

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE TARİH VE COĞRAFYA
KONULARININ PROJE TABANLI ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN TUTUMLARI AMASYA İLİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans

SERHAT KAVUK

**AMASYA
Kasım-2022**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE TARİH VE COĞRAFYA
KONULARININ PROJE TABANLI ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN TUTUMLARI AMASYA İLİ ÖRNEĞİ**

**Hazırlayan
Serhat KAVUK**

**Danışman
Prof. Dr. Asım ÇOBAN**

AMASYA-2022

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 08/11/2022

İmza
Serhat KAVUK

TEZ ONAY SAYFASI

Serhat KAVUK tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Tarih ve Coğrafya Konularının Proje Tabanlı Öğretimine Yönelik Öğretmen Tutumları Amasya İli Örneği” başlıklı bu çalışma, 08/11/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri**İmza**

Danışman : Prof. Dr. Asım ÇOBAN

Üye : Doç. Dr. Taner ÇİFTÇİ

Üye : Doç Dr. Hasan BALTACI

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 15 /11/2022

.....
Doç. Dr. Hasan YERKAZAN
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE TARİH VE COĞRAFYA KONULARININ PROJE TABANLI ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI AMASYA İLİ ÖRNEĞİ

Serhat KAVUK

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Kasım/2022

Danışman: Prof. Dr. Asım ÇOBAN

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yapılandırmacılık temelli ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı 2005'te yürürlüğe girmiştir. Yapılandırmacılık temelli bu programla birlikte proje tabanlı öğrenme modeli de kullanılmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ortaokul (5, 6, 7, ve 8.) sınıflar düzeyinde sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretilmesinde çağdaş bir öğrenme yaklaşımı olarak kullanılan proje tabanlı öğrenme modelinin yeterliliğiyle ilgili öğretmen görüş ve tutumlarını, demografik değişkenlerine göre var olduğu biçimiyle tespit etmek, öğretmen görüş ve tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel yöntemle hazırlanmış tarama modeliyle hazırlanmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olarak daha önce hazırlanmış, yüksek lisans tez çalışmalarında uygulanmış, geçerliliği ve güvenirliği alınmış 20 sorudan oluşan "Proje Çalışmasına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği" ve 30 sorudan oluşan "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci Anket Formu" likert tipi ölçekler; çalışmanın formatına uygun olarak Amasya ili merkez ve ilçelerdeki okullarda görev yapan 5-6-7- ve 8. sınıf sosyal bilgiler dersine giren 172 sosyal bilgiler öğretmeninden gönüllü olarak katılım gösteren 117 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan anket ve tutum ölçeği SPSS 26.00 programına girilmiş ve cinsiyet, yaş, meslekteki yıl, mezun olunan alan vb. değişkenlerine göre öğretmen tutumları analiz edilerek anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile t testi, anova, one-way, kruskal wallis testi kullanılarak ölçülmüş ve anket kısmında ise madde görüşleri alınarak uygulama kısmı tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje, Proje tabanlı öğrenme, Sosyal bilgiler, Yapılandırmacılık

ABSTRACT

TEACHER'S ATTITUDES TOWARDS PROJECT-BASED EDUCATION OF HISTORY AND GEOGRAPHIC SUBJECTS IN SOCIAL SCIENCES EDUCATION: AMASYA PROVINCE EXAMPLE

Serhat KAVUK

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Elementary Education, M.A., November/ 2022

Supervisor: Prof. Dr. Asım ÇOBAN

The constructivism based primary school social studies curriculum prepared by the Ministry of National Education entered into force in 2005. With this constructivism based program, the project-based learning model has also been used. The aim of this research is to determine the opinions and attitudes of teachers about the adequacy of the project-based learning model, which is used as a contemporary learning approach in teaching history and geography subjects in social studies classes at secondary school (5, 6, 7, and 8th) grades, as it exists according to demographic variables and to reveal whether there is a significant difference between teachers' views and attitudes. For this purpose, the research is a screening model prepared with a quantitative method.

In accordance with the purpose of the study, the "Teacher Attitude Scale towards Project Work" consisting of 20 questions and the "Student Questionnaire Form Regarding Project-Based Learning Approach" consisting of 30 questions, which were applied in master's thesis studies and whose validity and reliability were obtained, likert type scales were used in accordance with the format of the study. It was applied to 117 social studies teachers who participated from 172 social studies teachers who attended 5-6-7- and 8th grade social studies classes working in schools in the city center of Amasya Province. Questionnaire and view SPSS 26.00 was entered and education, age, year of education, graduate area, etc. Kruskal wallis tests have been trained and the item store application part has been completed.

Keywords: Project, Project Based learning, Social Studies, Constructivism

ÖNSÖZ

Dünya var olduğundan günümüze kadar çok farklı olaylara tanıklık etmiştir. Bu olaylar yaşanırken insanlık, her olay ve bu olayların beraberinde getirdiği sonuçlara uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Yakın tarihimizde 18.ve 19 yy da ortaya çıkan ve tarihe not düşülmesine neden olan iki büyük olay olarak tescil edilen Fransız Devrimi ve Sanayi Devriminin sonuçları, 1.ve 2. Dünya Savaşlarının yaşanmasına neden olmuştur. Bu savaşların sonucunda başat güç haline gelen Amerika Birleşik Devletleri ve diğer emperyalist ülkeler arasındaki sömürgecilik yarışı, ABD-SSCB arasındaki rekabet, tüm soğuk savaş süreci boyunca devam etmiştir. Soğuk savaş döneminin bitişi olarak tanımlanan SSCB' nin 1991 de dağılması ile beraber dünyada, eğitim başta olmak üzere ekonomiden politikaya, teknolojiden sosyal yapıya kadar her alanda, sürekli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Toplumsal bileşenlerin hemen tamamında görülen bu değişim ve gelişimin bundan sonraki süreçte de kesintisiz bir şekilde yaşamaya devam edeceği kuşkusuz bir gerçektir. ABD'nin tek kutuplu dünya düzeni ve küreselleşen yeni dünya düzeninin eğitime yansımaları da kaçınılmaz hale getirmiştir. Yakın geçmişte yaşanan ve küresel sonuçlara neden olan olayların başlangıç noktasını oluşturan Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi ile 18.yy da başlayan süreçte ise Dünya ve insanlık farklı toplumsal, ekonomik, siyasal ve hukuki olaylara tanıklık etmiştir. Dünya'da bu durumun eğitime yansması özellikle bu durumla ilgili yaşanan değişim ve gelişmelerden eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının, kısacası eğitimin tüm bileşenlerinin topyekûn bir biçimde etkilenmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu küresel değişim ve dönüşüme neden olan olayları takip eden süreçte insanlık, eğitim faaliyetlerine çok önemli rol ve sorumluluk yükleyerek, eğitim faaliyetlerini gelişmenin başat aktörü konumuna taşımıştır.

20.yy ın son çeyreğinde ortaya çıkan Küreselleşme (Globalization), eğitimde birçok değişimi ve gelişimi beraberinde getirmiştir. Küreselleşmeyle beraber proaktif öğretmen ve öğrenen, okul ve öğrenen toplum, dünya vatandaşlığı, 21.yy. becerileri, sürekli mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, değişim ve dönüşümler daha fazla gündemi meşgul etmiştir. Dijital Çağ' da yaşanan gelişmelerle beraber Dünya küresel bir köy haline gelmiş ve ülkeler arasındaki sınırların önemi git gide azalmıştır. Bu değişim ve dönüşümle beraber eğitimin paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerin görev, rol ve sorumlulukları; eğitime bakış ve eğitim anlayışı, eğitimin amacı ve felsefesi olarak

etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Özellikle eğitimcilerin görev, rol ve sorumlulukları; eğitimde çözümlenmesi gereken birçok sorunları da beraberinde getirmiştir. Öğretim programları ile ilgili bu ve bunun gibi problemlere cevap veren kuramlardan birisi de yapılandırmacı (oluşturmacı) öğrenme kuramı olmuştur. Küreselleşen (Globalization) dünyada özellikle yirmi birinci yüzyılda tartışılan eğitim ve öğrenme kuramlarından olan yapılandırmacı öğrenme kuramında önemli olan bilginin üretilmesi değil, başlı başına bir süreç olan bilginin yapılandırılmasıdır.

2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı yaklaşım temelinde uygulanmasıyla, eğitimde çağdaş öğrenme yaklaşımlarından olan Proje Tabanlı Öğrenme modelinin önemi daha da artmıştır. İşte bu nedenlerle son iki asırda veya 250 yıla yakın bir zamanda coğrafyamızda meydana gelen tarihi olayların, sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularıyla ilgili çok fazla uygulama imkânı bulamayan bu değişim, bu çalışmayı ve yaklaşımı daha da önemli hale getirmiştir.

Bu tez araştırmasında amaç, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uygulanan sosyal bilgiler öğretim programının(SBÖP) 2005'te uygulanmaya başlamasıyla yapılandırmacılık kuramı plan ve programı dahilinde sistemli bir biçimde aktarımı ve uygulanması öngörülen proje tabanlı öğrenme modelinin ortaokul (5,6, ve 7.) sınıflar düzeyinde, sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının aktarımında veya uygulanmasında, sosyal bilgiler öğretim programındaki modelin yeterliliği ve durumuyla ilgili öğretmen görüş ve tutumunu ortaya çıkarmaktır.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında çok büyük emekleri olan çalışmanın başından sonuna kadar her aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen, Yüksek lisans ve Lisansta öğrencisi olmaktan her daim gurur duyduğum danışman hocam sayın Prof. Dr. Asım Çoban'a,

Tezsiz Yüksek Lisans çalışma döneminde öğrencisi olduğum ve kendilerinden gerek lisans, gerekse yüksek lisans döneminde ders aldığım tüm hocalarıma,

Hayatımın her anında yanımda olan maddi, manevi her türlü destek ve dualarını her zaman üzerimde hissettiğim babam, annem, kardeşlerim ve tüm kadim dostlarıma,

Tez çalışmamda veri toplama sürecinde her türlü yardımlarını esirgemeyen, pandemi sürecinde büyük özveri ile katılım gösteren Amasya İl Milli Eğitim, İl ve İlçe Şube Müdürleri olmak üzere başta tüm okul müdürleri, idarecileri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve diğer branş öğretmen arkadaşlarıma, görev yaptığım Taşova/ Esençay İlk/Ortaokulu ailesine ve ismini sayamadığım emeği geçen herkese sevgi, saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Serhat KAVUK

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	5
1.1.1.Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.4. Araştırmanın Varsayımı.....	9
1.5. Araştırmanın Amacı.....	9

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Öğretim Programı	12
2.1.1 Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretim Programı:	14
2. 2. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi.....	16
2. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretimi	17
2. 4. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi	20
2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konuları	21
2.5. Yapılandırmacılık Temelli Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Coğrafya Konuları ve Kazanımlarının Öğretiminde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Teknikler	22
2.6. Yapılandırmacılık Temelli Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Konuları ve Kazanımlarının Öğretiminde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Teknikler	27
2.7. Proje ve Proje Tabanlı Öğrenme Modeli:	29
2.8. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Genel Özellikleri	32

2.9. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi	34
2.10. Proje Tabanlı Öğrenmenin Felsefi Temelleri.....	36
2.11. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Önemi ve Proje Tabanlı Öğrenmeye 21. yy. Eğitim Anlayışı Açısından Bakış	38
2.12. Proje Tabanlı Öğrenmenin Gerçekleştirilmesinde Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü	40
2.12.1. Öğretmen Rolü.....	40
2.12.2. Öğrenci Rolü	43
2.13. Proje Tabanlı Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımın Karşılaştırılması	44
2.14. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli Uygulamalarında Kullanılan Yöntemler ve Stratejiler	46
2.14.1. Proje Tabanlı Öğrenme ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	46
2.14.2. Proje Tabanlı Öğrenme ve Beyin Fırtınası:	48
2.14.3. Proje Tabanlı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi.....	50
2.14.4. Proje Tabanlı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Modeli.....	51
2.14.5. Proje Tabanlı Öğrenme ve Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	52
2.14.6. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yaratıcı Düşünme (Yaratıcılık)	53
2.14.7. Proje Tabanlı Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenme	55
2.14.8. Proje Tabanlı Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı	56
2.15. Proje Tabanlı Öğrenmenin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları	58
2.16. Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Modeli.....	60
2.16.1. Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Modeli.....	61
2.16.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Modeli.....	63
2.17. İlgili Araştırmalar.....	66

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	73
3.1. Araştırma Modeli	73
3.2. Evren Örneklem	74
3.3. Veri Toplama Araçları (Verilerin Toplanması)	79
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	80
3.5. Verilerin Analizi.....	86

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	87
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	101
-------------------	-----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
---------------------------	-----

KAYNAKÇA	117
----------------	-----

EKLER.....	130
------------	-----



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Proje Tabanlı Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması ..	44
Tablo 2. Çoklu Zekâ Türlerine Göre Öğretim Metot ve Teknikleri	56
Tablo 3. Çoklu Zekâ Türleri ve Zekâ Alanlarına Yönelik Açıklama.....	57
Tablo 4. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları.....	59
Tablo 5. Öğretmen Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	74
Tablo 6. Öğretmen Örneklem Grubunun Yaş Gruplarına göre Dağılımı.....	75
Tablo 7. Öğretmen Örneklem Grubunun Haftalık Ders Saatlerine Göre Dağılımı	75
Tablo 8. Öğretmen Örneklem Grubunun Sınıflarında Sosyal Bilgiler Dersine Girdiği Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı.....	76
Tablo 9. Öğretmen Örneklem Grubunun Mezuniyet Alan Bilgisine Göre Dağılımı	76
Tablo 10. Öğretmen Örneklem Grubunun Öğrenim Durumu, Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	77
Tablo 11. Öğretmen Örneklem Grubunun Meslekte Kıdem Yılına ve Düzeylerine Göre Dağılımı	77
Tablo 12. Öğretmen Örneklem Grubunun Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlgili Meslek İçi Eğitim Programına Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	78
Tablo 13. Öğretmen Örneklem Grubunun İngilizce Dil Seviyesine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 14. Ankete Ait Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları	81
Tablo 15. Tutum Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları	81
Tablo 16. Anket KMÖ ve Bartlett Testi Sonuçları.....	82
Tablo 17. Faktöre Analizi ve Açıklama Varyanslarına Ait Bulgular.....	83
Tablo 18. Maddelere Ait Faktör Yükleri.....	83
Tablo 19. Tutum Ölçeği KMÖ ve Bartlett Testi Sonuçları.....	84
Tablo 20. Faktöre Analizi ve Açıklama Varyanslarına Ait Sonuçlar	84
Tablo 21. Maddelere Ait Faktör Yükleri.....	85
Tablo 22. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	87
Tablo 23. Öğretmenlerin yaşlarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	87
Tablo 24. Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılanproje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	88
Tablo 25. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	88

Tablo 26. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	89
Tablo 27. Öğretmenlerin meslek içi eğitim programına katılma durumlarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	89
Tablo 28. Öğretmenlerin yabancı dil seviyelerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	90
Tablo 29. Öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	90
Tablo 30. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	91
Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Hiç Proje Çalışması Yapmamasına İlişkin Görüş ve Tutumları	91
Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularını Öğretilirken Daha Çok Proje Çalışması Yapmak Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları	92
Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularıyla İlgili Yapılan Projelerin Tümüyle Kaldırılması Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları	92
Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yapmanın Olumlu Yönleri Olmasına İlişkin Görüş ve Tutumları	92
Tablo 35. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Proje Çalışması Yapmanın Zor ve Yorucu Olduğuna İlişkin Görüş ve Tutumları	93
Tablo 36. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yapmanın Çeşitli Beceriler Kazandırdığına İlişkin Görüş ve Tutumları	93
Tablo 37. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yaparken Olumsuzluklarla Karşılaşmalarına İlişkin Görüş ve Tutumları	94
Tablo 38. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yapmak İçin Gereken Ön Bilgi ve Becerilerin Yeterliliğine İlişkin Görüş ve Tutumları	94
Tablo 39. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerin Yeterli İlgi Görmeyeceğine İlişkin Görüş ve Tutumları	94

Tablo 40. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapılacak Projelerin Öğrencilere Öğretilen Konu ile İlgili Bilgilerin Kalıcı Olmasında Yeterli Olacağına İlişkin Görüş ve Tutumları	95
Tablo 41. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapılacak Projelerin İlgi ve Yeteneklerini Ortaya Çıkaracağına İlişkin Görüş ve Tutumları	95
Tablo 42. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerin Öğretmenleri Araştırma-İnceleme Yapmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Görüş ve Tutumları.....	95
Tablo 43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerin Teknolojik Araçlar Kullanmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Görüş ve Tutumları	96
Tablo 44. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularıyla İlgili Proje Sayısının Çalışma Kitaplarındaki Yeterliliğine İlişkin Görüş ve Tutumları	96
Tablo 45. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerde Öğretmenlerin Öğrencilere Daha Fazla Açıklayıcı Bilgi Vermesi Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları	96
Tablo 46. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularında Daha İyi Proje Hazırlayabilmesi İçin Proje Hazırlamayla İlgili Seçmeli Ders Konulması Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları.....	97
Tablo 47. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminden Faydalanılması Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları	97
Tablo 48. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konuların Öğretimine Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygun Olmadığına İlişkin Görüş ve Tutumları.....	98
Tablo 49. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konuların Öğretimi Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle İlgili Çekici Hale Getirileceğine İlişkin Görüş ve Tutumları	98
Tablo 50. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konuların Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme ile Öğretmenlerin Konuları Daha Kalıcı Hale Getireceğine İlişkin Görüş ve Tutumları	98
Tablo 51. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Proje Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeğine ilişkin Bulgular	99

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kavramsal Gösterimi	31
Şekil 2. PTÖ Yaklaşımında Öğretmenin Öğrenci İçin Roller	41
Şekil 3. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğrencinin Roller.....	43



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

SBÖP: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

PTÖ: Proje Tabanlı Öğrenme

ADÖ: Araştırmaya Dayalı Öğrenme

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

ÇZK: Çoklu Zekâ Kuramı

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

NCCS: National Council of Social Studies

Ss: Sayfa Sayısı

Akt: Aktaran

Yy: Yüzyıl

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Endüstri 1,0 olarak bilinen Sanayi İnkılabı (Endüstri Devrimi) ile insanlar üretim için su ve buharla çalışan makineleri kullanmaya başladılar. Sanayi 2.0, sanayide seri üretime geçişe neden olan elektriğin kullanılmasıyla 19.yy. sonlarında başlamıştır. Bu süreçte ekonomik, siyasi ve sosyal hayatın büyük değişimler geçirdiği iki ana aşamadan geçilmiştir. Fabrikaların kurulduğu çevrede yeni şehirler ve metropoller kurulmuş, fabrikalarda ve kentlerde işgücüne olan taleple beraber kırsaldan kentlere göç hareketi meydana gelmiş ve bunun sonucunda kentlerin nüfusu hızla artmıştır. Bu süreçte birçok ihtiyaçla birlikte farklı sektörlerin talep ettiği nitelikli işgücünün yetiştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Örgün eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan ilkökul eğitim kademesi, birçok ülkede zorunlu hale getirilmiş, bu durumu modern anlamda meslek okulları, mühendislik okulları ve üniversiteler izlemiştir. Dünyada yaşanan bu değişim süreci eğitimi de etkileyerek; eğitim sektörünü bu değişim sürecine uyum sağlamak zorunda bırakmıştır. Bu zorunluluktan sonra eğitimin odak noktası ve amacı, bilginin nesilden nesile aktarımından ziyade, bilgiyi üretme ve kullanma, yeni durumlara uyum sağlama, problem çözme ve eleştirel düşünebilme becerisi noktasında; kendi kararlarını alabilen, çevresiyle olumlu iletişim kurabilen, ekip ruhu ve olumlu bağlılığı gelişmiş, yaratıcı düşünebilen, geleceğe yönelik yaratıcı planlar yapabilen, evrensel insani değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek olmuştur. Endüstri 1.0 ve Endüstri 2.0 sürecinde ve sonucunda ortaya çıkan yeni roller, yeni sorumluluklar ve yeni değerlere uyum sağlamak için proje tabanlı bir öğrenme modeli fikri ortaya atılmıştır. Endüstri 3.0 uygulama süreci ile teknoloji, ekonominin ve üretimin parçası olmuş; bilgi teknolojisi üretimin her aşamasında yerini almıştır. Bilgisayar ve bilgi teknolojisinin insan hayatına girmesi ve robotik teknolojinin sanayi üretimine entegre olmasıyla dünyadaki ekonomik ve toplumsal değişim süreci hızlanmıştır. Dünyada yaşanan bu büyük değişim süreci eğitim sektörünü de etkilemiştir. Eğitim sektörünün de bu değişim sürecine uyum sağlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitimin temel amacı, bilgiyi üretmek ve kullanmak, onu yeni durumlara uyarlamak, problem çözmek, soru sormak, özgürce karar vermek, yaratıcı düşünmek, sosyalleşmek, ekiplerle çalışmak, geleceğe yönelik özgün tasarımlar geliştirmek ve herkes tarafından kabul görmektir. Kuşaktan kuşağa bilgi

aktarmakla ilgili değil, her zaman (evrensel) değerleri kabul eden bireyler yetiştirmekle ilgili olmuştur (Özensoy, 2017).

20. yüzyılın sonunda dünyada ilk kıvılcımların görüldüğü, 21. yy da ise insanlığa sunduğu hizmetleriyle ortaya çıkan endüstri 4.0 ise insanlığa özgün ve farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Endüstri 4.0 sayesinde internetin getirdiği yeniliklerle beraber, makineler ve hizmet sektörünün birbirleriyle haberleşeceği, otonom fabrikalar ve bilişim teknolojilerinin kendi kararlarını verebilecek duruma geleceği, neredeyse otonom makinelerin tüm projelerden faydalanacağı öngörülmektedir. İnsanlık daha fazla üretmek yerine, inovasyonu tercih edecektir. Endüstri 4.0 çağında insanlık daha çok, inovatif projelerden ve yeni fırsatlardan yararlanacak; sonuçta insanlığa farklı bir dünya sunacaktır. Tüm bu süreçlere bakıldığında yaratıcılığı gelişmiş, eleştirel düşünebilen ve problem çözme becerileri kazanmış bireylerin önemi daha da artmıştır. Geçmiş ve güncel gelişmelerden yola çıkarak, üretimdeki bu değişim sürecinin gelecekte de devam edeceği ve değişim aralığının giderek daralacağı düşünülmektedir (Özensoy, 2017). Bütün bu süreçlere bakıldığında dünyada yaşanan bu dönüşüm sürecinde, eğitim sektörü etkilenecek değişime uğramıştır. Bu değişim ve gelişime uyum sürecinde eğitim anlayışında yeni yöntem ve yeniliklerin ortaya çıktığı, bu yeni eğitim-öğretim modellerinden proje tabanlı öğrenme modeli yaklaşımının ve bu yaklaşıma uygun yaratıcı, eleştirel düşünen ve problem çözen bireylerin önemi giderek artmıştır. Mevcut ve geçmişte yaşanan gelişmelere bakıldığında değişim hızının ve değişim aralığının daralacağı açıkça görülmektedir. Çünkü bu açıdan bakıldığında eğitim, dünyanın içinden geçtiği süreçle de ilişkilidir. Bu sürece uyum sağlamak ve buna karşılık gelen değişim ve gelişim sürecinin farkında olmak gerekmektedir. Bu durum gelişim ve değişim sürecinde olan bir dünya için proje tabanlı öğrenme modelinin önemini ve geçerliliğini artırmaktadır.

Günümüz toplumunda aranan insan özellikleri ve nitelikleri incelendiğinde, en çok karşımıza çıkan yaklaşımlar, bilgi analizine erişim, seçme ve anlamlandırma, öğrenme-öğretme sürecine hâkimiyet, organizasyon becerisine sahip ekip anlayışı, faydalı bilgiyi seçme ve örgütleme yeteneği, öğrenme faaliyetini denetleme ve ekip çalışması yapma becerisi kazanmış işbirlikçi çalışma anlayışı sunan insan nitelikleri ve özellikleridir (Yıldız, 2005). Günümüz bilgi, teknoloji ve insan niteliklerine baktığımızda ise bu anlayışları savunup sürdürmenin olanaksızlığını görmekteyiz. Öğrenenin kendi zihinsel tasarım gücünü ortaya koymasını gerektiren bir zamanda, teknoloji, bilgidan bağımsız olamayacaktır. Teknolojinin birçok boyutuyla günlük hayatımıza girdiği ve kullanıldığı bir zamanda, aralarındaki ilişkilerinin farkında olan, bilgiyi organize eden ve ürettikleri bilgiyi başka bireylerin hizmetinde kullanan bireyler, toplumda üretken bir yaşam sürdürmeyi istemektedirler (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı

yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1984: 12). Eğitim, kişinin ilgi ve yeteneklerini geliştirir; birlikte çalışma, mutlu etme ve toplumun refahına katkıda bulunma için gerekli olan bilgi, beceri, deneyim ve davranışları kazandırarak bireyleri gerçek yaşama hazırlayan bir kariyere sahip olmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Kurak, 2009).

Eğitimin hedeflerinden birinin toplumun ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştirmek olduğu ve bilgiye değer veren toplumların özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, içinde yaşadığımız bilgi çağının gerekliliklerini yerine getiren ve uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekliliktir (Karakuş, 2004). Öğretimin en önemli hedefi, önceden belirli olan bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere benimsetmektir. Çağdaş öğretim kriterlerine göre öğretim karmaşık bir süreç olup öğretim sürecindeki öğrenciler, öğretmenler, materyaller, müfredat, konu ve diğer unsurların çoğundan etkilenmekte ve öğretim sürecinde öğrencilerin tek yönlü olarak değil, çok yönlü olarak geliştirmesi amaçlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 20–31).

Günümüzde toplumsal yapılar, iş ve bilim dünyası ve teknoloji hızla değişmekte ve gelişmekte, bu durum bireyin kişisel özellikleri, yetenekleri, becerileri, öğrenme ve öğretim faaliyetlerindeki değişimi zaruri hale getirmiştir. Birey artık yaşamını sürdürdüğü gezegene ait bilgilerin pasif alıcısı olmaktan ziyade, o bilgiyi geliştirmenin ve değiştirmenin yaratıcısı ve aktif kullanıcısıdır. Bu yeni yapı altında mevcut eğitim anlayışı da bireyleri böyle bir dünyaya hazırlama görev ve sorumluluğunu üstlenerek "öğrenen" insanları geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu formasyonla "bilgiyi öğretmenden alan öğrenci" yerini karmaşık bir bilgi ağından istedikleri bilgiyi seçip alabilme ve bu bilgiyi kullanarak problem çözen öğrencileri yetiştirmeyi hedefleyen modellere bırakmak mecburiyetindedir (Korkmaz ve Kaptan, 2002:).

Türk Milli Eğitim sistemine bakıldığında ve bu sistemin temel hedefleri analiz edildiğinde, bu hedeflerin ilköğretimin I. ve II. kademesinde (ilkokul ve ortaokul) bilgi toplumunun beklediği süreci gerçekleştirme ve nitelikli yeteneklerin yetiştirilmesinde en büyük görev sosyal bilimlerin müfredat programı olan sosyal bilgiler dersinde olduğu düşünülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler eğitiminin ve öğretiminin temel amacı bir milletin devamını sağlayan ve toplumun içinde gelecekte aktif olarak yer alacak bireylerin karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişmeler ve gelişmeler sadece sosyal bilgiler öğretim programlarını veya dersini değil, eğitimin her kademesinden tüm alanlarını etkilemekte, eğitim yöntemlerinde köklü bir değişimi, reformu zorunlu kılmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilişim çağında öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan, öğrenciyi eğitim-öğretimde aktif tutmanın yollarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde 2005 yılına kadar kullanılmış olan müfredat programları incelendiğinde, bu programlarda genellikle davranışsal bir yaklaşım kullanılmıştır. Tüm gelişmekte olan

lkeler gibi ülkemizde de eğitim alanında yaşanan değişim, gelişim ve yeniliklere göre davranışçı yaklaşımın yanı sıra, öğrenmeyi davranışsal değişikliklerle sınırlandıran yani öğrenciyi pasif hale getiren değil, öğrencileri merkeze alan onları daha aktif hale getiren aktif öğrenme etkinliklerini içeren yapılandırmacı bir yaklaşımın kullanılması MEB tarafından uygun görülmüştür.

1998 yılında hazırlanan müfredatın bu konuda eksiklikleri olduğu düşünüldüğünden, ülkemiz eğitim sisteminde 2005 yılında müfredat değişikliği gündeme gelmiştir. 2004-2005 döneminde ilköğretimin ilk beş yılı için yeni bir planlama yapılarak yeni bir program hazırlanmıştır. 2005-2006 ğretim yılında 10 il ve 120 okulda pilot uygulama yapılmıştır. Yeni program ilgili eğitim ğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır. 2005 yılında tüm temel dersler ve müfredat programları yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırılan mihver derslerden biri de sosyal bilgiler müfredat programıdır.

2005-2006 yılından itibaren yeni müfredat programlarında artık öğrenciyi merkeze alan onu aktif hale getiren etkinlik merkezli bir yaklaşım, yöntem ve modeller uygulanmaya başlanmıştır. Bu ağdaş öğrenme yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme modelidir. Bu modelinin etkileriyle ilgili fen bilgisi dersleri örnekleminde bazı çalışmalar yapılmıştır. Ancak yeni müfredat programları öğrenciyi merkeze aldığı için, proje tabanlı öğrenme model yaklaşımı her sınıfta ve her müfredat programında uygulanabilmektedir. Bu anlamda bu çalışma proje tabanlı öğrenme modelinin sosyal bilgiler müfredat programlarında uygulanması olarak değerlendirilmektedir.

(Korkmaz ve Kaptan,2001)' a göre projeler ezberlenen bilgiler değil, keşfedilen bilgiler olarak görülmekte bu proje ve bilgiler öğretimin merkezine alınmaktadır.

(zden, 2002: 73)' e göre ağdaş eğitim, öğrencinin bilgilenmesinden ziyade onun bilgi üretme kapasitesine ulaşmasına daha çok önem vermektedir. Böylece ğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlama ve anlamlandırma kapasitesine ulaşmasını beklemektedir. Bu beklentiyi karşılayacak uygulamalardan birisi olarak ise proje çalışmalarını görmektedir.

Korkmaz ve Kaptan'a (2002) göre; yapılandırmacı ğretim uygulaması ve ağdaş öğrenme yaklaşımları arasında en çok dikkat çeken ve birçok disiplinin bir arada kullanılmasına ve öğrenme-öğretme yöntemlerinin kullanımına olanak sağlayan yöntemi "proje tabanlı öğrenme" olarak görmektedir.

PT, belirli bir zaman dilimi ve müfredat dersleriyle sınırlı, bireysel veya grup (4-5 kişi) olarak öğrenme, ğretmen tarafından yönlendirilen ve zorlayan değil, kolaylaştırıcı ve rehber olunan, problemlerin günlük yaşamla ilgili olduğu belirlenmiş sorunların çözülmesinde, çeşitli ğretim yöntem ve tekniklerinin sürece dâhil edildiği ve belirlenen

problemleri çözmenin öğrencilerin problemlerini çözmek için kullanılan çözme yeteneğini, araştırma yönü, karar verme yeteneği ve ürün elde etme özgüvenini geliştirmek için tasarlanmış bir öğrenme modelidir (Coşkun, 2004, s. 74). Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler bir sorun veya problemden hareket ederek bu problemin çözüm yollarını ararlar. Bu çözüm yollarını keşfetme sürecinde ortaya çıkan ürün ise proje olarak karşımıza çıkmaktadır (Kınık, 2004: 42).

Kısacası, proje tabanlı öğrenmede tek bir disipline bağlı kalmak yerine problemlerle ilgili birçok farklı disiplinden faydalanılır. Öğrenciyi merkeze alan bu öğrenme modelinde öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak(işbirlikçi) birlikte öğrenmeleri sağlanır. Proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri geliştirilir; karşılaşılan problemlere etkili çözümler üretebilme becerileri ve eleştirel düşünmeye dayalı sorgulama becerisi ile analiz ve sentez becerileri geliştirilir. Bu yaklaşım, öğrencilere özgün öğrenme yaşantısı sağlamak için tasarlanmıştır. Bu yaklaşımda, öğrenciler projeleri yürütmede aktif konumda ve ön saflarda yer alırken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak için rehber konumunda yer almaktadır.

Yeni program yönteminin gerektirdiği aktif yöntemlerden biri olan proje tabanlı öğrenme modeli ülkemizde sosyal bilgiler dersinde ve müfredat programında, program geliştirme araştırmalarına katkı sağlayabilir. Yapılan literatür çalışmalarına bakıldığında çalışma, konusu ve başlık olarak alanında yapılmış ilk çalışma olması nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sosyal bilgiler müfredat programına ve ders içeriğine bakıldığında tarih ve coğrafya konuları ön plandadır. Şüphesiz sosyal bilgiler dersi toplumu (cemiyet) ve bireylerin içinde yaşadığı çevreyi incelediği için öğrencilerin, insanı ve toplumu ilgilendiren problemlerle ilgili bilgi ve deneyimler geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Bu süreçte tarih ve coğrafya eğitim ve öğretimi de önemli misyon üstlenmekte ve önemli bir rol oynamaktadır. 2005 ve 2018 yılında yeniden düzenlenen sosyal bilgiler müfredat programlarında vurgulanan öğretme ve öğrenme sürecinde büyük önem taşıyan proje tabanlı öğrenme modelinden yararlanma yaklaşımının, tarih ve coğrafya konularının öğretiminde yeterince uygulanmadığı ve araştırılmadığı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler müfredat programında sözel ifadeler içeren coğrafya ve tarih konularının öğretiminin öğrencilere benimsetilmesi ve öğretiminin modern eğitim esaslarına göre yapılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler derslerinin ve müfredat programının öğretime farklı açılardan yaklaşmanın etkili bir yolu olarak proje tabanlı öğrenme modelinin önem taşıdığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programının bu amaçlarına ulaşmak ve öğretim programını bellek öğretim programından çıkarmak için; öğrencilerin araştırma yapan, bilgiye kendi kendilerine erişmelerini, bilgiyi kullanmalarını sağlayan ve ürettiği bilgileri bütünleştirip organize eden ve bu bilgileri sunarak uygun bir dille kendini anlatabilen ve gösterebilen, öğrendiklerini ilgili alanlara aktaran, bilimsel süreç becerilerinin kullandığı birçok yöntem ve stratejiyi içeren proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanması sosyal bilgiler müfredat programına yeni bir bakış açısı kazandıracakı düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında, yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramına uygunluğu sebebiyle 2005 yılından itibaren uygulanmış sosyal bilgiler müfredat programı içinde önemli yer tutan tarih ve coğrafyayla ilgili konuların eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek önemli çağdaş yaklaşımlardan proje tabanlı öğrenme modeline, araştırma konusu yapılan çalışma ile ilgili yeterince ilgi gösterilmediği, bu alanla ilgili yeterli sayıda bilimsel çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

İlköğretimin ikinci kademedede (ortaokul) görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme modelinin kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri nelerdir?

Alt Problemler:

- Öğretmenlerin proje yöntemine ilişkin tutumlarında cinsiyet, yaş, branş vb. açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim ortaokul sosyal bilgiler derslerinin tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modeline yönelik öğretmen tutumları nelerdir?
- İlköğretim ortaokul sosyal bilgiler derslerinin tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modeline yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde geçmişte uygulanan eğitim sistemi genel olarak öğretmenin lider, aktif ve etken, öğrencilerin ise öğretim durumunda pasif konumda olduğu bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bu sistem yapısında öğretmenin birincil görevi, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmek, yönlendirmek, öğrencileri sınav yoluyla değerlendirmek ve kendisine verilen müfredat programını vaktinde bitirmektir. Sınavlarda hedef, öğretmenlerin kitaba bağlı olarak işlediği veya derste anlatılanların ne kadarının öğrenci tarafından belleğe işlenip hatırlanabildiğinin ölçülmesi olmuştur. Öğretmene bu noktada düşen önemli roller; öğrenciyi öğrenmeye güdüleme, motivasyonunu artırma, anlamlandırarak öğretme isteği, öğrencinin keşfetmesine rehber olma, merak duygusunu artırma, gerçek hayatta karşılaştığı problemleri çözebilme becerisi kazandırma ve bu kazanımların da ötesinde,

öğrendiklerini yaşama uygulayabildiği ortam hazırlamaktır. İlköğretimin birinci kademesinde öğrenci merkezli ders etkinliklerinin uygulanmasıyla birlikte günümüzde ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle bu problemler çözüme kavuşmuş olmasına rağmen ilköğretimin ikinci kademesi incelendiğinde bu problemlerin devam ettiği görülmektedir (Çiftçi, 2006).

Bu kademedeki sorunlar öğretmenin ve öğrencinin sistem içindeki görev ve sorumluluk anlamındaki sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bu sistemde öğretmenlere düşen sorumluluk öğrencilere müfredat ders programını öğretmek, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak, ölçme değerlendirme uygulamalarına devam etmek ve kendilerine verilen dersleri zamanında tamamlamaktır. Değerlendirme uygulamalarının amacı, derste söylenenlerin ve yazılanların hangi seviyede hatırlanabildiğini ölçmektir. Ders içinde bir öğretmenin en önemli sorumluluklarından biri olan öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek, öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmak, merak duygusunu harekete geçirmek, öğrencilerin bilgiye ulaşma yolunu keşfetmesinde ona rehber olmak, öğrencilerin problemleri keşfetmelerine yardımcı olmak, problem çözme becerilerini kazandırmak ve en önemlisi öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak durumlar yaratma sorumlulukları farklı nedenlerle yerine getirilememektedir. Günümüzde ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler ve öğrenciyi merkeze alan ilköğretim müfredat etkinlikleri ile bu sorun giderilirken, uygulamada sorunlar devam etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni program, değerlendirmede, ürün bazlı değerlendirmeden ziyade süreç bazlı değerlendirmeye dayanmaktadır. Bu nedenle yazılı, sözlü ve çoktan seçmeli sınav puanlarının öğrencileri değerlendirmede yetersiz kaldığı ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının önemini vurguladığı söylenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni programda, proje çalışmaları alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yeni projelerde öğrenci ve etkinlik merkezli, öğrenciyi sürecin içine çeken, aktif öğrenmeye dayalı bir yöntem uygulanmaktadır. Bu yöntemlerden biri de projelerdir. Proje tabanlı öğrenmeye dayalı yaklaşımın fen bilgisi derslerinde öğrenmenin etkilerini inceleyen araştırmalar yapılırken yeni düzenlemeler kapsamında yöntemin her derste faydalı olduğu görülmektedir.

Yapılan literatür çalışmalarında ve ilköğretim müfredat programı çalışmalarına bakıldığında fen bilgisi dersleri ile ilgili yapılan proje tabanlı öğrenme çalışmalarına daha fazla değinildiği, sosyal bilgiler müfredat programı ile ilgili çalışmalara ise daha az değinildiği tespit edilmiştir. Oysa proje tabanlı öğrenme modelinde öğrencilerin gerçek hayatın içinden gelen problemlerin karşısında birey olarak çözüm arayabileceği, karşısına çıkan problemlerle ilgili araştırma ve keşfetme etkinlikleri yapabileceği, sorunlara çözüm yolu

önerebileceği ve proje olarak ortaya koyabileceği açıkça görülebilmektedir. Bu açıdan modelin sosyal bilgiler müfredat programında da uygulanabilirliği ve kullanılabilirliği dikkat çekmektedir. Grupla çalışmanın, olumlu bağlılık duygusunun ve toplumsal iletişim noktasında hem sosyal bilgiler hem sosyal bilgilerin dışındaki diğer disiplinlerle ilgili araştırmalara bakıldığında proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenenin, öğrenme dünyasında etkili olduğu ülke içi ve ülke dışında yapılan farklı çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır.

Bu çalışma aynı zamanda proje tabanlı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşması, etkinliğini ve uygulanabilirlik yönünü de göstermesi açısından önemlidir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik en faydalı yöntem ve tekniklerin kullanılması konusunda da alanın öğretmenleri ve uzmanları olan sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Ülkemizde ise bu konu alanında yapılan çalışmalar uygulama noktasında eksik olduğundan, sosyal bilgiler müfredat programının tarih ve coğrafya konuları ile ilgili aktif öğrenme noktasında öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Erdoğan,2011).

Bu anlamda bu araştırmada; sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya içeriğinin aktarımında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması olarak değerlendirilmektedir. Proje tabanlı öğrenme modelinin tarih ve coğrafya konularının uygulanması ve öğretilmesi hususunda alana ve literatüre katkı sağlayacağı, yapılandırmacı öğrenme programının sosyal bilgiler müfredat programına modern anlamda uygulanması hususunda farkındalık, zenginlik katacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma; elde edilen kaynakçalarla sınırlıdır.
- Araştırmamız proje tabanlı öğrenme modeline yönelik sadece sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumlarını ölçmekle sınırlıdır.
- Araştırmamızda eğitim-öğretimde uygulanan pandemi şartlarından dolayı öğretmenlerle yüz yüze ölçek uygulanma noktasında sınırlılıkları mevcuttur.
- Çalışma sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modeline yönelik öğretmenlerin tutum, görüş ve fikirleriyle sınırlanmıştır.
- Araştırma; veri toplama aracında yer alan ölçek maddeleri ve görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.
- Araştırmada öğretmenlerde belirli sayıdan fazla ölçek çalışmalarına yönelik isteksizlik olduğu için çalışma anket ve tutum ölçeği ile sınırlanmıştır.

- Çalışma, Amasya Merkez ve ilçelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim-öğretimin devam ettiği seçili resmi ve özel orta okullar ve buralarda görev yapan 172 sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu çalışmada Türkiye'deki tüm sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşmanın daha objektif sonuç vereceği düşünülmektedir; ancak ekonomiden ve zamandan kaynaklı sınırlılık buna engel teşkil etmektedir. Bu nedenle daha geniş çaplı örneklem yerine daha dar bir il (Amasya) örneği ve o ilde ilgili branşın çalışan öğretmen grubuna yönelik sınırlı bir örneklem grubu oluşturulmuştur.

