AIDS edinilmiş bağışıklık yetersizliği sendromu Hepatit B)
- 6. Eğitimsiz nüfus ve işsizlik

Ç.20.yüzyılda bilim ve teknolojide meydana gelen bazı gelişmeler ve önemli olaylar

- 7. Nükleer enerji
- 8. İletişim teknolojileri
- 9. Uzayın keşfi
- 10. Ulaşım teknolojileri
- 11. Silahsızlanmaya gidilmesi
- 12. Doku organ nakli

Yöntem ve Teknikler: Proje tabanlı öğrenme modeli

Süre : 7 hafta

Kaynak-araç- gereç: Proje toplantı gündem formu, proje tasarı formu, internet, kütüphaneler, alanında uzman kişiler, ansiklopediler ve rehber öğretmenler

1.1. Giriş veya Hazırlık Etkinlikleri

a. Hedeften Haberdar Etme

Ünitenin genel konusu ve bu üniteye öğrenecekleri hakkında öğrencilere gerekli bilgiler verilir, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik edilir.

Coğrafyanın Konusu ve Coğrafya Öğrenmenin Gerekliliği

Öğrencilere coğrafya öğrenmenin faydalarından coğrafya öğrenmenin onlara ne gibi faydalar sağlayacağından bahsedilir.

Dünyamızı tanıyalım ve Dünyanın Hareketleri ve Sonuçları

Öğretmen öğrencilere dünyamızın güneş sistemi içindeki yeri, dünyamızın şekli, yüzölçümü, ekvator, kutup noktaları, yarım küreler, paralel ve meridyenlerin tanımlarını yapar ve kısaca konularla ilgili bilgi verir.

Öğretmen dünyanın kendi eksenini ve güneş etrafındaki hareketlerinin sonuçlarından kısaca bahseder.

Kıt'alar ve Okyanuslar

Öğretmen yeryüzündeki Kıt'alar ve okyanusların dağılışlarını ve bunların özellikleri hakkında kısaca bilgiler verilir.

Dünya Üzerinde Herhangi Bir Yerin Coğrafi Konumunun Belirlenmesi

Öğretmen coğrafi konum, matematik konum ve özel konumdan kısaca bahseder. Bir yerin öneminin ortaya çıkmasında matematik ve özel konumun etkisinden bahsedilir.

Canlı Türlerin Yok Olmasının Doğal Dengeye Etkisi

Öğretmen doğal ortamın zarar görmesinin ve doğal dengenin bozulmasının tehlikelerinden söz eder. Öğretmen insanın doğal denge açısından önemi ve ona verdiği zararları anlatır.

Doğal Kaynakların Bilinçsiz Kullanımı

Doğal kaynaklarımızdan olan **madenler, toprak, hava, su ve ormanların** bilinçsiz kullanım sonucu her geçen gün azalmaktadır. Petrol, kömür ve doğal gaz yeni yataklar bulunmazsa aşırı kullanım sonucu bir süre sonra tükenecektir. Bu bakımdan bilinçli tüketim öneminden bahsedilir.

Savaş, Açlık ve İsraf

Öğretmen savaşlar ve olumsuz etkileri hakkında öğrencilere bilgi verir. Teknolojinin gelişmesiyle kitle imha silahlarından olan nükleer, biyolojik ve kimyasal silahların savaşlarda kullanılması çok büyük çapta ölümlere ve sakatlıklara neden olduğundan bahsedilir.

Açlıkla problemi olan ülkelerin bulunduğu kıtalar ve nedenleri ile ilgili bilgiler verilir.

Nükleer, Biyolojik ve Kimyasal Silahlar, Mayınların Kullanılması

Kitle imha silahlarından bahsedilir. Bunların nükleer, biyolojik ve kimyasal silahlar olduğu ve insanlığın geleceği için büyük bir tehdit oluşturduğu anlatılır. Kitle imha silahlarına sahip olan komşu ülkelerden ve neden olabilecek sonuçlarından bahsedilir. Nükleer silahların insanlığın geleceği açısından bir tehdit unsuru olduğu ve kullanımı ve üretilmesinin yasaklanması konusu kısaca anlatılır.

Bulaşıcı Hastalıklar

Öğretmen bulaşıcı hastalıkları (AİDS, Hepatit B) ve korunma yollarını anlatır.

Eğitimsiz Nüfus ve İşsizlik

Öğretmen eğitimin önemi, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile eğitim sistemleri arasında ilişki ve gelişmiş ülkelerle gelişmemiş ülkeler arasındaki okur-yazarlık oranı hakkında bilgi verir.

20 YY.da Bilim ve Teknolojide Meydana Gelen Bazı Önemli Olaylar

Öğretmen nükleer enerjinin tanımını vererek nasıl elde edildiğini ve elde edilirken nelerden faydalandığını anlatır.

Nükleer enerji kullanımının gerekli olduğu durumlar anlatılır ve örnekler verilir.

Dünyada hâlâ nükleer enerji kullanımından tedirginlik duyulmasının nedenleri anlatılır.

İnsanların bilgi edime ve haberleşme araçlarının gelişmesinin öneminden ve bu araçlardan bahsedilir.

Öğretmen uzayın keşfi ile insanlığın hayatında meydana gelen önemli değişikliklerden bahseder.

Şehir içi ve şehirlerarası ulaşımında meydana gelen gelişmeler ve otoyol, metro gibi sistemlerin ulaşım bakımından önemleri açıklanır.

Uluslararası organizasyonlar yoluyla silahların yaygınlaşmasının önlenmesi ve sınırlandırılması esasları anlatılır.

Öğretmen organ naklinin neden gerekli olduğunu, organ naklinin hasta insanlar açısından önemini anlatır.

b. Gerçek hayatla problemlerin ilişkilendirilmesi

- Dünyamızın şeklinin meydana getirdiği ve dünyamızın hareketlerinin sonucunda meydana gelen olaylardan bahsedilir. Bu konularla ilgili öğrencilerde merak uyandırılır.

- Öğrencilere günümüzde yaşanan savaşların, açlığın ve israfın insanları ne büyük acılara sürükledikleri savaşla hiç ilgisi olmayan sivillerin, çocukların suçsuz yere katledilmelerinin, nükleer, kimyasal ve biyolojik silahlar kullanmanın sonuçlarından bahsedilir.
- Öğrencilere günümüzde yaşanan bu olaylara nasıl yaklaştıkları sorulur ve konu sınıfla birlikte tartışılır.

1.2.Gelişme etkinlikleri

a. Projenin Konusunu Seçme ve Grupların Oluşturulması

- Öğrenciler kendilerine ön bilgilerin verildiği konularla ilgili olarak değişik problemler yaratırlar. Bu problemleri kendi içinde kategorize eder daha sonra alt problemler belirlenir. Kendi aralarında tartışılır. Yapılan tartışmalar sonucunda bir proje konusu seçmeleri ve seçtikleri projeyi hangi amaçlara ulaşmak için seçtiklerini proje tasarımı formuna yazmaları istenir. Öğrencilerin belirledikleri projelere göre arkadaşlarıyla ilgi grupları oluşturarak her grubun istediği bir proje konusu seçmesi istenir. Proje gruplarına isim bulunur. Grup üyeleri kendi içinde görev paylaşımı yapılır ve grup başkanı seçilir.

b. Projelerin Planlanması

- Grup üyeleri hep birlikte proje planını yaparlar. Konuyla ilgili neler yapacaklarını, nerelere gideceklerini, kimlere başvuracaklarını ve nasıl bir yol takip edeceklerini planlarlar. Projelerin tamamlanması için gerekli süreyi planlamalarına rehberlik edilir. Yine Öğretmen gruplara araştırma yapacakları bilgi kaynakları, kütüphaneler, internet ve kaynak kişilere nasıl ulaşacakları konusunda da rehberlik eder.

c. Projeye İlgili Verilerin Toplanması

- Öğrenciler belirledikleri projelerle ilgili olarak araştırmalarına başlarlar. Gerekli bilgi ve kişilere ulaşmaya çalışırlar. Zaman zaman grup bir araya gelerek toplanan dokümanlar değerlendirilir, eksiklikler belirlenip bu eksikliklerin giderilmesine çalışılır.

d. Toplanan Verilerin Değerlendirilmesi, Test Edilmesi Ve Uygun Çözüm Yollarının Belirlenmesi

- Gerekli bilgi ve doküman sağlandığında proje ile ilgili çeşitli çözüm yolları araştırılır. Her grup kendi projesi ve çözüm yoluyla ilgili sınıfa bilgi verir. Daha sonra sınıftaki diğer grup üyeleri ile projenin çözüm yolları tartışılır ve bu

konuda eksiklikler varsa giderilir. Öğretmen projelerin belirlenen zaman içerisinde bitirilmesi için gerekli süreyi planlamalarına rehberlik eder.

- Hazırlanan projeler tekrar gözden geçirilir. Hipotezler test edilir. Sınıfa sunulacak sunu planlanır.

1.3. Sonuç Etkinlikleri

a. Proje raporunun sunulması

- Öncelikle gruplardan projelerini nasıl hazırladıkları, kullandıkları materyalleri hangi yollarla ve nerelerden buldukları, proje hazırlanırken karşılaştıkları güçlükler ve nasıl bir işbölümü yaptıkları hakkında bir rapor hazırlamaları istenir.
- Gruplar projelerini gerçekleştirme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri, bilgileri nasıl elde ettiklerini ve hangi işlemleri gerçekleştirdiklerini açıklarlar.
- Geliştirilen projeler bir rapor halinde sınıfa sunulur. Öğretmen sunuları düzenler, tartışma açar ve tartışmayı yönlendirir.
- Grup üyeleri hazırladıkları projeleri savunurlar.

b. Değerlendirme

- Performans değerlendirme ölçeklerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından doldurulması

Ek:4. PROJE TABANLI ÖĞRENME UYGULAMA YÖNERGESİ

- Proje tabanlı öğrenme ile ilgili size sunulan slayt gösterisini dikkatlice izleyiniz. Anlamadığınız ve kafanıza takılan yerleri öğretmeninize sorunuz.
- Öğretmeninizin ünitenin genel konuları ile anlatacaklarını dinleyip, konularla ilgili size ilginç gelecek veya sizde merak uyandıracak olan bölümleri belirleyiniz.
- Bu konularla ilgili çeşitli proje konuları oluşturunuz. Belirlediğiniz projeleri araştırmak, gerçekleştirmek üzere ilgi ve isteklerinize göre proje grupları oluşturunuz.
- Grup başkanınızı, yazıcı ve zaman yöneticinizi belirleyin ve rolleri tanımlayınız.
- Ne çalışacağınızı, neler yapacağınızı, kaynaklara nasıl ulaşacağınızı ve kimlerle görüşüleceğini planlayınız.
- Araştırmanızı verileri için, kütüphane, internet, kaynak kişiler ve diğer bilgi kaynaklarına ulaşınız.
- Bir araya gelerek topladığınız bilgilerle ilgili değerlendirme yapınız. Yaşadığınız güçlüklerle ve ihtiyaç duyduğunuz konularla ilgili olarak öğretmeninize ve diğer rehber öğretmenlere bilgi veriniz.
- Topladığınız bilgiler ve ulaştığınız kaynaklarla ilgili ulaştığınız bilgi ve belgeleri diğer arkadaşlarınızla paylaşınız ve projeniz hakkında tartışınız.
- Araştırmalarınızı tamamladıktan sonra sunumunuzu planlayınız. Nasıl bir sunu yapılacağını ve sunu için gerekli materyalleri (tepegöz, datashow, bilgisayar, video, vcd, kasetçalar vs.) temin ediniz.
- Projenizle ilgili son kontrolleri yapınız.
- Projenizi bir rapor haline getiriniz.
- Araştırma sürecini (neler yaptığınız) ve projenizi sınıfa ve diğer izleyicilere sununuz.
- Performans değerlendirme ölçeklerini doldurunuz.

Ek:5. TOPLANTI GÜNDEMİ

Proje Grubu:

Tarih:

Yer:

Grup başkanı:

Zaman yöneticisi:.....

Rehber:

Yazıcı:

Diğer üyeler:.....

Gündem maddeleri:.....

.....

Yapılan çalışmalar:

.....

Yapılacak çalışmalar

.....

Toplantının değerlendirilmesi

.....

Çalışmaya Katılan Grup Üyeleri ve İmzaları

.....

Toplantıya Hüseyin Dertlioğlu adlı arkadaşımız
katılmadı.

TOPLANTI GÜNDEMİ

Proje Grubu Arslanlar
Tarih 9-11-2005 Süre 40 dk
Yer Sarıf
Grup Başkanı Tahir Büyükkemancı
Zaman Yöneticisi Hüseyin Dertlioğlu
Rehber Abdullah Arslan
Yazıcı Kamil Arslan
Diğer Üyeler Mustafa Tazcan

Gündem Maddeleri Savaş, asil ve israf konusunda yaptıkları
değerlendirmeler

Yapılan Çalışmalar Savaş, asil ve israf hakkında yapılan
çalışmalar ve raporlar toplanmak

Yapılacak Çalışmalar Toplantıya bilgileri, anıtlı bildirilmedi

Toplantının Değerlendirilmesi Savaş, asil ve israf ile toplantıya
bilgileri daha asil ve israf sebebiyle ortaya çı-
kartmak

İmzalar Tahir Büyükkemancı Hüseyin Abdullah Kamil
Mustafa Tazcan

Mustafa Tazcan

Ek: 6. PROJE TABANLI ÖĞRENME DERS PLANI FORMU

Projenin Adı	
Sınıf	
Süre	
Ders	
Ünite	
Okul	
Öğretmen	

Temel Sorular
Projenin Tanımı ve Gerekli Bilgiler
Programın Amaçları
Materyaller/Gerekli Kaynaklar
Değerlendirme

Ek:7. ÖĞRENCİ HAFTALIK ÇALIŞMA PLANI

Proje:	Öğrenci:	Tarih:
Bu Hafta Aşağıdaki Maddeler Üzerinde Çalışacağım	Başlama	Kendim
1.	Devam Etme	İle.....
	Tamamlama	İle.....
2.	Başlama	Kendim
	Devam Etme	İle.....
	Tamamlama	İle.....
Bu Hafta Aşağıdaki Maddeler Üzerinde Çalışacağım	Başlama	Kendim
1.	Devam Etme	İle.....
	Tamamlama	İle.....
2.	Başlama	Kendim
	Devam Etme	İle.....
	Tamamlama	İle.....
Hafta Sonunda Ne Öğrendim?		