1.4. Araştırmanın Varsayımı

- Araştırmada kullanılan örneklem grubu evreni temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Öğretmenlere uygulanan ölçeklerin kapsam geçerliğini belirlemede ölçeklerle ilgili kendilerine başvuru uzmanların kanılarının yeterli olduğu kabul edilmiştir.
- Öğretmenlerden çalışmanın ölçeğine verdikleri cevaplar yoluyla elde edilen veriler proje tabanlı öğrenme yönteminin sürecini incelemek ve sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya öğretimi belirlemek için yeterli olacağı varsayılmıştır.
- Kullanılan ölçeklerde, katılımcılara ait tutumları hakkında fikir sahibi olmak için yeterli düzeyde soru sayısı ve madde hazırlandığı varsayılmıştır.
- Araştırmada örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modeli ile ilgili fikirlerini tutum ölçeğinde hiçbir etki altında kalmadan samimi bir şekilde aktardıkları düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin içten ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Ölçeklere cevap verilmesi aşamasında örneklem grubu doğru ve güvenilir bilgiler verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

2005 yılında uygulamaya koyulan yapılandırmacı program anlayışına göre öğretmenler, öğretimin merkezine öğrenciyi almıştır. Yapılandırmacı anlayışta öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenecekti, eleştirecekti, sorgulayacaktı, öğretmenler ise müfredat programını anlatırken öğrencilere rehber olacak, düz anlatım yerine modern eğitimin esaslarından olan eleştirel düşünme becerisi, araştırma ve sorgulama becerisi kazandırırken, öğrencileri yönlendiren ve onlara sınıf içinde rehberlik eden formatör olacaktı. 2005 yılında bu yaklaşım benimsendiğinde öğretimde daimici anlayış ve esasicilik

terkedilerek, ilerlemecilik felsefesine uygun olarak milenyum çağının gereklerine ve seviyesine uygun bireysel farklılıklar dikkate alınarak eğitim verilmesi hedeflenmiştir. 2005 yılında uygulanmaya başlanan Yapılandırmacı Yaklaşımına uygun sosyal bilgiler müfredat programında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya gibi düz anlatım metoduna daha yatkın olan konuların anlatımında ezbercilikten ziyade, öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yönelten bir müfredat programı benimsenmiştir.

Günümüzde bireylerin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak günlük ya da profesyonel yaşamlarında etkin bir şekilde kullanamayacakları bilgileri sürekli olarak kullanmaktansa; karşılaştıkları sorunları çözmek ve kullanacakları bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak için bilgiyi nasıl elde edeceklerini bilmeleri, duruma uygun bilgileri çıkarabilmeleri ve yorumlayabilmeleri, araştırmacı bir kimliğe sahip olmaları, farklı bakış açılarına ve durumlara açık olmaları gerekmektedir. Bu olgu bizi, üst düzey bilişsel süreçler ve bireysel öğrenme ile ilgili endişelerle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu durumda çağın gereklerine uygun yeni bir öğretim süreci gereklidir. Anlamlı öğrenme yani öğrenmeyi öğrenme dediğimiz bu beceri, bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri bir imkân veya ortam sağlar. Üst düzey bilişsel süreçlere odaklanmak aynı zamanda bireylerin deneyimlemelerine, tartışmalarına, araştırmalarına ve eleştirmelerine olanak tanır. Öğrenenlerin, öğrenmeyi öğrenme şeklinde tanımlanan bilgi ve becerilere ulaşma noktasında ve öğrencilere sınıf içinde böyle bir öğrenme ortamı sağlanmasında, müfredat programının aktarıcısı olan öğretmenlerin, öğrenme ile ilgili durumları büyük önem kazanmaktadır.

Günümüzde sosyal bilgiler müfredat programının öğrencilere okuldaki aktarıcısı olan öğretmenler bu yaklaşımın getirdiği özellikler nasıl ve ne kadar uygulayabilmektedir?

Öğretmen için öğrenme sadece sınıf içinde değildir. Yaparak ve yaşayarak aktif öğrenmenin içinde yer alan, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen öğretmenler, bu sayede öğrencileri için kendi deneyimlerinden elde ettiği öğrenme ortamları oluşturabilirler. Bu ortamda, günümüzde zamanın gerektirdiği şekilde proje tabanlı eğitim ön plana çıkmakta, öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına, hayat boyu öğrenmelerine ve bireylerin yukarıdaki bilgi ve becerilere ulaşmalarını sağlamak için disiplinler arası bağlantılar kurarak gerçek hayatta öğrenmeyi gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Öğretmenlik mesleğini yapanların, yapacakları çok iş ve yerine getirmeleri gereken çok fazla sorumlulukları vardır. Günümüz eğitim anlayışında özellikle yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci ve öğretmenin sorumluluğu artmış olup, gelecekte de artmaya devam edecektir. Yapılandırmacılık bireye, öğrendikleri bilgi, beceri ve inanç yeteneklerinin önemini vurgulayan öğrenme deneyimi kazandırmaktadır.

Bilgi ve beceriler öğretmenlik mesleğinin sanatsal ve estetik yönleri olup, öğretmenler sadece bilgiyi aktaran olmaktan sanatsal olarak farklıdır. Öğretmen bu mantıkla baktığımızda, artık okuyan ya da okutan kişi değil, öğrenciye rehberlik eden rehber öğretmenliğin merkezinde olacaktır.

Proje tabanlı öğrenme ile ilgili yapılan literatür çalışmalarına bakıldığında, ülkemizde sosyal bilgiler derslerinde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarısına yönelik etkilerini inceleyen çalışmalar yapılmış ve bu çalışmaların genelde öğrencilere yönelik olduğu, öğretmenlere yönelik çalışmaların da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde tarih ve coğrafya konularıyla ilgili çalışmalar da vardır. Ancak bu çalışmada sosyal bilgiler müfredat programında önemli bir yer tutan tarih ve coğrafya konularıyla proje tabanlı öğrenme birleştirilerek, sosyal bilgiler müfredat programının aktarıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde ve tarih coğrafya konularının aktarımında ne kadar etkili ve kullanılabilir olduğuyla ilgili görüşler alınarak incelenmek istenmiştir.

Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uygulamaya konan SBDÖP 'ün 2005'te uygulanmaya başlamasıyla plan ve program dâhilinde sistemli bir biçimde aktarımı ve uygulanması öngörülen proje tabanlı öğrenme modelinin ortaokul (5,6 ve 7.) sınıflar düzeyinde sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularının aktarılmasında modelin etkisi ve yeterliliğiyle ilgili öğretmen görüş ve tutumlarını ortaya koymaktır.

Ayrıca tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin uygulanması ve ilgili literatürün incelenmesinin sosyal bilgiler derslerinin öğretim uygulamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm kapsamında sosyal bilgiler dersinin konusu, tanımı, tarih ve coğrafya ile ilişkisi, kapsamı ve tarihsel gelişimi, proje tabanlı öğrenme modeli ve özellikleri, proje tabanlı öğrenmenin çağdaş öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi, yapılandırmacılık ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili proje tabanlı öğrenme modeli alanında yapılmış araştırmalar hakkında bilgiler verilecektir.

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Öğretim Programı

Eğitim kurumları, bireyi içinde yaşadığı toplumun kültürü, tarihi, coğrafyası ve kurumları hakkında bilinçlendirerek toplumun ve devletin devamını sağlayan bir devletin ve kültürün sürekliliğinde önemli bir yer tutan, yeni nesilleri iyi birer vatandaş olarak görev yapacak şekilde yetiştirir. Bu kurumlar, bireylere toplumsal rollerin gerektirdiği davranışları, toplumun sunduğu fırsatları kendisine kazandırarak ve bu avantajlardan yararlanma yollarını gösterir. Tüm bu beceri ve bilgiler ülkemizde, büyük ölçüde eğitim kurumlarında sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersi, coğrafya, sosyoloji, tarih, hukuk, psikoloji, arkeoloji, antropoloji, sanat ve estetik, felsefe, ekonomi gibi derslerin ilköğretimde kesiştiği alan olmuş ve toplumun gerçeklerini ispatlamak ve onunla bağ kurup, bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler bütününe ihtiva eder. Sosyal bilgiler dersi, daha önceleri tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgileri olarak okutulduysa da daha sonra sosyal bilgiler adını almış, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirilebilmesi için toplumsal hayata ilişkin temel beceri, bilgi ve değerlerin bireylere kazandırılmasını ve benimsetilmesini amaçlamıştır. İlkokul dördüncü sınıftan itibaren ortaokul 5, 6, 7. sınıfa kadar haftada üçer ders saati olmak üzere düşünülmüş ve planlanarak, resmi ve özel kurumlarda verilen temel ve mihver derslerden biri olmuştur.

Sosyal bilgiler toplumu, bireyleri ve onların yaşamlarını ve yaşamın kendisini tema olarak alır. Kendi kişiliğimizi ve başkalarını daha iyi algılamamıza yönelik katkı sağlar. Sosyal bilgileri açıklamak, coğrafya veya tarih gibi disiplinleri ifade etmekten güçtür; çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve multidisipliner bir uzmanlık alanıdır. Bununla birlikte, sosyal

bilgilerin iki ana tanımlayıcı özelliği vardır. Birincisi yurttaşlık yetkinliğinin kazandırması, diğeri ise bütünsel, yani disiplinler arası özellikte olmasıdır (Şahin, 2020).

Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler benzeştiği düşünölmekte bu sebeple de karıştırılmakta ve bazen de birbirleriyle aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram birbirinden ayrılmaktadır. Sosyal bilgiler hem disiplinler arası olması hem de çok disiplinli bir alan olması nedeniyle kısa ve yaygın olarak genel geçer açıklama yapmak ve tanımlamak zordur. Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki en büyük uluslararası kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgileri sanat, edebiyat ve sosyal bilimleri disiplinler arası bir yaklaşımla vatandaşlık yeterliliğine birleştirmeyi içeren bir çalışma alanı olarak ele almış, ABD Ulusal Sosyal Araştırmalar Konseyi tarafından, giderek birbirine bağımlı bir dünyada insancıl, akılcı, katılımcı vatandaşlar olmak için gençleri yetiştirmek amacını taşıyan disiplin olarak tanımlamıştır (NCSS, 1994).

Amerikan eğitim sisteminde sosyal bilgiler kavramsal çerçevesinden sonra sosyal bilgiler kavramı dünyanın birçok yerinde denenmiş ve uygulanmış, sistemli hale getirilmeye çalışılmıştır. Ülkeler sosyo-kültürel yapısı ve eğitim sistemi bağlamında "teşkilatlı ve resmi bir kurum olan devletin istediği insan modelini ortaya koymak ve geliştirmek" üzerine tanımlamalar, plan ve stratejiler geliştirdiler. Ülkemizde ise bu program üzerine farklı tanımlar yapılmış olup, bu alan üzerinde kapsamlı tanım 2005 yılında hazır hale getirilmiş yeni sosyal bilgiler öğretim programında yapılmıştır. Buna göre: "yapılandırmacı müfredat programında sosyal bilgileri, bir bireyin sosyolojik olarak kendini gerçekleştirmesine rehberlik etmek; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve yurttaşlık içeriğini yansıtmak; bir ünite veya öğrenme alanı altında birleştirmeyi amaçlayan bireylerin sosyal ve fiziksel çevreleriyle etkileşimlerinin geçmiş, şimdi ve gelecek ekseninde incelendiği, kolektif eğitim anlayışına dayalı olarak oluşturulmuş bir ilköğretim müfredatı olarak ele almıştır" (MEB, 2005).

Doğanay (2002:17)' a göre sosyal bilgiler "sosyal bilimler ve diğere beşerî bilimlerin içerik ve yöntemlerini kullanarak küreselleşen bir dünyada yaşamak için temel demokratik değerlere sahip, insanların zaman içinde fiziksel ve sosyal çevreleriyle etkileşimini disiplinler arası bir anlayışla açıklayan disiplinler arası düşünceli ve yetenekli demokratik kültürde bireyler yetiştirmeyi amaç edinen çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır. Erden (1996:8); 'e göre ise "sosyal bilgiler, öğrencilerin sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak sosyal hayata ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri edindiği, ilköğretimde iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek için yapılan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır.

Çoklu bir disiplin olarak bakılan Sosyal bilgilerinin temasında, genellikle sosyal bilimlerle ilgili disiplinler tercih edilir ve sosyal bilimlerin öğretim için seçilmiş ve değişmediği kabul edilen bölümleri olarak bakılmakta ve 11–15 yaş grubundaki öğrenci seviyelerinin

sosyal bilgiler programlarında daha çok yer verilmektedir (Deveci, 2003: 4). Sosyal bilgiler bir müfredat programı dahilinde öğrencilere okullarda aktarılır ve bu programda; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din, sosyoloji, sanat ve estetik, matematik ve doğa bilimleri gibi uygun ve ilgili disiplinler aracılığıyla aktarılır ve sistemli iş birlikli çalışma fırsatını öğrencilere sunar.

Sosyal bilgiler dersi, bağlı bulunduğu toplumun içinde yaşayan bireylere, o toplumun yaşam biçimi, toplumun işleyişi ve akışı, gelenekleri, kültürünün dünyada var olan toplumların içindeki konumu, farklı milletlerle olan ilişkisi konusundaki temel bilgilerin önemli bir kısmını ele alır. Bu ders sayesinde toplumun yaşam biçimi olan temel kültür öğeleri, birçok alandaki çalışmalarla sağlanan bulgulardan disiplinler arası bir yaklaşım ile alıp harmanlamakta; ilköğretim düzeyine ve kendi içinde, kendi yapısı ve doğasına uygun bir anlayışla varlığını bütüncül haline getiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır (Sözer, 1998). Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerini birleştiren (farklı disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşmuş) bir müfredat programıdır. Bu program, geçtiğimiz yüzyılımızda toplumun ve toplumun gelişimine bağlı olarak meydana gelmiş, bireyin kendisini ve çevresini birçok yönden anlamasını sağlayan bir öğretim programı olarak tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programının amacı incelendiğinde 2005 öncesi ve sonrası olarak kıyaslamak gerekirse;

2005 programında ise; sosyal bilgiler öğretimi programının vizyonu, “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştiren düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” olarak belirtilmektedir (Sosyal Bilgiler Programı, 2005: 45).

2.1.1 Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler, bireye yaşadığı toplumun bir parçası olması noktasında rehberlik etmeyi hedefleyen sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerin temalarının, vatandaşlık ve yurttaşlık bilgisi içeriklerinin bir öğrenme alanı ile bütünleştirilerek bireyin geçmiş ve geleceğiyle bağ kuran bir ilköğretim dersi (MEB, 2005).

Bu açıklamalara ve tanıma bakıldığında sosyal bilgiler programlarının farklı boyutlarda ele alındığı ve bu temeller üzerine inşa edildiğini görmekteyiz. Bu temellerden biri sosyal bilgilerin bireylerin sosyalleşmesine katkı sağlaması, diğeri sosyal bilgilerin

sosyal bilimler ve yurttaşlık disiplinlerini içermesi, diğeri ise insanların toplumsal ve fiziki çevresiyle ilişki kurarak bu etkileşimin incelendiği bir ders olmasıdır.

Toplumsal bir varlık olan insanlık, ortamın sağladığı imkanlarla var olduğundan beri çevreyi anlamak ve tanımak için mücadele etmektedir. Bu çaba okul dönemine geldiğinde daha sistemli ve planlı bir hale gelir. İşte tam da bu noktada sosyal bilgiler dersi okulda, bireyleri sosyalleştiren, insanlar arası ilişkileri düzene sokup bu ilişkileri, sosyal bir yapı ve bütünsel anlamda analiz ederek bunlarla ilgili bilgi, beceri ve deneyim kazandırmayı hedefleyen bir ilköğretim dersi olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2005).

Sosyal Bilgiler hayatın kendisi olduğu için çözüm yolunun da yine kendi içinde aranması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde soyut kavramlarla ilgili içerikle karşılaşıldığında, gerçek yaşamdan ve yakın çevreden örnekler sunarak dersin somutlaştırılmasını ve kolay anlaşılmasını sağlar. Bu özelliğinden dolayı sosyal bilgiler bireyleri eğitim-öğretimin birinci kademesinin başından beri yaşama hazır hale getirmeye başlar. Sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin ilgi, tutum ve beceriler, bakış açıları, etkili vatandaş olma sorumlulukları ve kazanılan bilgiler gibi gerçek yaşam tarzını oluşturan unsurları benimsemelerini sağlar (Çalışkan, 2005).

Bilmek, bilgiye sahip olmak, bunu anlamak ve bu bilgiyi anlatmak yani bilmek ve öğretmek birbirinden farklı eylemlerdir. Öğretmen hem bilen hem de bildiğini öğreten kişidir. Temalar arasındaki bağlantıları anlamak ve temaları raporlamak, öğrencinin öğrenme düzeyini belirleyecektir ve daha verimli bir öğrenme imkânı sağlayacaktır. Sosyal bilgiler öğretiminin önemi yukarıdaki ifadelerden daha iyi anlaşılabilir.

Bilgi, beşerî âlemin her döneminde önemli olmasına rağmen dünyamızın en önemli unsuru haline gelmiş ve iletişim olanakları küreselleşmiştir. 21. yy. dünyasının tartışmasız en önemli üstünlüklerinden birisi; bilgiyi üreten ve onu insanlığın hizmetinde etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında, insan gücünün donatılmasında ve çocuk yetiştirmede en önemli görev eğitim sisteminin önemli bir parçası olan müfredat programının aktarıcısı olan öğretmene düşmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğrencilere hayatta kullanmaları gereken yaşamsal nitelikte ve birçok önemli beceri kazandırmayı amaçlar. Sosyal bilgiler müfredat programının konularından biri öğrencilerin araştırma becerilerini edindiklerinde öğrendiklerini uygulama ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebileceği anlaşılmaktadır.

Bu açıklamalara bakıldığında sosyal bilgiler öğretim programı;

- Her öğrencinin kendi kişiliğine sahip olduğunu kabul eder. Öğrencinin gelecekteki yaşamını dile getirerek bireyin beklenen davranışına duyarlılık gösteren bir programdır.

- Bilgi, kavram ve değerlerin gelişim sürecine katkıda bulunarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesine önem verir.
- Öğrencilerin akıl yürütmesini, soru sormasını ve fikirlerini paylaşmasını teşvik eder. Öğrencilerin fiziksel, duygusal, psiko-motor ve davranışsal olarak bir bütün halinde sağlıklı ve mutlu bireyler olarak gelişmesine öncülük eder.
- Ulusal kimliğine öncelik vererek evrensel değerlerin özümsemesine önem verir.
- Bireylerin kendi örf ve adetleri kapsamında psikolojik, görgü ve ahlaki, sosyal ve kültürel açıdan gelişimini amaçlar.
- Haklarının bilincinde olan kullanan ve savunan görev sorumluluklarının bilinde olan ve yerine getiren öğrenciler olarak yetişmesini önem verir.
- Öğrencilerin sosyolojik problemlere karşı farkındalık bilinci aşılar.

2. 2. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi

Sosyal Bilgiler öğretiminin başlangıcına bakıldığında Mısır Medeniyetinin ilk dönemleri ve Antik Roma dönemine kadar izlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda “Sosyal Bilgiler” adı altında bir ders olarak öğretilmesi fikrini ilk dile getiren kişinin de “Condercet” olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2009).

Sosyal bilgiler müfredat programı veya öğretim programı olarak ABD’ de doğuşu ile eş zamanlı olarak değişik zamanlarda dünyanın birçok yerinde kabul edilen bir program olmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi, ABD ‘de 19. yy. sonu ile 20. yy. başlarında toplumsal, kültürel, ekonomik alanlarda yaşanan büyük değişim ve dönüşümün ortaya çıkardığı problemlere çözüm üretmek ve 1789 Fransız Devrimi sonucu ortaya çıkan ulus devletler ve ulusal toplum fikrini temellendirmek için eğitim kurumlarında bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Birinci dünya savaşının sonuçlarının getirdiği toplumsal sorunlarla birlikte, İlerlemecilik akımının da etkisiyle sosyal bilgiler kavramı ABD’ de kendini gösterdiği görülmektedir. “ABD’de 21. yy. ikinci çeyreğinin yarısında Yeniden Kurmacılık eğitim akımı ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarını benimseyen eğitimciler sosyal bilgilerin ileriye gitmesi ve gelişmesi için uğraşmışlar; ancak sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konuları fazla olmak üzere 20. yy. da 1960’lı yıllara kadar sürmüştür” (Safran, 2008: 12).

Bilgi çağı olarak bilinen günümüz dünyasında hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu durum özellikle bilim ve teknoloji alanı başta olmak üzere birçok sektörde hızla bir değişimi ve gelişimi de beraberinde getirmektedir. Ülkemiz ve eğitim sistemi olarak bilim ve teknoloji dünyasındaki bu değişim ve gelişmelere ayak uydurmak zorundayız. Bireylerin bu değişim ve gelişime uyum sağlayabilmeleri için yaratıcı düşünebilmeleri, empati kurabilmeleri, yeni nesil araştırma ve sorgulama becerilerine sahip

olmaları, bilgiyi edinebilen ve onu kendisinin yapılandırarak anlamlı öğrenmesi, karşılaştığı problemleri çözmesi ve kendi kaderini tayin edebilen yetenekli insanlar olmaları beklenmekte ve istenmektedir.

Bu nedenle zaman içinde kendini yenilemesi gereken öğretim programı uygulamaları ile bu uygulamalara yönelik yapılan incelemeler ve analizler sonucunda SBDÖP' nün de kendisini güncelleme ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç bağlamında; sosyal bilgiler dersi ilk defa 1968 Programına alınmış; ancak 1985 yılında ise ortaokullarda okutulan bir ders olarak programdan çıkarılmış, yerine ise vatandaşlık bilgisi, milli coğrafya, milli tarih dersleri konulmuştur (Kan,2010: 663).

Sosyal bilgiler adı altında ilkokul öğretim seviyesinde 1968 yılında ilk defa okutulan sosyal bilgiler programı, 8 yıllık zorunlu eğitimin başlamasıyla beraber 1998 yılına kadar okullarda uygulanmıştır. 1998 yılına gelindiğinde tekrar güncellenen sosyal bilgiler programı 1968 programı ile hedef açısından değişmemiş; ancak konu kapsamıyla küçük çaplı bazı değişikliklere uğramıştır (Yaşar, 2005: 336).

Dünyadaki bazı ülkelerde yaşanan çağdaş eğitim hareketlerinin takip edilmesiyle Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları yapılandırılmış; dünyada meydana gelen gelişmeler göz önünde bulundurularak 1998 yılından itibaren hızlı bir şekilde program geliştirme çalışmaları başlatılmış ve bu başlangıçlar 2005 yılında sonuçlanmıştır. Bu tarihten sonra 4–7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarında sosyal yapılandırmacılık dikkate alınmış ve bu anlayış pilot illerde MEB tarafından uygulama evresi gerçekleştirilmiş, 2005–2006 yılından itibaren bütün vilayetlerde uygulamaya geçmiştir (Öztürk, 2006).

2. 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretimi

Napolyon "Coğrafya milletlerin kaderini oluşturur" der. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk "Coğrafyayı ve coğrafyasını iyi bilen bir millet, şüphesiz ondan faydalanmasını ve onu korumasını da bilir" sözleriyle coğrafyanın önemini vurgulamıştır. Günümüzde determinist yaklaşım ise coğrafya biliminde tartışmalı yöntem olarak görülse de coğrafya, insanların yeryüzündeki etkinlik sahasını ve yaşam biçimini düzenleyen, yer-mekân arasındaki ilişkileri belirleyen, mekândan maksimum faydalanma yollarını ortaya koyan bir bilim olarak yeryüzündeki farklı hayat biçimlerinin dağılışını ve etkilerini inceleyen, farklı disiplinlerle ilişki halinde olan koordinasyon bilimi olarak tanımlanmaktadır (Özçağlar, 2006, 1).

Strabon coğrafyayı, kara ve okyanus sakinleri, bitki örtüsü ve dünyanın özellikleri ve ürünleri hakkında toplumsal yaşam ve devlet yönetimi açısından sınırsız öneminden daha fazla bilgi sağlayan bir bilim olarak tanımlamaktadır.

14. yy. tarihçisi, devlet adamı ve düşünürü, modern sosyolojinin ve iktisat biliminin öncülerinden birisi olarak kabul edilen İbn-i Haldun, insanın coğrafya ile olan ilişkisi ve coğrafyaya bakış açısında” Coğrafya kaderdir” benzetmesi yaparak, coğrafyaya farklı bir tanımlama yapmıştır.

Doğanay (1993:133-135)’ a göre, coğrafya eğitiminde ve öğretiminde; coğrafyanın ilk ve orta öğretimde vatanseverliği kazanmada, vatani savunmada ve yönetmede önemini vurgulayarak coğrafyanın ilköğretim ve ortaöğretimde önemli olduğunu ve gerekliliğini savunmuştur. Aynı şekilde Doğanay, (2002: 177–178) coğrafya eğitiminin önemini farklı bir bakış açısı ile dile getirirken bu önemi şöyle dile getirmiştir: *"İlk ve orta öğretimde yeni nesile sadece Türkiye'yi değil, dünya üzerinde yaşayan tüm Türk ülkelerini ve toplumlarını çeşitli alanlarını ve sınırlarını her yönden ve özellikleriyle tanıtmamız gerekiyor. 10 milyon kilometrekareye yaklaşan Türk Dünyasında milyonlarca kilometrekare yer altı ve yer üstü kaynakları, coğrafyalarını okuyup öğretmeden onlardan ne alabiliriz, onlara ne satabiliriz benzeyen yönlerini nasıl tanıyacağız?"* diyerek burada coğrafyanın önemine dikkat çekmiştir.

İlköğretim sosyal bilgiler programında öğrencilerimize nitelikli ve verimli bir şekilde coğrafya öğretmek, ülkesini seven ve kalkınması için savaştan bir nesil yetiştirmenin gücü olduğu için ülkemizin geleceği için son derece önem taşımaktadır. Türkiye'nin stratejik konumu ve dünya siyasi coğrafyasında var olan olaylar bunu gerekli kılmaktadır (Taş, 2005:327). Jeopolitik olgusu, politika ve özellikle politik kararlara ışık tutmak için coğrafya bilimini odak noktasına alır (Anderson, 2003: 168).

Türkiye'nin dünya üzerindeki jeopolitik konumuna bakıldığında, bu konuda ilköğretim ve ortaokul seviyesinde verilecek eğitim ve öğretim Türkiye'nin geleceği açısından son derece önem taşımaktadır. Bu kazanımı gerçekleştirmek ise, öğrencilere sosyal bilgiler dersinde yer alan coğrafya konu ve kazanımlarının en iyi şekilde öğretilmesi ve aktarılabilmesiyle mümkün olacaktır.

Coğrafya, beşerî ve doğal çevre koşullarını inceleyen, doğal çevrenin canlı yaşamı üzerindeki etkilerini inceleyen bilim dallarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır ve oldukça da geniş bir alanı konu edinir. İnsanları içinde yaşadıkları dünyayla tanıştıtırırken onlara onu en etkili nasıl kullanacaklarını ve nasıl koruyacağını öğretir. Bu nedenle coğrafya, sosyal bilgiler programı içinde öğrencilere yurt ve vatan sevgisini kazandıracak bir özelliğe de sahip sosyal bilgiler disiplindir.

Coğrafya bilimine değeri verilen gelişmiş ülkelerde büyük mali kaynaklar bu alandaki çalışmalara ayrılmakta, coğrafya bilgisiyle birlikte ülke sevgisi çocuklara eğitimin ilk aşamalarından itibaren verilmektedir. Bir ülke her yönden ne kadar tanınırsa, o kadar çok insan sever. Türkiye'nin yer altı ve yerüstü kaynakları, doğal ve beşerî güzellikleri kısacası her alanı ve her cephesi tanıtılmadıkça Türkiye günümüz ve geleceğin kuşaklarına sevdirelemez.

İlk ve orta öğretim kurumlarımızda öğrencilerin coğrafyada yeterince başarılı olmaları, öğrencilerin ve toplumumuzun geleceği açısından son derece önem arz etmektedir. Her toplumun coğrafya eğitimi almış bireylere ihtiyacı vardır. Coğrafya eğitimi sayesinde öğrenciler dünyanın farklı mali yapılarını, kültürlerini, yerlerini ve beşerî özelliklerini, onların kendileriyle olan bağlantılarını ve ilişkilerini anlamaya başlarlar. Bu, günümüz toplumunda önemli ve hayati bir bilgi niteliği taşımaktadır. Tüm ulusların günümüzün küresel ekonomisiyle rekabet edebilme, dünyayı tanıma ve dünyada konumlanan farklı halkların kültürlerini anlama yeteneği, vatandaşlarının dünyaya dönük bilgisine ve becerisine bağlıdır (GFL, 1994).

Bu açıklamalara paralel olarak gezegenimiz inanılmaz bir biçimde değişime uğramakta; değişen ülke sınırları, ülkeler ve insanlık arasında yaşanan savaşlar, göçler, teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, küresel planlar ve programlar, yurttaşlık kavramına olan bakış açısında da değişimi zaruri hale getirmiş ve toplumsal anlayıştaki değişimler öğretim programlarını derinden etkilemiştir (Güven, 2011). İnsanın olduğu ortamlardaki yaşanan karışık sorunlara çözüm arayışı SBÖP' nün farklı fikir ve düşüncelerle yeniden şekillenmesine neden olmuş ve bu doğrultuda eğitim ve öğretim programlarını güncelleyen ülkeler 2000'li yılların başlamasıyla beraber düzenlenmiş öğretim programlarını uygulamaya koymuştur (Özdemir Özden, 2016).

Tüm bu açıklamaların yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018), kişisel, sosyal, ekonomik ve bilimsel alanlar değişip geliştikçe müfredatın düzenli olarak güncellendiğini açıklamıştır. Bu açıklamalara göre öğretim; içeriğin sürekli gözden geçirilerek eksikliklerin incelenmesi, analiz edilmesi ve güncellemeinin oldukça olumlu olduğu söylenebilir. Bu bakımdan müfredat programlarının en önemli özelliklerinden birisi de değişen dünya şartlarına göre değiştirilmesi gerektiğidir. Bu açıklamaya göre ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren 4-7. Sınıfları kapsar şekilde yapılandırmacılık ekseninde hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programı da (Yapılandırmacılık) amaçları, öğretim süreçleri ve değerlendirme yöntemleri, 2018 yılında güncellenmiş ve coğrafya konu ve kazanımları da değişmiş ve bu durumdan etkilenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğrenme alanları şu şekilde düzenlenmiştir: Bilim, Teknoloji ve Toplum, Birey ve Toplum, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, İnsanlar Yerler ve Çevreler, Güç Yönetim ve Toplum, Kültür ve Miras, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Küresel Bağlantılar. Bunlar içerisinde Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanının 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer almadığı gözlemlenmektedir fakat Güç yönetim ve Toplum öğrenme alanına aktarılmıştır. Öte yandan program kapsamında değişim, zaman ve süreklilik öğrenme alanlarına yönelik herhangi bir ünite bulunmamaktadır. Bununla birlikte, yukarıdaki öğrenme alanları, diğer tüm öğrenme alanlarını kapsayıcı ve bütünseldir. Sosyal bilgiler müfredat programı öğrenme alanı incelendiğinde öğretim programının büyük bir bölümünde sosyal bilim disiplinlerinden tarih ve coğrafya konularına ağırlık verildiği görülmektedir. 2005 ve 2018 yapılandırmacılık temelli sosyal bilgiler müfredat programı coğrafya konu ve kazanımları temelinde ele alındığında ve incelendiğinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı coğrafyayı ilgilendiren konular ile doğrudan ilişkilidir. 2018 programı kapsamında “çevre, harita okuryazarlığı ve konum analizi” becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4. Sınıf, 5. Sınıf, 6. Sınıf ve 7.sınıfta yer alan konu ve kazanımlara yönelik ilişkilendirilen disiplin analizlerine bakıldığında kültür ve miras, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar öğrenme alanlarının coğrafya ağırlıklı kazanımlar ve beceriler içerdiği, “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanı doğrudan coğrafya disiplini ile ilişkili olduğundan, siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği alanı ile ilgili konu ve kazanımların olduğu görülmektedir. 2018 programında “çevre, harita okuryazarlığı ve konum analizi” becerileri kazandırılması amaçlanmaktadır.

2. 4. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi

Sosyal bilgiler dersinin ilk olarak 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıktığı ve ülkemizde ilk kez 1968 yılında müfredata alınmıştır (Kan, 2010). İlköğretimin ikinci kademesi dediğimiz ortaokul düzeyinde “Milli Tarih” ve “Milli Coğrafya” adlarıyla okutulan bu dersler 1998 yılında 8 yıllık zorunlu öğretime geçişle beraber uygulanmaktan vazgeçilmiş ve sosyal bilgiler olarak okutulmuştur (Öztürk, 2007).

Türkiye'de 2005 yılında eğitim programı köklü bir değişim geçirmiş ve yapılandırmacılık anlayışını benimsemiştir. Daha sonra eğitim programında tespit edilen sorunlar 2017 yılında yapılan bazı değişikliklerde giderilme girişiminde bulunulmuş ve en sonunda programın 2018 yılında uygulanmasıyla birlikte sosyal bilgiler öğretim programına da son güncel şekli verilmiştir.

Sosyal bilgiler ders veya öğretim programlarında en çok öne çıkan içeriklerinden biri de kuşkusuz tarih konularının öğretimi olmuştur. Tarih konularının öğretimi, sosyal bilgilerde diğer konuların ve disiplinlerin öğretiminden nitelikler açısından farklılık göstermektedir.

İnsanlığın zaman içindeki hikayesi olarak bilinen tarih; günümüzün gerekli bilim dallarından birisi olarak değerlendirilmekte ve geçmişten günümüze, bireyden topluma, ulusalcılıktan evrenselciliğe tüm bilgileri kapsamaktadır. Türk eğitim kurumlarında geçerli ve kapsamlı bir tanımlamayı hak eden tarih öğretimi, demokrasiyi, insan haklarına saygıyı, sorumluluk bilincini, geçmiş-bugün-gelecek ilişkisini kurabilmeyi amaçlayan bir genç kuşaklar arasında dinamizm yaratma çabası ve bireyin sosyalleşme aracı olarak görülmektedir.

Sosyal bilimlerin disiplinleri arasında yer alan tarih biliminin görevi, toplumun nereden geldiğini ve nereye gideceğini açıklamak gibi son derece önemli bilgiler sağlarken, diğer yönden de topluma kendi yollarını sağlıklı bir şekilde çizebileceklerinin bilincine varmalarını sağlar. Geçmiş-şimdi-gelecek ilişkisini kurmaya çalışan bu bilim dalının doğru bilincin oluşmasındaki rolü objektif bir gerçektir. Ancak tarih öğretimi toplumsal hayatta ve akademi dünyasında son zamanlarda kapsamlı olarak eleştirilmiş ve bu durum tartışma konusu olmuştur. 1993'te uygulanmakta olan tarih öğretim programının temel amaçlarında değişikliğe gidilmesine rağmen, geçmişini unutmayan ve bilen, geçmişin gölgesinde bugünü ve geleceğini idrak edebilen aktif, üretken, yaratıcı ve problem çözme becerilerine sahip öğrencilerin gelişimi ve yetiştirilmesi açısından bu amaçların yeterli olmadığı açıktır. Öğretimin verildiği okullarda tarih öğretiminin amacı, içeriği, yöntem ve teknikleri, öğretim araçları, yaklaşımları, hâkim dönemin atmosferi, yeni bilimsel araştırmalar ve teknolojilerin gelişimine göre değişime uğrayabilmektedir. Uzun zamandır tarih öğretiminde önemli bir değişiklik olmadığı için eğitim sistemimizin en sorunlu alanlarından birisi olmuştur. Aslında tarih öğretiminin yeniden düzenlenmesini sağlayan küreselleşme olgusu, tarih öğretimi konusunda küresel bir itibar kazanmıştır. 2003' de Millî Eğitim Bakanlığı bir eğitim reformu gerçekleştirmiş ve yapılandırmacı bir yaklaşımla yeni bir eğitim planı oluşturmuş ve bu da birçok faydalı gelişmeyi beraberinde getirmiştir. Bu reformist hareket okuldaki tüm müfredatlara etki etmiş ve tarih öğretimi anlayışında bazı değişiklikleri zorunlu kılmıştır. (Safran, 2009: 7).

2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konuları

MEB temelinde I. ve II. kademe sosyal bilgiler müfredat programı analiz edildiğinde, 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar düzeyinde tarih konularının yer aldığı tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler müfredatında "Kültür ve Miras çalışma alanı içinde yer alan konularının hepsi tarih konularını içermektedir. Kültür ve Miras öğrenme alanında aile tarihi, ev içi ve ev dışı etnik kültürel unsurlar, geleneksel çocuk oyunları ve ulusal mücadele ile ilgili kazanımlara

yer verilir. Bu tespitlerin haricinde bilim, teknoloji ve toplum alt disiplinine bağlı öğrenme alanlarında teknolojinin geçmişi ve mucitler ile ilgili kazanımları tarih konular olarak programda yer almaktadır.

Beşinci sınıf sosyal bilgiler müfredat programı incelendiğinde “Kültür ve Miras” tarih konularından oluşmuştur. Bu sınıf düzeyindeki öğrenme alanında geçmişte Anadolu ve Mezopotamya’da hüküm sürmüş uygarlıklar, ülkemizdeki tarihi varlıklar, güzellikler ve zenginlikler ve kültürel ve kültürün öğelerinin tarih içerisindeki gelişimi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Altıncı sınıf müfredat programı incelendiğinde “Kültür ve Miras” konularında Orta Asya coğrafyasında İslamiyet öncesi kurulan İlk Türk Devletleri, İslamiyet’in Doğuşu, Türklerin İslamiyet’i kabulü ve İslamiyet’e geçiş süreci, Anadolu’nun Türkleşmesi ve ticaret yolları ile ilgili kazanımlara değinilmiştir. Sosyal bilgiler müfredat programında tarih konularının en çok 7. Sınıf ortaokul sınıf düzeyinde değinilmiştir. II. Kademe yedinci sınıf sosyal bilgiler müfredat programında Osmanlı Devleti ve Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkması, Avrupa’da meydana gelen olaylar ve gelişmeler, Osmanlı Devleti’ndeki değişim ile ilgili kazanımlar yer almıştır. Üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanında dünden bugüne toprağa verilen önem ve geçmişte toprak sistemi ile ilgili kazanımlar, tarih boyu Türklerde meslek kazandırma ile ilgili kazanımlara, Bilim ve teknoloji öğrenme alanında Türk-İslam Dünyasında bilim adına önemli çalışmalar yapmış bilim insanları, Avrupa’daki mucitler ve icatları ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. 7. Sınıf sosyal bilgiler müfredat programı etkin vatandaşlık öğrenme alanı incelendiğinde demokrasinin kronolojisi ve Mustafa Kemal Atatürk’ün demokratik yönetim sistemine katkıları ile ilgili kazanımlar yer verildiği görülmüştür.

2.5. Yapılandırmacılık Temelli Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Coğrafya Konuları ve Kazanımlarının Öğretiminde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Teknikler

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında coğrafya konu ve kazanımların öğretimi hakkında yapılan bazı tartışmalar genellikle; öğretmenlerin olgu ve olayların aktarımı ve bunların öğrenciler tarafından benimsenmesi, strateji, yöntem ve teknikler gibi bazı problemler üzerine yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının derslerde aktarımı sağlanırken coğrafya ile ilgili konu ve kazanımların aktarılmasında öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliğini sağlamak için hedeflerimize ve davranışlarımıza uygun stratejiler, yöntemler ve teknikler uygulanması gerekmektedir. Coğrafya derslerini yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlayan öğretmenlerin bu yaklaşımın yapısına uygun aktiviteleri plan ve programlı, sistematik hale getirmeleri ve yürütmeleri gerekmektedir. Bu durumda öğrencileri etkili ve yaratıcı hale getirecek stratejilerin, öğretim yöntem ve tekniklerin verimli ve etkili kullanılması gerekir.

Öğrenme stratejilerinin öğretimi için nasıl bir sürecin yapılandırılması gerektiği süreçte hangi aktivitelerin yer alması gerektiği ile ilgili kararlar sınıf içinde öğrencilerin etkili öğrenmesinde oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler öğrenme stratejilerini öğrenci kazanımlarına uygun ve konuların yetişeceği şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır (Güven, 2008). Eğitim kurumlarında coğrafya derslerinde öğrencilerden bazı bilgi, beceri, kavram ve olguların öğrenmesi beklenmektedir. Bu özellikler öğrenci için anlamlı öğrenme haline getirilmelidir; çünkü öğrenmeyi öğrenme sağlanamazsa coğrafya öğretimi öğrenciler için öğrenme olmaktan çıkıp ezberden öteye geçmeyen bir ders olarak kalacaktır. Bu yapılamadığı için de öğrenciler coğrafya dersi veya konularını genellikle ezber bilgilerin yapıldığı bir ders olarak düşünmektedir (Karadeniz ve Bilgi, 2010; Erdem, 2005). Bu sebeple, coğrafya konu ve kazanımlarını aktarırken öğrenciler için onların dünyasına ve gelişimine en uygun olan öğrenme stratejilerini belirlemeli bu stratejilerden etkili olmayanı uygulamamalı, her bireyin farklı yetenekleri olduğunu önemseyerek etkili olmayan stratejiler yerine öğrenmede etkili olan stratejilerle konu ve kazanımların öğretilmesi gerekmektedir (Karadeniz ve Bilgi, 2010).

Resmi eğitim kurumlarında, birçok bilgi ve becerilerin öğrenilmesi öğrencilerden beklenen davranışlardandır. Öğrencilerin, sözel öğrenme becerilerin öğrenildiği alan olan coğrafya konu ve kazanımları da bu öğrenme alanları içerisinde yer alır. Dolayısıyla coğrafi bilgi ve beceriler anlamlı bir şekilde öğrenciye anlatılamazsa öğrenci kendisi için kolay bir öğrenme etkinliği olan ezbere yönelebilecektir. Bu sebepten ötürü öğrenciler Coğrafya derslerinde fiziki, siyasi ve beşerî coğrafyanın unsurları olan başkent, dağlar, akarsular, tarım ürünlerinin yetiştiği ve maden sahaları vb. gibi kavramların ezberlendiği ders olarak nitelendirir. O zaman coğrafya dersini öğrenciler için eğlenceli, öğrenilmesi gereken ve bazı kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmak için öğrenme stratejilerini etkili ve yerinde kullanmak gerekmektedir. Çünkü öğrenme stratejileri, öğrencilere anlamlandıracağı bilgileri kazandırmada, düzenlemede ve birleştirmede nasıl yol izlemesi gerektiğini gösterir (Erdem,2005;2).

Etkili coğrafya öğrenimini gerçekleştirmek için, özellikle ilköğretimden başlayarak eğitimin her kademesinde konu için gerekli olan öğrenme stratejilerinden yararlanmak hedeflenmektedir. Bunun için öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşması ve bireysel öğrenme yönetimini içeren anlama becerilere sahip pedagojik yeterliliklere ve özelliklere sahip olmaları gerekir. Belirtilen öğretmenlik özelliklerine sahip olabilmeleri için, öğretmenlerin bu anlamda eğitilmeleri öncelik olmalıdır.