Proje:**Öğrenci:****Tarih:****Bu Projede Ayrıntılarıyla Tanımlanan Çalışmalar****Araştırmayı Tasarladıklarımız:****Şu Aktiviteleri Tamamlamam Veya Tamamlamamız Gerekliyor?****Ne Yapacağım/Yapacağız?****Nasıl Yapacağım/Yapacağız?****Teslim Tarihi**

Aşağıdaki Destek ve Kaynaklara İhtiyacımız Var:

Projenin Sonunda Öğrenmenin Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Aşağıdaki Soruları Sorarak Göstereceğim/Göstereceğiz:

Ne?

Nasıl?

Kim ve Nerede?

Öğrenme Kayıtları**Proje:****Öğrenci:****Tarih:****Amaçlarım Şunlardır:****Aşağıdakileri Başarıyla Tamamladım:****Sonraki Aşamalar Şunlardır:****En Önemli Kaygı/ Problem/Sorular:****Ben Öğrendim:**

Araştırma İle İlgili Bilgiler**Proje:****Öğrenci:****Tarih:****Araştıracığım Sorular:****Topladığım Veriler:****Veri Toplama Metodu:****Kim Yapacak?****Ne?****Bu Araştırma Projeyi Bir Sonraki Aşmaya Nasıl Ulaştıracak?**

Ürünle İlgili Genel Bilgiler**Proje:****Öğrenci:****Tarih:****Ne Gibi Bir Sonuca Ulaşmak İstiyorum?****Nasıl Bir Araştırma Yürütmeye İhtiyacımız Var?****Bu Projede Benim Sorumluluklarım Neler?**

Bu Proje Üzerinde Çalışarak Aşağıdakileri Öğrenmeyi Amaçlıyoruz:

Ne Öğrendiğimizi Şöyle Göstereceğiz:

Sonucu Şöyle Tamamlayacağız.

Sunumla İlgili Genel Bilgiler**Dinleyici Ve İzleyiciler Benim Sunumumdan Ne Öğrenecekler?****(Eğer Grup Sunumu İse) Ben Hangi Bölümden Sorumluyum:****Benim Başarılı Bir Sunum Yapmak İçin Planım:**

Bu Sunumda Şunları Öğrenmeyi Umuyorum:

Üzerinde Çalışmayı Planladığım Belirli Beceriler:

Sunumum İçin Şu Teknolojik Araçlara İhtiyacım Var:

Sunumum İçin Şu Görsel Araçlara İhtiyacım Var:

Araştırma Kayıtları

Proje:

Öğrenci:

Tarih:

Kaynak:

Notlar:
(Ne Öğrendiğinizi Anlatın)

İlerleme Raporu**Proje:****Öğrenci:****Tarih:****Ben Araştırdım:****Aşağıdaki Aşamaları Gerçekleştirdim:****Ben Şunu Öğrendim:**

Şunları Nasıl Yapacağımı Öğrendim:

Araştırma Sonucunda, Projede Şu Değişikliklerin Yapılması Gerekliğini Düşünüyorum:

Ek:8. PROJE DEĞERLENDİRME RUBRİKLERİ

Yönerge: Aşağıdaki özelliklere sahip bir performans geliştirmek için listedeki tanımları kullanın.

Özellik	Kabul edilemez	Önemi az	Kabul edilir	Çok iyi
Mantıklı düşünme	Önemli eksiklikler bellidir. Az yada hiç düşünme sergilenmiştir.	Düşünmede önemli eksiklikler vardır. düşünmede gerçekleşmiştir fakat kusurludur.	Düşünme açıktır fakat çok az kusur vardır.	Düşünme açık, kısa, öz ve etkilidir.
Sunum	Yazılı yada sözlü sunumlar rastgele baştan sağmadır, ya da eksik bilgi içerir	Yazılı raporlar kaydedilmez, profesyonel özellikte bir sunum sağlamaz ya da önemli ayrıntıları vurgulamaz ve bilgiler eksiktir	Sunum memnun edici, açık dinleyicileri bilgilendirecek yeterliliktedir.	Sunum profesyonel niteliktedir. Mesaj dinleyicilere açık ve net ulaşmıştır.
Yapılabilirlik	Proje çözümü problem sınırları içinde yer almaz daha ileri gider	Yapılabilirlik bir açıklama verilmeden tartışmaya açıktır. Çözümün problemin sınırları içerisinde yer alması mümkün değildir	Çözüm açık ve nettir fakat kolayca uygulanamaz.	Çözüm açık ve nettir ayrıca kolayca kullanıma geçirilip uygulanır.
Detaylara dikkat etme	İçerik gereksizdir ve yüzeysel bilgi içerir	Sadece birkaç soru detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Problemin gerektirdiği şekilde detayların altı çizilmemiştir	Projeyle ilgili bir çok soru detaylı bir şekilde cevaplanmıştır.	Sorular tahmin edilmiş ve çözülmüştür. Bütün ölçümler ve diğer gerekli notlar kaydedilmiştir
Yaratıcılık	Proje yaklaşımı daha önceki bir düzenlemenin kopyasıdır. Hiçbir yeni fikir yoktur.	Yaklaşım daha önceki bir düzenlemeyle ilgilidir birkaç yeni düşünce eklenmiştir.	Plan daha öncekilere benzese bile bunu ayakta tutan tek bir yeni özellik vardır.	Yaklaşım tek ve orijinaldir.
Takım canlılığı	Az katılım vardır ya da hiç yoktur.	Genellikle roller ilgisiz görevlerle takip edilir.	Takım başarılı önemlidir	Takım çalışması için roller alınır ve görevler liderlik özellikleriyle takip edilir

SÖZEL SUNUM RUBRİKLERİ

Yönerge: Sözel sunumun özelliklerini en iyi veren numarayı daire içine al sonra notları topla ve en alttaki sağdaki kutuya yaz.

Konu		İçerik	
4	Açık ve tanıtım. Önemli bilgiler konuyu destekler. Önemi belirtmek için güçlü sebepler sunmak. Anlaşılır bilgiler sunun. Sunum bitene kadar konu mantıklı bir şekilde verilir.	4	Açıkça belirtilen bir konu inandırıcı, güvenilir kaynaklardan alınan bilgilerle desteklenir. Derinlemesine bir anlayış geliştirir. Seyircilerden gelen sorular özel ve uygun bilgilerle cevaplandırılır.
3	Temel bilgileri içerir. Konunun önemini belirtmek için sebepler verilir. Fakat düşünceler açıklıktan ve bütünlükten uzaktır.	3	Konuyu desteklemek için yeterli bilgiler verilir. Seyircilerden gelen sorular açıkça cevaplandırılır.
2	Konu açıkça tanımlanmaz ve destekleyici bilgiler eksiktir önemli noktalar belirsizdir. Konu çok az anlaşılır	2	Sınırlı bilgiler konuyu tam olarak desteklemez. Seyircilerden gelen sorular sadece belli başlı bilgilerle cevaplandırılır.
1	Konu açık değildir ve sunum geliştirilemez. Konuyu takip etmek çok zordur.	1	Belirsiz sunulan bilgiler konuyu desteklemez. Kaynakların güvenilirliği tartışılır. Seyircilerden gelen sorular yeterli bir şekilde cevaplandırılmaz
Konuşma Biçimi		Genel iş sorumluluğu	
4	İfade ve ses tonu seyircileri etkiler. Cümleler ve gramer yapıları tamamen doğrudur. Açık ve anlaşılır bir dil kullanılır.		Hazırlığın güçlü kanıtları, organizasyonlar ve istek. İstenilen mesaj etkili bir şekilde verilir.
3	Çoğu zaman uygun ses tonu ve ifadeler kullanılır. Cümleler ve gramer yapıları genellikle doğrudur.	3	Hazırlığı ve organizasyonu gösteren birkaç kanıt. İstenilen mesaj kısmen verilir. Fakat açık değildir.
2	Ses tonu ve ifadeler tutarsızdır. Cümle yapıları ve gramer anlaşılırdır fakat bazı hatalar vardır.	2	Hazırlığı ve organizasyonu gösteren kanıtlar eksiktir. İstenilen mesaj verilmemiştir.
1	Sesi anlamak ve duymak zordur. Cümleler ve gramer yapıları sunumdan uzaktır.	1	Hazırlığı ve organizasyonu gösteren hiçbir belirti yoktur. İletişim, mesajın veriliş şekli mesajın taşıdığı anlamı engeller.
Görsel Materyaller		Toplam Puan	
4	Görsel materyaller sunulan düşünceleri açıkça belirtir, destekler. Kolayca görülür, okunur ve anlaşılır.	Konu	
3	Önemli nokta vurgulanır. Okumak ve anlamak oldukça kolaydır.	İçerik	
2	Yeterli detaylar olmaksızın konu tekrar verilir. Okumak ve anlamak zordur.	Konuşma Biçimi	
1	Görsel materyaller konuyu sunumdan uzaklaştırır. Yanlış ve yanlış sunumlar mesajın içeriğini bozar.	Görsel Materyaller	
		Genel İş Sorumluluğu	
		TOPLAM PUAN	

SÖZEL SUNUM RUBRİKLERİ 2

Yönerge: gösterilen performansın seviyesini belirlemek için aşağıdaki listeyi kullanın.

Özellik	3	2	1
Bilgi veren	Çok çeşitli kaynaklar kullanır. Önemli ilgili bilgiler belirlenir. İyi organize edilir. Tam etkili bilgiler verilir.	2-4 arası kaynak kullanılır. Bir çok bilgi vardır. Organize edilir yeterlidir.	1-2 kaynak kullanır. Bilgi detaylardan uzaktır ya da konuyu tam vermez. Tam organize edilmemiştir. Bilgi sunumunu takip etmek ve anlamak zordur.
Doğru	Bütün kaynakların güvenilirliği değerlendirilir.	Bir kaç kaynağın güvenilirliği değerlendirilir.	Temel kaynağın güvenilirliği değerlendirilir
İlginç	İyi bir ses tonu kullanılır. İyi bir göz teması kurulur. Dinleyicilerin ilgisini canlı tutabilmek için bir çok araç kullanılır.	Yumuşak bir ses tonu kullanılır. Sunum yaparken okumaktan kaçınılır, göz teması kurulur. İlginç ve önemli noktaları vurgulamak için çok az araç kullanılır.	Ses tonu zayıftır. Göz teması kurulmaz. Önemli noktalar için her hangi bir araç kullanılmaz.
Yaratıcı	Bilgiyi yaratıcı bir şekilde sunmak için bir çok örnek ve çalışmalar verilir. Dinleyicilerin ilgisini çekmek için ekstra stratejiler kullanılır.	Bilgiyi yaratıcı bir şekilde sunmak için herhangi bir çalışma sunulmaz ve örnek verilmez.	Bilgiyi sunmak için örneklere yer verilmez, çalışmalar gösterilmez.

PROJE SIRASINDA TAKIM ÜYELERİ PERFORMANSI

Kendini Değerlendirme Formu

Yönerge: Bu Proje Üzerindeki Performansını Düşün Sonra Performansını Değerlendirmek İçin Aşağıdaki Ölçümleri Kullan

1. Fikrim yok
2. Tamamen karşıyım
3. Karşıyım
4. Hem fikirim
5. Tamamen katılıyorum

Bir daire içine al

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Yazılı görevleri ve sorumlulukları takip ettim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Takımın öğrenme aktivitelerine katıldım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Görevleri tamamlamak ve problemleri çözmek için öneriler sundum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Zorluklarla karşılaştığımızda takım arkadaşlarıma destek oldum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Takım arkadaşlarıma hep saygı duydum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Bilgiye ihtiyaç duyduğumda veya bir şey anlamadığımda sorular sordum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Proje süresince iyi bir katılım gösterdim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Takımınla çalışırken hoşuna giden en az bir şey yaz | | | | | |

.....

.....

.....

9. Takımda daha iyi yapabildiğin en az bir şey yaz.

.....

.....

Ek

Yorumlar:.....

.....

.....

Kamil Arslan

PROJE SIRASINDA TAKIM ÜYELERİ PERFORMANSI

Kendini Değerlendirme Formu

Yönerge: Bu Proje Üzerindeki Performansım Düşün Sonra Performansımı Değerlendirmek İçin Aşağıdaki Ölçümleri Kullan

1. Fikrim yok
2. Tamamen karşıyım
3. Karşıyım
4. Hem fikirim
5. Tamamen katılıyorum

Bir daire içine al

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Yazılı görevleri ve sorumlulukları takip ettim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Takımın öğrenme aktivitelerine katıldım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Görevleri tamamlamak ve problemleri çözmek için öneriler sundum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Zorluklarla karşılaştığımızda takım arkadaşlarıma destek oldum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Takım arkadaşlarıma hep saygı duydum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Bilgiye ihtiyaç duyduğumda veya bir şey anlamadığımda sorular sordum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Proje süresince iyi bir katılım gösterdim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. Takımınla çalışırken hoşuna giden en az bir şey yaz

Arkadaşlarımin gösterdiği gayret.....

9. Takımda daha iyi yapabildiğin en az bir şey yaz.

İnternete girmek.....

Ek

Yorumlar:.....

PROJE SÜRECİNDE TAKIMI DEĞERLENDİRME

Değerlendirenin adı:

Değerlendirilenin adı:

Yönerge: Bu proje üzerinde takım arkadaşının performansını düşün. Sonra onun performansını değerlendirmek için aşağıdaki ölçümleri kullan.