Coğrafya, öğrenme stratejilerinin önemli bir parçasıdır. Birçok alanda olduğu gibi coğrafya derslerindeki öğrencilerin çoğu çalışma stratejilerini etkili bir şekilde nasıl

kullanacaklarını bilmedikleri için bu konuları ezberleme eğiliminde olmakta ve bu yönetime yönelmekteler. Bu durum öğrencilerin özellikle de ezber unutulmaya yatkın bir metot olduğu için sınavlardan önce çok çalışmaları gerekmektedir. Sonuçta da sınavdan günler sonra birçok bilgi unutulur ve bunun sonucunda "deneyim ürünü, kalıcı izler taşıyan davranış değişikliği" olarak tanımlanan öğrenme gerçekleşmemektedir.

Öğrencilerin öğrenme faaliyetine aktif katılmaları sonucu kendileri tarafından öğrenme stratejileri geliştirilir ve her öğrenci kendine özgü öğrenme stratejisini oluşturur. Öğrenciler aynı zamanda bu stratejileri kendi deneyimleri aracılığıyla sınama-yanılma yoluyla veya başkalarının rehberliğinde öğrenirler (Erden, 2000, 78). Dolayısıyla her bireyin farklı özelliklerine göre belirlenmeyen etkisiz stratejiler yerine öğrencilerin coğrafyada kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bu stratejiler arasından etkisiz olan stratejileri belirlemek ve her bireyin kendi özelliklerine göre belirlenen farklı nitelikleri olduğu göz önüne alınarak etkili stratejileri öğretmek gerekmektedir.

Coğrafya öğretiminde etkili öğrenme, anlamlı öğrenme ve verim alabilmek için öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı strateji, yöntem ve teknikleri ele almak gerekirse son yıllarda özellikle eğitimde görsel olgusunun önemi her geçen gün önem kazandığı ve artış kaydettiği görülmektedir. Bu artış özellikle coğrafya öğretiminde bazı görselleştirme araç ve gereçlerinin yaygınlaşmasına da yol açmıştır. Çünkü yapılan araştırmalarda, öğrenciler okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görme ve işitmenin aynı anda olduğu durumda öğrendiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söyledikleri bir şeyin ise %90'ını hatırlayabildikleri tespit edilmiştir. Bu anlamda konu ve kavramlar somutlaştırma düzeyi arttıkça ve buna uygun yöntemler geliştirdikçe hatırlanma oranının %90 seviyelerine kadar çıkmaktadır.

Karikatür ve çizgi filmlerden görsel eğitim açısından yararlanılan alanlardan biri de coğrafya ve coğrafya öğretimidir. Çünkü coğrafya çok boyutlu bir bilimdir. Dünyayı doğal ve insani bir bakış açısıyla ele alır. Başka bir deyişle, Coğrafya ilgilendiği alan sayısı bakımından oldukça zengin olup, önemli sayıda alanı ele alır. Dolayısıyla bu kadar geniş bir bilgiyi soyut olarak basit açıklamalarla öğrencilere kazandırmaya çalışmak, öğretim sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu sürecin olumsuz etkisi bilginin anlaşılmasını, kodlanmasını ve gerektiğinde hatırlanmasını zorlaştıracaktır. Kalıcılığın sağlanması noktasında öğrenciler sürece tam olarak dahil olmasalar bile gösteri yöntem ve tekniği ile olası eksiklikler büyük ölçüde giderilebilir. İnsanlarla ve çevreyle yakından ilgili Coğrafya biliminin öğretiminde görsel malzemeyi kullanmak kolaydır. Bu nedenle coğrafi önemi ve kalitesi olan çizgi romanlar, karikatürler günlük olarak kullanımı oldukça yaygındır. Bu durum Coğrafya' da karikatürlerin eğitimde uygulanmasını ve kullanılmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir.

Şarkılarla coğrafi öğretiminden amaç coğrafi bilgilerin şarkılar yoluyla ezberlenmesi veya öğrencilere ezberletilmesi değildir. Coğrafya, coğrafyacıların sıklıkla söylediği gibi ezbere dayalı bir bilim olmadığı bir realitedir; ancak müziğin eğitim ortamlarında kullanımı öncelikle öğrencilerin ilgisini çekmeye yöneliktir. Bu onun dikkatini çekmesine yardımcı olacağı gibi, bu bilginin de uzun süre hatırd tutma şansını da sağlayacaktır. Ortaokul seviyesinde eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenleri ve lise düzeyinde eğitim veren coğrafya öğretmenleri, tüm öğretmenler gibi, derslerinin amaçlarına ulaşmak için sadece güncel yöntem ve teknikleri kullanmakla kalmaz; aynı zamanda o dersi çağın şartlarına göre sevgiyle öğretirler. Çünkü derse ilgi duymayan öğrencilerin coğrafi bilgi ve beceriler kazanması beklenemez. Günümüz nesillerinin de müziğe ilgili olduğu bir gerçektir. Kitle iletişim araçlarında dinledikleri şarkılar veya okudukları şiirler öğrencilerde coğrafyaya karşı farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Coğrafya eğitiminde kavram öğretimi çok önemli bir konudur. Piaget' in iddiasına göre öğrencilerin fiziksel çevrelerinde meydana gelen olaylar ve bazı olgular hakkında yanlış anlamaları ve öğrencilerin coğrafi kavram algıları üzerine kavram yanlışlarına sahip oldukları sonucuna ulaştıklarını belirtmiştir (Alim, 2008:168).

Günümüzde kavramların öğretimi ve yanlış anlamalar dediğimiz kavram yanlışlarına yönelik araştırmalar çok önemlidir ve bu araştırmalar zamanla önem kazanmıştır. Coğrafi kavramların incelenmesi çoğunlukla iklim, fiziki coğrafya, nem, ısı, sıcaklık, astronomi gibi bilimsel kavramlara yaklaşmakla ilgilidir. Coğrafya alanıyla ilgili Türkçe literatür incelendiğinde öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarına ve kavramların öğretimine ilişkin bulgulara bakıldığında, bu konu ile ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen kavram haritalarının coğrafya eğitiminde ve öğretiminde kullanımı ile ilgili çok az araştırma olduğu gözlemlenmiştir. Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının kullanımına ilişkin araştırma eksikliği, coğrafya eğitimi ile ilgili büyük bir kayıptır. Daha önce birçok kez tekrarlandığı gibi, coğrafya öğretiminde kavramlar esastır. Bu nedenle coğrafyanın öğretilmesi ile ilgili kavram öğretimi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Coğrafya eğitim ve öğretiminde temel hedef, genelde bireylerin problem çözme, bilimsel bakış açısı edinme ve eleştirel düşünebilme gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yönelik yeteneklerinin geliştirilmesine yöneliktir. Hiç şüphe yok ki coğrafya eğitim ve öğretiminin temel hedeflerinden birisi de bu süreç çerçevesinde öğrencilerin kompleks ve soyut kavramları ezbercilikten uzak, örgütleme yaparak ve öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla gerekli olan öğrenme ortamlarının yaratılmasıdır.

Bugün özellikle Türkiye'de coğrafya; ülke adları, şehir adları ve nehir uzunluklarından oluşan ansiklopedik bir müfredattan vazgeçilerek günlük yaşamla iç içe

yaşamın her aşamasında kullanılan sadece teorik bilgilerle kalmayıp içinde pratik bilgilerin de yer aldığı modern coğrafya öğretim yöntem ve tekniklerine evrilmiştir (Doğanay, 2002).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Türkiye'de 2005 yılında uygulanan yapılandırmacılık temelli sosyal bilgiler öğretim programının hedeflediği coğrafi temaları ve kazanımları elde etmek ve anlamak için sınıfta materyal tasarımları, geliştirmeleri ve kullanmaları beklenmektedir.

Öğrenciler, bilhassa coğrafya içeriklerinde, çeşitli deneysel materyaller, modeller vb. yaparak öğrenme, deneyerek ve kendi uygulamalarını gözlemlemenin coğrafi farkındalığın gelişmesinde hızlandırıcı bir etkisi vardır. Ayrıca deneysel materyallerin uygulanmasıyla öğrencilerin coğrafya derslerine artan ilgi ve istekleri, öğrencileri daha çekici ve popüler hale getiren soyut ve zor coğrafya konuları için bir ortam oluşturmaktadır. Bu özelliği ile deneysel materyal araştırmalarıyla coğrafya öğretimi, hedeflenen faydaların elde edilmesi ve anlaşılması için keyifli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturur (Kılınç, 2015).

Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları daha kolay çözmelerine yardımcı olmak için kullanılan öğretim yöntemlerinden biri de drama yöntemidir. Bu yaklaşım; öğrencilerin aktör olarak katıldıkları çeşitli senaryolarda günlük yaşamda ortaya çıkabilecek çeşitli durumların sunulması esasına dayalı öğretimdir.

Dramatizasyon kelimesi, "yapmak" anlamına gelen Yunanca "drao" kelimesinden gelir. Dilimize Fransızcadan "dram" olarak girmiştir. "Drama" kavramı oyunlaştırma, animasyon, her türlü taklit(parodi) performansı anlamına gelir. Eğitim literatüründe dramatizasyon kavramını tercih eder (Önder-1999:29). Dramatize etmek "oyun içinde eğitim" olarak da açıklanabilir. Bu yönüyle dramatizasyon daha çok eğitimde nasıl gerçekleştirildiği ve çocukların kendi buluşları olduğunu ve yaratıcılığını ön plana çıkar.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini işlerken bilhassa coğrafya konu ve kazanımlar öğrencilere aktarılırken, derse dikkatini vermede güçlük çeken ve motivasyon sorunu yaşayan öğrencilerin bunu önlemek için işlenen konular olabildiğince somutlaştırılarak spesifik olmalı ve problemle ilgili grafik ve diyagram çizme becerisi kazandırmalıdır. Gerçek hayat problemlerinin çözümü, coğrafi problemlerin çözümüyle bağlantılı olmalıdır. Bu çözme süreçleri hesaplamalar, uygulamalar ve farklı çözme teknikleri ile öğretilmelidir. Öğrencileri ders kitaplarına bağımlılıktan kurtaracak ve buna benzer materyaller dışında da coğrafya ile ilişkilerinin devamı için ünlü coğrafyacılar hayati hikâyeleri dramatize edilmesi, öğrencilerin coğrafya konu ve kazanımları öğrenmesinde kalıcı ve hızlı öğrenme sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak ve öğrenme sürecinde etkinliğin artması için ve verimliliğin sağlanmasında iş birlikli öğrenme, çok önemli olan öğrenme yöntemlerinden bir olarak kabul edilmektedir. Özer (2005)' e göre, "İş birlikli öğrenme, öğrenmenin etkililiğini

ve verimliliğini sağlamak açısından en çok üzerinde durulması gereken öğrenmedir. İşbirlikçi öğrenmede öğrenciler ortak bir hedefi paylaşır. Küçük, karışık kümeler oluşturur. Bu kümeler, akademik bir konu üzerinde çalıştıkları ve öğrenmelerinde birbirlerine yardımcı oldukları bir sınıf ortamında oluşturulur. Bu, kümelerin başarısının farklı şekillerde ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemidir (Gömleksiz, 2001). İş birlikli öğrenmede gruplar 4 ile 6 kişi arasından değişebilir şekilde seçim yapabilir. Ekip içinde ödülleri içeren bu yaklaşımda problem çözme, verilen bir görevi tamamlama, bilgi alışverişi yoluyla ortak bir amaç için çalışma ve ekip başarısını vurgulama kritik öneme sahiptir (Slavin, 1988. Artzt ve Newman, 1990).

Bu yaklaşımda öğrenciler genellikle öğretmenden yardım almasalar da öğretmen sadece ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenmekle kalmaz, aynı zamanda süreçte ihtiyacı olan öğrencilere arkadaşlarıyla birlikte yardımcı olur. Coğrafya öğretiminde kullanılan İş birliği dayalı yaklaşımda öğrenme-öğretme yöntemlerinde kullanıldığında coğrafya konu ve kazanımların öğretilmesinde çok faydalı olduğu da öngörülmüştür. Örneğin; Sosyal bilgiler öğretim programlarında 5. Sınıf ve 6. Sınıf coğrafya konu ve kazanımlarından "Dış Kuvvetler" konu başlığı altında ehirlerin oluşumu, gelişimi, doğal ve beşerî yönlerinde "akış" temasının değerlendirildiği bir çalışmada akarsuların oluşumunda ve gelişiminde hem yeraltı hem de yüzey su kaynakları düşünüldüğünde toplumsal etkileri araştırılmış ve öğrencilerin bu etkileri anlaması daha kolay kavraması durumu vardır. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim sisteminin yeni gelişimi ve yöntemleri işte burada çok önemli olduğu görülmektedir.

2.6. Yapılandırmacılık Temelli Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Konuları ve Kazanımlarının Öğretiminde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Teknikler

Yeni sosyal bilgiler öğretim programında tarih konu ve kazanımların öğretimi hakkında yapılan bazı tartışmalar genellikle; öğretmenlerin olgu ve olayların aktarımı ve bunların öğrenciler tarafından benimsenmesi, strateji, yöntem ve teknikler, ders kitapları, içerik araç gereç ve kaynaklar gibi bazı problemler üzerine yapılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programının öğrenme sürecinde tarih ile ilgili konu ve kazanımların aktarılmasında öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliğini sağlamak için hedeflerimize ve davranışlarımıza uygun stratejiler, yöntemler ve teknikler uygulanması gerekmektedir.

Tarih derslerini yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlayan öğretmenlerin bu yaklaşımın yapısına uygun aktiviteleri planlı ve programlı, sistematik hale getirmeleri ve yürütmeleri gerekmektedir. Bu durumda öğrencileri etkili ve yaratıcı hale getirecek stratejilerin kullanılması gerekir.

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği bu avantaj sayesinde, çağımızın ihtiyaç duyduğu verimli, yaratıcı ve problemlere çözüm getiren insanlar yetiştirilmektedir. Bu nitelikte bireylerin yetişmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin, çağa uygun nitelikler ve beceriler kazanabilecek öğrencileri geliştirmek için öğretim yöntem ve tekniklerini, aktivitelerini nasıl organize edeceklerini bilmeleri gerekir. Bu yöntemlerden birincisi, öğrencilerin kendilerine gösterilen örnekler ve etkinliklere dayalı olarak bilgi oluşturmaları ve anlamlandırması teşvik edilirken, diğeri ise öğrencilerin bireysel veya grup halinde çalışabilecekleri öğrenme ortamlarında ödev ve projeler verilebilmesidir.

Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimindeki temel sorunun aktif öğretim yöntemlerinin eksikliği olduğunu belirten araştırmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda Köstüklü (2004)' ye göre, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde tarih öğretiminde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin ülkemizde yaygın olarak kullanılmadığına ve tarih konularının öğretiminin bu şekilde düzenlenmesinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Sosyal bilgiler derslerinde yıllardır sorun haline gelmiş tarih konularının öğretimi ile ilgili bazı problemlerin öğrenci merkezli anlayışın yaygınlaştırılması ve aktif öğrenme yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla giderilebileceği belirlenmiştir. Ayrıca bu bağlamda tarih konularının öğretiminde tek bir yöntem ve teknikten ziyade farklı stillere uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir ortamın hazırlanması gerekmektedir.

Aktif Öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkili olup olmadığına yönelik yapılan araştırmada Dolmaz (2012)' a göre, öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerine ilgi duydukları ve bu teknikleri kullanmaları halinde tarih konu ve kazanımlarına daha motive oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde Çiviler (2019)' e göre, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine göre işlenen etkinlik temelli tarih konularının, öğrencilerin tarih konu ve kavramlarına yönelik farkındalıklarını artırdığı, dersi daha ilgi çekici hale getirdiği ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini harekete geçirdiği ve geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Doğan (2007)' a göre ise sınıfta uygulanan aktif öğrenmeye dayalı yöntemlerle kanıta dayalı öğrenme düzeyinin yüksek olduğu ve öğrencilerin tarihsel düşünebilme, anlama ve kavrama yeteneğini, tarihsel analiz ve yorumlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir; ancak geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıflarda tarihsel empati, eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısı öğretme ve kazandırma düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar, sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde öğrencilerin aktif olarak katıldığı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini önermektedir.

Sosyal bilgiler derslerinde tarih konu ve kazanımlarının öğretiminde ders işlemede farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının etkililiği ve bunun sonuçları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda Şentürk (2019), sosyal bilgiler derslerinde tarih

konularını öğretmek için tarihi yerleri ve müzeleri kullanmanın ve buralara yönelik ziyaretler ve geziler yapmanın ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle de müze ziyaretlerinin tarih konularının öğretimi açısından olumlu olduğunu, müze ziyaretlerinin öğrencilerde tarih bilincini artırdığını ve bu alanda bir farkındalık yarattığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Bilicioğlu (2017)' na göre, öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde en çok tarihi ören yerlerini, arkeolojik alanları, tarihi mekân ve müzeleri ziyaret etmek istedikleri sonucuna varmıştır. Şimşek (2006)' e göre, sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde tarihi öykülerin kullanımına ilişkin olarak öğrencilerin tarih konularının öğretiminde tarihi öykülerin kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir.

Kartal (2009)' a göre, sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde dramanın kullanılmasıyla ilgili olarak, tarih konularının dramatik yöntemlerle birlikte öğretiminin öğrencilerin öğrenme ortamına aktif entegrasyonu da dahil olmak üzere başarılarını arttırmada ve öğrencilerine öğrenme fırsatları sağlamada etkili olabileceği belirtilmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde tarih konu ve kazanımlarının öğretiminde kanıta dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin olarak Şener (2019), tarih konularının öğretiminde kanıt kullanımının iş birlikli öğrenmeyi tetikleyebileceğini, öğrencileri sınıf içi etkin katılımcı haline getirebileceğini ve zamandan tasarruf sağlayabileceğini belirlemiştir. Aynı şekilde Çıdaçı (2015), tarihi konuları ele almak için kanıta dayalı öğretim yöntemlerinin uygulanmasının, öğrencilerin içeriği daha ayrıntılı öğrenmelerine ve bilişsel ve duygusal faydalar elde etmelerine yardımcı olmada daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Ayrıca sosyal bilgiler derslerinde Tarih konu ve kazanımların öğretiminde Öner (2007), iş birlikli öğrenme yöntemlerinin bilişsel performans (başarı) puanlarını arttırmada daha etkili olduğunu; Korcu (2019), oyun temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını ve derse motivasyon sağlanarak derse olan ilgiyi artırdığını belirtmiştir. Özkan ve Gevenç (2017), 7. sınıf sosyal bilgiler “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin kazanımlarını gerçekleştirmede fıkraların önemli bir rol oynadığını, Özel (2013), öğrencilerinin teknolojik araçların kullanımını desteklediğini, Dönmez (2019), sosyal bilgiler 6. Sınıf sosyal bilgiler “ Kültür ve Miras” öğrenme alanına ait konu ve kazanımların gerçekleştirilmesinde senaryo temelli eğitimin, öğrencilerin tarihi konuların öğretiminde ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur.

2.7. Proje ve Proje Tabanlı Öğrenme Modeli:

Çağımızda teorik bilginin kafada olması ve bu bilginin tek başına kullanılması yani sıkıcı olması, birey veya toplum için iyi bir durum oluşturmamaktadır. Çünkü bu durum birey ve toplum için fayda işlevi görmemektedir. Günümüz insanı ve toplumu; duyguların (ilgiler, tutumlar) ve psikomotorun (hareketler, beceriler) gelişimine ve bilimin hızlı gelişimine değer

verir. Yani yaparak katılarak sorgulayarak düşünerek araştırarak iletişim kurarak vb. yani yaşayarak öğrenmeyi daha verimli ve anlamlı hale getirir.

Amerika'daki eğitim-öğretim uygulamaları incelendiğinde toplu öğretim sistemi karşımıza çıkmaktadır. Bu öğretim sisteminin temelinde, Türk Eğitim Sistemi hakkında raporlar yazan Amerikalı filozof ve eğitim kuramcısı, proje yöntemleri temelini oluşturan John Dewey'in okul yaşamı ve burada öğrencilerin kendilerince problem çözmeyi öğrenmeleri vardır."

Proje denildiğinde akla ilk gelen, bir temanın veya sorunun ayrıntılı olarak incelenmesi bilimsel yöntemler rehberliğinde sorunla ilgili araştırmalar yapma araştırmaların sonunda elde edilen sonuçları değerlendirerek bir ürün ortaya çıkarmak ve bu ürünü bir rapor haline getirerek sunmaktır. Proje; planlı bir yapıda ilerlemek, ileri atmak, itmek, fırlatmak, sevk etmek gibi birçok anlamda kullanılmaktadır (Yılmaz, 2006: 32).

Proje, bir içerik hakkında ayrıntılı olarak yapılan araştırmalarda daha çok öğrenme imkânı oluşturan bir kavramdır. Bazen sınıf içinde çocuklardan oluşan gruplar halinde bazen de sınıfı kapsayan veya bazı durumlara bağlı olarak bireysel bir şekilde çocuklar tarafından yoğun olarak gerçekleştirilebilir. Projeyi ayırt edici en önemli özelliği hem öğrencilerle çalışan öğretmenler hem de öğretmenlerin beraber çalıştığı öğrenciler tarafından ortaya atılan bir içerik hakkında ortaya atılan soruların cevaplandırılması için bilinçli olarak gerçekleştirilen araştırma çabası olmasıdır. Bir konu hakkında maksimum seviyede öğrenme gerçekleştirilmelidir (Katz, 1994: 1).

Projeler ürün veya performans geliştirmeye odaklanabilir ve projeler genellikle öğrencilerin etkinlikler düzenlemesini, araştırmayı yönetmesini, sorunları çözmesini ve bilgileri sentezlemesini gerektirir. Projeler genellikle disiplinler arası bir nitelik taşır. Kısacası proje kavramı denildiğinde ilk olarak bir temayı veya sorunu ayrıntılı olarak analiz etme, bilimsel yöntemlerden faydalanarak o tema ya da sorunla ilgili araştırmalar yapma, araştırma bulgularını değerlendirerek bir sonuç raporu hazırlamak olarak akla gelmektedir. Proje kavramı, öğrenenlerin özgür bir biçimde seçtiği ve isteyerek üzerinde çalıştığı her türlü etkinlik ve hareket şeklinde de karşımıza çıkmaktadır. Proje, çalışmanın sonunda somut ürünler elde etmek için derinlemesine araştırma gerektiren, öğrenciye bir konu hakkında öğrenme deneyimleri yaşatmayı amaçlayan bir öğrenme stilidir (Memişoğlu, 2001).

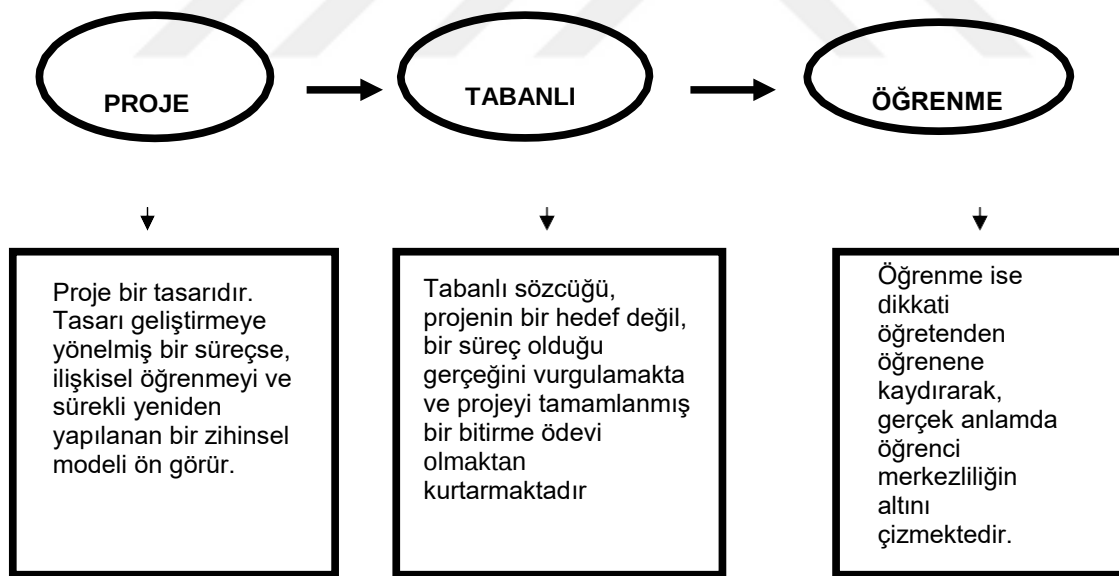
"Proje" üzerine çalışan ve öğrenme faaliyetini gerçekleştirenlerin özgürce seçtiği ve gönüllü olarak çalıştığı herhangi bir aktivite veya her türlü etkinliktir. "Tabanlı" kelimesi, süreç odaklı yapılanmaya atıfta bulunarak projenin bir hedeften ziyade bir altyapı meselesi olduğunu vurgulamaktadır (Aytekin ve Rasan, 2001).

PTÖ, öğretmenin yönlendiren değil rehber ve kolaylaştırıcı olduğu, problemlerin günlük yaşamla ilgili olduğu, belirlenen problemleri çözmek için çeşitli öğretim yöntem ve

tekniklerinin kullanıldığı, müfredat programıyla belirli bir zaman içerisinde bireysel veya grup (4-5 kişilik) olarak çalışılan, öğrencilerin problemleri, çözme, araştırma, karar verme ve özgüven geliştirme becerilerini geliştirmeyi ve böylece ürün elde etmeyi amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Coşkun, 2004, s. 74).

Proje tabanlı öğrenme yöntemi, belirli eğitim hedeflerine ulaşmak için seçilen konunun, öğrenciler tarafından aktif olarak çalışması ile araştırılması ve neticelendirilmesidir. Bu yöntem aynı zamanda bir bilimsel araştırma deneyimi olarak da Bilimsel araştırma denemesi olarak da tanımlanmaktadır (Hamurcu, 2004, 33).

Proje tabanlı öğrenme modeli, temel kavramları, düşünceleri ve bir disiplinin temel bilgi ve kuralları hedefler. Öğrenenlerin problemlerinin çözümü için, araştırmaları, bilgi sahibi olmaları ve bu çıktıları anlamlı harmanlayıp bütünler haline getirerek bir eser(ürün) çıkarma misyonu üstlenir. Öğrenenlerin, kendilerine özgü çalışma ve çabalarına, kendi bilgi becerilerini deneyimlerini kurmalarına imkân tanır. Gerçekçi sonuç ve ürünlerle nihai hedefe ulaşmaları sağlanır. Proje tabanlı öğrenme modelinde, öğrenmede ürün değil, süreç boyutu önem arz eder ve öğrenmeyi, istenen ölçüde ders içinde öğrenciye özgü bir yapı kazandırır ve istenen ölçüde öğrenmeyi bireyselleştirme vardır. Bu süreç aşağıda şema halinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Kavramsal Gösterimi (Erdem ve Akkoyunlu, 2002)

(Erdem ve Akkoyunlu, 2002)' nin tablosuna bakıldığında bu modelin üç kavram üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu kavramlardan birincisi "öğrenme" kavramıdır. Bu kavramdan dikkat, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmeye ve öğretmene öğretimsel yani yönlendirici görevi yüklemektedir. İkinci kavram ise tasarım geliştirme, planlama ve ilişkisel öğrenmenin hâkim olduğu bir 'proje' kavramıdır. "Temel" yani "Taban"

kelimesi proje tabanlı öğrenme sürecindeki son kavramdır. Bu kavram(terim), projenin hedef odaklı olmaktan çok süreç odaklı olduğunu vurgular.

Proje tabanlı öğrenme modelinin temeli bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanmaya dayanır. Araştırmada sorumluluk duygusu ön plandadır ve bu sorumluluğu sınıftaki öğrenci grupları, bazen sınıfın tamamı, bazen de bireysel gruplar almaktadır. Bir projenin en önemli odak noktası, araştırma çalışmasının ister öğrenci ister öğretmen tarafından, isterse öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte olsun, bir konu hakkındaki sorulara yanıt bulmaya çalışmasıdır. Bir projenin amacı, öğretmenden gelen soruları doğru cevaplamak değil, konu hakkında bilgi edinmek ve bu bilgiyi harekete geçirmektir. Proje tabanlı öğrenme modelinde öğrenmeden öğrenen sorumludur ve bu sorumluluğu üstlenir. Bu sorumluluk verilen bir problemi tanımlamayı çözüm bulmayı araştırmayı yönetmeyi verileri analiz etmeyi bilgiyi seçmeyi seçilmiş bilgiyi bütünleştirmeyi eski ve yeni bilgiyi bütünleştirmeyi örgütlemeyi ve ilişkilendirmeyi içerir.

Proje Tabanlı öğrenme Modeli; öğretim programının her birisi birbirlerinden bağımsız küçük bilgileri toplu olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve günümüz modern toplumlarda ve çağdaş modern ülkelerde uygulanmakta olan bir öğrenim ve öğretim yaklaşımı olarak bilinmektedir.

(Yıldırım,2007), Proje Tabanlı Öğrenmeyi, derslerin az miktarda bağımsız bilgi olarak öğretilmesi için geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretim yaklaşımı ve mümkünse, bir veya daha fazla alana dayanan ve temel kavramlara, ilkelere odaklanan ve bir ders senaryosunda birden çok dersin öğrenme hedeflerini kapsayan model olarak görür. (Yıldırım, 2007), buna örnek olarak “Kendi Şehrinizi Kendiniz Yaratın” gibi senaryolarda öğrenciler, gerçek dünya problemlerini çözmeye yönelik düşünme, fikir yürütme, sorun çözme, özgünlük, yaratıcılık, bilgiye sahip olma, süreçleri yeniden karıştırma, sorgulama, antlaşma, bireysel ve takım halinde çalışmaya zaman ayırma gibi etkinliklerde bulunan proje tabanlı öğrenmeyi, bireysel çalışma yerine öncelikle grup çalışmasını gerektirir. Küçük gruplara ayrılan öğrenciler önce iş birliği yapar ve grup içinde görev sorumluluğu üstlenen model olarak tanımlar.

2.8. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Genel Özellikleri

Proje tabanlı öğrenme öğrenci odaklıdır, gerçek dünyayla bağlantılıdır, Araştırmaya dayalı, birçok kaynaktan yararlanan, bilgi ve becerileri bir araya getiren, ürüne uygun işleve sahip olmalıdır (Safran, 2009).

Hesapçioğlu (1988:118)’ na göre proje sisteminin genel özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır: Projenin en önemli özelliklerinden birisi belli bir amaç ve hedefe sahip olması gerekir. Öğrenciler çalışmalarını planlı ve program dâhilinde o amaca ulaşmak için

yapmaktadırlar. Proje gerçek hayatla ilgili veya gerçek hayattan alınan bir olay veya senaryo dâhilinde olmalıdır. Proje tabanlı öğrenme modeli, öğrenmede bütün ve eksiksiz olmayı ifade etmektedir. Burada bütün olmak öğrenme ve öğretme eyleminin basit bir öğrenme olayı olmadığını ifade etmektedir. Proje tabanlı öğrenme modeli geliştirilebilecek etkinlik yapmayı ve o etkinliğin içinde aktif olma sistemini esas alır. Öğrenenler kendileri için bilgilerini örgütleme ve yapılandırmasına izin vererek öğrenmelerini daha zengin haline getirebilirler. Ayrıntılı ve derinlemesine analiz yapmalarına olanak tanır ve materyal tasarım sürecinde öğrencileri aktif kılar ve dersin somutlaştırılmasını sağlar. Öğrenenlerin aktif olarak konumlandırılması, derinlemesine çalışma fırsatı vermesi ve öğrenenlerin sonuç odaklı ve ürün çıkarması için ilgi çekici bir eğitim-öğretim ortamı sağlar. Öğrenenlere eğitim-öğretim sürecine katılmaları ve ön bilgilerini sunmaları için farklı seçenekler sunar, onlara yol gösterir. Proje tabanlı öğrenmenin özellikle Howard Gardner' ın ifade ettiği farklı zekâ alanlarına yönelik çalışmalar yapılması için uygun olması, öğrenmede bireysel farklılık ilkesiyle de doğru orantılı olması açısından önemlidir. Bu model farklı öğrenme stillerine, öğretim yöntem ve tekniklere göre öğrenen öğrenciler için fırsat yaratabilir. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlar. Aile katılımına önem verir. Öğrencilerin gelişimini izlemesi için ailelere anlamlı bilgiler aktarılır.

(Wolk, 1994:401-409), modele yönelik açıklama getirirken, projeler için öğrencilerin başarılı olmasına yardım eden, her gün yapılan ve farklı zekâ alanlarının tamamını kullanmaları için onlara izin veren bir yöntem olarak nitelendirir. Bu nedenle Howard Gardner'ın savunduğu tez olan çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bir parçası sayılarak Hesapçıoğlu (1988:118) ile benzer açıklamalar getirmekte ve proje tabanlı öğrenme modeli ile ilgili öğrencilerin açıklamalarında tüm beceri ve yeteneklerini belirten ve onların geliştirdikleri projeler arasında çizgi filmler, kitaplar, posterler, afişler, grafik ve tasarımlar, oyunlar, gösteriler, deneyler, bilgisayar programları, raporlar, videolar, modeller vb. gibi ürünler yer alır açıklamasını getirir.

(Memişoğlu, 2001:54), proje tabanlı öğrenmeyi, öğrencilere zor gelen konu ve kavramların sunumunu düzenleyebilmelerine, ilgi alanlara yönelik belirledikleri temaları takip edebilmelerine ve dikkatini çeken, ilgi alanına giren veya çalışmak istedikleri güncel konulara göre takip edebildiği konusunu gerçek yaşam deneyimlerinden meydana gelen bir yaklaşım olarak görmektedir.

Korkmaz ve Çakmakçı (2006:112), proje tabanlı öğrenme modeli öğrencinin gelişim seviyesine ve öğrenme yeterliklerine uygun olması, bilim ve teknolojinin entegrasyonuna uygunluğu, çağın gerektirdiği beşeri özelliklere duyulan ihtiyaç, hayat boyu öğrenen, bilim ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanan ve üreten bireyler, geleneksel eğitim ve öğretimin çağın ihtiyaçlarına cevap vermemesi, öğrenme-öğretme anlayışlarındaki yeni yaklaşımlar

ve gelişmeler gibi nedenlerle proje tabanlı öğrenme yönteminin son yıllarda ilgi görmeye başladığını belirtmiştir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında grupla çalışma bireysel çalışmaya göre daha ön plandadır. Öncelikle küçük gruplara ayrılan öğrenciler, öncelikle grup içerisinde iş birliği ve görev dağılımı yaparlar ve böylece olumlu bağlılık duygusu geliştirirler. Proje tabanlı öğrenme modelinde disiplinler arası çalışma mevcuttur. Modelde hem disiplin içi hem disiplinlerarası bir anlayışa uygunluk söz konusudur. Bu model öğrencilerin ilgisine göre tercih ettikleri bir proje çerçevesi içerisinde grupla çalışarak konuyu ve kazanımı öğrendikleri bir öğrenme yaklaşımıdır. Disiplinler arası veya dersler arasında ilişki kurarak öğrenme için fırsatlar sunan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır

2.9. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının temeline bakıldığında 1900'lü yılların başında ortaya çıkan ilerlemecilik felsefesine dayalı olduğunu görülmektedir. John Dewey'in yeniden yapılandırması, Klipatrick'in proje yöntemi, Bruner'in buluş (yaratıcı) yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen'in grup araştırması, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel zeminini oluşturmaktadır (Memişoğlu, 2001).

1908 yılında Stimson adında Amerikalı bir öğretmen, tarım meslek okullarının müfredatında "proje yöntemi" terimini ilk kez kullanmıştır. Bu yöntemin bilinen ilk kurucusu ise Amerikalı eğitimci John Dewey'dir. Fransız düşünürün adından esinlenerek kurulan J.J. Rousseau Enstitüsü'nde 1912 senesinde denenen bu yöntem daha sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde yayıldı ve uygulandı. Amerika Birleşik Devletleri'nde, John Dewey'in öğrencisi Klipatrick ve Missouri Eyalet Eğitim Müfettişi M. Collins, yöntemi uyguladıkları ve geliştirdikleri için proje tabanlı öğrenmeye en çok ilgi duyan taraflar onlar görülmüştür (Kurak, 2009: 28).

Proje tabanlı öğrenmenin temel fikri ilk olarak 1918'de William Heard Klipatrick tarafından önerildi. Klipatrick proje temelli yaklaşıma yeni bir yöntem veya teknik olarak bakmamıştır. Klipatrick bu tekniğe, verimlilik(etkinlik) ilkesine dayalı olup, öğrenme ile ilgili teorilerin yaşam aktivitelerine uygulanmasına ve sosyal ve ahlaki değerlerin kazanılmasına izin veren bir teknik olarak bakmıştır (Korkmaz, 2002:42). Klipatrick proje yönteminin eğitim-öğretim dahil bütün her bir tema alanı içinde eğitim-öğretim için kullanılması gerekebileceğini belirtmiştir.

İçinde yaşadığımız yüzyılın yani 21. yy. başında hali hazırdaki resmi eğitim kurumlarına yöneltilen bazı ağır eleştiriler yöneltilmektedir. Mevcut okullar "Eski Okullar" olarak adlandırılıyorlardı. Bu okullara yöneltilen eleştirilerin ana hatları şöyle idi:

- Müşterek gerçekleştirilen öğretimin bayağılığı,

- Bu okullara mensup olan öğrencilerin hayata hazırlanma noktasında eksiklikleri olması ve bu öğrencilerin hayatın gerçeklerinden uzak olmaları,
- Okutulan kitaplara yönelik aşırı bağımlılık
- Okulda gerçekleştirilen sınavlar,
- Yapay bir şekilde okul ders saatlerinin parçalanıyor olması,
- Okuldaki katı program ve uygulamaların eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilmesi (Hesapçioğlu, 1992: 105):

Mevzubahis okulların eksikliklerini giderme amacıyla geleneksel okullar olarak adlandırılma yapılmakta ve çocuk merkezli yeni eğitim programları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu programları uygulayacak okullara “aktif okullar”, “yeni okullar” ve eğitim literatüründe “yeni eğitim” denilmektedir (Hesapçioğlu,1992:105). Bu yeni akımdan yola çıkarak çocukları merkeze almak, çocukların yeteneklerine, gelişim özelliklerine ve ilgi alanlarına göre kurslar düzenlemek ve çocukları yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmeye yönlendirmek, öğretmenin rehber olması fikri yayılmıştır. Birçok yeni bir öğretim sistemi ortaya çıktı. Böyle bir sistem "Grup Öğretimi" olmuştur.

Grupla öğretim bütün ülkelerde, o ülkenin düşünce sistemine göre uygulandığı için literatürde farklı türleri yer almaktadır. Grupla öğretiminin Amerika'daki örneğini ve türü proje sistemidir ve türünün altyapısını Amerikalı eğitim kuramcısı İlerlemecilik eğitim kuramının temsilcisi John Dewey oluşturmuştur. Amerikan eğitim sistemini kuranlar, müfredatlarının renkli bilgi koleksiyonları yerine öğretim ünitelerinin büyük bir kısmında günlük yaşamla ilgili konuların olması gerektiğini düşündüler. Bu konulara da “Hayat Projeleri” adı verildi. Böylece hayat projeleri Amerika'da grupla öğretim denildiğinde akla ilk gelen öğretim türü olmuştur. Bu türe kısaca proje yöntemi adı da verilmektedir (Hesapçioğlu ,1992,113).

Bir diğer araştırmada Korkmaz,2002:42)' a göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin temeli ve görüşleri 1918'de dile getiren ilk kişi William Heard Kilpatrick'tir. Kilpatrick proje yöntemini, yeni bir yaklaşım olarak görmemiştir. Kilpatrick, bu yaklaşıma, öğrenme ile ilgili hipotezlerin hayata uyarlanmasına ve toplumsal ve ahlaksal olan değerlerin öğretilmesine ve kazandırılmasına önem veren etkinlik ilkesini gözetten bir teknik olarak görmüştür.

Proje Tabanlı Öğrenmenin öğretim sistemlerinden birisi olduğu bilinmekle beraber bu öğretim sisteminin esas adının “Proje Yöntemi” olduğu ifade edilmektedir ama bu öğretim sisteminin öğretim yöntemleriyle denk tutulması veya karıştırılması risklerinden ötürü literatüre bu kavram “Proje Sistemi” veya “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” olarak geçmiştir (Fırat,2008).

2.10. Proje Tabanlı Öğrenmenin Felsefi Temelleri

26 Aralık 1991 yılında SSCB' ye bağlı cumhuriyetlerin bağımsızlığını ilan etmesiyle beraber dünyada iki kutulu düzenin sonu gelmeye başlamıştır; ancak birkaç ülke hariç tek kutuplu düzene ve ABD'nin ekonomik sistemine entegrasyonu ile dünya küresel(global) bir köy haline gelmeye başlamıştır. Bu bütünleşmeyle beraber bilim ve teknoloji alanı ve iletişim hızında meydana gelen bu dönüşüm ve değişim sadece ekonomide değil, başta eğitim ve toplum olmak üzere tüm dünyadaki ülkelerin de farklı sektörlerini etkilemeye başlamıştır. Bu toplumsal değişim ve dönüşüm hızıyla 2000 yılı itibariyle sosyologlara göre milenyum çağına geçilmiş ve yeni bin yıla geçişle beraber toplumsal sistem ve eğitimde yaşanan bu değişim Türkiye'yi de etkilemiştir. Bu durum eğitim programlarının güncellenmesini zorunlu hale getirmiştir; çünkü dünya artık o eski dünya değildir. Değişim ve gelişime göre yeni kuşakları o toplumsal sisteme yeni müfredat programlarıyla beraber, toplumun değerler sisteminin ve kültürünün yozlaşmasına fırsat vermeden, toplumun da eğitim yoluyla değişim ve dönüşümünü gerektirmiştir.

İşte bu sebeple 2005 yılında MEB tarafından uygulamaya konan yapılandırmacılık temelli eğitim programı uygulamasına geçilmiş ve buna uygun olarak Pragmatizm Felsefesi ve ilerlemecilik eğitim akımı uygulanmıştır. Bu felsefe ve eğitim akımına uygun olarak modern eğitim esasları uygulamasına geçilmiştir.

“Proje tabanlı Öğrenme Yaklaşımının temel özellikleri analiz edildiğinde, Pragmatizm ve İlerlemeci eğitim felsefesinin eğitim hareketine uyarlanmış bir yapıya sahip olduğunu görmekteyiz (Başbay, 2007, 69).