1. Fikrim yok
2. Tamamen karşıyım
3. Karşıyım
4. Hem fikirim
5. Tamamen katılıyorum

Takım arkadaşın

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Yazılı görevleri ya da sorumlulukları takip etti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 Takım aktivitelerine katıldı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Görevleri tamamlamada ve problemleri çözmede öneriler sundu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Zorluklarla karşılaşıldığında takım üyelerine destek oldu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Diğer takım üyelerinin fikirlerine saygı duydu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğunda ya da bir görevi anlayamadığında sorular sordu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Proje süresince iyi bir katılım gösterdi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. takım içinde takım üyesinin nasıl çalıştığı konusunda hoşuna giden en az bir şey yaz. | | | | | |

.....

.....

.....

9. Takım içinde takım üyelerinin daha iyi yapabildiği en az bir şey yaz.

.....

.....

Ek

Yorumlar:.....

.....

Kaynak: Bidwell (2000).

2. Tamamen karşıyım
3. Karşıyım
4. Hem fikirim
5. Tamamen katılıyorum

Takım arkadaşın

1. Yazılı görevleri ya da sorumlulukları takip etti. 1 2 3 4 5
2. Takım aktivitelerine katıldı. 1 2 3 4 5
3. Görevleri tamamlamada ve problemleri çözmede öneriler sundu. 1 2 3 4 5
4. Zorluklarla karşılaşıldığında takım üyelerine destek oldu. 1 2 3 4 5
5. Diğer takım üyelerinin fikirlerine saygı duydu. 1 2 3 4 5
6. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğunda ya da bir görevi anlayamadığında sorular sordu. 1 2 3 4 5
7. Proje süresince iyi bir katılım gösterdi. 1 2 3 4 5
8. takım içinde takım üyesinin nasıl çalıştığı konusunda hoşuna giden en az bir şey yaz.
Herkez.....birlikte.....çalıştı.....Çalışma alanları.....şirket
Zevk.....aldık.....

9. Takım içinde takım üyelerinin daha iyi yapabildiği en az bir şey yaz.

Birlikte.....araştırma.....yaptık.....

Ek

Yorumlar:.....

Kaynak: Bidwell (2000).

Ek: 9. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÇOKLU ZEKA ALANLARINA UYGUN MİNİ BİR PROJE ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

Yaş grubu: 10-18

Proje konusu : Afrika Safarisi

Giriş

Bugün bizi sıcak insanları bereketli kıyıları ve yeni bir demokratik hükümet bekliyor. Bu tropikal yerler hakkındaki düşüncelerimizi zenginleştirelim.

Amaçlar

- Bölgenin insanları kültürü ve Güney Afrika toprakları hakkında bilgiler öğrenmek
- Çalışmalarımızda çoklu zeka alanları ile ilgili bilgileri kullanmak

Alıştırmalar

Öğretmen geleneksel Afrika giysilerini giyer ve öğrencileri karşılar. Arkada bir Afrika Müziği çalmaktadır ve Afrika'ya özgü objeler sınıfta sergilenmektedir.

Gerekli materyaller

- Harita ve işaretleme kalem
- Afrika üzerine kitaplar güney Afrika'yı anlatan öğrencilerin sunumları sırasında kullanacakları materyaller (Afrika cdleri, renkli resimli materyaller, Afrika sanat eserleri, kağıt, makas, yapıştırıcı vb.)
- Bilgisayar/İnternet erişimi

Çalışmanın Süresi

- Tanıtım, giriş, K,W, L tablosu, grup paylaşımı, proje açıklaması:30 dk
- Küçük grup araştırması:1 saat
- Planlama ve sunumun hazırlanması:1 saat
- Sunum: Gruptaki öğrenci sayısına bağlı

İşleniş

Bu ders Afrika ile ilgili bir ünitenin pançasıdır. Ders güney Afrika ülkeleriüzerine yoğunlaşmıştır. Fakat başka her hangi bir ülkede yerine konabilir.

1. Lider Afrika'nın bir haritasını önünüze koyar.
2. Lider K,W,L tablosuna listeyi yerleştirmede öğrencilere yardımcı olur.
3. Öğrenciler çeşitli Afrika ülkelerini gösterirler ve bildiklerini grupta paylaşırlar.

4. Lider öğrencilere çoklu zeka tercihlerine göre küçük gruplar oluşturacaklarını söyler. Gruplar Güney Afrika'yı araştırırlar ve bilgileri grubun tamamıyla nasıl paylaşacaklarına karar verirler.
5. Her grup uygun araçları kullanır, sunumu yapmak için çeşitli düşünce yolları geliştirirken, lider bu araçlar için 8-10 maddelik bir seçenek sunar.(örneğin bir kağıt çanta, müzikal-ritmik müzik grubu, bu çantayı maraka (bir müzik aleti) olarak kullanmayı düşünebilir. Doğa zekası olan grup bu çantayı sanat eserlerini toplamak için kullanabilir) Bu sunulan araçlar yeni olası yolların düşünülmesini sağlar.
6. Küçük gruplar güney Afrika'yı kitaplar ve internette araştırırlar.
7. Her grup kendi çoklu zeka alanlarına uygun kendilerine has bir sunum hazırlarlar.
8. Bütün küçük gruplar sunumlarını sınıfın tamamına sunarlar.

Değerlendirme

- Öğrenciler güney Afrika hakkında bilgi araştırdı mı?
- Küçük gruptaki öğrenciler birlikte çalışıyor mu? (işbirliği var mı?)
- Öğrenciler düşünme faaliyetlerine katıldı mı?
- Öğrenciler kendilerine has bir sunu hazırlayıp sundu mu?
- Sunum grubun baskın zeka alanını ortaya çıkardı mı? (gösterdi mi?)

Konuyla İlgili Muhtemel Çoklu Zeka Projeleri

Sözel-Dilsel Zeka: Arkadaşına güney Afrika'yı anlatan bir mektup yaz

Mantıksal-Matematik Zeka: Yıllar boyunca Afrika ekonomisini gösteren bir grafik yap.

Görsel-Uzaysal Zeka: Turistik noktaları gösteren bir seyahat broşürü tasarla.

Bedensel-Kinestik Zeka: Geleneksel bir Afrika dansı sergile

Kişilearası (sosyal) Zeka: Afrika'da günlük yaşam üzerine bir oyun sergile.

Bireysel (içsel) Zeka: O bölgeye ait bir kaset dinle ve Afrika hayatının bin bölümünü yazarak yansıt.

Müzikal-Ritmik Zeka: bir davul kullanarak Afrika ritimlerini göster.

Doğacı Zeka: Afrika'da bulunan sebzeleri keşfet.

Varoluşçu Zeka: Afrika insanları üzerinde ırk ayrımını etkisini analiz et.

K-W-L
(Know-Want-Learned)
Grafiđi

Bildiklerimiz	Bilmek istediklerimiz	Öğrendiklerimiz

Notlar:

Kaynak: Destination imagination, Inc. 2004.

**Ek:10. 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER “COĞRAFYA ve DÜNYAMIZ” ÜNİTESİ
BELİRTKE TABLOSU**

Konular	Bilgi			Kavrama	Uygulama	Toplam
	Kavramların bilgisi	Sınıflama lar bilgisi	İlkeleri n bilgisi	Kavrayabilm e	Uygulayabil me	
Coğrafya	x		x	x		3
Dünyamız	xx	x	xxx	xx	xxxx	12
İnsanlığı Tehdit Eden Bazı Olaylar	x			x		2
20.Yüzyılda Bilim ve Teknolojide Meydana Gelen Bazı Gelişmeler ve Önemli Olaylar	x					1
Toplam	5	1	4	4	4	18

9-)Aşağıdaki hangi iki meridyen arası yerel saat farkı en fazla dır.

- A)20 doğu 40 batı B)10 doğu 60 doğu C)60 batı 100 batı D)40 doğu 10 batı

10-)Yerel saati 30* doğu boylamından 60 dakika ileri olan bir yerin boylamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A)15*Doğu B)45*Doğu C)30*Doğu D)45*Batı

11-) Aşağıdakilerden hangisi 21 haziran ile ilgili bir durum değildir?

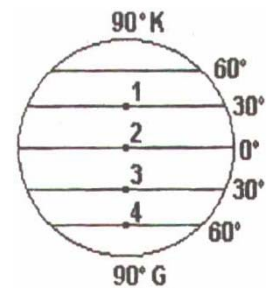
- A)Güneş ışınları yengeç dönencesine dik gelir
B)Kuzey yarımkürede yaz başlangıcıdır.
C)Kuzey yarımkürede en uzun gün ve en kısa gece yaşanır
D)Güney yarımkürede ilkbahar başlangıcıdır.

12-) Güney ve kuzey yarımkürede 23° 27' lık açı oluşturan hayali çizgiye ne ad verilir?

- A)Yer eksenini B)Dönence C)Ekliptik D)Aydınlanma çizgisi

13-)Haziran ayında yandaki şekil üzerindeki noktaların hangisinde gündüz süresi en kısadır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

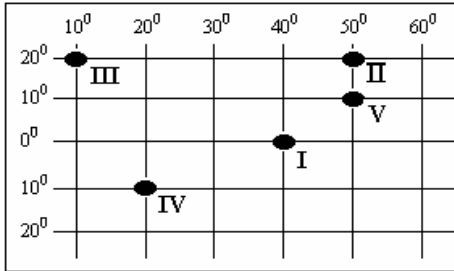


14-) Güneş sisteminde bulunan gezegenler güneşten uzaklaştıkça, güneş etrafında dönüş süreleri de uzar. Buna göre güneş etrafında dönüş süresi en fazla olan gezegen hangisidir?

- A)Venüs B)Merkür C)Plüton D)Jüpiter

15-) Dünyanın şeklini aşağıdakilerden hangisi tam olarak ifade eder?

- A)Ekvator bölgesi şişkincedir. B)Küre şeklindedir.
C)Kutuplardan basık, ekvatorndan şişkincedir. D)Kutuplardan biraz basıktır.



16) Yandaki coğrafi koordinatlar üzerinde verilen

noktalarla ilgili ifadelerden hangisi yanlıştır.

- A)II ve III numaralı noktaların yerel saatleri eşittir.
B)IV ve V numaralı noktaların ekvatora uzaklıkları eşittir.
C)I. nokta ekvator üzerindedir.
D)IV. nokta Güney Yarımkürededir.

17-)Aşağıdaki kıt'alardan hangisi eski Dünya kıt'aları içinde yer almaz?

- A)Avrupa B)Asya C)Afrika D)Amerika

18-) Karalar arasında denizlerin çok daralmış kısımlarına ne ad verilir?

- A)Yarımada B)Körfez C)Boğaz D)Okyanus

19-) Avrupa kıtasındaki bir ülkeden Amerika kıtasındaki bir ülkeye giden kişi hangi okyanustan geçmek zorundadır?

- A)Atlas Okyanusu B)Büyük Okyanus C)Akdeniz D)Hint Okyanusu

20-)Kıtalar arasında büyük çukurları kaplayan geniş ve derin su kütlelerine ne ad verilir?

- A)Okyanus B)Deniz C)Göl D)Baraj

21-)Aşağıdakilerden hangisi bir iç deniz değildir?

- A)Akdeniz B)Hint Denizi C)Kızıl Deniz D)Karadeniz

22-)Herhangi bir yerin aşağıdaki hangi özelliği dünya ülkeleri arasındaki önemini artırır?

- A)Yeryüzü şekilleri B)Matematik konumu C)İklimi D)Özel Konumu

23-)Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin matematik konumunu ifade eder ?

- A)36-42 kuzey paralelleri
34-46 doğu meridyenleri
B)26-46 güney paralelleri
36-52 batı meridyenleri
C)36-42 kuzey enlemleri
26-45 doğu boylamları
D)36-42 güney paralel
26-45 batı meridyenleri

24-) "Türkiye üç kıtanın birbirine en fazla yaklaştığı yerde bulunur" ifadesi neyin sonucudur?

- A)Türkiye'nin özel konumu B)Türkiye'nin ekvatora göre konumu
C)Türkiye'nin matematik konumu D)Türkiye'nin başlangıç meridyenine göre konum

25-)Aşağıdakilerden hangisi "matematik konum " ile ifade edilmektedir?

- A)Bir ülkenin deniz ve kıtalarda bağlantısını ifade etmektedir.
B)Bir ülkenin yer altı ve yer üstü zenginlikleri ifade eder
C)Bir ülkenin paralel ve meridyenler olarak konumunu ifade eder
D)Bir ülkenin jeopolitik konumunu ifade eder

26-)Aşağıdakilerden hangisi doğal dengenin bozulmasına sebep olmaz?

- A)Orman katliamı B)Sanayi atıkları C)Av yasağına uymama D)Sosyal yaşam

27)Çevreyi en çok etkileyen ve ona zarar veren varlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A-)İnsan B-)Mikro organizmalar C-)Mikroplar D-)Kentsel atıklar

28-) -Çevreyi canlı tutar

- Erozyonu önler
-Toprak kaymalarını engeller

Yukarıda aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmiştir?

- A)Barajlar B)Mimari yapılar C)TEMA D)Orman

29-)Doğal kaynaklar insanların en değerli varlıklarıdır.Aşağıdakilerden hangisi bu kaynaklarımızdan biri değildir?

- A)Hava B)Toprak C)Maden D)Elektrik

30-) Aşağıdakilerden hangisi eğitim alanında görülen problemlerden biri değildir?

- A)Sınıfların kalabalık olması B)Okul araç-gereçlerinin eksikliği
C)Ailelerin eğitime destek vermesi D)Dersliklerin yetersizliği

SOSYAL BİLGİLER TESTİ CEVAP KÂĞIDI A GRUBU

a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
1	O	O	O	O	7	O	O	O	O	13	O	O	O	O	19	O	O	O	O
2	O	O	O	O	8	O	O	O	O	14	O	O	O	O	20	O	O	O	O
3	O	O	O	O	9	O	O	O	O	15	O	O	O	O	21	O	O	O	O
4	O	O	O	O	10	O	O	O	O	16	O	O	O	O	22	O	O	O	O
5	O	O	O	O	11	O	O	O	O	17	O	O	O	O	23	O	O	O	O
6	O	O	O	O	12	O	O	O	O	18	O	O	O	O	24	O	O	O	O

EK:12. AKADEMİK RİSK ALMA ÖLÇEĞİ

Adınız ve soyadınız:
 Cinsiyetiniz: :
 Yaşınız:
 Sınıfınız:
 Okulunuz:

Bir sonraki sayfada yer alan her ifadeyi şu anda hissettiğiniz biçimde cevaplayınız. Herhangi bir ifade üzerinde uzun süre beklemeyiniz. Verilen 5'li ölçeği kullanarak cevabınızı en iyi yansıtan numaraya (X) işareti koyunuz.