İlerlemecilik eğitim akımına ve Pragmatist Felsefeye uyumlu olan yeni nesil öğrenme modellerinden olan ve 21. yy. öğretim yöntem ve tekniklerinden olan proje tabanlı öğrenme modeli yaklaşımı, öğrenenlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ele almak için tasarlanmış ve amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenenlerin gerçek hayat problemleri birer senaryo olarak sunulur ve bu problemlere çözüm bulmaları istenir. Kendilerine senaryo verilen öğrenenler, belirli bir senaryonun öğrencisi olarak sorunu role göre çözmeye çalışır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, günlük hayatta karşılaşılan sorunları çözen bir sistem, kurgusal bir organizasyon sağlaması açısından “pragmatizm felsefesi” ile yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme modeli, Pragmatizm Eğitim Felsefesi ve İlerlemeci eğitim akımına uygun bir yapıya sahip olup eğitim-öğretimin merkezinde öğretmenin kolaylaştırıcı ve rehber olduğu bir modeldir. Bu felsefenin onunla bağlantısı olduğu model, kurslar ve öğretim deneyimleri (eğitim), öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre uyarlanabilir. Her tür davranışları düzenleyen programın(yetişek) yerini alacak esnek, çok yönlü ve amaçlı bir yetişek planlanabilir ve hazırlanabilir. Konuda ve müfredatta öğretmen değil, öğrenci merkezdedir. Yetiştirilecek

öğrenci olduğu için tüm değişkenler öğrenciye göre düzenlenmiştir. İlerlemecilikte okul hayatın kendisinden daha fazlasıdır. Pragmatizm ve İlerlemecilikte okul hayatında karşılaştığımız olgu ve olayları eğitim ortamına taşımali veya öğrenenler bunları bu eğitim ortamına sunmalıdır; çünkü eğitimin görevi öğrenenin içinde yaşadığı topluma aktif olarak katılmasını sağlamaktır (Erdoğan,2011).

Eğitimde kitap temelli bilgiler çabucak unutulduğu ve olayların neden ve sonuçlarını kavrayamadığı için ilerlemeciliğin hedefi eğitimde pedagojik teorilerden ziyade uygulamalı süreçlere odaklanmaktır. Kitaptaki bilgiler çabuk unutulduğu için öğrenci ilişkileri anlar, öğrendiklerini unutmaz ve uygulama yoluyla öğrenmeyi anlamlı kılar, öğrenmeyi öğrenir. Uygulamalı süreçler ve uygulamalı eğitim; bilimsel yöntemlerin kullanımını, deneme yanılma, işbirlikçi çalışma ve aktif öğrenmeyi gerektiren proje tabanlı öğrenme modeline dayalı yöntemlerin kullanımını zorunlu hale getirir. İlerlemecilik sadece hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisidir. Proje tabanlı öğrenmede konunun kaynağını gerçek hayat problemleri oluşturur. Proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımında, gerçek yaşam problemleriyle uğraşarak çözüm bulmanın İlerlemecilik hareketiyle kolayca bağlantılı olduğu iddia edilebilir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, yenilikçi yaklaşımlardan yapılandırmacılıkla yakından ilişkilidir. Yapılandırmacılık öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve yapılandırdığı üzerine temellendirilen bir eğitim yaklaşımıdır.

“Yapılandırmacılık Yaklaşımıyla ilgili fikir belirten eğitimciler, felsefeciler ve psikologlar, yaklaşımla ilgili şu amaçlar etrafında hem fikir olmuşlardır:

- Öğrenme ancak öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıklarında kalıcı olmaktadır.
- Öğrenenlerin bilgiyi araştırarak keşfetmesiyle beraber bu öğrenenler yaratıcı olacak sonra tekrar yaratıp, yorumlayacak ve çevresiyle etkileşim halinde bireysel bilgilerini bu kimseler yapılındıracaklardır.
- Öğrenmenin aktif halde temeli eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözümüdür.
- Aktif öğrenme süreci ile öğrenenlerin süreci ve içeriği müşterek zaman diliminde öğrendiği ifade edilir.

Görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, pragmatizm felsefesi ile ilgilidir ve ilerlemeci eğitim kuramı ile örtüşmektedir. Bu model aynı zamanda yapılandırmacılık ile ilgili bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi hazır bulunmaz ve boş bir belleğe yerleştirilmez, öğrenciler bilgiyi zihinlerinde işleyerek anlamlandırır ve yapılandıırırlar. Yeni bilgiler zihinlerinde var olan kalıplar (ön örgütleyiciler) üzerine kurulur.

Yapılandırmacı Yaklaşımına göre öğrenme, ezbere dayalı olmamalı; öğrenme, öğrenilen bilgiyi transfer etme, bilgiyi aktarma, var olan bilgiyi yeniden yorumlama, yeni bilgi

oluşturma ve öğrenmeyi anlamlı kılmaya dayalı olmalıdır. Diğer bir deyişle öğrenen, edindiği bilgileri yeni öğrendiği bilgilerle koordine etmeli, yapılandırmalı ve gerçek hayatta karşılaştığı sorunları çözmek için uygulamaya koymalıdır. Bu yapısıyla bu yaklaşım, proje tabanlı öğrenme modelini destekler ve yapılandırmacılık temelli yapılan etkinliklerin teorik altyapısını oluşturur.

Proje tabanlı öğrenme modelinin temel özellikleri incelendiğinde pragmatist felsefenin ilerlemeci eğitim hareketine uygun yapılara sahip olduğu görülmektedir. Pragmatizmin eğitim felsefesine yansımalarından olan İlerlemecilik kuramına bakıldığında, bu yaklaşımın arzu edilen özelliklerinin aslında çıkış noktasını bu felsefi ve eğitimsel harekette bulduğu söylenebilir. İlerlemecilik, pragmatist felsefenin eğitimde uyarlanması ve uygulanmasıdır.

Yukarıdaki tüm açıklamalar göz önüne alındığında proje tabanlı öğrenme, ilerlemeci eğitim hareketinin özellikleri ile ilişkilidir ve birbirine benzerlik gösterir. İlerlemeci eğitim kuramı hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir. Proje tabanlı öğrenme modelinde, öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili problemlere çözüm aradığı, gerçeğe yakın bir öğrenme ortamı yaratıldığı söylenebilir.

2.11. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Önemi ve Proje Tabanlı Öğrenmeye 21. yy. Eğitim Anlayışı Açısından Bakış

Proje etkinlikleri, tüm akademik geçmişlere sahip öğrenciler için anlamlı olan bir ortamda öğrenmeyi gösterir. Projeler farklı zekâları, öğrenme tercihlerini veya öğrenme stillerini barındırabilir. Öğrencilerin kişisel becerilerini ve ilgi alanlarını takip etmelerini sağlamak için daha fazla çeşitlilik ve seçenek sağladığı için öğrenci motivasyonunu da artırabilir.

Zihinsel psikoloji alanı üzerine araştırma yapan bazı çalışmalarda bu etkenlerin öğrenmenin kalıcı hale getireceği üzerine sonuçlara ulaşılar. Problem çözme ve gerçek yaşam üzerine problemlerin konu edinildiği çalışmalarda öğrencilerin bilgiyi daha kalıcı hale getirdiği, belleklerinde daha iyi sakladığı ve böylece başka ortamlarda kolay hatırlamasına yardımcı olduklarını belirtmişlerdir (Memişoğlu,2008). Öğrenenler, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli ile var olan bilgi, birikim, tecrübelerinin üzerine katkı verirler, sorunları çözme (analiz- sentez-değerlendirme) gibi üst düzey düşünme becerileri kavram ve ilkelerinin daha ayrılmış bir biçimde anlaşılmasının üzerinde dururlar.

Teknolojinin değişiminin ve gelişiminin hızlı olduğu ve bilginin her geçen gün değişime uğradığı yaşadıkça hissettiğimiz nesnel bir gerçektir. Bu durumda öğrencilere bilgiyi aktarmak yerine nasıl yapılandıracaklarını öğretmek rehber olmak gerekir. Proje tabanlı öğrenme modeli bu hedefe hizmet etmek için en uygun eğitim yöntemidir. Model öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak gerçek yaşam

deneyimi sağlar ve ihtiyaç duyulan sorunları çözebilen, yeni bilgiler üretebilen, eleştirel ve analitik düşünebilen, sorumluluk alarak görevlerini yerine getirebilen ve grup çalışması ile uyumlu çalışabilen bireyler yetiştirmeye uygun bir yöntemdir. Bu nedenle öğrencilere proje tabanlı öğrenme uygulamalarının tanıtılması ve bilişsel işlem basamaklarının kullanılabilmesi gerekmektedir.

Son çeyrek asır değerlendirildiğinde yalnızca son derece gelişmiş sanayi toplumları değil, aynı zamanda gelişmekte olan toplum yoğun bir şekilde bilgi teknolojisi devriminden geçiyor. Bilgi teknolojisi devrimi, değişim sürecini hızlandırmış ve bu durumun toplum ve eğitim sistemi üzerinde farklı sonuçları olduğundan hem bilginin üretilmesi hem de ortaya çıkan bilginin paylaşımı açısından eğitim sisteminin her kademesinde bu sonuçlar değişime uğramaktadır. Eğitim, genel olarak bireyin davranışlarını istenilen yönde değiştirme süreci olarak tanımlanmakta ve bireyin demokratik anlayış ve tutumlarını geliştirme, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanma, gelecek nesillere kültürel mirası, yeni bilgi üretme ve aktarma sorumluluğuna sahiptir.

20.yy'ın son çeyreğinden itibaren başlayan ve 21.yy'ın ilk on yılında etkisini artıran küreselleşme anlayışı ekonomik, toplumsal ve kültürel temelde beşerî tarihin öncesinde hayat yaşantısında görülmemiş bir değişim sürecine girmiştir. Bu ifade doğrultusunda küreselleşmeye dair kültürel ve sosyal boyutların gelecek zaman diliminde günümüz dünya şartlarına göre toplumsal sistem bünyesinde bulunan sosyal kurumlara yönelik etki derecesinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Küreselleşmeyle başlayan süreç, günümüz toplumlarının kültüründe, yeni değerler meydana getirdiği tespit edilmiştir. Toplumların sahip olduğu değerler için hayatın her alanında kitle iletişim ve bilgi teknolojilerinin yoğun kullanımı, toplumların kültürel farklılıklarının genç nesillerin toplumsallaşması ve genç kuşaklara aktarılmasında dünya kültürünün önemli bir parçası olmuştur. Küresel kültür tarafından üretilmiş olan değerlerin böylelikle farklılaştığı ve değişim süreci içerisinde olan toplumların kültürel birikimlerinin müşterek mutabakat alanlarında bütünleştiği ifade edilebilir (Tatlıdil E., Günder Esgin, E., 2013).

1991 yılında SSCB'nin dağılmasından sonra ABD başat güç olarak liderliğini devam ettirmiş böylece dünyada tek kutuplu düzene geçilmiş, iletişim ve bilgi teknolojisinde yaşanan gelişmelerle dünya "Küresel Köy" haline gelmiştir. Küreselleşme süreciyle beraber eğitim alanı da bu değişimden etkilenmiştir. "Öğrenmeyi Öğrenme" ve "Yaşam Boyu Öğrenme" eğitim kurumlarının önem verdiği bir eğitim kavramı olmuş, eğitim programlarının yenilenmesi ve değişmesiyle birlikte sadece bir söylem ya da kavram değil, aynı zamanda bir uygulama haline gelmiştir. Eğitim anlayışı ve uygulamasında gözlemlenen tüm bu değişimler çerçevesinde, öğrenmenin sürekliliği ilkesi, günümüzün küreselleşen dünyasında eğitim programları için en önemli özelliklerden birisi olmuş ve bireylere

yaratıcılık, eleştirel düşünme, yenilikçilik ve problem çözme becerileri kazandırdığı görülmektedir.

Giderek küreselleşen ve uluslararası rekabet koşulları karşısında dünyanın birçok ülkesinde eğitim programları ve uygulamaları yeniden yapılandırılmış ve yeni düzenlemeler oluşturulmuştur. Bahsedilen hükümlerden biri, özellikle AB temel eğitim politikasında 1970'lerden itibaren gözlemlenen yeniden yapılanma sürecidir. Avrupa Birliği eğitim politikasının temel kavramlarından ve felsefesinden biri olan 'öğrenmeyi öğrenme' ve 'yaşam boyu öğrenme' ilkeleri, ortak yaşam kalitesi değerlerinin oluşturulması ve paylaşılması için önemli görülmektedir. Bu nedenle, Türk Milli Eğitim Sisteminin değerler manzumesinin küreselleşen değerleri göz önünde bulundurularak MEB in değişen dünya koşullarını dikkate alarak eğitimin felsefesini ve işlevlerini yeniden yapılandırmaya odaklanması beklenmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel fikri, bireysel farklılıkları hayatın merkezine alan 21. yüzyıl yaşam anlayışından kaynaklanmaktadır. Belki de bu nedenle, küreselleşmenin dönüştürdüğü bir dünyada, eğitim programları öğrencilerin kişiliklerini ve kimliklerini özgürleştirmeyi amaçlamaktadır. Proje tabanlı öğrenme modelinin özellikleri göz önüne alındığında 21. yy. nesillerinin insan karakterine uygun bir yöntem ve teknik olup çağın şartları ve modelin gerektirdiği niteliklere uygun olarak Sosyal bilgiler öğretim programı da kültürün devamını sağlan bir müfredat programı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu müfredat programında bu misyonu üstlenecek tarih coğrafya ders ve konuları önem arz etmektedir.

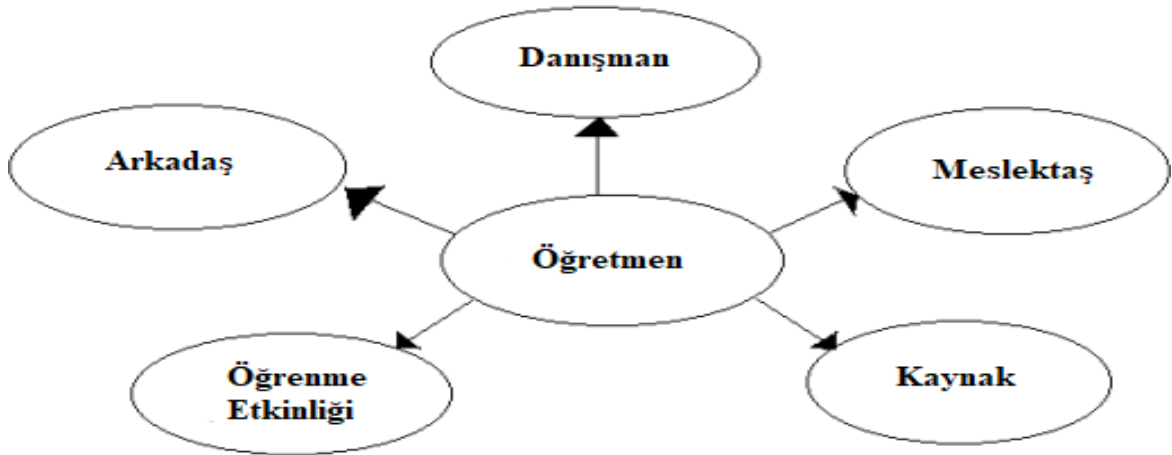
2.12. Proje Tabanlı Öğrenmenin Gerçekleştirilmesinde Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü

2.12.1. Öğretmen Rolü

PTÖ'de öğretmenler "arabulucu, rehber, takım koçları ve yardımcıları" vb. rol misyonunu üstlenir. Bu sınıflarda geleneksel sınıflardaki pasif öğrencilerin ve aktif öğretmenlerin olduğu anlayışından ziyade pasif öğretmen ve aktif öğrenci olgusu yaratılmıştır (Çiftçi, 2006). Proje yaklaşımı, öğretime farklı bir yaklaşım gerektirir. Her şeyden önce, öğretmen kavramı kavramalı ve net görmelidir. Yaşam projeleri her zaman çok yönlüdür, bu nedenle diğer alanlarla aktif ilişkiler geliştirmek zorunludur (Hesapçıoğlu, 1992).

Öğretmen sınıfa girmeden önce, eğitim-öğretim sürecine başlamadan içeriğe hâkim olmalı ve proje konusu üzerine derinlemesine ayrıntılı analiz yapabilir bilgiye sahip olmalıdır. Proje tabanlı öğrenme kazanımının amacı; öğrencinin öğrenme deneyiminin yaratıcılığının gelişimine yardımcı olmasıdır. Bu model de öğrenciler bu deneyimle uğraşırken, aynı

zaman da öğretmenler, öğrencilerini projelerini oluşturmalarını da destekler. Projenin ön saflarında yer alır; öğretmen kalır ve projenin gerekli bir bölümüne müdahale eder.



Şekil 2 PTÖ Yaklaşımında Öğretmenin Öğrenci İçin Roller (Demirel, 2005)

Kısacası proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğretmene düşen görevler ve öğretmenin misyonu, rollerini maddeler halinde belirtmek gerekirse;

- Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler projenin ne olduğu konusunda net olmalı, çalışma grubunu belirlerken seçici ve dikkatli olmalıdır.
- Öğrencilerin gerçek takım oyuncuları gibi hareket etmeleri, takımın bir parçası olarak ve olumlu bağlılıkla teşvik edilir, takım kuralları önceden belirlenmeli ve bu çerçevede öğrencilere rollerin sorumluluklarını eşit olarak dağıtan bir çalışma planı sunulmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı proje çalışması yapmalarına yardımcı olmada çok önemli bir rol oynamaktadır.
- Öğretmenler HBÖ için rol model olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerinden özverili olmasını, çok çalışmasını, iyi düşünmesini, kendini aşmasını ve kaliteli eserler üretmesini beklemelidir.

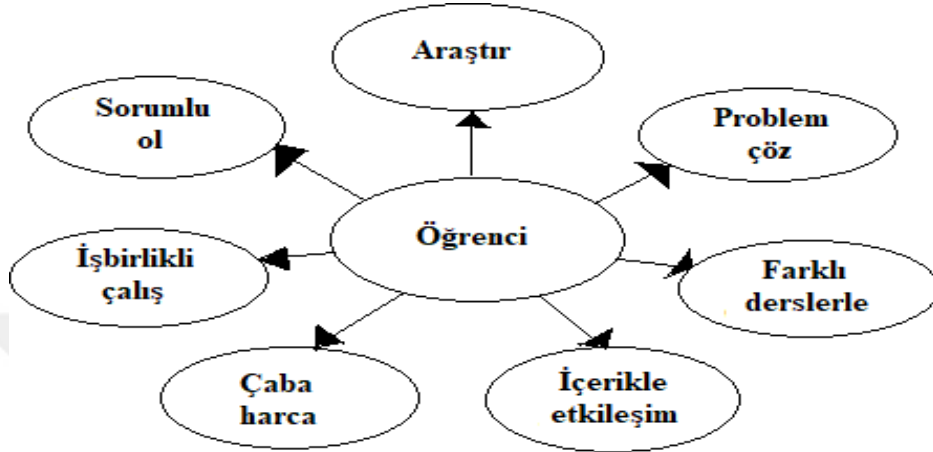
ABD 'nin eyaletlerinden Kaliforniya' da bir eğitim kurumu olan Buck Institute For Education'da proje tabanlı öğretim uygulayarak okulları ve sınıfları daha etkili, nitelikli hale getirmek için çalışan bir AR-GE kurumu vardır. Bu eğitim kurumu IEARN-USA, profesyonel gelişim atölyelerinde BIE araç-gereçlerini kullanır. Buck Institute For Education da proje tabanlı öğrenme dayalı eğitim öğretim sürecini belirtirken öğretim aktivitelerinin analizini yaparak öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını aşağıdaki başlıklar çerçevesinde açıklamıştır.

- Tasarım ve planlama aşamasında, öğretmenler öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre şartları dikkate alarak projeler geliştirir; projelerin öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmasını göz önünde bulundurur.
- Standartlara uydurma rolünde öğretmenler bir proje organize ederken içeriği ve kazanımları dikkate almalıdır.
- Kültürü yapılandırırken öğretmenler, öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını, kendilerini özgürce ifade etmelerini ve açıkça etkinlikte veya davranış bağlamında öğrenmeye odaklanmalarına yardımcı olmalıdır.
- Etkinlikleri yönetirken, öğretmenler proje çalışmalarını planlarken öğrencilerle eş güdüm halinde olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerle proje çalışması düzenlemeli ve organize etmelidir., öğrencilerle iş birliği içinde çalışmalıdır.
- Öğrencinin öğrenmesi için iskele kurma başlığında, öğretmenlerin projelerin amaçlarına ulaşabilmesi için çeşitli öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğrenme materyallerini verimli kullanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmesini sınamak: Öğretmenler öğrenci bilgisini, becerisini, başarısını ölçmek için biçimlendirici ve tamamlayıcı değerlendirmeler kullanmalı yöntemlere dayalı olarak akran değerlendirme, öz değerlendirme ve grup değerlendirme yöntemleri de kullanılmalıdır.
- Katılım ve Koçluk durumunda, öğretmenler, proje boyunca öğrencilerle yakından ilgilenmeli ve gerektiğinde öğrencileri yönlendirmeli, takdir etmeli ve teşvik etmelidir (Buck Institute for Education, 2011).

Ayrıca proje çalışma gruplarını belirlemede seçici ve dikkatli olmalı, öğrencilerin çalışmalarını koordine etmelerine yardımcı olup, öğrencilerin bazı eksikliklerinin belirlenip giderilmesinde yönlendirici olmalıdır. Öğretmenlerin bilmesi gereken bir diğer konu da öğrencilerin projelerle ilgili düzenli toplantılar yapmasını sağlamaktır.

2.12.2. Öğrenci Rolü

Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımının öğrenciyi merkeze alan bir süreç olduğu ve hayatın içerisindeki gerçek konuları kapsamı gerektiğini belirttiği ifade edilebilir. Uygulama, analiz yapma ve senteze ulaşma düzeyindeki hedeflerin hayata uyarlanabilmesi için bu yaklaşımdan yararlanılır (Demirel, 2005).



Şekil 3 Proje Tabanlı Öğrenmede Öğrencinin Rollerini (Demirel, 2005)

Hesapçıoğlu dört iş ise öğrencinin kendi katılımı ve çabalarıyla yapılması gerektiğini aşağıda maddeler halinde açıklamıştır.

- Proje başarılı bir biçimde seçilmeli,
- Projenin çözümünde plan yapılmalı
- Plan uygulanmalı
- Yapılan işin ve varılan noktanın sonucunda üzerinde tartışma yapılmalı, akıl yürütülmeli, eleştirisi yapılmalı, takdir edilmeli (Hesapçıoğlu, 1992).

Aktif öğrenme anlayışında öğrenci bilgiyi edinirken onun pasif alıcısı değildir. Aktif öğrenme anlayışında elde edinilmiş bilginin kazandırılmasında ve yapılandırılmasında aktiftir. Aktif öğrenmeye uygun olan proje tabanlı öğrenme modelinde ders içinde öğretim süreci boyunca öğrenci etkin olarak katılır. Proje süreci boyunca öğrenciler, planlama yapmayı ve kendi öğrenme süreçlerini organize etmeyi ve iş birliği içinde çalışmayı (kubaşık) öğrenirler. Öğretmen ve öğrenciler projenin kapsamının belirlenmesinde ve araştırma sürecini birlikte planlamak için iş birliği içinde hareket etmektedirler. (Hesapçıoğlu, 1988, s.121)' na göre proje tabanlı öğrenme modelinde öğrenciye düşen görev ve sorumluluklar şu şekilde açıklanabilir:

- Öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun proje teması oluşturmak ve bu konuda öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmak ve iş birliği içerisinde olmak,
- Proje konusuna yönelik bir plan ve program oluşturmak ve bu planı uygulamak,
- Proje içinde işlerin zamanında yapılarak verimli bir öğretim süreci geçirmek

- Elde ettiği sonuçları nesnel ve tarafsız olarak değerlendirmek

Uygulama, analiz ve sentez seviyeleri, bilginin en karmaşık, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olduğu bilişsel işlem adımlarını hedefler. Proje tabanlı öğrenme modeli sayesinde öğrenciler, günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları çözme becerisi kazanırlar. Bilgileri ezberlemek yerine anlamlı öğrenen ve uygulayarak öğrenen insanlar, toplumsal hayatta başarılı ve kendine güvenen insanlar olarak görünmektedir. Sonuç olarak, proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştiği sınıflardaki öğrenciler artık bilgiyi kendi başlarına araştırıp keşfederler ve süreç aktif olarak dahil oldukları bir süreç haline gelir. Bu nedenle her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur. Öğrenciler projenin her adımında kendilerine bir yer bulurlar, böylece proje çalışması da kendi ellerinde bir ürün haline gelir. Bu sayede öğrenci konunun her detayını bildiği için bu bilgileri sınıfla paylaşabilecek seviyeye ulaşır.

2.13. Proje Tabanlı Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması

Proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklılık taşıdığı bilinmektedir. Proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımına göre, değişen hedefler, kompleks sorunları çözer, sorunları çözmek için araştırma ve verileri kullanır, iş birliği içinde çalışır ve eşzamanlı olarak yalnızca hedef ürüne ulaşmakla kalmayıp aynı zamanda ürüne ulaşmak için izlenecek yolu veya yöntemi dikkatle inceleyen süreçler oluşturur. Öğreneni araştırmaya teşvik eden ve yönlendiren öğretmen imajı, aynı zamanda araştıran kaynaklara ulaşan ve problemleri kendi kendine çözen öğrenen tipinin ortaya çıkmasını sağlar. Bu yapısıyla proje tabanlı öğrenmede öğrenme ortamı basit bir sınıf düzeni değildir; öğrenme ortamı karmaşık bir yapıya sahip olmaktadır ve o öğrenme ortamı problemlerin çözüldüğü araştırmaların yapıldığı ve öğrenmenin gerçekleştiği bir merkez olmaktadır (Katz, 2002; Aktaran: Demirel ve diğerleri, 2005). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yaklaşımı Tablo 2.1’ de gösterilmiş ve karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Tablo 1. Proje Tabanlı Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim Modeli	Proje Tabanlı Öğretim Modeli
Sorunlar ve çözümler tanımlanır, İleriye dönük tek Problem çözüm yolundan gidilir.	Tek bir çözüm ve ulaşılacak tek bir yol bulunmamaktadır. Çalışmaya başlarken farklı alternatif çözümler mevcuttur.
Sadece tek bir disiplinin niteliklerine yoğunlaşılır. Konu Alanı	Disiplinlerarası etkileşimler ve farklı disiplinlerle koordinasyon anlayışı vardır.
Standardizasyon, kavramların ve ilkelerin Hedef	• Kompleks problemleri çözme becerisi

anlaşılması ve problemlerin çözümünde kullanabilme

- Araştırma yapma ve bilgileri sorunların çözümünde kullanma becerisi
- Grup kapsamında iş birliği yapılması ve çalışabilme becerisine bağlı olarak olumlu bağlılık ve aidiyet duygusu
- Herhangi bir içerikle ilgili ayrıntılı veri edinebilme becerisi, belirli kriterlere uygun çıktılar ortaya koyabilme

Sınırlı sayıda kaynağın içeriğine bağlı kalınır. İçerik

İçerikten ziyade, ayrıntılı kavrama önemlidir. Kaynak çeşitliliğine sahip olmak ve bilgi kazanmak amaçlanmaktadır.

Çıktılara ulaşan aktiviteler bütünüdür. Öğrenci bireysel çalışmaya odaklanır, öğretmenin söylediklerine ve kitabi bilgilere bağlı kalır. Modelin temeli istenilen sonuca ulaşılmasıdır. Süreç

Grupla beraber çalışma, alternatif kaynaklara eğilim, Ar-Ge temellidir. Çalışmalar sonucunda bir ürün elde edilir, raporlanır, Ürün ve süreç beraber götürülür, Süreç, ulaşılan sonuç kadar önemlidir.

Süreç sonunda ulaşılan ürüne not verilir, testten elde edilen sayısal veriler dikkate alınır. Değerlendirme

Ürün ve sürecin bir arada değerlendirilmesi söz konusudur. Bireysel performans ve bu performans sonucu ortaya çıkan ürün bir arada değerlendirilir. Değerlendirmede öğrenen de etkin durumdadır.

Değerlendirmede öğretmen tek söz sahibi olan öğreticidir.

Öğrenme ortamları karmaşık bir şekilde organize edilmiştir; öğretmenler ve öğrenenler birlikte öğrenirler. Sınıf ortamı öğrenenlerden oluşur. Sınıflar araştırma, problem çözme ve öğrenme odaklıdır. Sınıf Ortamı

Öğrenme ortamları karmaşık bir şekilde organize edilmiştir; öğretmenler ve öğrenenler birlikte öğrenirler. Sınıf ortamı öğrenenlerden oluşur. Sınıflar araştırma, problem çözme ve öğrenme odaklıdır.

Öğretici, müfredatı anlatan ve bilgiyi aktaran kişidir. Öğretmenin Rolü

Yardımcı, yönlendiren, rehber, öğrenenle birlikte öğrenen kişidir.

Bilgiyi alan, öğretmenin anlatıklarını not edendir. Öğrenen rolü

Bilgiyi, araştıran, keşfeden özümseyerek kullanan ve öğrenen özerk ve yapıcı bir kişidir.

Bilgi düzeyi ön plandadır.

Kurallar, genel kavram ve düşünceleri kavramak ön plandadır.

Kaynak: (Demirel, 2003: 39, Erdem, 2005: 71)

2.14. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli Uygulamalarında Kullanılan Yöntemler ve Stratejiler

Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme modeline uygun öğrenme alternatifli, çeşitlilik yönünden zengin yöntem ve tekniklere sahip olmaları ve bu yöntem ve tekniklere başvurabilme olanaklarının olması öğrenmenin kalitesini, etkililiğini arttırmaya katkıda bulunur. (Erdoğan,2011) ve (Memişoğlu,2011)' na göre bu modelde değerlendirilebilecek teknik ve yöntemlerin bazıları şunlardır:

- Araştırma
- Gezi, gözlem ve inceleme
- Gösteri
- Deney
- Tartışma
- Yaratıcı drama
- Soru-Cevap

Bu yöntem ve tekniklerin dışında öğrenme modelleri ve stratejileri mevcuttur. Bu modelde kullanılabilecek bazı öğrenme modelleri ve stratejileri şunlardır:

- Aktif öğrenme
- İşbirliğine dayalı öğrenme (Kubaşık)
- Yaratıcılık
- Hayat boyu öğrenme
- Beyin fırtınası
- Gardner'ın çoklu zekâ kuramı
- Probleme dönük öğrenme modeli
- Araştırmaya dönük öğrenme stratejisi
- Buluş yoluyla öğrenme stratejisi
- Aktif öğrenme modeli vb. gibi

2.14.1. Proje Tabanlı Öğrenme ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Öğrencilerin öğrenmeyi başarmak için birbirlerine yardım etmek için küçük gruplar halinde çalıştıkları bir süreç olarak kabul edilir. Öğrencilerin küçük gruplar halinde iletişim kurduğu, öğretmenlerin ihtiyaç sahiplerine yardım etmek için gruplar arasında gezdiği bir yöntemdir. İş birlikli öğrenme, birlikte öğrenme, öğrenci ekipleri, grup çalışması, katılma,

birlikte soru sorma ve birlikte öğrenme gibi birçok uygulama biçiminin yer aldığı tek bir öğretim yöntemi olmayan ve aynı zamanda da küme çalışması niteliği taşımayan bir öğretim yöntemidir. Grup çalışmalarının iş birlikli (kubaşık) öğrenme olmasını sağlayan özellik, öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarının yeteneklerini ve özelliklerini geliştirmeye yönelik çabalarıdır. Bu modelde olumlu bağlılık ön planda ve bireysel ödülün ziyade grubun başarısı söz konusu olduğu için bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından fazladır (Açıkgöz, 2003: 336). İş birlikli öğrenmenin koşulları şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel değerlendirebilirliğin olması
- Eşit başarı olanağının olması
- Grup sürecinin yorumlanması
- Grup ödülü ve ortak ürün
- Yüz yüze etkileşimin gerçekleştirilmesi
- Sosyal becerilere sahip olunması
- Olumlu bağlılığın mevcut olması (Açıkgöz, 2003: 340).

İş birlikli öğrenme esnasındaki grup çalışmasıyla beraber öğrenciler bireysel olarak çalışabilirler ve öğrenirler, görev ve sorumluluklarını yerine getirerek ekibe ait olmaya çalışır ve öğrencide aidiyet duygusunu geliştirir. Öğrenme yöntemlerinde de bu çalışmalar vardır. Bu yöntemin uygulamasında gruplarla çalışma yöntemi vardır. Bu şekilde sosyal bilgiler öğretim programı için önemli olan demokratik ortam oluşturulmakta, öğrenciler demokratik kuralları deneyimler ve grup yaşamı yoluyla birbirleriyle etkileşime girerler ve birbirlerine saygı duymayı öğrenirler. Sosyal bilgiler dersi öğrencinin sosyal aktivitelere katılım göstererek sosyal bilgiler dersi için en önemli hedeflerden olan öğrencinin sosyalleştirilmesine katkıda bulunur.

Öğrenciyi merkeze alan etkinlikler, aktiviteler esastır ve önemli olan öğrencinin kendisidir. Bu model öğrencinin aktifliğini merkeze alan aktif bir rol oynayan proje tabanlı öğrenme gibi grupların olduğu öğrenme ortamlarında kullanılan bir öğrenme yöntemidir. Bu öğrenme yaklaşımı, proje tabanlı öğrenmenin birçok ilkesini içerir. Grup çalışması projeleri için uygulama fırsatları ve çok zaman sağlar. Bu açıklamalara bakıldığında bu model ile sosyal bilgiler dersleri için önemli olan hoşgörü ortamının oluşmasına katkı sağlar. Grup yaşamı boyunca öğrenciler karşılıklı saygıyı öğrenirler. Sosyal bilgiler programının amaç ve hedeflerinden biri öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktır. Çocuklar grupta kuralları bildiklerini bilirler ve sosyal uyumu yakalar. Gruba karşı aidiyet duygusu oluşur. Olumlu bağlılık duygusu gelişir. Gelişim bir bütündür ilkesi açısından

bakıldığında bu model öğrencinin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve toplumsal yönlerini de geliştirir (Açıkgöz ,2003).

İşbirliğine dayalı öğrenme modeli sayesinde öğrenciler arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşim artar, öğrenciler arasında uyum daha aktif hale gelir. Bu modelde öğrenci merkezlilik ve etkinlikler esastır ve önemli olan öğrencinin etkin olmasıdır. İş birlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme modeline benzer yapı içinde grupların küçük olduğu yapıda kullanılan bir öğrenme yöntemidir. Bu öğrenme yaklaşımı, birçok proje tabanlı öğrenme ilkesini uygulamak için fırsatlar sunar. Grup çalışmasına çok zaman ayırmak için uygulama ve projeler için fırsatlar sağlar. Böylece proje tabanlı öğrenme modelinde iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılması uygun olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersi açısından iş birlikli öğrenme yaklaşımının faydaları şunlardır:

- Bilişsel öğrenme süreçleri ve sonuçları üzerinde diğer modellere nazaran olumlu etkileri daha fazladır. Yalnızca bilişsel olarak değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal yönlerin de gelişimine katkıda bulunur (Bütünlük).
- Duyuşsal olarak öğrenci motivasyonuna, kaygı durumuna ve tutum özelliklerine etkisi olumludur.
- Grup çalışmasını yapılmasını ve grup dinamizmi sağladığı için bu model ile öğrenciler, sosyal bilgiler önemli bir ilkesi olan demokratik hayatın kurallarını çalışmalarda öğrenirler
- Öğrenci için oto-kontrolüne (kendini yönlendirmek, kendini kontrol)) elverişli bir modeldir. Böylece öğrenci bu modelle kendi öğrenmesini bilir.
- Öğrencinin kendine olan özgüvenini artırır. Böylece öğrencide özsaygı ve öz yeterlilik duygusu gelişir.
- Öğrenci kendi kendisiyle yarışır. Öğrenci kendisinin rakibidir; çünkü burada amaç gruba fayda amacı vardır. Rekabet grup içinde grubun diğer üyesine karşı değildir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme modeli sınıf içerisindeki farklı kişilik ve yetenek özelliklerini barındıran öğrencilerin birleşmesini ve onlarda dostluk duygusunun gelişmesini sağlar (Açıkgöz,2003).

2.14.2. Proje Tabanlı Öğrenme ve Beyin Fırtınası

Öğrenme-öğretme sürecinde alternatif yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenmede kalite ve verimliliğe etki eden temel faktörlerden birisidir. Çoğu öğretmen öğrenme-öğretme durumlarını düzenlemede yöntem ve teknikleri kullanmaktadır; ancak öğretimi ve öğrenmeyi kolay hale getiren en uygun en verimli en iyi yöntem ve tekniği seçebilmek zorluk yaratmaktadır. Bu durumda bireylerin özgün, yaratıcı düşünceleri ve

problemlerini çözerken zorluk yaşamamaları için son yıllarda beyin fırtınası yöntemi kullanılmaktadır. Beyin fırtınası, öğrencilerde yaratıcılığı teşvik etmek için eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Problemi çözmek için her yaş grubuna uygulanabilmektedir. Beyin fırtınası kullanılarak işlenen derslerde merkezde öğretmenler değil tüm öğrenciler aktiftir. Öğretmenler onlara rehberlik edebilir. Öğrenciler daha ilgili, öğrenme daha kolay ve dersler eğlenceli bir hal alır. Kısa sürede birçok fikir üretilir. Böylece öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilir. İletişim, öğretmenler ve öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğrenciler arasında gerçekleşir. Paylaşımı ve iletişimi geliştirici faydası vardır (Şahin, 2005).

Beyin fırtınası yönteminin uygulanabilmesi için en az beş kişilik bir çalışma grubu oluşturulması gerekmektedir. Ancak, beyin fırtınası beş veya altı kişilik gruplara uygulandığında, gruptaki herkes tartışmaya etkin bir şekilde katılmak istememe durumu olabilir. Bu nedenle yöntemi daha etkili kılmak için küçük gruplara nazaran, 12-15 kişilik gruplar daha uygundur. Etkili bir organizasyon ve planlama ile beyin fırtınası toplantısına katılanların sayısına göre artabilmektedir. İçeriğin yapısına, niteliğine ve katılımcıların sayısına bağlı olmakla bu tekniğin çalışmaları katılımcı sayısına bağlı olarak 15 dakika ile 3 saat arasında değişebilir. Ancak uygulanması önceden planlama durumu kesinliğe kavuşmuş olsa dahi uygulamalar bu süreyi aşabilir (Selvi,1999).

Beyin Fırtınası Kullanırken Yapılması Gerekenleri açıklayacak olursak şunları söyleyebiliriz:

(Rawlinson, 1995) ' a göre beyin fırtınası özelliklerini tanımlarken, kahkahalara, mantıksız, tuhaf fikirlere fikirlerin farklı şekillerde ifade edilmesine izin verildiği, yinelenenleri tanımlandığı, fikirleri ifade etmenin ikinci yolundaki farkın anlamaya çalışıldığı, beyin fırtınasına aşına olmayanların önündeki engellerin açıklanmaya çalışıldığı, çalışmaların en inanılmaz fikirlerle sonlandırıldığı, "Nasıl" ile başlayan soruların her zaman anlamlı cümleler olduğundan emin olunduğu, Öğrenmenin özgür ve eğlenceli bir ortamda gerçekleşmesine zemin hazırlayan bir yöntem olarak ifade etmiştir (Rawlinson, 1995: 74).

Beyin fırtınası, yaratıcı bir yaklaşım içinde uygulandığı ve sistematik bir yaklaşımı ortaya koyduğu için geniş bir fikir üretme sürecidir. Katılımcıların hayal dünyasını harekete geçirmelerini ve yaratıcılıklarını teşvik etmelerini sağlayan bir problem çözme yöntemidir. Bireyin yaratıcı zihnini harekete geçirerek kısa bir süre içerisinde bir grup insandan çok sayıda fikir elde etme tekniği olarak açıklanabilir. Öğrenenlerin yaratıcı fikirleriyle öğrendiklerine veya öğrenmediklerine değil, yaratıcı fikirlerine ve öğretmenin rehberlik sorumluluğu ile karar verme sürecine dahil edilmesi beyin fırtınası tekniğinin temel özelliklerindendir (Üstündağ, 2003: 107).

2.14.3. Proje Tabanlı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi

Keşfedici öğrenme, öğrencilerin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayanan yargıyı teşvik etmenin bir yolu olan bir yaklaşımdır. Öğretmenler önceden paketlenmiş bilgileri kullanır. Öğrencilere sunmak yerine öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır. Ona göre öğrenciler bir tarihçi gibi olayları inceleyebilir ve ayrıntılara girebilen ve bilgi edinmenin parçası olabilen bir bireydir (Senemoğlu 2009).

Öğretmenler, ilkeleri kendileri öğretmek yerine öğrencileri tema ve kavramları aramaya teşvik etmelidir. Buluş yoluyla öğrenmenin en önemli avantajı, öğrencilerin merak motivasyonunu uyandırması ve cevap bulunana kadar öğrenme süreci boyunca motivasyon seviyesini korumasıdır. Diğer bir avantaj ise öğrencilerin problemleri bağımsız olarak çözmelerine rehberlik etmesidir. Öğrenciler bilgiyi alıp özümsemek yerine, bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya ve sentezlemeye zorlanırlar ve öğrenciler özgünlüğü sentezleme ile yakalamaktadır (Senemoğlu, 1997: 471).

Buluş yoluyla öğretimin temel özellikleri ana hatları ile şöyle sıralanabilir:

- Öğretimde içeriğin yapısını oluşturan en genel kavram başlangıç olmalıdır.
- Öğrenenler tümevarım yoluyla konunun ana boyutunu keşfederler. Bunun için öğrencilere birçok örnek göstermek gereklidir.
- Öğrenme aktif katılım (Etkin Katılım) ile gerçekleşir. Öğrencileri harekete geçmeye teşvik etmek gerekir.
- Öğrenmede içsel pekiştirme önemlidir. Sorunları kendi başınıza çözmek ve pekiştirmek için kendi başınıza pekiştireç rolü oynar.

Buluş yoluyla öğrenme stratejisi kullanılırken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler mevcuttur. (Sönmez, 2000) 'e göre öğretmen buluş yoluyla öğretmen stratejisini kullanırken sınıfa en az 2-3 örnek bir olay getirmeli, ilişkilendirme, karşılaştırma yapmalı ve öğretmen ek bilgiler sunmalıdır. Hedef davranış olgusu, bilişsel alanın anlama, analiz ve değerlendirme basamaklarında, duyuşsal alanın tepki gösterme ve değerlendirme basamaklarında olmalıdır. Amaç ve davranışlar; diyagramlara, sebep, sebebini ve nasıl açıklayan giriş, gelişme, sonuç paragraflarını açıklayabilme, yeni örnekler sunma, geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurma, vb. gibi birtakım nitelikleri taşımalıdır.