5. 😊 (benim için her zaman doğru)
4. 😊 (benim için genellikle doğru)
3. 😐 (benim için bazen doğru)
2. 😐 (benim için nadiren doğru)
1. 😞 (benim için hiçbir zaman doğru değil)

yardımlarınız için teşekkürler...

İfade no	İfadeler	5	4	3	2	1
1	Benim için zor olan okul ödevini yapmayı severim					
2	Okulda bir hata yaptığım zaman kendimi kötü hissederim					
3	Okulda sorular sormayı severim, çünkü sorular sorarak öğrenirim					
4	Okuldaki çalışmalarında başarısız olursam bunu kimsenin bilmesine izin vermem					
5	Daha fazla düşünmememi gerektiren problemlerle karşılaştığımda, çabuk yapabileceğim problemleri tercih ederim					
6	Eğer okulda yeni bir çalışmada başarılı olamazsam hemen vazgeçerim					
7	Okul ödevlerinde aldığım düşük bir not beni çok üzer					
8	Bazı yanlışlar yapsam bile güç ödevlerle uğraşmayı severim					
9	Okulda yeni bir şeye başladığım zaman düşündüğüm ilk şey başarısız olacağımdır.					
10	Okuldaki bir problemle çalışmaktan kurtulmak için hemen hemen hiç bir şey yapmam					
11	Okul çalışmalarında yanlış yaptığım zaman tekrar tekrar denemeye devam ederim					
12	Okul çalışmalarında yanlış yapmaktan endişe duyarım.					
13	Ne zaman okulda kötü bir not alsam saklanma ihtiyacı duyarım.					
14	Gerçekten düşünerek yaptığım okul çalışmaları eğlencelidir.					
15	Okul çalışmalarım için hedefler belirlemekten hoşlanmam, çünkü onlara ulaşamayabilirim ve o zamanda kendimi kötü hissederim.					
16	Eğer okulda çok hata yaparsam, kendimi çok karamsar veya kızgın hissederim.					
17	Zor olan okul ödevleri kolay olanlardan daha eğlencelidir.					
18	Sınıf arkadaşlarımla çalışmayı sevmem, çünkü bir şeyleri bilmezsem benim aptal olduğum düşünebilirler.					
19	Zor bir derse çalışmayı, kolay bir derse çalışmayı tercih ederim					
20	Okulda başarısız olduğum zaman yemek yemekten, oyun oynamaktan konuşmaktan veya başka bir şey yapmaktan hoşlanmam.					
21	Ödevleri seçme şansım olduğunda zor olan ödevleri kolay olanlara tercih ederim.					
22	Eğer okul ödevim zor ise, onu yapmadan geçmeye çalışırım.					
23	Bir konuyu anlamazsam, onu açıklaması için öğretmenime sorarım.					
24	Öğrenmeye çalıştığım bir konuda hata yaparsam cesaretim çok kırılır.					
25	Saçma bir soru sormaktansa, herhangi bir konuda yanlış yapmayı ve tahminde bulunmayı tercih ederim.					
26	Okulda yaptığım hatalardan daima bir şeyler öğrenirim.					
27	Eğer okul çalışmalarında düşük bir not alırsam, hatalarım üzerinde çalışır ve yanlış yaptığım problemleri tekrar çözerim.					
28	Zor ve iddialı sorulara cevap vermeyi denemek eğlendiricidir.					
29	Yapmak zorunda olmasam bile genellikle okul ödevlerinde yapmış olduğum hatalara çalışır ve düzeltirim.					
30	Okul ödevleri benim için ne kadar kolay olursa, o kadar hoşlanırım.					
31	Hata yaptığım okul ödevlerini genellikle sevmem.					
32	Zor derslere çalışmaktan hoşlanan sınıf arkadaşlarımla çalışmayı severim.					
33	Okul ödevleriyle ilgili hedefler koymayı sevmem, ödevimi yapar ve onu unuturum.					
34	Öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem kendimi kötü hissederim					
35	Kolay fakat sıkıcı bir ödevde mükemmel bir not almaktansa, zor bir ödevde hata yapmayı tercih ederim.					
36	Eğer düşük bir puan alırsam genellikle işi ciddiye almak için zihnimi toplar ve daha sıkı çalışırım.					

EK:13.PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ**Adı soyadı:****No:****Yaş:****Cinsiyet: Kız () Erkek ()****Değerli öğrenci;**

Aşağıda verilmiş olan cümlelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sadece bir problemi nasıl çözdüğünüze ilişkindir. Aşağıdaki ifadeleri okuyun ve bir problemi çözmeye çalışırken sizin için en iyi cevabı hangisi tarif ediyorsa onu işaretleyin. Cümlelerle ilgili belirttiğiniz görüşler kişiden kişiye değişebilir. Vereceğiniz cevapların kendinize ait olması yapılan araştırma için önem taşımaktadır. Kendinizi olduğunuz gibi ifade edin; nasıl olmak istediğinizi veya nasıl olmanız gerektiğini düşünerek değil. Her cümleyle ilgili görüş belirtirken öncelikle cümleyi dikkatlice okumanız ve daha sonra size en uygun yanıtın karşısına (X) işaretini koymanız gerekmektedir. Cümleleri boş bırakmamanız çok önemlidir.

Yardımlarınız için teşekkürler.

20.	Bir problem çözme modeli takip ederim.	()	()	()	()	()
		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Pek az	Hiçbir zaman
*	Zor bir problemi çözmeye başlamadan önce ne yaparsın?					
1.	Problem benden tam olarak ne istediğini anlayıp anlamadığımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
2.	Daha önce benzer bir problem üzerinde çalışıp çalışmadığımı hatırlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
3.	Problemi çözmek için bana gereken bilgiler üzerine düşünürüm.	()	()	()	()	()
4.	Problemde bana gerekmeyecek bilgiler olup olmadığına bakarım.	()	()	()	()	()
5.	Problem sınırları üzerine düşünmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
*	Problem üzerinde çalışırken ne yaparsın?					
6.	Ulaşılabilecek bütün bilgileri ve sınırlarını listelerim.	()	()	()	()	()
7.	Verilen bilgilerden çözüme ilişkin olanları teşhis etmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
8.	Kafamda ya da bir kağıt üzerinde, problemi anlamama yardımcı olacak bir şekil oluştururum.	()	()	()	()	()
9.	Problem üzerinde çalışırken tüm adımları tek tek planlarım	()	()	()	()	()
10.	İlerlediğim her bir adımda probleme tekrar dönüp bakmaya devam ederim.	()	()	()	()	()
*	Problem üzerinde çalışmayı bitirdikten sonra ne yaparsın?					
11.	Makul olup olmadığını görmek için problem çözme yöntemime tekrar bakarım.	()	()	()	()	()
12.	Çözümümü destekleyecek veya doğrulayacak delilleri bulmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
13.	Çözümler üzerine düşünürüm ve başka alternatifler olup olmadığını görmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
14.	Problem çözümüne farklı açılardan bakmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
15.	Sonucumu veya hipotezimi, kendime “eğer..... olsaydı, ne olurdu?” şeklinde sorular sorarak test ederim.	()	()	()	()	()
*	Problemler üzerinde hangi yöntemi uygulayarak çalışıyorsun?					
16.	Problemi anlamamı sağlayacak bir şekil çizerim.	()	()	()	()	()
17.	Öncelikle bir hipotez oluşturur ve sonra onu test ederim (denerim)	()	()	()	()	()
18.	Bu problemi çözmeme yarayacak gerekli adımları seçerim.	()	()	()	()	()
19.	Problemleri veya hedefleri öncelik sırasına göre sıralar ve en önemli olan bir tanesinde odaklanırım.	()	()	()	()	()