Buluş yolu stratejisi, sosyal bilgiler dersi perspektifinden bakıldığında dersin amaçlarından biri de özgüven ve öz-yeterlik duygusuna sahip bireyler ve vatandaşlar yetiştirmektir. Buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin problem çözme ve araştırma becerilerine katkıda bulunur ve geliştirir. Sosyal bilgiler müfredatının içeriği ve ilgilendiği

konular kapsamlı olduğu için bu yaklaşım uzun süreli hatırlama ve bilgilerin aktarımını sağlamada daha niteliklidir. Proje tabanlı öğrenme sürecinde keşfederek öğrenme yöntemi kullanılmaktadır. Öğrencilere verilen sorular öğrencilerin kendileri tarafından keşfedilmiştir. Motivasyonu sağlanmış ve merak içinde gerçekleştirilen bu süreçte öğrenciler verdiği cevapları ararlar. Böylelikle buluş yolunu kullanarak eleştirel düşünebilme ve problem çözme becerileri geliştirilebilir.

2.14.4. Proje Tabanlı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Modeli

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin aktif olduğu öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştiren, gerçek dünyadaki sorunları çözdüğü ve aktif öğrenmeyi geliştirdiği bir modeldir. Öğrenciye verilen bilgiler hazır olmadığında öğrencinin zihnindeki bilgiler anlamlı hale gelir ve içselleştirilir, benimsetilmiş olur. Bu yaklaşım, öğrencilerin önceden edindikleri bilgileri ortaya çıkaran, karşılaşılabilecek gerçek yaşam durumlarında öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar, bilgileri düzenleyip sistemli hale getirerek yorum becerisi ve kalıcı bilgiler elde etmede etkin rol oynar. Bu modelde değerlendirme bölümü ve süreci önem arz etmektedir. Bu modelde portfolyo (ürün dosyası), kavram haritaları, rapor, proje çalışmaları öğrenci değerlendirmelerinin önemli bir unsuru olur. Bunun yanı sıra hazırlık çalışmaları, grup çalışması, sınıf içi performansı da değerlendirmenin içinde yer almaktadır. Öğretmen rehber ve yönlendirendir. Bu modelde öğrenciye önemli görev düşmektedir. Bu model sayesinde öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisi gelişir. Bu modelin sahaya yansımaları olarak düşünülen Problem çözme yöntemi uygulanırken, rol oynama ve iş birliğine dayalı öğrenme modelinin önemli bir tekniği olan küçük grup tartışmaları gibi birçok teknikten yararlanılabilir. Probleme dayalı öğrenme modeli ve proje tabanlı öğrenme modeli çoğu kez birbirine karıştırılmakta; ancak farklı ve benzer yönleri olan iki farklı öğrenme yaklaşımıdır. Probleme dayalı öğrenme modelini proje tabanlı öğrenme modeli ile ilişkilendirdiğimizde öğrencilerin kendileri için belirlenen problemlere odaklandığı proje tabanlı bir öğrenme yöntemi olarak düşünülebilir. Proje tabanlı bir öğrenme sürecinde, başlangıç oluştururken bu genellikle bir problem durumundadır. Öğrenciler gerçek hayatta karşılaşılan sorunları çözmeye başlar ve devam eder. Probleme dayalı öğrenme sürecinde olduğu gibi proje tabanlı öğrenme süreci aynı grup çalışması desteği ile devam eder ve proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrenciler bir konu üzerinde uğraşır, çalışmalar yaparlar. Her iki yönteminde değerlendirme süreçleri benzerdir ve her iki yaklaşımda da öğrenci ve öğretmenin rolleri hemen hemen aynıdır (Erdoğan,2011).

(Erden, Tarihsiz)' e göre, probleme dayalı öğrenme, sosyal bilgiler dersinde de kullanılabilen bir modeldir. Bu yöntemin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır.

- Öğrencinin problem çözmeye karşı ilgisinin artması motivasyonun sağlanması için problemi hissetmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin probleme yönelik bildiklerini ve eksiklik barındıran bilgilerini açıklayarak problemi tanımlaması gerekir.
- Problem çözümü amacıyla öğrencilerden bu aşama kapsamında probleme sebebiyet veren unsurlara yönelik tahminleri talep edilir.
- Öğrenciler problemin çözümü ile ilgili gerekli bilgileri toplar.
- Bu yöntemin son aşamasında ise denenceler test edilir.

Sosyal bilgiler dersi için hedeflerden biri de “problem yaratan değil, problem çözen” bir nesil yetiştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için probleme dayalı öğrenme yaklaşımına hâkim olunması ve bu yaklaşımın etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk “Türk Milletinin yürümekte olduğu ilerleme ve uygarlık yolunda, elinde ve kafasında tuttuğu meşale pozitif bilimdir.” “Ülkemizin en ileri, en hoş, en güzel yerlerini üç buçuk sene kirli ayaklarıyla çiğneyen düşmanı yenen başarının gizemi nerededir bilir misiniz? Orduların yönetiminde bilim ve fen esaslarını yol gösterici almaktır. Ulusumuzu yetiştirmek için asıl olan okullarımızın, üniversitelerimizin kuruluşunda aynı yolu izleyeceğiz. Evet, ulusumuzun, siyasi, sosyal yaşamında, ulusumuzun düşünce eğitiminde de yol göstericimiz bilim ve fen olacaktır.” derken en gerçekçi yol gösterenin bilim olduğu, bilimin gerçeklerine ise bilimsel yöntem ve esaslarla ulaşıldığı, problem çözmede de bilimsel yöntem ve esasların en iyi yol olduğunu vurgulanmıştır.

Günlük karşılaşılan problemlerin çözümünde bilimsel yöntem ve esasları takip etmek bir alışkanlık haline gelmeli, bu beceri ise okullarda eğitim ve öğretim yoluyla sosyal bilgiler müfredat programında ve dersinde konuların işlenişi sırasında verilmelidir.

2.14.5. Proje Tabanlı Öğrenme ve Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Araştırmaya dayalı öğrenme, konularını gerçek yaşamdan alan öğrencilerin normalde tanımlayamayacakları konularda sınıf içinde ve dışında yaptıkları etkinliklere dayanan bir problem çözme yöntemidir. Öğretmen bu stratejinin rehberi olmalıdır. Yaratıcı oyunlar, rol oynama, gezi-gözlem, projeler vb. teknikler eğitim ortamlarında kullanılabilir (Sönmez, 2001: 280).

Araştırma-incelelemeye dayalı bir yaklaşım kullanan öğretmenler, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırır. Problem çözme yoluyla, onlara hayatta karşılaştıkları diğer sorunları çözmek için kullanabilecekleri farklı yaklaşımları öğretir ve başka

yaklaşımlarla öğrendikleri konularda tekrar kendi lehlerine deneme becerisi kazandırır (Bilen, 1996: 45).

Orlich ve diğerleri (1990), sosyal bilgiler derslerinin ileri araştırma ve çalışmalarla daha ilgi çekici hale getirilebileceğine işaret etmiştir. Test edilebilir hipotezler düzenleyerek, sosyal araştırmanın içeriği hakkında yeni bilgiler oluşturulur, fikirler ve genellemeler geliştirilir, araştırmalar materyallerle desteklenir ve gruplar içinde empati geliştirilirse öğrencilerin öğrenmeye ve derslere olan ilgi ve merakları artar (Akt: Çalışkan ve Turan,2010).

Bu öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma ilkelerinin öğretilmesine ve uygulanmasına dayanır ve John Dewey'in çalışmasından doğmuştur. Dewey bu yöntemi kullanarak, öğrenenlerin sadece bilgi alıcıları olmaktan ziyade onları yaratıcı olmaya teşvik ettiğini ve cesaretlendirdiğini dile getirmiştir. Bu öğrenme yöntemi, öğretmen tarafından hazırlanan öğrenme materyallerinden ve öğrencilerine sunduğu geleneksel eğitim anlayışından farklılık arz eder. Bu yaklaşımda öğrenciler problemlerle uğraşmak yerine bilgi ararlar ve çalışmalarını planlayıp birçok kaynaktan elde ettikleri bilgileri sentezleme yaparlar.

Sosyal araştırmanın amaçlarından bir diğeri de araştırma odaklı, bilimsel düşünen ve sorunları çözmek için bilimsel yöntemleri kullanan yeteneklerin yetiştirilmesidir. Tarihsel sosyal bilgiler derslerinin veya sosyal bilgiler dersinde tarih konularının birçok araştırma konusu olduğu için öğrenciler illeri, bölgeleri veya popülasyonları araştırabilir ve çözümler geliştirebilir. En iyi öğrenme, öğrenciler kendi araştırmalarını yaptıkları için elde edilir. Bir sosyal bilgiler öğretmenin yapması gereken tek şey, öğrencilere temel düzeyde bilgi ve anlayış düzeyinde hedef davranışları kazandırmak ve araştırmalarına rehberlik etmektir (Erdoğan,2011).

Bu nedenle tüm disiplinler gibi ADÖ' de de sosyal bilgiler öğretim programının araştırma aşamasındadır. Araştırma modeli konuya göre seçilir, planlanır ve düzenlenirse ders çalışmak daha keyifli olabilir. Aynı zamanda öğrenciler bilim insanı gibi düşünürlerse ve bilimsel araştırma yöntemlerini araştırmaya uygularlarsa, araştırma sürecinde karar verirler ve çözüm önerileri getirirlerse, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilirler.

2.14.6. Proje Tabanlı Öğrenme ve Yaratıcı Düşünme (Yaratıcılık)

Özgür düşünme, sezgisel düşünme, yaratıcılık, akılcılık, eleştirel düşünme, yakınsak düşünme, imgeleme, hayal gücü, analitik düşünme, mantıksal düşünme, problem çözme, esneklik vb. hemen hemen tüm düşünme yetenekleriyle yakından ilişkilidir. Yaratıcılık, bunlardan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmekte ve zihinsel ve duyuşsal

özelliklerimizin hemen hepsinde de bunlardan mevcuttur (Doğan, 2005: 171). Çağdaş ülkeler için zorunlu eğitim ve eğitim sistemine yöneltilen en önemli eleştirilerden birisi yaratıcılığın gelişmesini engellemesidir. Ancak bu süreç eğitim yoluyla daha iyi olabilir. Okula başlamadan önce çocuklar meraklı, deneysel ve yaratıcıdır. Çocukların yaratıcılıkları okuldan sonra, diğer insanlar veya öğretmenleri gibi belirli bir şekilde düşünmeyi öğrendikten sonra, fikirlerini söylemedikten, meraklarını gideremedikten sonra vb. körelmektedir (Dikici, 2001).

Okullar, öğrenci merkezli anlayış oluşturmali ve bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim programları geliştirmelidir. Ders yapısı uygun olduğu sürece, yaratıcılığı teşvik etmek ve çalışma becerilerini keşfetmek için öğrenme etkinlikleri kullanılmalıdır. Ayrıca drama, sunum, rol yapma, problem çözme, beyin fırtınası ve tartışma gibi yöntemler kullanılabilir. Böylece okullar, öğrenci merkezli bir anlayış oluşturan ve bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim programları geliştiren bir öğretim merkezi haline gelebilir. Çocuklar yaratıcılıklarını artırmaya zorlanmamalı ve yeterli zaman verilmelidir. Sınıf ortamı öğrencileri motive edecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler kendinden emin olmalı ve kendilerine güven oluşturulmalıdır. Öğrenciler hatalara karşı hoşgörülü olmalı, öğrenciler hata yapmaktan korkmamalı, öğretmenler öğrencilerle yaratıcı etkinliklere katılmalı ve yeteneklerini göstermelidir (Dikici, 2001; Doğan, 2005:180).

Geleneksel eğitim sistemi yani ezbercilikten, öğrenciler öğrenme ve uygulama, bilgiyi aktarma vb. uygulama süreçlerinden geçerler; yaşantıdan uzak, öğretmenin, kitapların söylediklerini aynen yapar ve bu durum öğrencilerin yaratıcılıklarını engeller veya köreltir. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için okullarda uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme ve öğretme ortamı öğrencilerin yaratıcılığını artıracak şekilde düzenlenmelidir. Yaratıcı düşünme anlayışında öğrencileri günümüzde geleneksel eğitim anlayışından uzak tutulmalı ve birtakım önlemler alınarak okul yaşamın kendisi haline getirilmeli. Burada yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygun yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme yöntemidir. Yaratıcı düşünen öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımında ön plana çıkabilirler; çünkü yaratıcı düşünen öğrenciler, mevcut bilgilere dayanarak yenilikler üretebilir, sorunları sakince çözebilir ve çoğu insanın yapamayacağı çözümler üretebilirler. Bu özellikleri veya nitelikleri taşıyan öğrenciler, özgür, meraklı, sabırlı, özgün düşünürler ve araştırma yapmaktan hoşnut olan kimselerdir. Bu nitelikler aynı zamanda proje tabanlı öğrenme modelinde proje çalışmalarına katılan öğrencilerin de taşıdığı niteliklerdendir (Demirhan, 2002: 85).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler; bölgedeki yaşam biçimini, iklimi, bitki örtüsünü, nehirleri, gölleri ve ekonomik yaşamın özelliklerini analiz etmek için kestirmeler kullanabilir ve yerel çevreyi, bölgeyi ve ülkeyi anlamak için farklı literatürü dikkate alabilirler. Bu süreçte farklı karşılaştırmalar yapılması gerekir, farklılıkların nedenleri incelenir, ne tür bilgilere ihtiyaç duyulur, temel sorunlara çözüm önerileri sunulur. Tekli ve çok yönlü fikirlerin gözden geçirilmesi anlamına gelir. Sosyal bilgilerde karikatürler, broşürler, makaleler, istatistikler, gazete kupürleri, resimler, belgeseller vb. sosyal hayatı hayal etmek için ipucu olarak kullanılabilir. Bu ipuçlarını farklı dramatik tekniklerle birleştirmek, bireylere yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede derinlemesine bir deneyim sağlayabilir. Bu deneyimleri zenginleştirmek ve yaratıcılığı sergilemek için mümkün olan her yerde slaytlar, slayt gösterileri ve projektörlerden faydalanılabilir (Üstündağ, 2003: 104).

2.14.7. Proje Tabanlı Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenme

Dünyada meydana gelen olaylar ve insanoğlunun hayatını kolaylaştıran bilgi birikimi ve bilginin değişme hızına bağlı olarak öğrenme stili de değişmektedir. Artık öğrenme veya öğretim denilince sadece mesleki eğitimde ya da örgün eğitim kurumlarında geçirilen süreler akla gelmektedir. Oysa öğrenme eylemi bireyin yaşamında önemli bir yer kaplar ve beşikten mezara yaşam boyu sürecek bir kimlik kazanmıştır. Yani bireylerin formal ve informal tüm eğitim hayatını kapsar. Bilgi çağında ortaya çıkan bilgi seliyle baş edebilmek için birçok beceri gerekmektedir. Araştırma, sorgulama ve problem çözme şeklindeki bu becerilerin günümüz koşullarında istihdama dönüşmesi beklenmektedir. Bilgi çağında beceri oluşumu için yaşam boyu öğrenme (HBÖ) yaklaşımı büyük değer taşımaktadır (Epçaçan, 2013). Hayat boyu öğrenme hayatın kendisidir; çünkü bilgi hayatın içinde oluşur, üretilir ve hayatın akışına bağlı olarak gelişerek ve değişerek varlığını devam ettirmektedir.

HBÖ, bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, davranış ve becerileri edinmelerine yardımcı olan temel bir yaklaşımdır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, okul dışındaki yaşamın tüm aşamalarını kapsamaktadır (Şenyuva, 2013). Yaşam boyu öğrenme okulda, işyerinde, evde vb. sözün özü toplumun her alanında gerçekleşir. Yaşam boyu öğrenme, yaş, sosyal statü veya eğitim düzeyi ile sınırlı değildir. Hayat boyu öğrenme dediğimizde süreklilik arz etmesi, yaratıcılığa uygun olması ve kendi kendine öğrenme gibi ilkeler karşımıza çıkmaktadır:

Öğretmenler yardımcı ve rehber görevindedirler. Öğrenciler teorik olarak öğrendiklerini uygulama olanağı bulurlar, geri bildirim yapar, eski bilgilerinin üzerine ek bilgiler sunarlar. Öğrenciler hayat boyu öğrenmeyi yaşama hazırlıktan öte yaşamın parçalarından birisi olarak görürler ve bireyler yaparak-yaşayarak öğrenmenin bir parçasıdır. Hayat boyu öğrenmenin değerlendirme kısmında proje tabanlı öğrenmeden ve uygulamalı deneyim çalışmalarından faydalanılması gerekir. Hayat boyu öğrenme

sürecinde problem çözme olarak da tanımlanabilecek proje çalışması yaparlar. Bu çalışmanın sonuçları, hem problem çözme, araştırma hem de farklı kaynaklara ve insanlara maruz kalma açısından proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımı uygulanarak elde edilenlerle aynıdır. Proje tabanlı öğrenme yöntemleri ile öğrenilen bilgilerin kalıcılığının yüksek olmasından dolayı proje çalışması tamamlandıktan çok sonra bilgiler yine hatırlanır. Bu durum proje tabanlı öğrenme yaklaşımının HBÖ' yü desteklediğini göstermektedir (Korkmaz, 2002:27).

2.14.8. Proje Tabanlı Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı

Bu kuram Howard Gardner tarafından savunulan ve geliştirilen bir kuramdır. Bu kurama göre bireysel farklılıkları ortaya çıkaran zekanın çok boyutluluğunu ortaya çıkaran tek boyutluluğun tersi bir kuramdır. Zekâ türleri arasında ilişkisizlik olmadığı gibi aralarında sıkı bir ilişki ve bağ vardır.

Tablo 2. Çoklu Zekâ Türlerine Göre Öğretim Metot ve Teknikleri

Zekâ Türleri	Öğretim Metot ve Teknikleri
1.Sözel Zekâ	Analoji yapmak, beyin fırtınası gerçekleştirmek, düz anlatıma başvurmak, gazete hazırlamak, günlük hayattan örneklerde bulunmak, günlük tutmak, hikâye yazmak, şiir yazmak
2.Mantıksal Zekâ (Matematik Zekâsı)	Anlam çözümleme tablosu, beyin fırtınası gerçekleştirmek, buluş, grafik çizmek, kavram haritası, problem çözmek, ölçme, venn diyagramı
3.Uzamsal Zekâ (Görsel Zekâ)	Anlam çözümleme tablosu, bulmacalara başvurmak, gazete hazırlamak, kavram haritası, grafik çizme, venn diyagramı, model yapma
4.Kinestetik Zekâ (Bedensel Zekâ)	Model yapma, oyun ve drama, deney
5.Ritmik Zekâ (Müzik Zekâsı)	Bilmece, şarkı ve şiirlere fen konuşlarını adapte etme, Şarkı bestelemek ve şarkı dinlemek
6.Kişisel Zekâ (İçe Dönük Zekâ)	Günlük tutmak, bilgisayar, ev ödevi yapmak, hikâye tamamlamak, proje yapmak
7.Sosyal Zekâ (Dışa Dönük Zekâ)	Deney, beyin fırtınası gerçekleştirmek, gazete hazırlamak, örnek olay, grup çalışması yapmak, işbirlikli öğrenme, günlük hayattan örnekler, drama ve oyun, parçalı öğretim
8.Doğa Zekâsı	Koleksiyon yapmak, gezi ve gözlemde bulunmak

Kaynak: (Gürdal, 2005)

Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramın özelliği, zekânın tek boyutlu olmaması ve bunun da ötesinde zekanın çok boyutlu olması, zekâ türleri arasında kopukluk olmaması ve zekâ türlerinin birbirleriyle sıkı bir bağa ve ilişkiye sahip olmasıdır. Bu zekâ alanları aşağıda açıklanmıştır (Gardner, 2004; Akt: Kayıran, 2009: 23).

Tablo 3. Çoklu Zekâ Türleri ve Zekâ Alanlarına Yönelik Açıklama

Zekâ Türleri (Alanları)	Zekâ Alanlarına Yönelik Açıklama
1.Sözel-Dilsel Zekâ	Farklı bireyleri bir işi yapmaya inandırma, belirli bir konu hakkında başkalarına bilgi verme ve belirli bir işi nasıl başarılacağını veya nasıl üstesinden gelineceğini içerir. Tartışma faaliyeti içerisinde etkileşim yoluyla en üst düzey düzeyde öğrenmeyi sağlar.
2.Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Mantık yürütme metabilşsel düşünme, problem çözme bilimsel çözüm sunma ve birbirine bağlı olgular ve fikirler arasındaki anlaşılmayan kavram yanlışlığı olan kavramları anlama becerisidir
3. Görsel -Uzamsal Zekâ	İnsanlar en iyi canlıları, olay ve durumları veya kavramları, fenomenleri görsel hale getirerek ya da resimleri, çizimleri ve renkleri kullanarak öğrenirler.
4. Bedensel -Kinestetik Zekâ	Bireyler sorunları çözer veya ürünler üretir Vücudun belirli organlarının getirdiği yeteneğin en iyi çabayla kullanılmasıdır. Hayatta öğrenin, dokunun ve hareket ederek öğrenirler.
5.Müziksel-Ritmik Zekâ	Bir bireyin müzikal ve müzikal olarak düşündüğü, belirli olayları algıladığı, yorumladığı ve iletişimde olduğu süreç veya sıralamadır.
6.Kişisel Zekâ (İçe Dönük Zekâ)	Gardner'e göre gündelik yaşamda karşılaştığımız ve çok önem arz eden zekâ türlerinden biridir. Bir bireyin kendisini tanıma sürecini gerçekleştirmesi ve sahip olunan bilgi ve anlama anlayışı ile çevresine uyum sağlama yeteneği olup en iyi öğrenmesini tek başlarına çalışarak anlarlar.

7.Sosyal Zekâ

Bu zekâ türü ile bireyler, karşısındakinin mimiklerine, jest, ses tonlamalarına olan duyarlılığı ve diğer bireylerdeki farklı niteliklerin farkında olma ve bu farkındalıkları analizleme, anlama ve değerlendirme becerisi kastedilir.

8.Doğa Zekâsı

Çevrede var olan doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye güçlü bir ilgi duymak ve yeteneklerini etkin bir şekilde kullanabilmektir.

“Öğrenmeyi öğrenme” durumunun gerçekleşmesinde öğrencilerde var olan farklı zekâ türleri oldukça önem arz eder. Sınıfta fırsat oldukça farklı zekâ türlerine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir. Çoklu zekâ kuramının öğrenme ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesine yönelik çabalar ön plana çıktıkça zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkisi de tespit edilmeye başlanmaktadır. Herhangi bir zekâ alanında gelişim kişilerin daha kolay öğrenmeleri için hangi etkinliklerin veya araçların mevcut olduğu araştırılmıştır. Bireyler yaşamları boyunca belirli bir zekâ geliştirmezler ancak bu noktada amaç belli bir zekâda fark edilen öğrencilere nasıl ulaşılabileceğini belirlemektir (Erdoğan, 2011).

Çoklu zekâ kuramı ile örtüşen öğrenci projelerinde zekâ türlerini eğitim-öğretimle bir araya getirmek için öğrencilere okullarda veya bazı eğitim programlarında araştırma projeleri verilmektedir. Bu projeler öğrencilerin zekâ alanlarına uygun olarak verilen ya da öğrenci tarafından istenmektedir. Bu amaçla öğrenci konuyla ilgili kaynakları taramadan geçirir, sınıflamalar yapar, yorumlar, analiz eder, rapor haline getirip sınıfta sunmaktadır. Bu bağlamda, proje tabanlı öğrenme modeli çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim programları ile ilişkilidir.

2.15. Proje Tabanlı Öğrenmenin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Proje tabanlı öğrenmenin farklı olan derslerin arasına ilişki kurarak disiplinler arası öğrenmeye yönelik fırsatlar oluşturduğu ifade edilebilir. Üst düzey düşünme becerileri, problem çözme, karar verme, liderlik ve işbirlikçi öğrenme becerileri gibi özelliklerin gelişimini destekler (Demirhan, 2002). Proje tabanlı öğrenme, her öğrencinin kendine has özellikleri olduğunu kabul eden ve öğrencinin uygulama yoluyla öğrenmesini ve aktif öğrenme yöntemlerini uygulama eğilimini destekleyen bir yaklaşımdır. Öğrenciye ve öğretmene birçok olumlu yönleri olan proje tabanlı öğrenme modelinde eğitim-öğretim süreciyle geleneksel öğrenme ortamı yerine modern öğrenme ortamı şartlarına uygun eğitim-öğretim uygulanır.

Proje tabanlı öğrenme modeli ile ders yapılırken proje aşamalarının tamamı yerine getirildiğinde, öğrenciler ve öğretmenler rollerine uygun davranırsa, görev ve sorumluluklarını yerine getirirse bu yaklaşımın birçok üstünlükleri mevcuttur.

Tablo 4. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Üstünlükleri	Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Sınırlılıkları
Bilimsel çalışma becerisi kazandırır.	Öğrenme için ayrılan süre artabilir
Öğrencilerin grupla çalışma öğrenme etkinliklerine katılımını sağlar. Böylece öğrencilerde olumlu bağlılık duygusunun gelişimine katkısı söz konusu olur.	Öğretmenin iş yoğunluğunu, görev ve sorumluluğunu artırabilir.
Hayat boyu öğrenmeyi sağlar.	Öğrencilerin projeye zaman görevini tamamlamasında problemi yaşanabilir.
Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerini aktarmaları ve katılımlarına yönelik çok boyutlu çözümler önerebilir.	Model daha çok bireysel gelişimi amaçlar; ancak sosyal gelişim bu noktada ihmal edilebilir.
Probleme dayalı öğrenme becerilerini geliştirir. Problem çözme becerisinde katkısı tartışılmaz bir gerçektir.	Öğretmen projeye gerçekleştirildiğinde gözetimi ihmal ederse disiplin sorunları yaşanabilir.
Öğrencilerin gerçek yaşamla oluşturduğu çıktıları ve sonuçları birleştirir.	Maliyet sorunu yaşanabilir
Öğrencilerin motivasyonunu artırır ve gelecekteki projeler için yeni ilgi alanlarını ve deneyimlerini geliştirmelerini sağlar.	Projelerini yaparken öğrencilerin öğretim araç-gereçlerinin eksikliği, öğrencilerde sınav baskısı oluşabilir
Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar. (Sorumluluk becerisi)	Öğretmenler bağımsız hareket etme noktasında öğrencilere fazla imkân sunabilirler. Bu noktada öğrencilere planlama, rehberlik vb. gibi konularda daha az yardım sağlayabilirler.
Öğrencilere, işlerin planlaması ve zamanın etkili ve verimli kullanımı gibi öz denetim becerilerini geliştirir.	Bu model kapsamında öğretmenler tarafından öğrencilerin hazır olmadığı düşünülebilmekte ve öğretmenler böylelikle öğrencilere sorumluluk vermekten kaçınabilmektedir.
Öğretmenlerin de öğrencilerle birlikte yeni bilgiler keşfetmesine imkân tanır.	Bazı değerlendirme türleri (geleneksel olmayan) öğretmenlere alışılmadık gelebilir

(Hamurcu,2000)' na göre proje tabanlı öğrenme modelinin üstünlükleri yaşamsal, teknolojiyi kullanma, bilişsel süreç, öz-denetim olmak üzere 5 beceri üzerine ve eğilimler, inançlar açısından ele alınmıştır. Marx vd. (1997)' ne göre öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme sırasında sınıfta karşılaşabilecekleri zorluklar, bunların zaman, sınıf yönetimi, kontrol, öğrenme desteği, teknoloji kullanımı ve değerlendirme gibi olguları kısıtlılıkları da dahil olmak üzere değerlendirilmektedir.

2.16. Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

Sosyal bilgiler müfredat programının; farklı kurumlara göre ve farklı ülkelere göre farklı analizleri ve tanımlamaları yapılmıştır. YÖK-Dünya Bankasına göre sosyal bilgiler, milletin gereksinim duyduğu demokratik değerleri özümsemiş ve bu özellikte bireyler yetiştiren, tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi çerçevesinde görevlerini yerine getiren ve tarih, coğrafya ve farklı disiplinlerine yönelik içerikleri konuları bütünleştiren bir müfredat programı olarak belirtilmiştir (YÖK- Dünya Bankası, 1996, s.18).

Günümüz eğitim sisteminin amacı, düşünebilen, araştırabilen ve karşılaştıkları gerçek yaşam sorunlarına çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bu konuda okulun verdiği eğitimin kalitesi çok önem arz etmektedir. Okullar, öğrencilerin eğitim programlarında belirli bir süre kalıp yargıları hatırlayacağı bir ortam özelliği taşımamalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları anlayış ve kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri çok önemlidir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yararlanabilecekleri birçok öğretim yöntem ve tekniği vardır. Öğretim yöntem ve tekniklerinde en iyi ya da en kötü yöntem yoktur ve belirlenen içeriğin öğrencilere en doğru ve etkili bir şekilde ulaştırılması yöntemi uygun olan yöntemdir. Öğretmenler, öğrencilerin içeriği yeniden yorumlamalarına ve kendi çabalarıyla bilgi edinmelerine yardımcı olmak için eğitim sürecinde çeşitli öğrenme stratejileri kullanır (Tunçer ve Güven, 2007, s.2).

Sosyal bilgiler müfredat programı sözlü özelliklere sahiptir ve birçok disiplinden birçok konu alanını içeren bir ders niteliği taşır. Konu alanlarının öncelikli olarak sözlü olması öğrencinin hafızası etkinliğini artırmakta ve ezberci eğitime sevk etmektedir; ancak bazı öğrenme ve öğretme stratejilerini kullanarak öğrencilerin her zaman aktif kalması ve etkin olması sağlanabilir. Öğretmenlerin bu strateji, yöntem ve tekniği kullanması yöntem ve tekniğe, stratejiye hâkim olması önemlidir. Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan yöntemlerden biri de proje tabanlı öğrenme modelidir. Bu modelin esasları İlerlemecilik eğitim felsefesine dayanır. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin, Klipatrick'in proje metodu, Dewey'in yeniden işlemesi ve yapılandırması, Thelen'in grup araştırma modeli ve Bruner'in buluş (Keşif) yoluyla öğrenme yaklaşımı ile ilişkili çıkmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme modeli, öğrencilerin bireysel veya toplu olarak gerçek yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm arama anlayışına dayanmaktadır. Burada öğrenciler aktiftir, önce analiz edip sonra sentezleyerek elde ettikleri bilgileri araştırır ve sistemleştirirler. Bu süreçte öğrencilerin sorgulama, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kazanmayı umdukları özellikler, proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerde yaratmayı umdukları özelliklerle benzeşmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi bu yöntemi derslerde rahatlıkla uygulayıp amacına varabilir. Sosyal bilgiler dersi araştırma ve sorgulama becerisi gelişmiş

bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte ve bu model de öğrenciyi bu noktada etkin hale getirmektedir (Öteleş, U., Ü, 2019).

Sosyal bilgiler dersi araştıran bireyler yetiştiren ve proje tabanlı öğrenme süreci bu noktada öğrencileri aktif olarak hazır bekletir. Sosyal bilgiler, yaşadığı ülke ve dünyadaki sorunları çözme becerisine sahip, toplumsal konulara duyarlı bireyler yetiştirmek istemekte, gerçek hayatta karşılaşılabileceği sorunları çözmesini sağlar. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenmenin uygulama basamakları incelendiğinde bu durumun sosyal bilgiler derslerinde ve proje tabanlı öğrenme modelinin benzer özelliklerde olduğu görülmektedir.

Bu benzer yönler daha geniş perspektiften bakmak gerekirse, sosyal bilgiler, öğrencileri sosyal hayata hazırlayan bir derstir. Okul ise sosyal hayatla bütünleşen eğitim kurumudur ve eğitimin en önemli bir bileşenidir. Ayrıca proje tabanlı öğrenme modelinin en önemli hedeflerinden biri, okul sosyal hayatın ta kendisi olmasıdır. Öğrencilere sınıfta kalıplaşmış mesajlar vermek yerine, öğrencilere sosyal sorunları sorgulamayı ve çözümler bulmak için sorunlar hakkında eleştirel düşünme becerisi kazandırılabilir. Sosyal bilgiler dersinin hedefi ile proje tabanlı öğrenme modelinin hedefi arasındaki benzerlikler nedeniyle proje tabanlı öğrenme yöntemleri sosyal bilgiler derslerinde içinde bulundurduğu disiplinler yönüyle kullanılması mümkün olan en etkili öğretim ve öğrenme yöntemlerinden biri olarak açıklanabilir.

2.16.1. Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

20. yüzyılda meydana gelen olaylar insan yaşamının gelişimi ve değişimi açısından birçok alanda eşi benzeri olmayan değişikliklere yol açtı. Bu değişim ve gelişimler sonucunda ortaya çıkan tecrübe bize 21. yüzyıla daha düzenli aynı zamanda gerçekçi bir görünüm ve bakış açısı getirmiştir. Bir asır önce insanların rüyasında dahi görse inanamayacağı olaylar, icatlar bugünün gerçeği olmuştur, hayatın kendisi olmuştur. Bugünün rüyalarının da yarının gerçeğine dönmemesinin bir garantisi var mıdır? Geçmişte yaşanan deneyim bize bu sorunun yok olduğu cevabını vermektedir.

Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesi bireylerin hayatlarını çok hızlı bir şekilde değiştirebilmekte ve böylelikle etkileyebilmektedir. Dünyanın herhangi bir ülkesindeki yeni bilgi ve belgeler, internet aracılığıyla diğer ülkelerdeki insanlar tarafından hızlı bir şekilde elde edilebilmektedir. Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalarda bilgi akışı aynı oranda gerçekleşmektedir. Günümüzde pek çok ülkede yeni yöntem ve yöntemlerin uygulanmasını bulmaktaki temel amaç; öğretim sürecine katkı sağlamanın yanı sıra öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Coşkun, 2004).

Eğitimi içeren birçok disiplinde olduğu gibi coğrafya eğitimi bünyesinde de son zamanlarda azami ölçüde araştırma yapılmıştır. Coğrafya-öğretim-eğitim kavramlarının

birbiri arasındaki ilişkiye yönelik daha somut çıkarımlar yapmak ve coğrafya eğitimine bir bakış açısı kazandırmak için coğrafya profesyonellerine yönelik yüksek lisans, doktora, bilimsel tezler ve eğitici kitaplar şeklinde araştırmalar ortaya konmuştur.

Eğitim içeren birçok disiplin gibi coğrafya eğitimine son yıllarda yoğun bir ilgi var. Ve bununla ilgili de çok sayıda çalışma yapılmıştır. Lisans, yüksek lisans, doktora, bilimsel makaleler, bildiriler ve coğrafya özel eğitim kitabı tarzında düzenlenen araştırmalar, coğrafya- eğitim – öğretim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma hedefiyle coğrafya eğitim ve öğretimine farklı bir bakış açısı sağlamıştır. Coğrafya öğretiminde de proje çalışmaları önem arz etmektedir. Coğrafyanın hem ortaöğretim, hem yüksek öğretim programında çeşitli proje çalışmaları yapılabilmektedir. Coğrafya öğretiminde uygulanabileceği düşünülen başlıca proje türleri şunlardır:

- Açık uçlu projeler
- Konuya yönelik projeler
- Yapılandırılmış projeler
- Şablon projelerdir (Coşkun, 2004, s.101-104).

Coşkun'a (2004) göre bu projeler incelenmek istendiğinde konu ile ilişkili projelerin okul projeleri ile benzerlik gösterdiğini söylemiştir. Bu projeler yıllık ödev olarak öğrencilerin istediği konuya göre kendisine verilerek ayrıntılı bir ödev şeklinde hazırladığı bu projelerin günümüzün eğitim yöntemleri bireysel farklılıkları ve öğrenme teknikleri açısından değerlendirildiğinde daha prensipli ve sistemli olarak verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Konu ile ilişkili bu projelerde beyin fırtınası yapılması veya iş birlikli öğrenme modellerinden büyük ve küçük grup oluşturmak suretiyle konu projelerinin verilmesi gerektiğini söylemiştir. Açık uçlu projelerde, öğrenciden keşfederek bulması, araştırması istendiği için yaratıcılığın ön plana çıkarılması gerektiğini öğrencilerin yaratıcılığını ve risk alma yeteneğinin geliştirilmek hedefinin ortaya çıkarılmasını söylemiştir.

Daha açık anlatmak gerekirse öğrenci açık uçlu projeler hususunda; yaratıcılığını, problem çözebilme becerisini ve başarısız olma durumunu göz önüne alarak proje çalışmasına başlatılması gerektiği ile ilgili ipucu vermiştir. Bu projelerde öğrenciye drama ve kukla oyunlarından faydalanılmasının uygun olacağını açıklamaktadır. Bu projede kriter olarak zaman kavramına dikkat edilmesi gerektiğini söyler. Kalıplaşmış projeler için öğrenci, sınırları belirlenmiş işlerde kendi yaratıcılığını ortaya koyarak kendi projesini geliştirmelidir. Yapılandırılmış projelerde kriterler öğretmen tarafından önceden belirlenir. Öğrenci, ortaya koyacağı ürünün yapılarını materyalini ve işlevini yerine getireceği bilgileri öğretmeninden alır ve belirli bir ölçüt bağlamında çalışmalarını yapmaktadır (Coşkun,2004).

Coşkun (2004), anlamlı öğrenmenin coğrafyada da sağlanması için bol etkinlikli, uygun yöntemlerin seçilerek konuların güncel hayatla ilgi kurulması gerektiğini ve bu

bağlamda proje çalışmalarının öğrenenlerin yeteneklerini fark etmesini problem çözme yeteneğini ve yaratıcılığının gelişmesini sağlayan bir uygulama modeli olduğunu söyler. Proje çalışmalarının bireyin gelecek yaşamında sosyal ve meslekî alanda önemli kazanımlar elde etmesine katkısı olduğunu, ilköğretim ve orta öğretim eğitim kademelerinde öğrenmeyi sağlama noktasında başarı sağlanacağını bu bağlamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının coğrafya dersini orta öğretimde daha ilgi çekici hale getireceğini ve eğitimin farklı kademelerinde öğretilmesi gerektiğini açıklar (Coşkun,2004).

2.16.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

Sağlıklı yaşam ve düşünce tarzının ve oluşum sürecinde ve şekillenmesinde bireyin kendini tanıması zorunludur. İnsanlık nereden geliyor? Geçmişten bu zamana hangi aşamalardan geçerek geldi? Düşünceler ve idealler nasıl tatbik edildi ve bunun sonuçları ne oldu? Bunun gibi sorulara cevap aramada tarih bilimine başvurmak gerekir. Köstüklü,(1998)' ye göre tarih bilimi, bir milletin hafızası olarak görülmektedir. Yurttaş için bellek ne ise, olayın makro seviyede ele alındığında yurttaşların oluşturduğu ulus kavramı için de bellek kavramı da aynı öneme sahip bir tarih içinde ele almıştır.

Orhun Yazıtları, Türk Tarihine yönelik bilincin ilk ürünlerinden birisidir. Bilge Kağan "Ey Türk Oğuz beyleri, işitin" diye seslenirken esasen geçmişteki felaketlerle tecrübe edilen yaşamın gelecekte de tecrübe edilebileceğini hatırlatmaktadır. "Titre ve kendine dön" ikazıyla da "geçmiş çağlarda Türk Milletini güçlü ve kudretli yapan değerlere bağlan, onları koru, eski hatalarını tekrar işleme" nasihatini ortaya koymaktadır (Memiş, 1998: 57).

Kaldı ki tarih yalnızca ibret alınması gereken değil, aynı zamanda güç, kudret de verir mensuplarına. Ama bu güç veya kudret bir yere yönlendirilmesi yapıldığında bir mana taşır. Fazlıoğlu için tarih yalnızca geleceğe yönelik ciddi projeleri olan milletler için mana taşır. Tam tersi durumunda tarih, anlamını kaybeden bir olgudur. Tarihsel farkındalık denilince genellikle tarihi gerçeklerden ve çok iyi bilmediğimiz olaylardan dersler çıkarmak ve bu ibretlik çıkarımları aceleyle öğrenmek olarak anlaşılır; ancak, öyle görünüyor ki bu durum kolay değil, tarihsel farkındalık sadece bu kadarı ile kalmaz. Öğrencilerin eğitim-öğretim kurumlarında bu boyutta zor bir görevi kolaylıkla başarmasını beklemek saflık olacaktır; çünkü milli tarih eğitimi, çocuklara öncelik olarak tarihçi olması için verilmez, burada öncelik kimlik ve karakter kazandırmak, ulusal kimlik bilincini kazanması için verilir. Öğrenciler harika bir tarihi geçmiş olan böylesi büyük bir tarihte ve tarihi kişiliklerle gelişim dönemlerinin de bir özelliğinden kaynaklı olarak duygusal bütünleşmeye ve ortak bir duygu hissine yönelir (Fazlıoğlu, 2009: 250-251).

(Ortaylı, 2016) bir açıklamasında" Asya'nın bir ucundan Avrupa'nın diğer ucuna kadar tarih yazan bir millet olarak, tarihimizi çocuklarımıza yeteri kadar öğretemiyoruz.

Maalesef, biz Türklerde tarih şuuru noksan!" derken tarihçi olmaktan ziyade tarih öğretiminin önemine değinmiştir.

İster Batı'da ister Türkiye'de geleneksel tarih öğretimi, bir çocuğun hafızasını ulus tarihinin omurgasını oluşturan padişahlar veya krallar, kahramanlar ve savaşlar gibi bir yığın gerçeğe doldurmaktan öteye geçmemiştir. Ezbere dayalı analiz ve yorum yapmaktan uzak neden sonuç ilişkisi içerisinde incelenememiştir (Kaya, 2009: 147). Tarih, aktarılacak bir bilgi yığını olarak görülürken, öğrencinin yaptığı öğrenme faaliyeti ise dinleme, okuma ve not almayı içermek olmuştur (Ata, 1997: 108). Soyut ve gerçekleri aktaran anlayışlara dayalı tarih derslerinin öğretimi, alanda karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir. Öğrencilere yaşamlarından uzak dönemlerle ilgili konular genellikle sözlü anlatımlara dayalı olarak soyut bir şekilde öğretilir. Bu tür öğretim yöntemleri, bazı ilkokul öğrencilerinin ilgi ve merakını beklenen düzeyde uyandırmamakla kalmaz, aynı zamanda alanda olumsuz tutumlara da yol açar (Demircioğlu, 2007: 118). Oysaki öğrenciler tarihi konu ve kazanımları geleneksel yöntem ve tekniklerle öğrenmek yerine çağdaş öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı öğrenme modelinde de olduğu üzere yaparak ve yaşayarak yani tecrübe ederek derslere katılım gösterdiği takdirde tarihe yönelik olumlu bir tavıra sahip olacaklar ve istendik davranış ve becerileri de kazanabileceklerdir.

Sosyal bilgiler dersleri kapsamında gelenekçi yaklaşımla bilginin öncü konumda olması ve öğretim süreci kapsamında geleneksel, çağdaş olmayan tekniklerin kullanılması öğrencilerin derse ilgi duymamalarının temel nedenlerinden biridir. Tarihsel tema veya içerikler problem olarak öğrencilerin önüne getirilmedikçe ve öğrencilere bu problemler üzerine düşünme fırsatı verilmedikçe bu derslere ve konularına olan ilgi azalacak hem de bunun sonucuyla beraber sosyal bilgiler öğretmenlerinin bunları neden öğretmesi gerektiği düşüncesi inandırıcılığını yitirmiş görünecektir (Dilek, 2007: 82).

Ancak, öğrencileri gerçek yaşama hazırlayacak ve onlara gereksinim duydukları ve öğrendikleri temel bilgi ve becerilerin bir bölümünü tarih temaları sayesinde kazanmaları mümkün hale gelebilmektedir. Bu konular aktif yöntem ve tekniklerle aktarıldığında tarihsel bilgi ve günlük hayatta kullanacağı önemli bilgileri de kazanmış olacaktır. Öğrenciler, tarih dersinde öğrendikleri gerçeklere, kavramlara ve genellemelere dayalı olarak, geçmiş durum ve problemlere dayalı olarak kendilerine sunulan konuları veya konuları tartışır ve sorunları çözüme kavuştururlar. Bu nedenle öğrencilerin tarihsel düşünme, Bilişsel gelişim, yaratıcılık, tek başına veya grup halinde çalışma gibi iş birliği modeline dayalı birçok beceriyi de elde edeceklerdir. 21. yüzyılda ilköğretim kurumlarındaki tarih dersleri öğrencilerin proje becerilerini geliştirmek ihtiyaç haline gelmiştir (Erdoğan, 2011).

Yapılandırılmış programa göre, modern tarih öğretimi esas alınmış; 2005 yılından itibaren ülkemiz ilköğretimde sosyal bilgiler müfredatını güncellemiş ve çağdaş tarih

öğretimini uygulamaya başlamıştır ve müfredat programı içinde yer alan tarihi içerikler öğrencilere tarihi bilgi, beceri ve değerler benimsetmeyi, kazandırmayı amaçlanarak oluşturulmuştur (Dilek, 2007: 48–50).

Bu yaklaşımın çocukları ezberlemekten çok düşünmeye, gerçekleri ezberlemekten çok onların fikirlerine uyum sağlamaya teşvik edeceğine hiç şüphe yoktur. Ve bu şekilde çocuğun düşünmesi, delillerin değerlendirilmesi, sorgulaması, neden-sonuç ilişkisi tarih dersinden geçerek akıl yürütme becerileri gelişecektir. Öğrencileri Türkiye’de araştırma yapmaya yönlendiren tarih öğretimi Osmanlı Tanzimat Dönemi’ndeki Meşrutiyet’ ten beri bu yana gündemdeyken, tarih öğretimimiz gelenekleri öğretmekten, soru-cevap becerisinden ve ders kitaplarına bağlılıktan öteye geçmemiştir; ancak tarih öğretiminde aktif pedagojinin kullanılması, tarih derslerini nakilci tarihçilik, hikâye anlatımı veya efsane yaklaşımlardan kurtarabilir. Bu durumda istenen davranış yapısını tarih öğrencilerinde oluşturabilmek için üretken, etkin, özgün ve iş birliği yaparak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik teknik ve metotlardan birisi de kuşkusuz proje tabanlı öğrenme modeli olacaktır (Demircioğlu, 2009: 58). Son yıllar incelemeye tabii tutulduğunda tarih eğitim ve öğretiminde öğrencilerin ortaya çıktı koyması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme modeli sosyal bilgiler dersi için ve tarih konularının anlatımı için uygun bir yaklaşım olacaktır.

Performansa dayalı değerlendirmenin yeni projelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılması ve öğrencilere yönelik birtakım araştırma projelerinin bulunduğu performans ödevleri güncel programda verilmiştir. Ödev ve araştırmanın öğrencilerin tarihçiler gibi düşüncelerine, tarihsel bulguların hudutlarını tanımalarına ve tarihsel soruların nasıl yazıldığını anlamalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Güncellenmiş sosyal bilgiler öğretim programının bu yaklaşımı, program uygulamasını bu programların ülkemizde uygulanması için önemli yöntemlerden biri haline getirmektedir. Sosyal Bilgiler programı göz önüne alındığında, derste tarih konularına yönelik yapılabilecek projeler şunlardır (Aktekin, 2010: 222):

- Literatüre dayalı projeler
- Alan projeleri.
- Bu çalışmaların haricinde şu proje araştırmaları çalışılmıştır.
- Yerel tarih projeleri
- Yerel tarih grupları projesi
- Okulların yaptığı sözlü tarih projeleri
- Ankara Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi öğrencilerinin hazırladığı “Bir Pedagoji Projesi Olarak Tarihsel Canlandırma” isimli Comenius projesi
- İngiltere Okullar Konseyi tarafından uygulanan “Okul Tarih Projesi”

TÜBİTAK tarafından yaptırılan projeler.

Ancak programı yürüten öğretmenlerin sözlü tarih araştırmalarına yönelik deneyim ve bilgi sahibi olması ve öğrencilerin programın her aşamasına katılmalarını ve nihayetinde kendi kanıtlarını görmelerini sağlamalıdır (Gazel, 2009:163). Tarih içerikleriyle ilgili olduğundan, bilhassa Türk Tarih Kurumu projelerinden bazılarına değinmek yararlı olacaktır (TTK, 2011):

- Başlangıçtan Günümüze Türk Dünyası Projesi,
- Orta Asya'dan Balkanlar'a Tarihsel Süreç İçinde Türk Sufiliği Projesi,
- Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Ege Adaları Tarihi Projesi
- Osmanlı Yönetiminde Balkanlar'da Ekonomik Transformasyon Projesi,
- Yurtdışındaki Tarihi Türk Eserlerinin Tespiti Projesi,
- Türkiye'nin Sosyal ve Kültürel Tarihi Projesi,

Bu projeler, ülkemizin özellikle okullarımız dışındaki kurumlarda tarihi projelere sahip olduğunu göstermekte ve bu projelerin sayısının artırılması açısından önemli hale gelmektedir (Erdoğan,2011). Proje tabanlı öğrenme modelinin uygulama sürecinde öğrenme daha yorucu ve zahmetli bir süreçtir. Proje Etkinliklerinde böyle durumla karşılaşıldığında olumlu sonuç alabilmek için iyi rehberlik ve organizasyonun mutlaka iyi yapılması gerekmektedir. Bu amaçla 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacılık temelli sosyal bilgiler programında tarihi bilgilerin aktarımında proje çalışmalarının organizasyonu sağlanır ve belli bir plana oturtulursa yeni programın hedefinin tutturulmasında en etkili yöntem ve teknik olabilir. Öğrencilerin aktif olmadığı geleneksel öğrenme yerine öğrencilerin bizzat kendilerinin öğretimin içinde etkili ve aktif olduğu yeni programda özellikle tarihle ilgili konu ve kazanımların öğretiminde öğretmenlerin ve öğrenenlerin daha çok yorulduğu fakat konu ve kazanımların aktarımı sonucunda kalıcı olan aktivitelerde öğrencilerin düşünme dünyasının harekete geçirilip, motivasyonlarının sürekli olması ve derse karşı güdülenmesinin önü açılabilir.

2.17. İlgili Araştırmalar

Coşkun (2004) yapmış olduğu çalışmada, 9. sınıf coğrafya konularında iklim ünitelerinin öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısı, yaratıcılık, özgüven, problem çözme kabiliyetleri ve öğrenci tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma deneysel desen modelinde yürütülmüştür. Deney grubu proje tabanlı öğrenme modelini, kontrol grubu ise geleneksel öğretim yöntem ve teknolojilerine dayalı coğrafya eğitimini benimsemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testleri, yaratıcılık ölçekleri, problem çözme ölçekleri, özgüven ölçekleri ve öğrenci tutum ölçekleri kullanılmıştır (Coşkun, 2004).

Yılmaz (2006), proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler eğitimi üzerinde öğrencilerin yaratıcılıkları, akademik başarıları ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deneysel olan bu çalışmada metot olarak kontrol gruplu ön test- son test deneysel deseni benimsenmiştir. Araştırmanın örnekleminde, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı II. Dönemi için Zonguldak Ereğli İhsan Yılmaz Kardeşler İlköğretim Okulu'nda okuyan 7. sınıf ilköğretim öğrencileri yer almıştır. Araştırma kapsamında kontrol ve deney grupları rastgele seçilmiştir. Bu çalışmada deney grubunda proje tabanlı öğrenme yöntemi, kontrol grubu ise geleneksel yöntem ve tekniklerini uygulamıştır. Araştırma belli bir zaman diliminde yapılmış, çalışma, ön ve son testler hariç olmak üzere üç haftalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada verilere ulaşmak için başarı testleri, tutum ölçekleri ve torrance adlı yaratıcılık testi kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini sınaama amacıyla veri toplama araçları aracılığıyla ulaşılan nicel veriler değerlendirilmiştir. Bu veriler SPSS istatistik programında t-testi kullanılarak değerlendirildi. Nicel analiz sonucunda ulaşılan bulgular şu şekilde ifade edilebilir: Proje tabanlı öğrenme deney grubuna yönelik öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı, sosyal bilgiler derslerine yönelik tutumlarının arttığı ve yaratıcılık seviyelerinin çoğaldığı bilgisi elde edilmiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2002) fen eğitimi kapsamında proje tabanlı öğrenme modelinin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına, akademik benlik kavramına ve çalışma süresi üzerine dönük etkilerini araştırmıştır. Çalışma, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup halinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda geleneksel yaklaşımlardan olan öğretmen merkezli bir öğrenme yaklaşım kullanılırken, Deney grubunda, öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımlardan proje tabanlı öğrenme modeline dayanan fen bilgisi eğitim ve öğretimi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğretmen ve öğrenci özelliklerinin seçimi yapılırken benzer özellikler olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama sonucunda akademik benlik ve akademik başarı kavramları kapsamında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Korkmaz ve Kaptan, 2002: s.91).

Demirhan (2002) yılında “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Modeli” adlı yüksek lisans düzeyinde bir tez çalışması yapmıştır. Araştırmacı bu araştırmasında; Proje tabanlı öğrenme modelinin tanıtımını yaparken aynı zamanda modeli, eğitim programının unsurlarından amaçlar, eğitim durumları ve sınaama koşulları kapsamında incelemiş ve tarama yöntemini seçmiştir.

Yıldırım (2007) proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin araştırma becerilerini kazanmaya yönelik başarı düzeyini ve bunu etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışma, deneysel desen modelinde bir çalışma olduğu gibi nitel ve nicel yöntemler bir kombinasyon halinde kullandı. Çalışmanın nicel boyutunda

öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenli bir araştırmadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin görüşlerinin ortaya koyulmasını amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgu ve değerlendirmelere ulaşılmıştır: Deney grubundaki katılımcı öğrencilerin, kontrol grubundaki katılımcı öğrencilere göre araştırma becerilerini gerçekleştirme düzeyinin daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilere dönük uygulanan açık uçlu görüşme formundan elde edilen sonuca göre öğrenciler proje çalışmalarına katılarak dayanışmayı öğrendiğini, başarı duygusunun arttığını ve güven duygusu kazandığını ifade etmiştir.

Bilgü, (2008) yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışmada iki tip öğretim yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemi kullanırken 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programından bir konu seçmiştir. Deney grubunda çağdaş öğrenme yaklaşımlarından proje tabanlı öğretim modeli, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerini sürdürülmüştür. Bulgular incelendiğinde şu sonuca ulaşılmıştır; Çalışmada araştırmacı, proje tabanlı öğretim yöntemini kullanan deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemini kullanan kontrol grubuna göre akademik olarak daha başarılı olduğunu bulmuştur.

Memişoğlu (2008) sosyal bilgiler dersi 7. Sınıf öğrencilerine yönelik “Ülkemizde Nüfus” ünitesindeki başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi üzerine çalışma yapmıştır. Buna ek olarak ilgili metodun öğrencinin derse karşı olan tutumu, yaratıcı düşünebilmesi ve problem çözme kabiliyeti üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmış ve buna uygun olarak çalışmayla ilgili verileri toplarken başarı testi, yaratıcılık ölçeği, problem çözme ölçeği ve tutum ölçeği olmak üzere 4 ayrı veri toplama aracı kullanmıştır. Örneklem grubu olarak Bolu ili örneğinde çalışmış ve veri toplama araçları Bolu Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulundan deney grubu olarak 37 öğrenci ve kontrol grubu olarak 36 öğrenci olmak üzere toplam 73 öğrenciye yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularda, “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin öğretiminde proje tabanlı bir yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına, müfredata yönelik tutumlarına, problem çözme becerilerine ve yaratıcılıklarına olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Wolk (1994) yapmış olduğu araştırmada proje tabanlı öğrenme modelinin öğretmenler için disiplinler arası bir yaklaşım olarak genel kabul gördüğünü, öğrencilerin çalışmak istedikleri konuları proje araştırması yoluyla seçtikleri ve bu durumun öğrencilerin karar verme kapasitelerini olumlu anlamda etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada bu yaklaşımın öğretmenler tarafından disiplinler arası bir yaklaşım olarak görüldüğünü, öğrencilerin aktif olduğu ve onların neyi keşfedeceklerine karar verdikleri ve bir etkinliği tamamlamasının gerçek yaşamı algılamalarında olumlu bir tutum geliştirdiklerini vurgulanmıştır.

Öztürk (2004) proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımının eğitim ve sınav durumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, 7. sınıflar kapsamında “Avrupa’da Yenilikler” ünitesinde nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin yanı sıra bulgular nicel verilerle de desteklenmektedir. Bu süreci takiben öğrenciler ve öğretmenlerin portfolyo değerlendirme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına karşı olumlu tutumlarda artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sürecin ardından öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine ilgi duymaları için ayrılan çalışma sürelerindeki artışın öğrenmede anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci (portfolyo) dosyalarının incelenmesi sonuçları ile sınıf öğretmenin kâğıt kalem testi sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken veli-öğretmen ve öğrenci-öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişki düşük bulunmuştur.

Erdoğan (2011), sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını incelemiştir. Proje tabanlı öğrenme modelini tarih konusuyla birleştiren bu çalışma, sosyal bilgiler dersinin tarih konusunun ve öğretiminde proje tabanlı öğretim yönteminin etkililiğini, kullanılabilir oluşu ve gerekliliğini inceleyerek ilköğrencilerinin ve öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yöntemine ilişkin tutum ve algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmacı araştırmayı nicel ve nitel boyutta ele almıştır. Nicel boyutunda öğrencilere anket ve tutum ölçeği, nitel boyutta ise öğretmenlere 13 soruluk görüşme formundan oluşan veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmada çalışmacı Araştırmancının evreni olarak, sosyal bilgiler dersi alan 4. ve 7. sınıf öğrencileri ile Aksaray İl Merkezi İlköğretim Okulu'nda ders veren ilköğretim öğretmenleridir. Bu evreni temsilen de il genelinde okulları temsilen rastgele tesadüfi örnekleme tercih etmiştir. Çalışma örneklemini ise 4-7. Sınıf düzeyinde her sınıftan rastgele seçilen 10 öğrenci olmak üzere toplam 400 öğrenci ve bu okullardan ve çevre okullardan seçilen 30 öğretmenlerden oluşan çalışma sınıfı bulunmaktadır. Yapılan çalışmada nicel veriler SPSS istatistik programı ile nitel veriler ise tümevarımsal yaklaşımla içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ve değerlendirmelere bakıldığında dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje temelli yaklaşıma diğer derslere göre daha ilgili, istekli ve meraklı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmancının öğrencilerin çoğunda sosyal bilgiler derslerine karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2009) ilköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde proje yönteminin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin tutumlarını araştırmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, ilköğretimde çalışan sınıf öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin bireylerin eğitiminde ve gelişiminde etkin rol oynadığına inanılan proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanımına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmacı bu

araştırmada betimsel bir çalışma olan survey (tarama) yöntemi kullanmış, Araştırmanın evrenini de Türkiye’de 2008-2009 eğitim-öğretim yılı için sosyal bilgiler derslerine giren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri olarak, örneklemini ise 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Van ili Muradiye ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri olarak belirlemiştir. Çalışmada tutum ölçeği veri toplama amacıyla tercih edilmiş ve açık uçlu sorularla görüşler alınmıştır. Bu verilerin analizinde aritmetik ortalamalar, frekanslar, yüzdeler, faktör yükleri ve t-testi istatistiksel işlemler kullanılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin; 6., 7. ve 8. sınıflarda sosyal bilgiler dersine devam eden sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumları ölçülmüş ve öğrencilerin tutumları ölçülerek sayısal değerleri ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bulgulara ve değerlendirmelere bakıldığında, çalışmada proje tabanlı öğrenme modeliyle beraber sosyal bilgiler dersleri daha zevkli hale gelmiş ve monotonluktan uzaklaşmış olduğu sonucu belirtilerek araştırmayı destekleyici bilgilere ulaşıldığı tespit edilmiştir. Ölçeğe yönelik tutum değerlerine bakıldığında çalışmada öğretmenlerin genel olarak proje yöntemini benimsedikleri ve yöntemi kullanılabilir olarak düşündükleri belirtilmiştir.

Şahin (2015) ilköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesini araştırmıştır. Araştırmacı bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde proje çalışmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci tutumlarını tespit etmek ve öğretmen- öğrencilerin demografik değişkenlerine göre tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde ise araştırmada survey(tarama) yöntemini kullanmıştır. Çalışmacı, araştırmada evreni olarak Kırşehir ili ilköğretim okullarında okuyan 4 -5- 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerini tercih etmiş, örnekleme ise Kırşehir Merkez ve merkeze bağlı 5 ilçesinde bulunan devlet okullarında okuyan 4.,5., 6., ve 7. sınıflarda okuyan 600 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 258 sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleriyle çalışmıştır. Çalışmanın amacına uygun veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Proje Çalışmasına İlişkin Öğrenci Tutum Ölçeği” ve “Proje Çalışmasına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS-15 istatistik paket programında işlenerek düzenlenmiştir. Verilerin analizinde ise indepentende-sample t-testi analizi, one way anova analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili bulgular ve sonuçlar incelendiğinde Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ilişkin tutumlarına ait bulgular incelendiğinde; cinsiyet, kendilerine ait oda olma durumları ve kardeş sayılarına göre tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje

çalışmasına ilişkin tutumları incelendiğinde; cinsiyetlerine, okuttukları sınıf düzeylerine ve branşlarına göre tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Öteleş (2019), sosyal bilgiler derslerinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacılar, yedinci sınıf sosyal bilgiler müfredatında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanmanın öğrencilerin akademik başarıları, müfredata yönelik tutumları, sınıftaki demokratik tutumları ve öğrenme üzerindeki etkisine ve kalıcılığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma nicel boyutta ele alınmış ve ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin içeriği ve çalışmanın konusunun amacına uygunluğu dikkate alınarak 7. sınıflar araştırma konusu olarak tercih edilmiştir. Bu kapsamda yedinci sınıf ünitelerinden “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesi ile Malatya’ da Sümer Ortaokulu seçilmiştir. Araştırmada deney grubu 18 ve kontrol grubu 18 olmak üzere örneklem toplamda 36 olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal bilgiler dersindeki “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesi ile alakalı çoktan seçmeli 40 soru hazırlanmıştır. Beşir ve Akengin, (2010) tarafından hazırlanan sosyal bilgiler dersi ile ilgili tutum ölçeği ve Gömleksiz (1993) ölçeği ile hazırlanmış bir sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir sosyolojik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 21 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verileri değerlendirme yaparken betimleyici istatistik ve MANCOVA analizinden, anlamlı farklılığın hangi değişkenler bağlamında olduğu belirlemek için ANCOVA analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretim yöntem ve etkinliklerinin öğrencilerin ekonomik ve sosyal yaşam konu ve ünitesinde, akademik performans ve tutumlarına katkı sağladığına işaret edilmektedir; fakat sosyal bilgiler derslerinin ise öğrencilerin sınıf ortamına ve kalıcı öğrenmeye yönelik demokratik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle beraber proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada takımlarla, gruplarla proje tabanlı öğrenmenin etkin yönü araştırılmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır; çünkü yapılan uygulama açısından deneysel olarak ele alınmış, toplanan veriler bakımından ise nitel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada "Nasıl bir ülke istiyorum?" sorusu sunularak farklı ülkelerdeki yaşam biçimini, teknoloji kullanımını, yönetim biçimini ve eğitim sistemini inceleyerek ülkemize uygun önerilerde bulunmaktadır. Bunu yapmak için iki özel okulda beşinci sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenleri ile ortak çalışılmıştır. Proje çalışması sonucunda bir grup öğrenci elektronik ortamda poster sunumu ve bir grup sözlü sunum yapmıştır. Öğrencinin süreçteki deneyimi

hakkında yazılı bilgi alındı. Çalışma, araştırmacılarca ortaya konan süreç ve ürün değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilmesi ile ilgili analiz, veri analizi çalışılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde proje çalışmasına ilişkin öğretmen tutumlarını var olduğu biçimiyle tespit etmek ve öğretmenlerin demografik istatistikleri değişkenlerine göre tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005'te bütün örgün okullarında yürürlüğe girmesiyle plan ve program dahilinde sistemli bir biçimde aktarımı ve uygulanması öngörülen proje tabanlı öğrenme modelinin ortaokul (5,6, ve 7.) sınıflar düzeyinde sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının uygulanmasında modelin yeterliliğiyle ilgili öğretmen tutumlarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmada proje tabanlı öğrenme modelinin müfredat programının işleyişine yönelik tutumlar cinsiyet, branş vb. gibi farklı değişkenlere göre incelenmiş ve yanıtlar alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcıların bir konu veya olay hakkındaki algıları veya ilgi alanları, becerileri, yetenekleri, tutumları vb. nispeten büyük bir örneklem üzerinde yapılan ve araştırmanın özelliklerinin belirlendiği araştırmaya tarama çalışması denir. Tarama araştırmasının genel olarak üç özelliği vardır (Fraenkel &Wallen, 2006, Akt. Büyüköztürk,2019 ve arkadaşları).

- Büyük bir topluluk içerisinde bir konuyla alakalı olarak düşüncelerinin ya da özelliklerinin (kaygı, ilgi, bilgi, inanç, tutum vb.) tanımlanabilmesi amacıyla topluluğu temsil edecek bireylerden oluşan bir kısmı seçilmektedir. Evren içerisinde örneklem seçilir.
- Araştırmaya yönelik gereksinim olan verilerin toplanması, veriye ulaşmak için kaynak olara tanımlanan bireylere sorulan sorulara karşılık verilen cevaplara bağlıdır.
- Veriler, topluluğu temsil eden örneklemde toplanmaktadır. Topluluğun her bir bireyinden elde edilmemektedir.

Tarama araştırmaları, kesitsel, geçmişe dönük, anlık ve boylamsal olmak üzere dört başlıkta incelenebilir. Kesitsel araştırmalar için betimlenecek olan değişkenler (okuduğunu anlama kabiliyeti, tutum, oy verme davranışları ve gelişim özellikleri vb) bir seferde ölçülür. Kesitsel araştırmalarda ekseriyetle örneklem büyüktür ve bu araştırmalar birçok farklı özelliğe sahip topluluğu kapsayabilmektedir (Büyüköztürk, 2019).

Araştırmaya yönelik belirtilmiş olan amaca ve içinde bulunulan koşullara yönelik betimsel veya deneysel modellerden biri tercih edilmelidir. Deneysel model seçilebilmek için araştırmanın konusuna yönelik iki ayrı okullarda çalışma yapılması ve bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması gerekiyordu; ancak dünyada ve ülkemizde yaşanan COVID-19 salgın süreci ve bunun sonucunda yaşanan pandemi şartları ve okulların 2020-2021 eğitim-ğretim yılı ilkbahar döneminde kapalı olmasından dolayı çalışmanın deneysel modelde yapılmaması ve betimsel olarak öğretmenlere yönelik yapılması uygun görülmüştür.

Bu çalışmada, sosyal bilgiler ğretmenlerinin dersin öğretimiyle ilgili proje yönteminin kullanımına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için tasarlanmış betimsel bir araştırma olan tarama yöntemi kullanılmıştır. "Bu araştırma modeli, bireylerin veya konuların kendi olasılıkları dahilinde konuları tanımlamalarını sağlayan bir uygulamadır" (Karasar, 2002: 77). Bu amaç doğrultusunda bu çalışma tarama modeli niteliği taşır. Karasar (2007,77)'a göre, tarama modeli geçmişte ya da var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

3.2. Evren rneklem

Evren Amasya ili ilköğretim okullarında (ortaokul) görev yapan 5- 6- 7 ve 8. Sınıfları okutan ve bu okullarda görev yapan 172 sosyal bilgiler öğretmenleridir. Bu çalışmada tezin yapısı gereği olasılıklı olmayan (olasılıksız) rneklem türü seçilmiştir. Örneklem ise, Amasya ili merkez ve ilçelerinde (6 ilçede) bulunan devlet ve özel 5- 6- 7 ve 8. sınıftan bu okullarda görev yapan ve çalışmaya katılım gösteren 117 sosyal bilgiler öğretmenidir. Bu okulların ve öğretmenlerin tespitinde ve sadece öğretmenlere uygulanmasında pandemi şartlarından dolayı okulların eğitim koşulları, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri, okulların ulaşım yönünden elverişli olması etkili olmuştur.

Çalışma/Araştırma Grubu (rneklem)

Tablo 5. Öğretmen rneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	72	61,5

Kadın	45	38,5
Toplam	117	100

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 5' e incelenmiştir. Bu incelemeye göre araştırmaya katılan 117 öğretmen bireyin 45' i (%38,5) kadın, 72'si (%61,5) erkektir.

Tablo 6. Öğretmen Örneklem Grubunun Yaş Gruplarına göre Dağılımı

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
26-35	24	20,5
36-45	54	46,2
46-55	18	15,4
Belirtilmemiş	21	17,9
Toplam	117	100

Tablo 6' da Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; 26–35 yaş grubunda 24 birey (% 20,5) 36–45 yaş grubunda, 54 birey (% 46 ,2) 46-55 yaş grubunda 18 birey (% 15,4), yaşı belirtilmemiş birey grubunda 21 birey (%17,9) öğretmen birey örneklem grubundan oluştuğu görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmen Örneklem Grubunun Haftalık Ders Saatlerine Göre Dağılımı

Haftalık Ders Saati	Frekans (f)	Yüzde (%)
5 ve altında olan ders saati	14	12,0
6-10	1	0,8
11-15	33	28,2
16-20	36	30,8
21 ve üzeri	33	28,2
Toplam	117	100

Tablo 7. de Öğretmen grubunun haftalık ders saatlerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre örneklem grubunda 16-20 haftalık ders saatine göre 6-10 haftalık ders saatine göre 1 öğretmen (%0,8), 5 ve altında olan haftalık ders saati 14 öğretmen (%12,0), 11-15 haftalık ders saati 33 öğretmen (% 28,2) 16-20 haftalık ders saati 36 öğretmen (%30,8), 21 ve üzeri haftalık ders saati 33 öğretmen (%28,2) örneklem gruplarından oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Örneklem Grubunun Sınıflarında Sosyal Bilgiler Dersine Girdiği Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Öğrenci sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
5 ve altı	1	0,9
6-10	7	5,9
11-15	54	46,2
16-20	27	23,1
21 ve üzeri	28	23,9
Toplam	117	100

Öğretmen örneklem grubunun sosyal bilgiler dersine girilen ortalama öğrenci sayısına göre dağılım tablosu incelenmiştir. Bu incelemeye göre 5 ve altında öğrenci sayısına eğitim veren 1 öğretmen (%0,9), 6-10 öğrenci sayısı veya 6-10 öğrenci aralığında eğitim veren 7 öğretmen (% 5,9), 11-15 öğrenci sayısı veya 11-15 öğrenci aralığında eğitim veren 54 öğretmen (%46,2), 16-20 öğrenci sayısı veya 16-20 öğrenci aralığında eğitim veren 27 öğretmen (%23,1), 21 ve üzerinde öğrenci sayısına eğitim veren 28 öğretmen (%23,9) olmak üzere toplamda 117 öğretmenin dağılımı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Örneklem Grubunun Mezuniyet Alan Bilgisine Göre Dağılımı

Mezuniyet Alan Bilgisi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal Bilgiler	82	70,1
Tarih	22	18,8
Coğrafya	8	6,8
Diğeri	5	4,3

Toplam	117	100
--------	-----	-----

Öğretmen örneklem grubunun mezuniyet alan bilgisi dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre 82 öğretmen (%70,1) sosyal bilgiler, 22 öğretmen (%18,8) tarih, 8 öğretmen (% 6,8) coğrafya, 5 öğretmen (%4,3) diğer bölümlerden mezun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Örneklem Grubunun Öğrenim Durumu, Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Okul	-	-
Lisans	106	90,6
Yüksek Lisans	11	9,4
Doktora	-	-
Toplam	117	100

Öğretmen örneklem grubunun öğrenim durumu ve eğitim düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre, araştırmaya katılan 117 öğretmenin 106'sı (%90,6) lisans mezunu, 11'i (%9,4) yüksek lisans mezunu eğitim düzeyine sahiptir. Örneklem grubunda yüksek okul ve doktora eğitim düzeyinde öğretmen örneklemini olmadığı tespiti yapılmıştır.

Tablo 11. Öğretmen Örneklem Grubunun Meslekte Kıdem Yılına ve Düzeylerine Göre Dağılımı

Kıdem Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
5 ve altı	5	4,3
6-10	21	17,9
11-20	57	48,7
21 ve üzeri	34	29,1

Toplam	117	100
--------	-----	-----

Öğretmen örneklem grubunun meslekte kıdem yılına ve düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre, araştırmaya katılan 117 öğretmenin 57'si (%48,7) 11–20 yıl, 34'ü (%29,1) 21 ve üzeri yıl, 21 öğretmenin (%17,9) 6-10 yıl, 5 ve altı öğretmenin (%4,3) 5 ve altı yıl kıdem yılına sahip öğretmenler olduğu sonucu görülmüştür.

Tablo 12. Öğretmen Örneklem Grubunun Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlgili Meslek İçi Eğitim Programına Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Meslek İçi Eğitim Programı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aldım (Evet)	63	53,8
Almadım (Hayır)	54	46,2
Toplam	117	100

Öğretmen örneklem grubunun yeni sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili meslek içi eğitim programına yönelik eğitim alma durumuna göre dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre; 63 öğretmen (%53,8) eğitim ve kurs almış, 54 öğretmen (%46,2) eğitim ve kurs almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13. Öğretmen Örneklem Grubunun İngilizce Dil Seviyesine Göre Dağılımı

Dil Seviyesi	Frekans(f)	Yüzde (%)
İyi	3	2,6
Orta	16	13,7
Başlangıç	67	57,3
Hiç Bilmiyor	31	26,5
Toplam	117	100

Öğretmen örneklem grubunun İngilizce dil seviyesine göre dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre örneklem grubunda İngilizce dil seviyesi iyi düzeyde olan 3 öğretmen (%2,6), İngilizce dil seviyesi orta seviyede olan 16 öğretmen (%13,7), İngilizce dil seviyesi başlangıç düzeyde olan 67 öğretmen (%57,3), İngilizce dil seviyesi hiç bilmeyen 31 öğretmen (%26,5) tespit edilmiştir.

Genel olarak çalışmaya 117 öğretmen katılım göstermiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları (Verilerin Toplanması)

Veri toplama çalışması, çalışmada uygulanan araştırma yöntemlerine göre birtakım sebeplerden ötürü nicel türde yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Çalışmaya ilişkin elde edilen veriler araştırmacı tarafından 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ilkbahar yarıyılında Amasya ili devlet ve özel ilköğretim okullarında (ortaokul) görev yapan 5- 6- 7 ve 8. Sınıfları okutan ve bu okullarda görev yapan 172 sosyal bilgiler öğretmeni arasından Amasya ili merkez ve ilçelerinde (6 ilçede) bulunan devlet ve özel 5- 6- 7 ve 8. sınıftan bu okullarda görev yapan ve çalışmaya katılım gösteren 117 sosyal bilgiler öğretmeniyle iletişim kurulmak suretiyle toplanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilmiş ve öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için tasarlanmış bir tutum ölçeğinin kullanılması uygun görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelere; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” arasında değişen anket sorularından oluşan ve “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen” “Sık Sık”, “Her Zaman” arasında değişen tutum ölçeğinden oluşan likert tipi beşli bir dereceleme yapılmış ve ölçekler 30 soruluk anket ve 20 soruluk tutum ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm öğretmenlerin özelliklerini belirleyen bazı değişkenleri (cinsiyet, branş, yaş vb.) içerirken, ikinci bölüm öğretmenlerin proje araştırmalarına ve proje tabanlı öğretim modellerine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaya ilişkin 20 soruyu içermektedir.

Bu çalışmada standart ölçme araçlarının kullanılmasına uygun olarak nicel veri toplama aracı düşünülmüş ve uygun görülmüştür. Bunlar; proje tabanlı öğrenme modelinin ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı öğretiminde tarih ve coğrafya öğretimi üzerindeki etkisine ilişkin öğretmenlerin algılarını, özellikle de sosyal bilgiler öğretim programında öğretmenlerin algılarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. Proje temelli öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde öğretmen görüş ve tutumlarında etkisini öğrenebilmek için öğrencilere yapılmış anket ve tutum ölçeğini sorular öğretmenlere sorulmak için alanın uzmanlarından görüş alınarak bazı maddelerde uyarlanarak sorulmuştur. Öğretmenlere uygulanan tutum ölçeği ve anket çalışması daha yüksek geri dönüş oranı (%100'e yakın getiri oranı) sağlamak için okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülerek araştırmacıların kendisi tarafından gerçekleştirildi.

Bu araştırmaya katılan okul yöneticileri ve ortaokul öğretmenleriyle yüz yüze, telefon, internet(e-posta) aracılığıyla görüşülmüş, ölçekler okullardan araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Araştırmada okul yöneticileri bazı öğretmenler yüz yüze, telefonla veya

çevrimiçi (e-posta) görüşmeleri kabul etme konusunda isteksiz davranmışlar; ancak anketleri ve tutum ölçeklerini doldurup göndermeyi önermişler ve göndermişlerdir. Öğretmen tarafından doldurulan ölçekteki eksik yerler öğretmene tekrar telefonla sorularak düzeltilmiştir. Ayrıca öğretmenlere araştırmacının araştırmasının amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek, araştırmanın bilimsel bir çalışma olduğu ve tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağı ölçekte yönergeyle açıklığa kavuşturulmuş ve katılımcıların kimliklerinin ve özel bilgilerinin açıklanmayacağı görüşmelerde katılımcılara da açıklanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin toplanma şekliyle ilgili olarak katılım gösterenlerle yüz yüze görüşme ve telefonla bir anlaşmaya varıldıktan sonra, katılımcı öğretmenlere e-posta ve birinci elden görüşme formları (anket, tutum ölçeği) gönderildi. Daha sonra öğretmenler ölçekleri doldurarak e-posta, birinci elden veya dolaylı olarak geri dönüş yapmışlardır. Gelen dönütlerden sonra öğretmenlerle cep telefonu mesaj yolu ve sosyal medya uygulamaları aracılığıyla (Whatsapp, Facebook) internet üzerinden iletişim kurarak bilgiler alınmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

İlk olarak araştırmanın problemi belirlendi. Burada amaç ve sorular tespit edilmiştir. Daha sonra (Erdoğan,2011) tarafından yazılmış yüksek lisans tezi, öğretmenlere uygulanan anket geliştirme sürecinde çeşitli aşamalardan geçirilmiş kapalı uçlu 30 sorudan oluşan likert tipi dereceleme soruları ve (Şahin, 2015) tarafından çalışılmış yüksek lisans tezinden elde edilmiş tutum ölçekleri arasında sık tercih edilen likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Bu ölçekler çok sayıda öğrenciye uygulanmış ve bu ölçeklerin geliştirme tekniğinde ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifadelerle yer verildiği tespit edildiği, uzman görüşü alınan bu ölçeklerin güvenirlik, kapsam ve yapı geçerlilik oranları dikkate alınarak öğretmenlere yapılması uygun görülmüştür. Bu ölçeklerin bilimsel bir çalışma olduğu için özel bilgilerin gizliliği ve teşekkür gibi açıklayıcı bilgiler verildikten sonra, anketin nasıl doldurulacağına ilişkin kuralları içeren yönergeler, anketteki maddeler öğretmenleri daha istekli yanıtlayacak şekilde oluşturulmuştur. Ölçeklerin güvenirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin konuya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ön başvuru formu, tüm evreni temsil eden orta sosyoekonomik düzeydeki okullardan birine uygulanmış ve yapılan inceleme sonucunda tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucu araştırmaya uygun olan maddeler tespit edilerek sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya konularının aktarımında proje tabanlı öğrenme modeline yönelik öğretmen tutumlarını madde bazında belirlemeye yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik sonuçları için Cronbach alfa(a) katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda puanları düşük olanlar uzman görüşü alınarak çalışma dışı bırakılmıştır. 26 soruya ek olarak alanın uzmanı

tarafından orijinal anket maddelerine 4 madde daha eklenerek 30 soruyla sınırlandırılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Çalışmanın anket ölçek kısmında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (.806) olarak belirlenmiş, tutum ölçeğinde ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (.872) olarak tespit edilmiştir.

Kullanılan ölçeklerin giriş bölümünde, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, haftalık ders saat sayısı, dersine girdiği sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, mezun olduğu alan vb. betimleyici tarzda olgusal sorular ve öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya içeriklerinin öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin duygu ve algılarını tanımlamak için sorular kullanıldı.

Araştırma Maddelerine İlişkin Öğretmen Anket ve Tutum Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulguları:

Ölçeğin güvenirliğini sağlamak için her bir boyut tarafından belirlenen maddelerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Tablo 10'da gösterilmiştir. Tüm soruların sayısal değerleri çıkarılırken iç tutarlılık katsayısı hususlar dikkate alınarak hesaplandığından, testin genel güvenirlik yapısını diğer katsayılarla göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004).

Bu araştırmanın amacına uygun olarak sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmasına ilişkin öğretmen anket ve tutum ölçeği olmak üzere ayrı ayrı iki ölçek geliştirilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda yer aldığı gibidir.

Tablo 14. Ankete Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik	Anket
Madde Sayısı	30
Cronbach a.	,806 (.81)
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	,837 (.84)

Tablo 14' e göre cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, 806 (81) olarak ölçülmüştür. Buna göre ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söylenebilir.

Tablo 15. Tutum Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik	Tutum Ölçeği
------------	--------------

Madde Sayısı	20
Cronbach a.	,872
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	,892

Tablo 15 'e göre tutum ölçeğine ait cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ,872 (,87) olarak ölçülmüştür. Buna göre ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söylenebilir.

Proje Çalışmasına İlişkin Öğretmen Anket ve Tutum Ölçeğinin Teste Edilmiş Geçerliliğine İlişkin Bulguları

Araştırmada aşağıda belirtilen geçerlilik verilerinin alınmasına dikkat edilmiştir. Öncelikle veri kaynaklarının birbirini desteklemesi ve tutarlılığın sağlanması için çalışmanın geçerliliği alınmıştır. Dolayısıyla elde edilen veriler, anket ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler değerlendirilmeye tabi tutulmuş ve araştırmaya yön verilmek istenmiştir.

Tablo 16. Anket KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,851
	X ²	1102,156
Bartlett Küresellik Testi	Sd	190
	P	,000

Tablo 16 incelendiğinde KMO 'nun uyum ölçüsü 0,85 çıkmıştır. Tavşancıl (2005) kritik değer olarak 0,50'ye göre bu sayısal verinin altındaki sonuçlarda faktör analizine tabi tutulamayacağını söylemiştir. (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010, 207)

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerlerin karşılaştırılması dikkate alındığında "0.80- 0.90 İyi Düzey (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010,207)." İyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı sayısal veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1102,156 olarak hesaplanmıştır. (X²190 = 1102,156) Bu değerlere bakıldığında elde edilen sayısal sonuçların faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir. Faktör analizi sonuçları aşağıdaki tablo 3.13. de verilmiştir.

Tablo 17. Faktöre Analizi ve Açıklama Varyanslarına Ait Bulgular

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	7,046	35,228	35,228	7,046	35,228	35,228
2	2,167	10,833	46,061	2,167	10,833	46,061
3	1,315	6,577	52,638	1,315	6,577	52,638
4	1,212	6,161	58,798	1,232	6,161	58,798

Tablo 17 'de görüldüğü üzere, başlangıç öz değeri 1'den büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktörün sonunda çıkan toplam varyansın sonucu %58,798 (%58,80) olarak ulaşılmıştır. Başlangıç öz değerleri dikkatle incelendiğinde, birinci faktöre ait öz değerin (7,046) ikinci faktöre ait öz değer sonucundan (2,167), üçüncü faktöre ait öz değer sonucundan (1,315) ve dördüncü faktöre ait öz değer sonucundan (1,212) çok yüksek olması ölçeğin bir bütün halinde genel bir faktöre sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 18. Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde No	1. Faktör
a5	,569
a6	,587
a7	,342
a8	,531
a9	,746
a10	,705
a11	,715
a13	,338
a14	,556
a17	,679
a18	,631
a19	,749
a20	,716
a23	,646
a24	,466
a26	,594
a27	,366
a28	,621
a29	,555

a30 ,647

Tablo 18. incelendiğinde 5.,6.,8.,9.,10.,11.,14.,17.,18.,19.,20.,23.,24.,26.,27.,28.,29., 30.maddeler tek bir boyutta en yüksek yük değerine sahip değerler şeklinde sıralanmıştır. Maddelerin faktör yükleri analiz edildiğinde ,34 ile ,74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçekteki 7. Ve 13. Maddeler hariç tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek yük değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi yapılmış 20 maddelik ölçekte 2 madde (7. Ve 13. Madde) faktör yük değeri sınır değer olarak belirlenmiş, 35 faktör yükünün altında olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre maddelerin yük değerinin 0,35 sınır değer olarak belirlenmişse "vasat" olarak değerlendirilebilir. (Akt: Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010, ss: 194). Bir faktörde toplanan, 35 sınır değerinden yüksek nihai anket ölçek formunda olumlu niteliğe sahip 18 madde bulunmaktadır.