EK:14. PROJE ÇALIŞMALARI VE FOTOĞRAFLARI



Resim:1. Bilginler Grubu: “Ormanlarımızın Yok Olmasıyla Bizi Bekleyen Tehlikeler” İsimli Proje



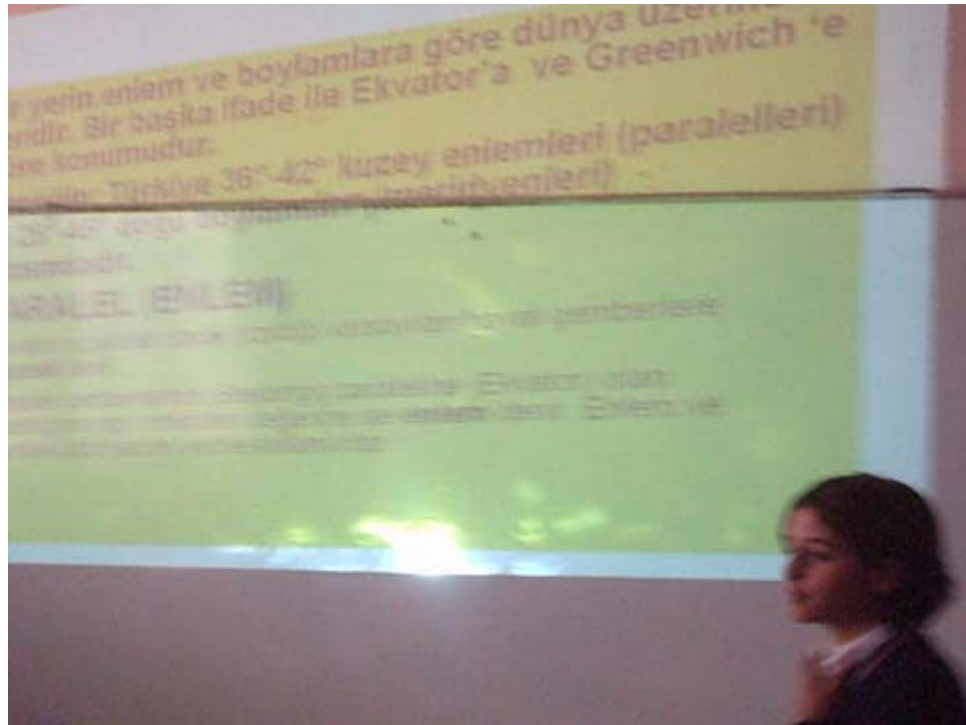
Resim:2. Papatyalar Grubu: “Güneş Sistemi ve Gezegenler” İsimli Poster ve Sunum Projesi



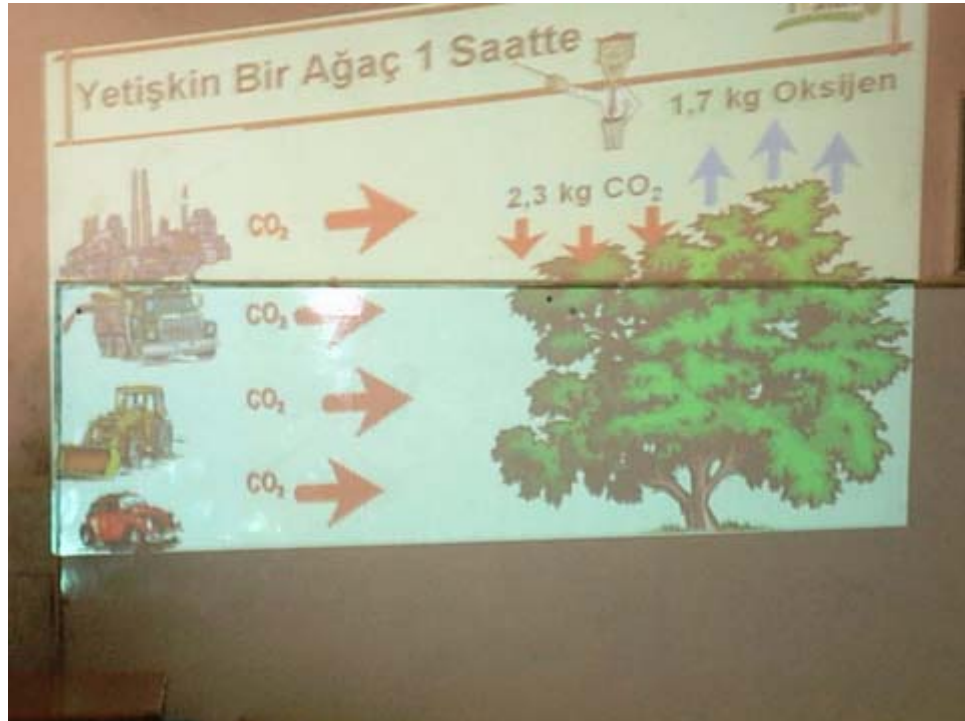
Resim:3. Profesörler Grubu: “20. Yüzyılda Bilim ve Teknoloji Alanında Yaşanan Gelişmeler” İsimli Poster Çalışması



Resim:4. Aslanlar Grubu: “Savaş ve Geride Bıraktıkları” İsimli Resim Sergisi Projesi



Resim:5. Melekler Grubu: “Türkiye’nin Jeopolitik ve Coğrafi Konumu” Power Pointle Hazırlanmış Sunumu



Resim:6. Bilginler Grubu: “Ormanlarımızın Yok Olmasıyla Bizi Bekleyen Tehlikeler” İsimli Proje



Resim:7.Profesörler Grubu ve Projeleri



Resim: 8. Aslanlar Grubu ve Projeleri



Resim:9. Aslanlar Grubu: “Savaş ve Geride Bıraktıkları” İsimli Resim Sergisi projesi



Resim:10: Proje Çalışmalarına Katılan Öğrenciler ve Projeler Sonrası Gülen Yüzleri