Tablo 19. Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,836
Bartlett Küresellik Testi	X2	991,320
	Sd	190
	P	,000

Tablo 19. incelendiğinde KMO ' nun uyum ölçüsü 0,836' (0,84) dır. Tavşancıl (2005) kritik değer olarak 0,50'ye göre bu sayısal verinin altındaki sonuçlarda faktör analizine tabi tutulamayacağını söylemiştir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010, 207).

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerlerin karşılaştırılması dikkate alındığında "0.80- 0.90 İyi Düzey (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010,207)." İyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı sayısal veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 991,320 olarak hesaplanmıştır. (X2190 = 991,320) Bu değerlere bakıldığında elde edilen sayısal sonuçların faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir. Faktör analizi sonuçları aşağıdaki tablo 3.16. da verilmiştir.

Tablo 20. Faktöre Analizi ve Açıklama Varyanslarına Ait Sonuçlar

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	6,894	34,469	34,469	6,894	34,469	34,469

2	1,781	8,907	43,376	1,781	8,907	43,376
3	1,359	6,793	50,170	1,359	6,793	50,170
4	1,193	5,966	56,136	1,193	5,966	56,136
5	1,134	5,669	61,805	1,134	5,669	61,805

Tablo 20 'de görüldüğü üzere, başlangıç öz değeri 1'den büyük 5 faktör olduğu görülmektedir. Bu beş faktörden çıkan toplam varyansın sonucu %61,805 (%61,81) çıkmıştır. Başlangıç öz değerleri dikkatle incelendiğinde, birinci faktöre ait öz değerin (6,894) ikinci faktöre ait öz değer sonucundan (1,781), üçüncü faktöre ait öz değer sonucundan (1,359), dördüncü faktöre ait öz değer sonucundan (1,193) ve beşinci faktöre ait öz değer sonucundan (1,134) yüksek olması, ölçeğin bir bütün halde genel bir faktöre sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 21. Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde No	1. Faktör
t1	,382
t2	,637
t3	,718
t4	,743
t5	,538
t6	,629
t7	,699
t8	,761
t9	,504
t10	,410
t11	,722
t12	,660
t13	,725
t14	,822
t15	,796
t16	,601
t17	,555
t18	,649
t19	,254
t20	,556

Tablo 21. incelendiğinde 1.,2.,3.,4.,5.,6., 7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,14.,15.,16.,17.,18.,19., 20. maddeler tek bir boyutta en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yükleri analiz edildiğinde, 25 ile, 82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek tek boyutlu olup 19. Madde hariç tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek yük değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi yapılmış 20 maddelik ölçekte 1 madde (19. Madde) faktör yük değeri sınır değer olarak belirlenmiş ,35 faktör yükünün altında olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre maddelerin yük değerinin 0,35 sınır değer olarak belirlenmişse "vasat" olarak değerlendirilmektedir (Akt: Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010, ss: 194). Bir faktörde toplanan ,35 sınır değerinden yüksek nihai tutum ölçeği formunda olumlu niteliğe sahip 19 madde bulunmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesi yapılmadan önce, tüm sayısal veriler gözden geçirilerek tutum ölçeği ve anketlerin kontrolü yapılmış; bütün veri toplama ölçeklerinin istenilen şekilde cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Ölçeklerin değerlendirilmesi ise 117 ölçek üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öğretmenlerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak için 30 soruluk anket formunda yer alan maddelere; "kesinlikle katılmıyorum" için 1, "katılmıyorum" için 2, "kararsızım" için 3, "katılıyorum" için 4, "tamamen katılıyorum" için 5 puan verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, öğretmenlerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak için 20 soruluk tutum ölçeğinde ise "Hiçbir Zaman" için 1, "Nadiren" için 2, "Bazen" için 3, "Sık Sık" için 4, "Her Zaman" için 5 puan verilmiştir.

Nicel veriler çözümlenirken; toplanan veriler, IBM SPSS Statistics 26.0 programına yüklenerek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Hesaplamalar sonucunda katılımcılardan elde edilen veriler SPSS-26.0 istatistik paket programında işlenerek düzenlenmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine frekans ve yüzde analizleri ile bakılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyete göre sosyal bilgiler dersinde yürütülen projelere ilişkin tutumları arasındaki farklılığa Independent-Sample T-Testi analizi ile yaşa göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılıklara One-Way Anova analizi ile bakılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları alanı, eğitim durumları, ders saatleri ve sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılıkları Kruskal Wallis testi analizi ile, Öğretmenlerin meslek içi eğitim programına katılma durumlarına göre ait tutumlarında anlamlı bir farklılığa bağımsız örneklem t testi analizi ile, elde edilen ortalama puanlar birbirleri ile karşılaştırılırken tutumların yüksek ve düşük olma durumlarına göre karşılaştırma yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili bulgulara, alt problemlere dayanarak yer verilmiştir. Ayrıca araştırma konusuna yönelik yorumlar tablo halinde ve sayısal verilerle değerlendirilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 22. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Cinsiyet	N	X	s.s.	T	Sd.	P
Proje çalışmalarına yönelik tutum	Bay	72	4,05	,29			
	Bayan	45	3,96	,31	1,47	115	,099

Tablo incelendiğinde bay öğretmenlerin sosyal bilgiler proje dersinde yapılan çalışmalara yönelik tutumlarının ortalaması 4,05, bayan öğretmenlerin tutumlarının ise 3,96 olduğu belirlenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler proje dersinde yapılan çalışmalara yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(115)=1,47$, $p>,05$).

Tablo 23. Öğretmenlerin yaşlarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yaş	N	X	S.S	H	p
26-35	24	4,03	,29		
36-45	54	4,04	,30		

Proje çalışmalarına yönelik tutum	46-55	18	4,08	,24	,35	,983
	Belirtilmemiş	21	3,87	,32		

Tablo incelendiğinde yapılan one way anova testine göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 0,35$ $SD=2$, $p>,05$). Araştırmaya katılan 21 öğretmenin, yapılan çalışmalarda yaşlarını belirtmediği görülmüştür.

Tablo 24. Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Meslekteki Yıl	N	X	S.S	H	P
Proje çalışmalarına yönelik tutum	5 ve altı	5	3,96	,29		
	6-10	21	4,08	,30		
	11-20	57	3,98	,24	2,85	,414
	21 ve üzeri	34	4,05	,30		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında meslekte geçirdikleri yıllara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. ($H = 2,85$ $SD=3$, $p= p>,05$)

Tablo 25. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Mezun Olunan Alan	N	X	S.S	H	P
Proje çalışmalarına yönelik tutum	Sosyal Bilgiler	82	4,04	,32		
	Tarih	22	3,93	,21		
	Coğrafya	8	4,14	,25	8,68	,145
	Diğer	5	3,85	,14		

Tablo incelendiğinde yapılan kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında mezun oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 8,68$ $SD=3$, $p>,05$).

Tablo 26. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Öğrenim Durumu	N	X	S.S	H	P
Proje çalışmalarına yönelik tutum	Lisans	106	4,01	,30		
	Yüksek Lisans	11	4,07	,21		
	Doktora	0	-	-	,47	,489

Tablo incelendiğinde yapılan kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = ,47$ $SD=1$, $p>,05$).

Tablo 27. Öğretmenlerin meslek içi eğitim programına katılma durumlarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Meslek İçi Eğitim Programı	N	X	s.s.	t	Sd.	P
Proje çalışmalarına yönelik tutum	Evet	64	4,06	,32	1,64	115	,103
	Hayır	53	3,96	,26			

Tablo incelendiğinde yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında meslek içi eğitim programına katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(115)=1,64$, $p>,05$).

Tablo 28. Öğretmenlerin yabancı dil seviyelerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Yabancı Dil Seviyesi	N	X	S.S	H	P
Proje çalışmalarına yönelik tutum	İyi	3	4,01	,32		
	Orta	16	4,06	,21		
	Başlangıç	67	4,00	,25	8,33	,842
	Hiç Bilmiyor	31	4,02	,14		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil seviyelerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 8,33$ $SD=3$, $p>,05$).

Tablo 29. Öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Ders saati	N	X	S.S	H	P
Proje çalışmalarına yönelik tutum	5 ve altı	14	4,08	,20		
	6-10	1	3,85	-		
	11-15	33	4,05	,37	3,47	,481
	16-20	36	3,95	,28		
	21 ve üzeri	33	4,02	,25		

Tablo incelendiğinde yapılan kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 3,47$ $SD=4$, $p= p>,05$).

Tablo 30. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

	Öğrenci Sayısı	N	X	S.S	H	P
	5 ve altı	1	4,02	-		
	6-10	7	3,85	,04		
Proje çalışmalarına yönelik tutum	11-15	54	4,05	,04	2,07	,722
	16-20	27	4,00	,05		
	21 ve üzeri	28	4,01	,02		

Tablo incelendiğinde yapılan kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında sınıflarındaki öğrenci sayıları durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 2,07$ $SD=4$, $p>,05$).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında; Amasya’da merkez, ilçe ve köylerde ulaşılabilen mevcut ortaokullarda 5–8. sınıf sosyal bilgiler derslerine giren 172 öğretmenin, sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularında proje tabanlı öğrenme modeliyle ilgili tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla çalışmaya katılım gösteren toplam 117 öğretmene yönelik gerçekleştirilen anket ve tutum ölçeğindeki maddeler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Daha Önce Hiç Proje Çalışması Yapmadım.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Hiç Proje Çalışması Yapmamasına İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	2,0769	1,22583

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117’sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,0769 olarak bulunmuştur. Buna

göre, öğretmenler “Daha önce tarih ve coğrafya konularında hiç proje çalışması yapmadım” maddesine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

2.” Tarih ve Coğrafya konularını öğretirken daha çok proje çalışması yapmak gerekir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularını Öğretilirken Daha Çok Proje Çalışması Yapmak Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	3,6239	1,03162

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenin tamamının cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,6239 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve Coğrafya konularını öğretirken daha çok proje çalışması yapmak gerekir.” maddesine ilişkin görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir.

3. “Tarih ve coğrafya konularında projeler yapmayı gereksiz bulduğumdan tümüyle kaldırılmalıdır.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularıyla İlgili Yapılan Projelerin Tümüyle Kaldırılması Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	1,8291	1,06099

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenin tamamının cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 1,8291 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında projeler yapmayı gereksiz bulduğumdan tümüyle kaldırılmalıdır” maddesine ilişkin düşünceye katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

4.” Tarih ve coğrafya konuları öğrenirken projeler yapmanın olumlu yönleri vardır.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yapmanın Olumlu Yönleri Olmasına İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	4,3248	,78597

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,3248 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konuları öğrenirken projeler yapmanın olumlu yönleri vardır.” maddesine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

5. “Tarih ve coğrafya konularında proje çalışması yapmak zor ve yorucudur.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 35. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Proje Çalışması Yapmanın Zor ve Yorucu Olduğuna İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	2,7521	1,08997

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,7521 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında proje çalışması yapmak zor ve yorucudur” maddesine ilişkin düşünceyle ilgili kararsız oldukları sonucuna varılmıştır.

6. “Tarih ve coğrafya konularını öğrenirken projeler yapmak çeşitli beceriler kazandırır.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 36. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yapmanın Çeşitli Beceriler Kazandırdığına İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	4,4274	,80211

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,4274 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularını öğrenirken projeler yapmak çeşitli beceriler kazandırır” maddesine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

7. “Tarih ve coğrafya konularında projeler yaparken çok fazla olumsuzluklarla karşılaşmaktadır.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 37. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yaparken Olumsuzluklarla Karşılaşmalarına İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	2,7350	1,06991

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,7350 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında projeler yaparken çok fazla olumsuzluklarla karşılaşmaktadır” maddesine ilişkin düşünceye kararsız oldukları sonucuna varılmıştır.

8. “Tarih ve coğrafya konularında proje yapmak için gereken ön bilgi ve becerilerim yeterlidir” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 38. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Projeler Yapmak için Gereken Ön Bilgi ve Becerilerin Yeterliliğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	3,8718	,99601

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,8718 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında proje yapmak için gereken ön bilgi ve becerilerim yeterlidir.” maddesine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

9. “Tarih ve coğrafya konularında yapacağımız projeler yeterince ilgi görmeyecektir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 39. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerin Yeterli İlgi Görmeyeceğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	2,3162	1,00558

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,3162 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında yapacağımız projeler yeterince ilgi görmeyecektir.” maddesine ilişkin düşünceye katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

10. “Tarih ve coğrafya konularında yapılacak projeler, bilgilerin kalıcı olmasında çok önemlidir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 40. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapılacak Projelerin Öğrencilere Öğretilen Konu ile İlgili Bilgilerin Kalıcı Olmasında Yeterli Olacağına İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	4,4872	,82645

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117’sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,4872 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında yapılacak projeler, bilgilerin kalıcı olmasında çok önemlidir.” maddesine ilişkin görüşe katıldıkları sonucuna varılmıştır.

11. “Tarih ve coğrafya konularında yapılacak projeler ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkaracaktır.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 41. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapılacak Projelerin İlgi ve Yeteneklerini Ortaya Çıkaracağına İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	4,2479	,83981

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117’sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,2479 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında yapılacak projeler ilgi ve yeteneklerimi ortaya çıkaracaktır.” maddesine ilişkin düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır.

12. “Tarih ve coğrafya konularında yapacağım projeler beni araştırma-inceleme yapmaya teşvik edecektir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 42. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerin Öğretmenleri Araştırma-Inceleme Yapmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	4,2821	,89872

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117’sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,2821 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında yapacağım projeler beni araştırma-

inceleme yapmaya teşvik edecektir.” maddesine ilişkin düşüncesine daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.

13. “Tarih ve coğrafya konularında yapacağım projeler, beni teknolojik araçlar kullanmaya teşvik edecektir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerin Teknolojik Araçlar Kullanmaya Teşvik Edeceğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	4,2479	,92760

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,2479 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında yapacağım projeler, beni teknolojik araçlar kullanmaya teşvik edecektir.” maddesine ilişkin düşüncesine katıldıkları sonucuna varılmıştır.

14. “Tarih ve coğrafya konularıyla ilgili proje sayısı çalışma kitaplarında yeterlidir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 44. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularıyla İlgili Proje Sayısının Çalışma Kitaplarındaki Yeterliliğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	2,7179	1,00727

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,7179 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularıyla ilgili proje sayısı çalışma kitaplarında yeterlidir” maddesine ilişkin düşüncesinde öğretmenlerin kararsız oldukları sonucuna varılmıştır.

15. “Tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerde öğretmenler daha fazla açıklayıcı bilgi vermelidir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 45. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularında Yapacakları Projelerde Öğretmenlerin Öğrencilere Daha Fazla Açıklayıcı Bilgi Vermesi Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
---	------	------	------	-----

117	1,00	5,00	4,0085	,87588
-----	------	------	--------	--------

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,0085 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “Tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerde öğretmenler daha fazla açıklayıcı bilgi vermelidir.” maddesine ilişkin düşüncesine katıldıkları sonucuna varılmıştır.

16. “Sosyal Bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularında daha iyi proje hazırlayabilmem için, proje hazırlamayla ilgili bir seçmeli ders konulması gerekir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 46. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularında Daha İyi Proje Hazırlayabilmesi İçin Proje Hazırlamayla İlgili Seçmeli Ders Konulması Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	3,8120	1,06619

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,8120 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, “Sosyal Bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularında daha iyi proje hazırlayabilmem için, proje hazırlamayla ilgili bir seçmeli ders konulması gerekir.” maddesine ilişkin öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları sonucuna varılmıştır.

17.” Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminden faydalanılmaktadır.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 47. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminden Faydalanılması Gerektiğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	3,7521	1,07404

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 3,7521 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminden faydalanılmaktadır.” maddesine ilişkin görüşe katıldıkları sonucuna varılmıştır.

18. “Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimine proje tabanlı öğrenme yöntemi uygun değildir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 48. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konuların Öğretimine Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygun Olmadığına İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	2,2650	1,08591

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117’sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 2,26 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre “Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimine proje tabanlı öğrenme yöntemi uygun değildir.” Maddesine ilişkin öğretmenlerin bu görüşüne katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

19. “Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimi proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgi çekici hale getirilebilir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 49. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konuların Öğretimi Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle İlgili Çekici Hale Getirileceğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
117	1,00	5,00	4,2222	,70846

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117’sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,2222 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimi proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgi çekici hale getirilebilir.” maddesine ilişkin düşüncesine öğretmenlerin katıldıkları sonucuna varılmıştır.

20.” Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretiminde, proje tabanlı öğrenme ile öğretmenler konuyu daha kalıcı hale getirir.” Maddesiyle İlgili Sonuçlar ve Değerlendirmesi

Tablo 50. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih ve Coğrafya Konuların Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme ile Öğretmenlerin Konuları Daha Kalıcı Hale Getireceğine İlişkin Görüş ve Tutumları

N	Min.	Max.	Ort.	S.S
---	------	------	------	-----

117	1,00	5,00	4,2735	,80541
-----	------	------	--------	--------

Yukarıdaki tablo analiz edildiğinde; maddeyi 117 öğretmenden 117'sinin cevaplandığı görülmektedir. Cevapların ortalaması ise, 4,2735 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin” Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konularının öğretiminde, proje tabanlı öğrenme ile öğretmenler konuyu daha kalıcı hale getirir.” maddesine ilişkin düşüncesine katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Madde Analizine göre Tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modeliyle ilgili yapılan ortalama sonucu ise 3,5136 sonucuna ulaşılmıştır.

21. Sosyal Bilgiler Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Proje Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeklerin Sayısal Değerleri

Tablo 51. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Proje Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tutum Ölçeği	N	Min.	Max.	Ort.	Std. Deviation
Madde 1	117	3.00	5.00	4.6410	0,59396
Madde 2	117	2.00	5.00	4.2393	0,80569
Madde 3	117	3.00	5.00	4.5983	0,57325
Madde 4	117	2.00	5.00	4.3162	0,78399
Madde 5	117	1.00	5.00	4.4872	0,73830
Madde 6	117	2.00	5.00	4.1026	0,75868
Madde 7	117	3.00	5.00	4.5897	0,58947
Madde 8	117	1.00	5.00	4.6581	0,70908
Madde 9	117	3.00	5.00	4.8291	0,40023
Madde 10	117	2.00	5.00	4.6496	0,69872
Madde 11	117	2.00	5.00	4.7179	0,53893
Madde 12	117	3.00	5.00	4.7607	0,44817
Madde 13	117	1.00	5.00	4.6154	0,62761
Madde 14	117	1.00	5.00	4.7179	0,57003
Madde 15	117	1.00	5.00	4.7949	0,51759
Madde 16	117	3.00	5.00	4.7094	0,47452
Madde 17	117	2.00	5.00	4.3333	0,70711
Madde 18	117	1.00	5.00	3.8462	0,99668
Madde 19	117	1.00	5.00	4.0940	1,03377
Madde 20	117	3.00	5.00	4.8205	0,42781

Toplam	117	-	-	4.526055	-
--------	-----	---	---	----------	---

Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Proje Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tutum ölçeğine ilişkin kriter puanların ortalaması 4.53 (4.526055) olarak çıkmıştır.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Tutum, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız olarak ayrılmaz, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur. Bir tutum genellikle, bireyi tutum nesnesine karşı davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar (Uzun 2006: 240). Kağıtçıbaşı'na (1988) göre tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcıdır. Tutumlar sosyal algımızı ve davranışlarımızı etkilemektedir (Uğurlu ve diğerleri 2016).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrencilere yönelik yapılan deneysel çalışmalar yeterli düzeyde literatüre kazandırılmış ancak proje tabanlı öğrenme modeli ve proje çalışmaları ile ilgili öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar yetersiz kalmıştır. Öyle ki okullarda Tübitak, Erasmus, Twining vb alanda okullarda sosyal bilgiler dersiyle ilgili farklı proje çalışmaları yapılmakta ve bu çalışmaların uygulayıcısı ise hep öğretmenler olmuştur. Ancak proje tabanlı öğrenme yöntemi ve proje çalışmaları ile ilgili öğretmenlere faydaları ile ilgili tutum ve görüşlerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlere yönelik proje tabanlı öğrenme modeliyle ilgili tutum ve görüşler alınmak istenmiş ve öğretmenlere yönelik çalışmalar belirtilmiştir.

Bu nedenle, araştırmaya katılım gösteren 117 sosyal bilgiler öğretmenin, 5., 6., 7., ve 8. sınıf sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı anket ölçeği kriter puanlarının ortalamaları incelendiğinde, puanlarının ortalaması 3,51 olarak hesaplanmıştır. Buna göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin tüm maddelere verdikleri yanıtların ortalamasından daha kararsız oldukları sonucuna varılsa da bazı öğretmenlerin bu yanıtlara katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya öğretimine ilişkin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı tutum ölçeği ölçüt (kriter) puan ortalaması (4.526) olarak çıkmıştır.

Araştırmada tutum ölçeğinde 8. maddede yer alan; “Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularında projeler yapmanın olumlu yönleri olmasına ilişkin görüş ve tutumlarına bakıldığında” öğretmenlerin ““Tarih ve coğrafya konuları öğretirken projeler yapmanın olumlu yönleri vardır” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularını öğrenirken ve öğretirken projeler yapmanın olumlu yönleri olduğuna

ilişkin cevapların ortalaması 4,32 dir. Diğer taraftan tutum ölçeğinde 10. maddede yer alan; sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularında projeler yapmanın çeşitli beceriler kazandırdığına ilişkin görüş ve tutumları cevapların ortalaması 3,87'dir. Bu iki maddeden 10. maddeye beceri geliştirme yönünden cevapların ortalaması 4,43 (4,4274) 17. maddeye öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerin öğrencilere öğretilen konu ile ilgili bilgilerin kalıcı olmasında yeterli olacağına yönelik cevapların ortalaması ise 4,49 (4,4872) çıkmıştır. Böylece 8. ve 10. maddede yer alan görüşlerin 17. madde de yer alan görüşlere katılım sağladıkları görülmüştür. Bu maddelerin ortalamalarına bakıldığında, sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretilmesinde öğretmenler, proje yöntemi veya proje çalışması yapmalarında öğrencilere problem çözme ve yeni (orijinal) ürünler üretme fırsatları sağladığı sonucuna varılabilir; çünkü Başbay'a (2007: 69) göre, "Proje temelli öğrenme yaklaşımının özellikleri incelendiğinde, yaklaşımın hem pragmatist felsefeye hem de İlerlemecilik akımı ile ilişkili yapıda olduğu görülmektedir."

Bu araştırmadaki madde analizine göre sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modeliyle ilgili yapılan ortalama sonucu ise 3,51 (3,5136) sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya benzer çalışmada Erdoğan (2011), sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ölçeği ölçüt puanlarına ilişkin ortalama puana bakıldığında ortalama puanı 3,43 olarak bulmuştur. Bu ortalama göre öğrencilerin kararsız oldukları sonucuna varılırken, bazı öğrencilerin de cevaplarına katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır ki bu da kendi araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Çiftçi (2006), öğrencilere yönelik sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişimlerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi adlı doktora tez çalışmasında 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 tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgu sonuçlarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. 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. Deney grubu lehine olan bu farkın öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı sonucu çıkmıştır.

Yıldırım (2009), yaptığı araştırmada tutum ölçeğine verilen cevapların 3,90 ile 4,41 arasında değiştiği görülmüştür. Bu anlamda baktığımızda, öğretmenlerin genel olarak sosyal bilgiler dersinde proje çalışmalarını ve proje yöntemini benimsedikleri, yöntemi kullanılabilir olarak düşünmüşlerdir. Yıldırım (2009), tutum ölçeğine verilen yanıtlardan öğretmenler iletişim, sosyalleşme, eleştirel düşünme ve gözlem için “katılıyorum” ifadesine ortalama 3.99 çıktığı için katılmışlardır; ancak bu yaklaşımın bireysel beceri ve üst düzey düşünme becerisi isteyen ihtiyaçlarını orta düzeyde karşılayacağı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler proje dersinde yapılan çalışmalara yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(115)=1,47$, $p>,05$). Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında mezun oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 8,68$ $SD=3$, $p>,05$). Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen tutumlarını var olduğu biçimiyle tespit etmek öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak dersin amaçlarını ve etkin öğretimini gerçekleştirmesi açısından önem arz ettiği bir gerçektir. İşte bu amaçla Şahin (2015), ilköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi adlı tez çalışmasına öğretmenlere ve öğrencilere yönelik çalışma yapmıştır. Bu araştırmada çalışmacı, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersinde yaptıkları projelere ilişkin, okuttukları sınıf düzeylerine göre proje çalışmalarına ilişkin ve branşlarına göre proje çalışmalarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin konuları uygulama haline getirmede ve öğrencilere daha çok sorumluluk yükleyerek dersi anlatma konusunda problem yaşadıkları sonucunu doğrulabilir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüş ve tutumlarını var olduğu biçimiyle tespit etmek ve öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak ve anket maddelerine ilişkin madde görüşlerini belirtmek dersin amaçlarını ve etkin öğretimi gerçekleştirme açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın, sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmaya katılım gösteren 117 sosyal bilgiler öğretmenin, 5., 6., 7., ve 8. sınıf sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı anket ölçeği kriter puanlarının ortalamaları incelendiğinde, puanlarının ortalaması 3,51 olarak hesaplanmıştır. Buna göre; öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin tüm maddelere verdikleri yanıtların ortalamasından daha kararsız oldukları sonucuna varılsa da bazı öğretmenlerin bu yanıtlara katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılımcı öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretimine yönelik proje tabanlı öğrenme yaklaşımı tutum ölçeği ölçüt(kriter) puanlarına ilişkin ortalama puanları (4.526) olarak hesaplanmıştır; ancak tutum ölçeklerinde madde görüşlerinde öğretmenlerin tutumlarının belirtilmesine gerek duyulmamıştır. Buna göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin anketlerde yer alan tüm maddelere verdiği cevapların ortalamalarından daha çok öğretmenlerin sık sık görüşü tespit edilmiştir. (Erdoğan 2011), tarafından öğrencilere yapılan araştırma ile karşılaştırıldığında sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımları ölçeği standardına ilişkin araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamaları 3,43 olarak bulunmuştur (Erdoğan, 2011). Buna göre; öğrencilerin tüm madde cevaplarının ortalamasından daha kararsız oldukları sonucuna varılsa da bazı öğrencilerin de cevaplarına katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler proje dersinde yapılan çalışmalara yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(115)=1,47$, $p>,05$). Bay öğretmenlerin sosyal bilgiler proje dersinde yapılan çalışmalara yönelik tutumlarının ortalaması 4,05, bayan öğretmenlerin tutumlarının ise 3,96 olduğu belirlenmiştir; fakat erkek öğretmenlerin proje çalışmalarına ait tutum düzeylerinin, bayan

öğretmenlerin proje çalışmalarına ait tutum düzeylerine göre çok az miktarda yüksek olduğu görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin proje çalışmalarına ilişkin bay öğretmenlerin tutumlarının bayan öğretmenlerin tutumlarından yüksek olduğu görülmekteyse de bay ve bayan öğretmenler arasındaki fark az olduğu için anlamlı farklılık olmadığı, her iki cinsiyete mensup öğretmenlerin öğrencilerin proje çalışmalarına birbirine yakın oranda destek olabilecek bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılabılır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen one way anova testine göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 0,35$ $SD=2$, $p>,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubundaki 21 öğretmenin yapılan çalışmalarda yaşlarını belirtmediği 46-55 yaş grubunda görev yapan öğretmen grubunun ise en az olduğu tespit edilmiş ve ($S. S=0,24$) çıkmıştır. Böylece proje tabanlı öğrenme yaklaşımına karşı öğretmenlerin yaş ortalamaları açısından ele alındığında yaş ortalamasının tutum ve görüşleri etkilemediği tespit edilmiştir. Öğretmen yaş grupları ortalamaları arasındaki fark az olduğu için anlamlı farklılık olmadığı her yaş grubuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilere yönelik yöntemin uygulanmasında ve ders ile ilgili proje çalışmalarında birbirlerine yakın oranda destek olabilecek bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen test sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında meslekte geçirdikleri yıllara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 2,85$ $SD=3$, $p= p>,05$). Meslek içi eğitim programları ve buna yönelik yapılan eğitimler öğretmene eğitim ile ilgili bilgilerini güncelleme imkânı sağlama durumları söz konusu olabilmektedir. Meslek içi eğitim programları yapılan eğitimlerde ve seminerlerde dünyada yaşanan eğitimle ilgili durumlardan yeni yöntem ve yaklaşımlar da ele alınmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren 117 öğretmenin meslekteki yıllarına göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında anlamlı bir farklılık olmamasında meslek içi eğitim programına katıldınız mı sorusuna 117 öğretmenden evet cevabını veren 64 öğretmenin etkisi söz konusu olabilmektedir. Böylece meslekte geçirilen yıllara göre olan madde ile meslek içi eğitim programına katılımı ifade eden madde arasında ilişki de kurulabilmektedir. Araştırmaya katılım gösteren mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile meslekte belli bir zaman dilimini aşmış öğretmenlerden sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında meslekte geçirdikleri yıllara göre anlamlı farklılık olmadıkları ve her meslek yaş grubundaki öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme modeli ve proje çalışmalarına aynı tutum ve görüşlerle yaklaştıkları tespit edilmiştir.

5. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında mezun oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 8,68$ $SD=3$, $p>,05$). Böyle bir sonucun çıkmasında araştırmaya katılım gösteren 117 öğretmenden sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden yani kendi alanından mezun olan öğretmen sayısının 82 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında mezun oldukları alanlara göre en fazla sosyal bilgiler öğretmen, 22 öğretmen ile tarih bölümünden mezun öğretmen, 8 coğrafya bölümünden mezun öğretmen ve diğer alanlardan mezun öğretmen ise 5 olarak hesaplanmıştır. Böylece sorulara verilen cevaplarda aynı branş alanında görev yapıyor olmak tutum ölçeğinde anlamlı farklılığa sebep olmayan etken olarak tespit edilmiştir.

6. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H =,47$ $SD=1$, $p>,05$). Bu çalışma öğrenim durumlarına göre incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren 117 öğretmenin 106' sı lisans, 11' i ise yüksek lisans düzeyde olduğu doktora düzeyinde ise öğrenme durumu olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden öğrenme durumuna göre anlamlı farklılık olmamasında lisans öğrenme durumunda öğretmen yoğunluğunun proje tabanlı öğrenme modeli ile ilgili maddelere cevap vermesinde tutum durumlarının birbirine benzer olduğu ve öğrenim durum farklılığının yönetime ilişkin tutumu etkilememiştir.

7. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında meslek içi eğitim programına katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(115)=1,64$, $p>,05$). Bu çalışma öğretmenlerin meslek içi eğitim programlarına katılım durumuna göre incelendiğinde katılım gösteren 117 öğretmenin 64 ü meslek içi eğitim programlarına katılım gösterdiklerini, 53 öğretmenin ise meslek içi eğitim programına katılım göstermediklerini belirtmişlerdir. Meslek içi eğitim programına katılım gösteren ve göstermeyen öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve maddelerine karşı tutumlarında farklılık göstermemesinin nedeni meslek içi eğitimlerde yeni yaklaşımlar ve modeller, yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirmelerin uygulaması ve verimliliği ile ilgili durumlar söz konusu olabilmektedir. Meslek içi eğitimlerle ilgili katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitime ilgisi ve yönelimi, eğitimlerin verimliliği ve eğitimlerde proje tabanlı öğrenme modelinin katılımcılara verilen eğitim

programlarının alanın uzmanları kişiler tarafından verilmesi, niteliği vb. ile ilgili sorunlarda olabilmektedir.

8. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen test sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancı dil seviyelerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 8,33$ $SD=3$, $p>,05$). Bu çalışmaya katılım gösteren 117 öğretmen yabancı dil seviyelerine göre incelendiğinde iyi düzeyde yabancı dil bilen öğretmen sayısının 3, $X=4,01$, başlangıç düzeyinde dil bilen öğretmen sayısının 67, $X=4,00$ yabancı dil hiç bilmiyorum olarak görüş belirten öğretmen sayısı 31 $X= 4,02$, araştırmada $p= ,842$, olarak tespit edilmiştir. Katılım gösteren öğretmenler yabancı dil seviyelerine göre değerlendirildiğinde iyi düzeyde yabancı dil bilen öğretmen ile hiç bilmeyen öğretmenler arasında N farkı olmasına rağmen proje tabanlı öğrenme modeli ve proje çalışmalarına ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık olmaması yabancı dil seviyesinin modele ilişkin tutumlarını etkilemediğini göstermektedir.

9. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 3,47$ $SD=4$, $p= p>,05$). Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdiği tutum ölçeğinden elde edilen verilerin kruskal wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına ait tutumlarında sınıflarındaki öğrenci sayıları durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($H = 2,07$ $SD=4$, $p>,05$). Buna göre; ister sınıfta okuyan öğrenci mevcudu kalabalık olsun, isterse sınıfta okuyan öğrenci mevcudu az olan sınıflardaki öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamalarında anlamlı fark çıkmamıştır. Yani, sınıflardaki öğrenci sayısının ve ders saatlerinin az veya çok olması öğrencilerin konuya olan algılarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, Amasya'da merkez, ilçe ve köylerde ulaşılabilen mevcut ilköğretim okullarında 5–8. sınıf sosyal bilgiler derslerine giren 172 öğretmenden, sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularında proje tabanlı öğrenme modeliyle ilgili tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla çalışmaya katılım gösteren toplam 117 öğretmene yönelik gerçekleştirilen anket ve ölçeğindeki maddeler görüşleri analiz edilerek birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre aşağıdaki durumlar tespit edilmiştir.

10. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularında daha önce hiç proje çalışması yapmamasıyla ilgili öğretmen görüşlerinden alınan cevapların ortalaması 2,0769 olarak tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin daha önce tarih ve coğrafya konularında proje çalışmalarına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin genelde tarih ve coğrafya konularıyla ilgili proje

tabanlı öğrenme modelinin içeriği hakkında yeterli donanıma sahip olmadığı ve tarih ve coğrafya konuları ile okullarda ilgili projeler yapılmadığı veya yapılmasına yönelik bir çalışma eksiğinin olduğu, yeterli düzeyde rehberlik ve yönlendirmenin yapılmadığı, bunun için de öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde sadece etkinlik olarak yapılan veya proje çalışmalarıyla sınırlı bir konu olarak bildikleri düşünülmektedir.

11. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularının öğretiminde ve öğrencilerin bu konuları öğrenmesini sağlaması için proje çalışmalarının daha fazla yapılması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden alınan cevapların ortalaması 3,6239 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler, öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya konularını öğrenirken daha fazla proje çalışması yapılması gerektiği konusunda hemfikir olmuşlar ve bu düşünceye katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak proje çalışmalarının yetersiz olduğunu ve özellikle tarih ve coğrafya konularında daha fazla proje çalışması yapılması gerektiğini düşündüklerini belirtir; bazı öğretmenlerin proje bilgisine sahip olmadıkları için tarih ve coğrafya temalarında projeler yapmanın gerekli olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir.

12. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularıyla ilgili yapılan projelerin veya proje çalışmalarının tamamen veya tümüyle kaldırılması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden alınan cevapların ortalaması 1,8291 olarak tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konu veya ilgili içerikleri öğretirken proje çalışmaları yapmayı gereksiz bulduğundan tamamen kaldırılmasına fikrine katılmadığı görülmüştür. (Erdoğan,2011) Bu çalışmaya benzer yapmış olduğu bir tez çalışmasında öğrencilere yapmış olduğu ankette madde görüşleri analiz edilmiş ve öğrenciler de proje çalışmalarını gereksiz görmemiş ve kaldırılmalıdır görüşüne katılmayarak müfredatın aktarıcısı durumundaki sosyal bilgiler öğretmenleriyle aynı görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun projeler yapmayı sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularının öğretiminde kendi branşı dışındaki diğer dersler kadar önemli ve gerekli bulduğu; bazı öğretmenlerin ise, proje çalışmalarında yaşanan tarih ve coğrafya konularının öğretiminde yaşanan zaman sorunlarının olması, konuları proje çalışmalarıyla ilişkilendirememeleri, derslerde öğrenci ve veli gibi çeşitli nedenlerden dolayı müfredatta yer alan konuların ders şeklinde işlenmesine gerek kalmadığından bu konularda proje araştırmasının iptal edilmesi gerektiği

13. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 117 öğretmenin tarih ve coğrafya konularında projeler üretmenin ve geliştirmenin olumlu yönleri olduğuna ilişkin cevapların ortalaması 4,3248 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya konularını öğretirken veya aktarırken proje yapmanın olumlu

yönleri olduğu fikrine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu, tarih ve coğrafya projeleri yapmanın öğrencilerin müfredatı ve içeriğe olan ilgi ve merakını artırmak, okulu eğlenceli hale getirmek ve sevdirmek, müfredatı eğlenceli hale getirmek ve hayatta birçok bilgi ve beceri kazandırmak gibi olumlu yönlerini dile getirmiş ve düşünmüştür. Projeyi yapma sürecinde, projenin uygulanmasında bazı sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır.

14. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında projeler yapmanın zor ve yorucu olduğuna ilişkin cevapların ortalaması 2,7521 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenler sosyal bilgiler dersinde tarihi coğrafya ödevlerinin zor ve yorucu olduğu görüşüne katılmamışlar, ancak kararsız oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin genel olarak bu maddede olumlu fikir belirtmeyeceklerini kendilerinin yapabileceği kolay ve pratik projeleri yapabileceği sonucu çıkmıştır.

15. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında proje çalışması yapmanın ve farklı projeler üretmenin farklı yetenek ve beceriler kazandırdığına ilişkin cevapların ortalaması 4,4274 olarak bulunmuştur. Buna çalışmanın bu maddesinin cevap ortalamasına göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularını öğrencilere öğretirken proje ürünü ortaya koymanın farklı yetenekler, beceriler kazandırdığına ilişkin fikrine daha çok katılmakla beraber tamamen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin genelinde tarih ve coğrafya içerikleriyle ilgili proje çalışmalarının sosyal bilgiler dersindeki kazanım ve becerileri kazandırdığını düşünmektedir; ancak bu analizde 0,5726 ortalaması bulunduğu için bazı öğrencilerin ürün, eser meydana getirme gibi uygulamadaki bazı eksik sebeplerden dolayı bazı kazanım ve yeteneklerini ortaya koyamayacağını düşünmektedir.

16. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında projeler yaparken olumsuzluklarla karşılaştıklarına ilişkin cevapların ortalaması 2,7350 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya projeleri yaparken çok fazla olumsuzlukla karşılaştıklarına genel olarak katılmadıkları ancak kararsız davrandıkları yorumu yapılmıştır. Yani, araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli olumsuzlukları ortadan kaldıramayacak etkenlerle karşılaşmalarına rağmen, yine de kendisinden, okul yönetiminden, öğretmen çevresinden, diğer çevresel şartlardan ve farklı sebeplerden kaynaklanan birtakım olumsuzlukları yaşadıklarını düşünmektedir.

17. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında projeler yaparken ön bilgi ve becerilerinin yeterliliğine ilişkin cevapların ortalaması 3,8718 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya proje çalışması yapmak için ön bilgi ve becerilerin yeterli olup olmadığı görüşüne katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler proje çalışmasında bazı sorunlar ve hayal kırıklıkları, aksaklıklar yaşadıklarını belirtmişler ancak performans bazında ve proje ödevleriyle tarih ve

coğrafya projelerini sınırlandırdıkları için konuyla ilgili ön bilgi ve becerilerinin yeterli olduğu düşünülmüştür proje ödevlerini okul içinde veya dışında bu araştırma konusuyla ilgili daha kapsamlı uygulamaya yönelik ve pratik bir proje görmemesinden veya konularla ilgili proje yapmamasından kaynaklandığı yorumu düşünülmektedir.

18. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında yapacağı projelerin yeterli ilgiyi görmeyeceğine ilişkin madde görüşünün cevapların ortalaması 2,3162 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla okullarda sosyal bilgiler dersinde yapacakları tarih ve coğrafya projelerine yeterince önem verilmediği ve ilgi görmeyeceği fikrine katılmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerin çoğunluğu, sosyoloji derslerinin tarihi coğrafya konusunda proje araştırmasına odaklanması durumunda daha fazla ders, konu ve disiplinin daha fazla ilgi göreceğini, önem verileceğini ve aslında bu konu ve disiplinin, bu yaklaşımın geliştirilip yaygınlaştırılması gerektiği konusunda hemfikir oldukları tespit edilmiştir.

19. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerin, bilgilerin kalıcılığındaki önemine ilişkin cevapların ortalaması 4,4872 olarak bulunmuştur. Buradan öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih ve coğrafya temalarında bilgilerin kalıcı olmasındaki önemiyle ilgili fikre çoğunlukla veya daha çok katıldıkları ancak ortalama sonuçlara bakıldığında ise tamamen katıldıkları fikrine yakın bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun aslında tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerin sosyal bilgiler dersini geleneksel ders anlatma yöntem ve tekniğinden kurtaracağını tarih ve coğrafya konularına ilişkin bilgilerin kalıcı olması konusunda çok önemli bir düşünce sahiptirler; ancak proje çalışmalarının uygulamadaki yaşanan bazı problemlerin bu durumu engellediği düşünülmektedir. (Erdoğan,2011) Aksaray’ da öğrencilere yönelik tarih konularında yapılacak proje çalışmalarının kalıcı yapmış olduğu bir çalışmada öğrenciler kendisinin öğreneceği bilgilerin kalıcı olacağına dair görüşe katıldığını tespit eden bir çalışma yapmıştır. Buna göre 2005 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenler ile eğitim durumunun ve öğretimin merkezinde yer alan öğretmenlerin proje çalışmalarının tarih ve coğrafya konularıyla ilgili öğrendikleri bilgilerin kalıcı etki yapacağına dair görüş belirtmişlerdir.

20. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerin ilgi ve yetenekleri ortaya çıkaracağına ilişkin cevapların ortalaması 4,2479 olarak bulunmuştur. Buna bağlı olarak öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen tarih ve coğrafya projelerinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin baskın olduğunu ortaya çıkaracağına olan görüşüne inanmaktadırlar ve bu görüşün daha baskın olduğu ortalama sayısal verilerle de gözükmemektedir. Öğretmenler tarih ve coğrafya

içeriklerinde pratik, görsel ve el becerisi gerektiren projelerde ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkaracaklarına inansalar da, bazı öğretmenler sınırlı etkinlik ve sınırlı etkinlik anlayışına dayalı proje çalışmaları, proje örnekleri konusunda aktif olmadıkları ve buna bağlı olarak da proje çalışmaları ile ilgili olumlu bir görüşe sahip olmadıkları sonucuna varmışlardır. Olumlu anlayışa sahip olmamalarında öğrencilerin ve okulun teknik imkânlarının proje çalışmalarına uygun olmadığı ve öğretimi geleneksel sisteme göre işleyen öğretmenler olacağı sonucuna varılmıştır.

21. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerin kendisini araştırma-inceleme yapmaya teşvik edeceğine ilişkin cevapların ortalaması 4,2821 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu sonuca göre sosyal bilgiler derslerinde yürütülen tarih ve coğrafya projelerinin araştırma ve incelemeyi teşvik edeceği fikrine öğretmenlerin daha çok katıldıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meraklı bir yapısının olduğu ve bu yapısından dolayı sosyal bilgiler dersinde ve tarih ile coğrafya konularıyla ilgili proje çalışmalarında kendisini araştırma-inceleme teşvik eden ve bu alanda yapılan projelerde ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkaracaklarını düşünmüşlerdir; ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir grup veya kısmı yaptıkları sınırlı sayıda etkinlik ve projeden yola çıkarak bu konuya olumlu bakmadıkları sonucuna varılamadığı görülmektedir.

22. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında yapılacak proje çalışmaların teknolojik araçlar kullanmaya teşvik edeceğine ilişkin cevapların ortalaması 4,2479 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu sonuçtan öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih ve coğrafya tema projelerinin teknolojik araç kullanımını teşvik edeceği fikrine çoğunlukla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve el becerisi gerektiren ve araştırma-inceleme yapılacak projelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha fazla teknolojik araç kullanımından yararlandığı ancak sınırlı sayıda yapılan etkinlikler ve proje örneklerinin okullarda teknolojik araçların yetersizliği ve teknolojik alt yapı eksikliği, nedeniyle öğretmenlerin küçük bir kısmının bu maddeyle ilgili soruya cevap olarak olumlu bakmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

23. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konuları ile ilgili proje sayısının çalışma kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin cevapların ortalaması 2,7179 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin proje çalışmalarını ilgilendiren durumlarda sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin bilgilerin öğrencileri proje ile ilgili konulara, özellikle tarih ve coğrafya temalarına yönlendirmede yetersiz oldukları görülmüştür. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tarihsel bir konuyla ilişkilendirilebilecek bu örneklerle ilgili bir tane proje çalışması, 6. Sınıf ders kitabında proje örneğinin olmadığı, 7. Sınıf ders kitabında ise iki adet proje örnek çalışması rastlanılmıştır. Rastlanılan proje çalışmaları ile ilgili proje

örneği yönerge doğrultusunda dereceli puanlama anahtarları ve proje izleme formları birlikte verildiği tespit edilmiştir. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında coğrafya konuları ile ilgili ilişkilendirilen bir adet, 6.sınıflarda 2 adet, 7.sınıflarda ise 2 adet proje örneği ve bu örneklerle ilgili proje yönergesi, dereceli puanlama anahtarı, ile proje izleme formlarına yapılan araştırmada tespit edilmiştir. Altıncı 6. sınıf sosyal bilgiler kitaplarında, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere verilebilecek tarihle ilgili proje ödevlerinin yer almaması ve proje örnekleriyle yapılan tarih öğretimiyle olan sorunların yaşanması büyük bir eksiklik ve sonuç olarak karşımıza çıkmıştır ve bu durum öğretmenlere yönelik yapılan görüşlerde öğretmenler tarafından açıklanmıştır.

24. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında yapılacak projelerde öğretmenlerin daha fazla açıklayıcı bilgi vermesi gerektiğine ilişkin cevapların ortalaması 4,0085 olarak bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler için hazırlanan sosyal bilgiler müfredatında yer alan tarih ve coğrafya konularına yönelik projelerde daha fazla açıklayıcı, yorumlayıcı bilgi sağlanması fikrine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu çıkarımla tutarlı olarak öğretmenler, öğrencilerin yapacakları tarihi coğrafya projelerinde özellikle uygulama aşamasında bazı eksiklikleri olduğuna inanmaktadırlar, bu tür durumlarda öğretmenlerin kendileri öğrencilere daha çok rehberlik etmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

25. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında proje hazırlamayla ilgili seçmeli ders konulmasına ilişkin cevapların ortalaması 3,8120 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularında daha iyi bir proje hazırlayabilmek için proje hazırlanırken seçmeli derse yer verilmesi gerektiği fikrine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda okullarda okutulan sosyal bilgiler ders saatlerinin tarihi ve coğrafya içeriklerinde proje çalışmasını yürütmek için yeterli olmadığı, ders saatlerinin az olduğunu ders saatinin artırılmaması durumunda sosyal bilgiler dersini, tarih ve coğrafya konularında projeler yapmayı destekleyici seçmeli dersin konulmasının kendisinin derste konuları yetiştirmede ve öğrenciler açısından faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

26. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında proje hazırlamayla ilgili sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminden faydalanılmasına ilişkin cevapların ortalaması 3,7521 sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularında sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminden faydalanılması gerektiğine ilişkin düşünceye katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu çıkarım doğrultusunda öğretmenler öğrencilerin tarih ve coğrafya konularında okulda geleneksel eğitimin yanında yapılandırmacı eğitim ve çağdaş eğitim

modellerini uygulamak istemekte, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının öğrencilerin derse ve konuya karşı motivasyonunu artıracaklarını ve anlamlı öğrenmeyi sağlayacağını düşünmektedir.

27. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimine proje tabanlı öğrenme yöntemi uygun değildir analizine ilişkin cevapların ortalaması 2,2650 sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre “Sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimine proje tabanlı öğrenme yöntemi uygun değildir.” Madde görüşünde sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuların öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntem ve modeli uygun olmadığı düşüncesine ilişkin öğretmenlerin bu madde görüşüne katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenler proje çalışmalarının ve proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanması hakkında bilgi sahibi oldukları ve tarih ve coğrafya konularının bu modele uygun bir disiplin dalı oldukları çıkarımına ulaşılmıştır.

28. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve coğrafya konularında sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimi proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgi çekici hale getirilebilir analizine ilişkin cevapların ortalaması 4,2222 sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretimi proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgi çekici hale getirilebilir.” maddesine ilişkin olarak sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanması tarih ve coğrafya konuların öğretimi ilgi çekici hale getireceğine ilişkin düşüncesine öğretmenlerin katıldıkları sonucuna varılmıştır; çünkü öğretmenler sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme modelinden faydalanılması gerektiğini görüşünde bulunmakta böylece bu modelin uygulanmasıyla düz anlatım modeline yatkın olan tarih ve coğrafya konularının çağdaş eğitim esaslarına göre işlenmesiyle dersin ilgi çekici hale geleceği sonucuna ulaşılmıştır.

29. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretiminde, proje tabanlı öğrenme ile öğretmenler konuyu daha kalıcı hale getireceğine ilişkin cevapların ortalaması 4,2735 sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sosyal bilgiler dersinde tarihi ve coğrafya konuların öğretiminde, proje tabanlı öğrenme ile öğretmenler konuyu daha kalıcı hale getirir.” maddesine ilişkin olarak sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanmasıyla öğretmenler konuların öğretimi daha kalıcı hale getireceğine ilişkin düşüncesine öğretmenlerin katıldıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler bu çıkarımla derste farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyma, farklı zekâ türlerini esas alacağı ve farklı bilgi ve becerilerini geliştireceği sonucuna ulaşmıştır.

30. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan proje çalışmalarına ilişkin öğretmen tutum ölçeğine ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tutum ölçeğine ilişkin kriter puanların ortalaması 4.53 (4.526055) sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre, tutum ölçeğine ilişkin maddelere öğretmenlerin ortalaması sık sık seçeneğini işaretledikleri ve maddelere sık sık olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

ÖNERİLER:

Sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularında uygulanabilir projelerin ve proje tabanlı öğrenme modelinin konuların öğretiminde uygulanabilmesi için bu kapsamda bu çalışmanın bulguları ve sonuçlarından çıkarılması gereken öneriler şunlardır:

- Sosyal bilgiler dersinin okullarda ve eğitim kurumlarında tarih ve coğrafya konularının aktarıcısı sosyal bilgiler öğretmenleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının özellikleri, aşamaları, değerlendirilmesi konusunda bilgilendirilmeli ve bu yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime alınmalıdırlar.
- Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde yeni yöntemlerden haberdar edilerek okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ve rehberlik çalışmalarıyla ve bu faaliyetlere ek olarak üniversitelerde henüz mezun olmamış öğretmen adayı olarak yetiştirilen sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden mezun olacak öğretmen adayı öğrencilere de müfredatta yapılacak etkin değişikliklerle öğretilmesi önerilmektedir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarihle ilgili projelerin sayısı artırılmalı ve bu projeler daha çok görselliğe ve el becerisine dayanan, öğrenci seviyesine uygun, öğrencilerin daha çok tarihçi ve coğrafyacı yeteneklerini ön plana çıkaran, derse ve konuya karşı ilgi ve motivasyonu artıracak konulardan seçilerek hazırlanmalıdır
- Öğretmenler, proje tabanlı öğrenme ile yakından ilişkili olan iş birlikli öğrenme, araştırma- sorgulamaya dayalı öğrenme, beyin fırtınası, problem çözme, çoklu zekâ ve beyin temelli öğrenme gibi yöntemlerin farkında olmaları için bilinçlendirilmelidir. Sosyal bilgiler öğretmenleri için proje tabanlı öğrenme modellerine yönelik bu yaklaşımlara yönelik hizmet içi çalıştaylar düzenlenmelidir.
- Okullarımızda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması için öğretmenleri ve öğrencileri merkeze alınarak okullarında şartları göz önüne alınarak bu araştırma konusuna teşvik etmek için etkinlikler yapılmalı ve çaba sarf edilmelidir. Öğretmenler ulusal ve uluslararası proje yarışmalarına ve çalışmalarına katılmaya teşvik edilmelidir.
- Okul yöneticilerini, öğrencileri ve velileri içeren öğretmen merkezli hizmet içi çalıştaylar ve eğitimler, alandaki uzmanlar tarafından üniversitelerle iş birliği içinde,

yapılandırmacı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı tarih ve coğrafya konuları bir araya getirerek ele alınmalı ve bu doğrultuda düzenlenmelidir.

- Okulun koşulları göz önüne alınarak, tarih ve coğrafya projeleri yapabilen sosyal bilgiler derslerinde derslik yapmak mümkün olmasa da sosyal bilgiler öğretmenleri disiplinler arası ilişkiler kurarak öğrencilerin tüm derslerde projeler üzerinde çalışmasını sağlayabilir. Proje sonunda tüm araç ve gereçlerin bulunabileceği, malzeme sorunu olmayan uygun bir ortam. Ürünlerini sergileyebilecekleri proje sınıfı veya proje odası benzeri bir ortam oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi tarih ve konularında yapılacak projelere karşı lisans eğitiminde geleneksel yöntemlerle eğitim görmesi, geleneksel eğitimle ilgili öğretim alışkanlıklarını değiştirmek istememesi gibi önyargılarının olduğu düşünülürse proje tabanlı öğrenme modeli ile ilgili öğretmenler daha bu mesleğe başlamadan önce, lisans eğitiminde ders olarak verilmeli ve bu anlayışa göre yetiştirilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretim programının yoğunluğu dikkate alındığında düz anlatım metoduna yatkın bir tema alanı olan tarih ve coğrafya konularında proje çalışması yapılabilmesi için 11 saat olarak işlenen sosyal bilgiler ve inkılâp tarihi Atatürkçülük ders saati sayısı artırılmalıdır. Ya da bu derslerin tarih ve coğrafya konularını işleyebilmek için ilgili öğrenciler için proje hazırlama ve çalışmasıyla ilgili seçmeli bir ders konulmalıdır.
- Sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularında yapılan ve yapılacak proje çalışmalarının geniş kitlelere ulaşabilmesi için sosyal medya siteleri ve tarih ile coğrafya konu projeleriyle ilgili web internet sitelerinin kurulum altyapısına önem verilmelidir.
- Okullarda, aktif öğrenmeyi harekete geçirecek, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına hitap edecek, üretkenliklerini artıracak çalışma, etkinlik ve proje taslaklarının ve çalışmalarının yer aldığı bülten, dergi, kitap ve web sayfaları hazırlanabilir.
- Proje tabanlı öğrenme modeli ve proje çalışmalarına benzer araştırmalar özel okul – devlet okullarının karşılaştırılmasını sağlayan araştırmalar yapılabilir.
- Farklı derslerle ilgili konu ve benzer çalışmalar farklı derslerin öğretmen tutum ve görüşlerini araştıran çalışmalar yapılabilir. Yani sosyal bilgiler dersinde ilköğretim (ortaokul) kademesindeki öğretmenlerin proje çalışmalarına yönelik tutumlarının etkisi araştırılmış ve sonuçlar araştırmanın problemlerini destekler yönde çıkmıştır. Bu bağlamda bu yaklaşım diğer disiplinlerde (Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji vb.) de öğretmenler üzerine uygulanarak sonuçları tartışılabilir ve paylaşılabilir. Kısacası öğretmen yetiştirme programlarında proje tabanlı öğrenme yöntemine

daha fazla yer verilmeli ve öğretmen adaylarına mesleki hayatlarına başlamadan önce teorik bilgiyle beraber uygulamalı olanağı tanınmalıdır.

- Proje çalışmalarında el becerileri önemli olduğundan bu becerilerin gelişiminde teknoloji tasarım ve görsel sanatlar derslerinden yararlanılmalı ve bu derslerle bütünlük içinde çalışılmalı, iş birliği anlayışı geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yöntemi uygulamalarında büyük şehirlerde ve merkez okullarda en çok sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle zorluk yaşadıkları bilinmektedir. MEB tarafından belirli okullarda sınıf mevcutları ile alakalı alt ve üst sınır belirlenmeli ve bu şartlara göre düzenlenme yapılmalıdır.
- Bu araştırma ilköğretim (ortaokullar)düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar orta öğretim veya yüksek öğretim düzeylerini kapsayabilir. Yapılacak araştırmalar orta öğretim tarih ve coğrafya derslerinde, okullara öğretmen yetiştirme yüksek öğretim kurumlarından üniversitelerdeki eğitim fakültelerindeki akademisyenler çağdaş öğrenme yaklaşımlardan biri olan Proje tabanlı öğrenme modeli hakkında bilgilendirilip sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ve diğer branş öğretmen adaylarına, sınıf öğretmenliği öğretim programlarında uygulama ödevleri halinde sunularak bu öğretim yöntemini kullanmaları sağlanabilir, geniş bilgiler verilebilir.
- Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin belirli bir ünite ve konularla sınırlı tutulmadığı, bir eğitim-öğretim dönemi yılında veya daha uzun süreli bir pilot uygun uygulamaların yapılabildiği, sosyal bilgiler dersinin tamamının bu anlayış çerçevesinde uygulanarak etkililik derecesinin ortaya konması yönünde yeni çalışmaların yapılması ve sonuçlarının paylaşılması önerilebilir.
- Teknoloji destekli PTÖ' yi sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenler tarafından kullanılabilecek örnek projeler, MEB 'in web sitesinde yayınlanmalıdır. Bu amaçla web sitesinde yer alacak projede, PTÖ ve süreci ile ilgili bilgilerin yanı sıra, projenin nasıl planlanacağı, sürecin nasıl yürütüleceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin örnekler farklı derslerden seçilecek konuları ilgilendirecek biçim olmalıdır. Aynı şekilde, öğretmen kılavuz kitaplarında da PTÖ' ye ilişkin bilgilerin yanı sıra örnek PTÖ etkinliklerine kapsamlı bir biçimde yer verilmelidir.Okullarda proje tabanlı öğrenme yöntemlerine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca öğrencilerin yurt içi ve yurt dışı kuruluşlarda proje araştırmalarına katılmaları desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K., (2003). Etkili Öğretim ve Öğretme, İzmir, Eğitim Dünyası yayınları,
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili Öğretim ve Öğretme. (Dördüncü Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Anderson, Ewan W. (2003) Jeopolitik: Savaş Alanı Olan Uluslararası Sınırlar, Ankara: Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları, 1.Baskı.
- Akkurt, A. & Bedir, G. (2013), Şarkılarla coğrafya öğretimi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28),303-316.
- Safran, M. (2010). Tarih, tarih yazımı ve tarih öğretiminin neliği üzerine, Tarih nasıl öğretilir tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri. *İstanbul: Yeni İnsan Yayınları*.Alabaş, R. & S. T,
- Kamer. (2007) Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Alaz, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı destekli eğitimin dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-22.
- Alim, Mete. (2008), Öğrencilerin lise coğrafya programında yer alan yer yuvarlağı ve harita bilgisi ünitelerindeki bazı kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları”, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 166–180
- Artzt, A. F., & Newman, C. M. (1990). Implementing the standards: Cooperative learning. *The mathematics teacher*, 83(6), 448-452.
- Ata, B., (1997) Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytekin, E. ve Rasan, A. (2001). “Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamasında İlk Aşama ve Sonrası” BITE 2001 Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Bildiriler Kitabı, Ankara: Bilişim Yayınları.
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara*.
- Başbay, Makbule (2007): Proje Tabanlı Öğrenme, (Ed: Özcan Demirel), Eğitimde Yeni Yönelimler (67-79), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminin felsefi temelleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, A.Tanrıöğen (Ed.), İstanbul: Lisans.

- Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. (Altıncı Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Bilgü, H., (2008), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkilerine İlişkin Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bilicioğlu, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Safranbolu örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buck Institute For Education. (2002) Teaching with technology: a Statewide professional development program. Retrieved 15.03.2018 from <http://www.bie.org/files/twtfinal.pdf>
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Canlı, M. (2016). Sosyal bilgiler eğitiminin doğasına uygun tarih öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-107.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 101-106.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, F. (2005). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çalışkan, H. & Turan, R. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma Etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (3) , 1238-1250 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106907>
- Çalışkan Toyoğlu, A. & Dogan, S. (2020). Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmen Algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (3), 566-581 . DOI: 10.24315/tred.531136
- Çıdaçı, T. (2015). Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf örneği) (Kanıt Temelli Öğrenme). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Muğla.
- Çiftçi, S. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişlerine,

- Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiviler, M. (2019). Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirme: Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, S. (2006), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları. Birinci baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H., (2007), Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Demirel, M. ve Turan, (2009) İ., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,
- Demirel Ö.,(2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme, Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö., B., A., Uyangör, N., ve Bıyıklı, C., (2001) Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Cilt: II, 878–889
- Demirhan, C. (2002). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, H., (2003) Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Dikici, A. (2001). “Sanat Eğitiminde Yaratıcılık”. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:149.
- Dilek, D., (2007) Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

- Doğan, N. (2005). *Yaratıcı Düşünme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Birinci Baskı)* Demirel, Özcan. (Editör), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A., (2002.) Sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, Editörler: Öztürk, C., Dilek, D., Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, H., (1993) Coğrafya'da Metodoloji: Genel metodlar ve özel öğretim metodları. Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Doğanay, H. (2002) Coğrafya Öğretim Yöntemleri, 5.Baskı, Erzurum, Aktif Yayınevi,
- Doğanay, H. ve Zaman, S. (2002). Ortaöğretim coğrafya eğitiminde hedefler, ilkeler, stratejiler ve amaçlar, *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı: 8, S:7-26.
- Doğanay, H. ve Doğanay, S. (2015). Coğrafya'ya giriş. (12.Baskı), Ankara: Pegem A.
- Dolmaz, M. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modelleri, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dönmez, P. (2019). Sosyal bilgiler 6. sınıf tarih konularının öğretilmesinde senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 353-379
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretimOnline*, 4(1), 1-6
- Erdem, A. R. (2005) öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi, *ilköğretim Online*, 4(1), 1-6, (Online):<http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/vo4sO1m1pdf>
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme, eğitimde yeni yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erden, M. (Tarihsiz). Sosyal bilgiler öğretimi, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M., (1996) Sosyal bilgiler öğretimi, Ankara, Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2000). Sosyal bilgiler öğretimi, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erdem, M. Ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online E-Dergi* 1(1), 2-11
- Erdem, M. ve Akkoyunlu B., (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında 5. sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online Dergisi*, 1 (1), 2–11. <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Erdoğan, A. (2011) sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Aksaray.
- Erdoğan, N, F, (2009) İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin Ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Ersoy, A. (2006). İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulaması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları: 4
- Fazlıoğlu, İ. (2009). Türkiye’de Türkçe’ de felsefe üzerine konuşmalar, İstanbul, Küre Yayınları.
- Fırat, Ş., (2008) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya,
- Fidan, N., (1986) Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Yayınları, Ankara,
- Franenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006) How to design and evaluate research in education. (6 th ed.) Newyork: McGraw- Hill International Edition. ABD
- Gardner, H., (1999) çoklu zekâ: görüşmeler ve makaleler, Çeviren: Tüzel, M., İstanbul,
- Gardner, H., (2004) Zihin çerçeveleri: çoklu zekâ kuramı, Çeviren: Kılıç, E., İstanbul, Melisa Matbaacılık.
- Gazel, A. A., (2009) Tarih öğretiminde sözlü tarih kullanımı, Tarih öğretim yöntemleri, Editörler: Demirel, M. ve Turan İ., Ankara, Nobel Yayın Dağıtım,
- GFL (Geography For Life)., (1994), The national geography standarts 1994. Washington D.C.: Geography Education Standarts Project, ABD
- Gömlüksiz, M. (2001). Kubaşık öğrenme, öğrenmenin oluşumu. Modül 1. MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Gömlüksiz, N. (2006). Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler. Öğretimde Planlama- Öğretimde Değerlendirme, (Editör: M. Gürol), Ankara: Akış Yayıncılık.
- Gürdal, A. (2005). Proje tabanlı fen öğretimi, Fen ve fizik öğretiminde yeni yaklaşımlar Seminer ve çalıştay (20-22 Haziran), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Güven, S., & Özerbaş, M. A. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Öğrenme öğretme süreci içinde (s, 154-261)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, S. (2011), Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde modeller, R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Yay. haz.). Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar- II (I. baskı) içinde (s. 36-56). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

- Hamurcu, H. (2000), Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi proje yaklaşımı, 4. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, Ankara.
- Hamurcu, H. (2004). Fen bilgisi öğretimi I ve II ders notları, İzmir.
- Hardwck, S. Wiley and Holtgrve, Donald G. (1996) geography for educators, standards, themes and concepts, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey
- Hesapçioğlu M. (1988) Öğretim ilke ve yöntemleri, İstanbul, Beta Basım
- Hesapçioğlu, M. (1992). Öğretim ilke ve yöntemleri. (2. Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri- Eğitim Programları ve Öğretim, İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Hesapçioğlu, M. (1994). Öğretim ilke ve yöntemleri. İstanbul: Beta Basın Yayın ve Dağıtım A.ş.
- Hesapçioğlu, M. (2008), Yöntem öğretisi. Öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Hoşgörür, V. (2007). Eğitimin toplumsal temelleri. (Ed: Demirel, Ö.ve Kaya, Z.) eğitim bilimine giriş, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve insanlar. İstanbul: Evrim Basım, Yayın ve Dağıtım.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672
- Karadeniz, C. B. ve Bilgi, M. G. (2010). Coğrafya dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 2 (2010) 511-532
- Karakuş, M., (2004) İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine tutumlarına akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi, yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kartal, T. (2009). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Katzl, L. G. (1989). The project approach. eric clearing houd on elementary and early child houd education. Urbana IL. 27 July 2001. www.ed.gov/database/ERICdigests/ed.368509.html (2006, Ağustos 13)
- KAYA, M. T., YAZICI, H., & GÖKDEMİR, A. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM ADAYLARININ COĞRAFYA DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 1-13.

- Kaya, R., (2009) Tarih öğretiminin amaçları, tarih öğretim yöntemleri, (Editörler: Demirel, M. Ve Turan, İ.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Kayiran, T., (2009) Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana,
- KILINÇ, Y. (2015). COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE DENEY MATERYALİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN COĞRAFYA LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNCELERİ. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 161-183.
- Kınık, A. (2004.), Fen bilgisi dersinde proje çalışmalarının öğrencilerin bilim anlayışına ve bilimsel süreç algılarına etkisi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Klinger, JK ve diğerleri., (1998) Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom, *Elementary School J*, 1(99), 3-20.
- Koç, İ. (2008) Çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki tutum ve erişilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Korcu, H. (2019). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (Deneyisel bir Çalışma). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Korkmaz, H., (2002) fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,
- Korkmaz H., ve Kaptan F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F., (2002) Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91–97.
- Korkmaz, H. Çakmakçı, G. (2006). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Bahar, M. (Ed.). Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kolukısa, E. A., Oruç, Ş., Akbaba B., ve Dünder H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: A.
- Köstüklü, N. (2004). İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi Problemler ve Öneriler. Erdem, 14 (41) , 1-28
- Köstüklü, N. (1998). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi, Konya, Kuzucular Ofset.

- Kurak, D., (2009) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Livingstone, D. N. (2018) Coğrafyanın kısa bir tarihi. Çev. N. Yavan & C. K. Anlı. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, (311-317).
- Marx, R., Blumenfeld, P., Krajcik, J. & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science, elementary school journal.
- MEB. (1998). *Tebliğler Dergisi*. 1998 Programı
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler 6-7 sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara
- MEB, (2005): İlköğretim sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler 6-7 sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PRGRAMI%20.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Memiş, E. (1998). Türk kültür tarihi, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Memişoğlu, H. (2001), Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2005), İlköğretim sosyal bilgiler programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi,
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim program* ve kılavuzlar ankara: milli eğitim bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programları izleme ve değerlendirme sistemi (2018), [http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354,\(01.05.2020\)](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354,(01.05.2020))
- National Council For The Social Studies, Expectations of Excellence: Curriculum Standards Or Social Studies, Washington DC, 1994.
- Orlich, C. D., Kauchak, D. P., Harder, R. J., Pendergrass, R. A., Callahan, R. C., Keogh, A. J. & Gibson, H. (1990). Teaching strategies: a guide to better instruction. Toronto: D. C. Heath and Company.
- Ortaylı, İ. (2016) <https://m.facebook.com/1469130103324884/photos/a.1780540805517144/1781029098801648/?type=3#> = OTAĞ adlı Facebook sosyal medya url adresinden 08.04.2022 tarihinde 23.33- 23.59 arasında erişilmiştir.
- Önder, Alev, (1999), Yaşayarak öğrenme için eğitici drama, İstanbul: Epsilon Yayıncılık,

- Öner, Ü. (2007). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Öteleş U.Ü(2019) Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına derse karşı tutumuna ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumuna etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ
- Özçağlar, A. (2006) Coğrafyaya giriş, Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
- Özdamar,K. (2004) Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I, Eskişehir: Kaan Kitapevi,
- Özdemir, Ayşe Fatma (2005): Sosyal bilgiler öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına katkısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özdemir Özden, Döndü (2016), Güney Afrika Cumhuriyeti C. Öztürk (Yay. haz.), Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programı (2. baskı), (ss. 143-172), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Özden, Yüksel (1999): Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler, (İkinci Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002), Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler, (Dördüncü Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Özden, Yüksel (2005): Eğitimde yeni değerler, (Altıncı Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. (2017). Proje tabanlı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 165-175.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: iş birliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme, *Ahmet Yesevi Üniversitesi Dergisi*, 35, 105-131.
- Özkan, S. & Gevenç, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde fıkraların kullanımının akademik başarıya etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (17).
- Öztürk, C., ve Otluoğlu R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi metinler. Ankara: Pegem Yayınları
- Öztürk, C. ve Dilek D., (2004), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, Ankara, , PegemA Yayıncılık,
- Öztürk, C., (2006) Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, (Editör: Öztürk, C.) Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Öztürk, C. vd. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal bilgiler öğretimi*, 1, 1-31.
- Öztürk, E. (2004). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınav durumlarına yansması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kars
- Özünel, S. (2017). Coğrafya konularının öğretilmesinde iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 850-867.
- Rawlinson, G. J. (1995). Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası. Çeviren: Osman Değirmen. Bireysel Yatırım Dizisi. No.11. İstanbul: Rota Yayınları
- Safran, Mustafa ve diğer (2008): Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış, (B. Tay-A. Öcal, Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi, (2-17), Ankara: PegemA Yayıncılık
- Safran, M (2009) Sosyal bilgiler öğretimi, Ankara: Pegem yayıncılık
- Safran, M., 2009. Türkiye'de tarih öğretimi ve meseleleri, tarih öğretim yöntemleri, (Editörler: Demirel, M. ve Turan, İ.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schmidt, K. L., & Fisher, J. C. (1992). Effective development and utilization of self-learning modules. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 23(2), 54-59.
- Selvi, K. (1999). Beyin fırtınası yöntemiyle ihtiyaç analizi. *Kurgu Dergisi*, 16 (1) , 194-212, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurgu/issue/59590/858019>
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). İdeal sosyal bilgiler programı arayışında yeni sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. II. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi, Van.
- Senemoğlu, N. (1997), Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya, Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Senemoğlu, N., (2009) Gelişim öğrenme ve öğretim, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Sönmez, V. (2000). Programlandırılmış öğretime göre öğretmen yetiştirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı:1. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001), Program geliştirmede öğretmen el kitabı, (Dokuzuncu Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık,
- Sever R., Budak M. Fatma ve Yalçinkaya E. (2009), Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 19-32
- Slavin, E. R. (1988). Developmental and motivational perspective on cooperative learning. *Child Development* 58, 1161-1167.

- Slavin (1995). The cooperative elementary school effects on student achievement. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 312-51.
- Sönmez, V. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. *Sosyal bilgiler öğretimi*, (581).
- Şahin, E. (2020) 2016 ve 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının analizi ve akademisyen görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Şahin, Ç. (2005). AKTİF ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNDEN BEYİN FIRTINASI YÖNTEMİ VE UYGULAMASI. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450.
- Şahin, H., (2015) İlköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir
- Şenyuva, E. (2013). Nursing student's view about distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 409-420.
- Şener, N. (2019). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şentürk, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve 7. sınıf öğrencilerinin müze kullanımına ilişkin görüşleri: Manisa ili örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1) 187-202.
- Şimşek, S. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. (Editör: N. Saylan). Eğitim bilimine giriş (3. Baskı), Ankara. Anı Yayıncılık
- Tarman, S., (2002), Gazi üniversitesi müzik yetenek sınavlarının geçerlik ve güvenirlik açısından incelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Taş, H. İbrahim. (2005) Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim II. Kademe ve liselerde coğrafya dersi ve müfredatının değişimi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı: 14, Konya.
- Tatlıdil E., Günder Esgin, E. (2013), Küreselleşen değerlerin eğitim kurumları üzerine etkisi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), 259-277.

- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi, (Dördüncü Baskı) Ankara: Nobel, Yayın Dağıtım.
- Tunçer, A. K. & Güven, Y. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13716/166047>
- Türk Tarih Kurumu. ttk.org.tr 10.08.2010.
- Uğurlu, C. T. & Usta, H. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 137-159. DOI: 10.17556/jef.28260
- Üstündağ, T. (2003). Yaratıcılığa yolculuk. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Vikisöz, (2022) Mustafa Kemal Atatürk/ Bilim sayfasından 02.04.2022 tarihinde 13.44 de ulaşılmıştır.
- Wolk, S. (1994). Project based learning: pursuits with a purpose. *Educational Leadership*. 52(3), 42-45.
- Yaşar, Ş., (2005) Sosyal bilgiler programı ve öğretimi, eğitimde yansımalar, VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Sim Matbaası, Ankara,
- Yeşilbursa, A. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihî yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (23), 0-222.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2006), İlköğretim programı 1–5. sınıflar, anı yayıncılık, ankara,
- Yıldırım, s. (2007)., ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeyine etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., (2009), İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde proje yönteminin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler/sınıf öğretmenlerinin tutumları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Karahisar.
- Yıldız,N. N., (2005) Proje tabanlı öğrenme modeli uygulamaları, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/nadir%namil%yildiz.doc> 27.05.2011.
- Yılmaz, O., (2006) İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde “proje tabanlı öğrenme” nin öğrencilerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak,

Yurtluk, M. (2003). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*





EK 1. Tez Çalışma İzni

EK 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/10/2020-E.21755



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu



Ek-1

12.04.2021

Sayı : 30640013-700
Konu : Etik Kurul İzni

Sayın Prof.Dr. Asım ÇOBAN
Öğretim Üyesi

İlgi : 22/09/2020 tarihli ve 568 sayılı yazı.

"Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarih ve Coğrafya Konularının Proje Tabanlı Öğretimine Yönelik Öğretmen Tutumları Amasya İli Örneği" proje/tez/araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurul tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden değerlendirildi ve incelendi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

1- asım çoban değerlendirme (1 sayfa)

2- asım çoban başvuru (27 sayfa)

EK 3. Etik Kurul Değerlendirme Formu

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
	SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı : Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarih ve Coğrafya Konularının Proje Tabanlı Öğretimine Yönelik Öğretmen Tutumları Amasya İli Örneği	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	22.09.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	02.10.2020
Karar tarihi	05.10.2020

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad, soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT

(Üye)
Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR

(Üye-Başkan Yrd.)
Dr. Öğr. Üyesi Burcu
KARASAR

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut
AĞBAL

EK 4. Etik Kurul Evrakları

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/09/2020-E.568

SOSYAL BİLİMLER ETİK KURULUNA

Danışmanı olduğum Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi
Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı kayıtlı öğrencisi Serhat KAVUK' un tez çalışması
ile ilgili Etik Kurul evrakları ekte sunulmuştur.
Gereğini arz ederim.

E-İmzalıdır
Prof.Dr. Asım ÇOBAN
Öğretim Üyesi

Ek :
1- 22-9-2020_9-29-40 (12 sayfa)
2- Ekler (14 sayfa)

EK 5. Etik Kurulu Başvuru Dilekçesi

EK 6. MEM İzin Belgesi**AMASYA ÜNİVERSİTESİNE**

15/04/2021

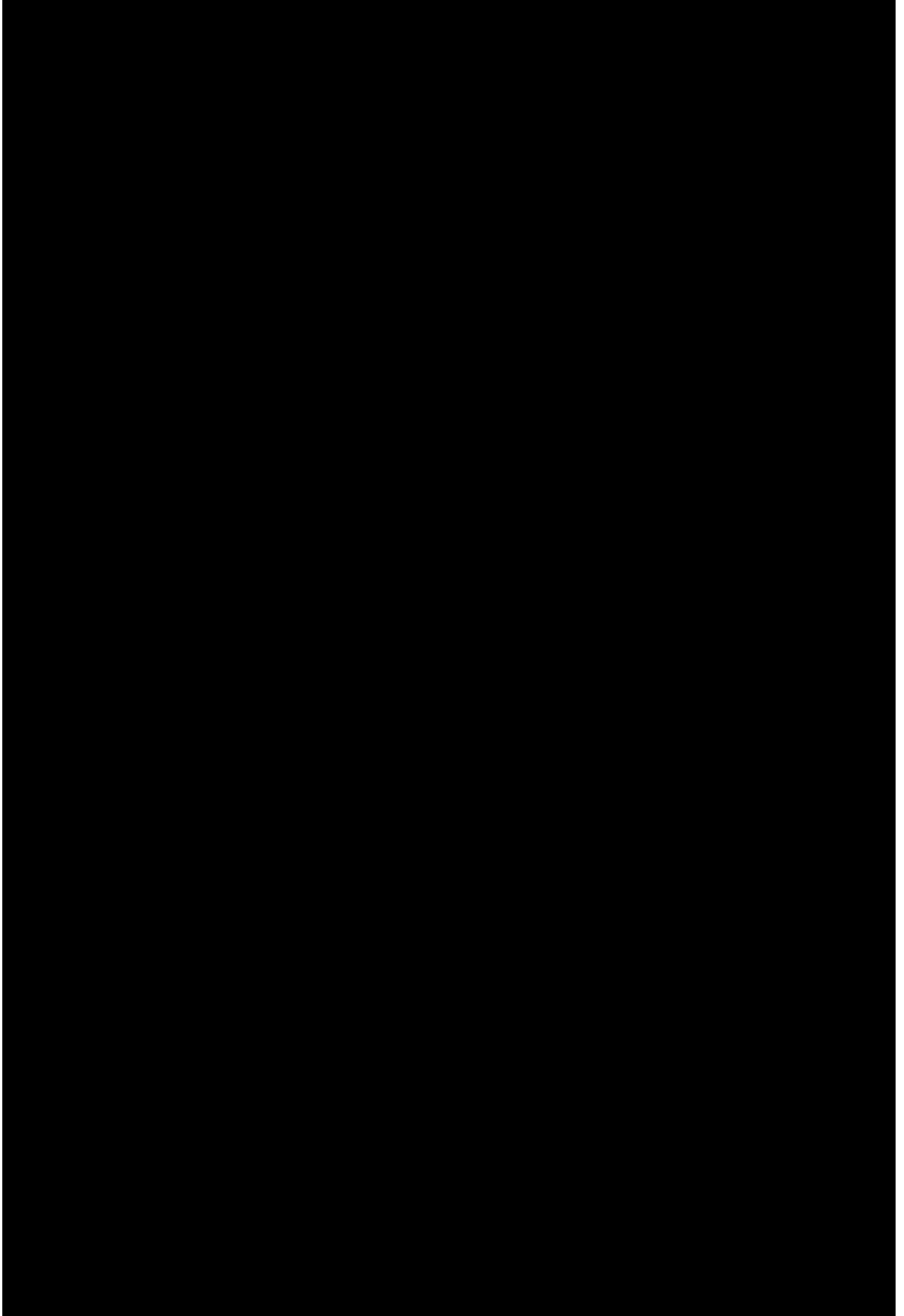
BAŞVURU NO	202104154064732662	
ÜNİVERSİTE ADI	AMASYA ÜNİVERSİTESİ	
ENSTİTÜ ADI	Sosyal Bilimler Enstitüsü	
BÖLÜM ADI	Temel Eğitim Anabilim Dalı	
ÜNVAN	Öğrenci	
TC KİMLİK NUMARASI	24751150678	
KONU	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarih ve Coğrafya Konularının Proje Tabanlı Öğretimine Yönelik Öğretmen Tutumları Amasya İli Örneği	
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi	
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,	
KAPSAMI	Okul/Kurum, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü,	İlçe
İLLER	AMASYA	
KURUM TÜRLERİ	Özel Ortaokul, Resmi Ortaokul, Resmi İmam - Hatip Ortaokulu, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu,	Bölge
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:BoğazKöy Mahallesi Ezel Sokak No:18- Telefon:(543) 545-8096- Eposta:serhat.kavak@msn.com	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

EK 7. Tez Önerisi Kabul Formu

EK 8. Ölçek İzni

EK 9. Ölçek İzni

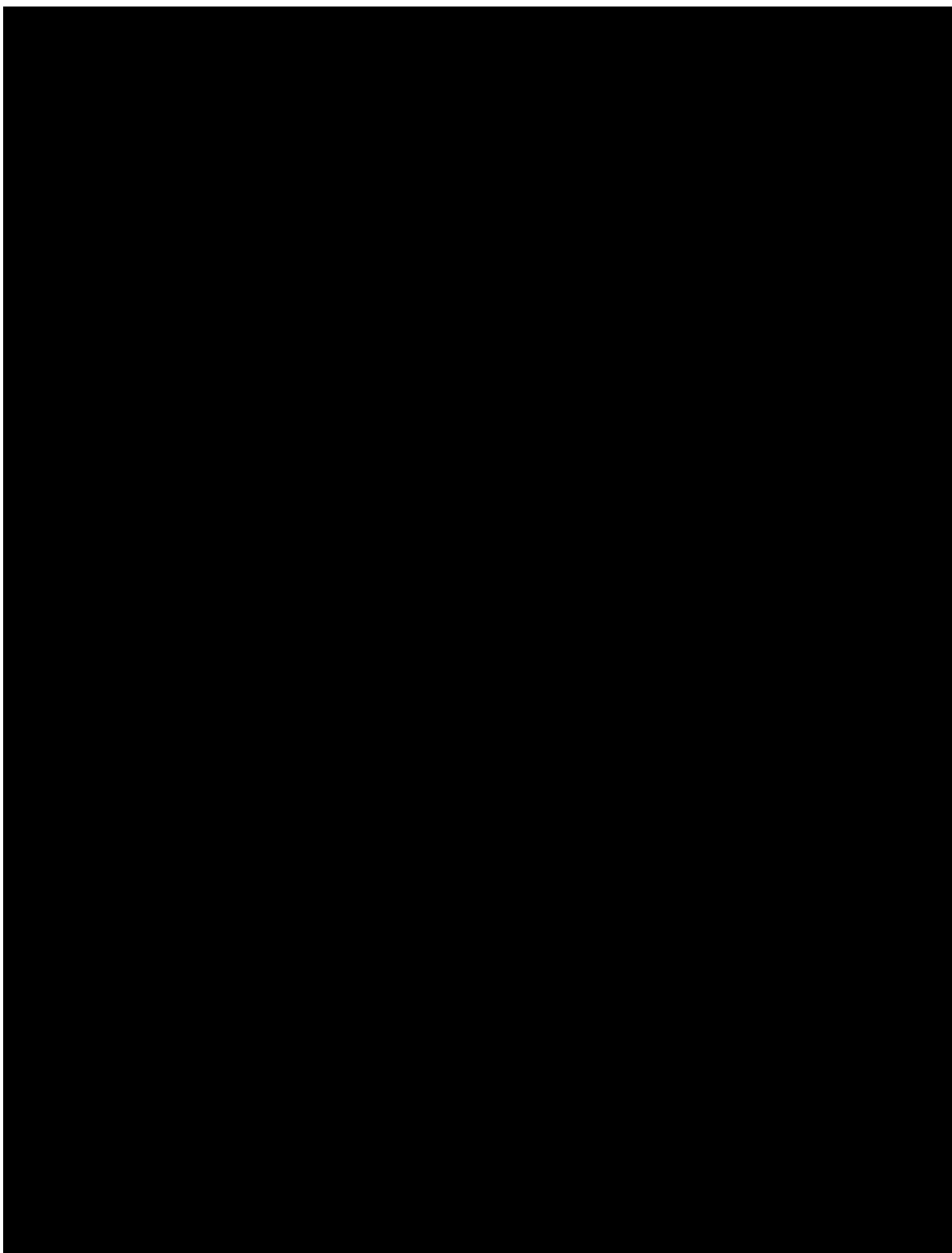
EK 10. Ölçekler

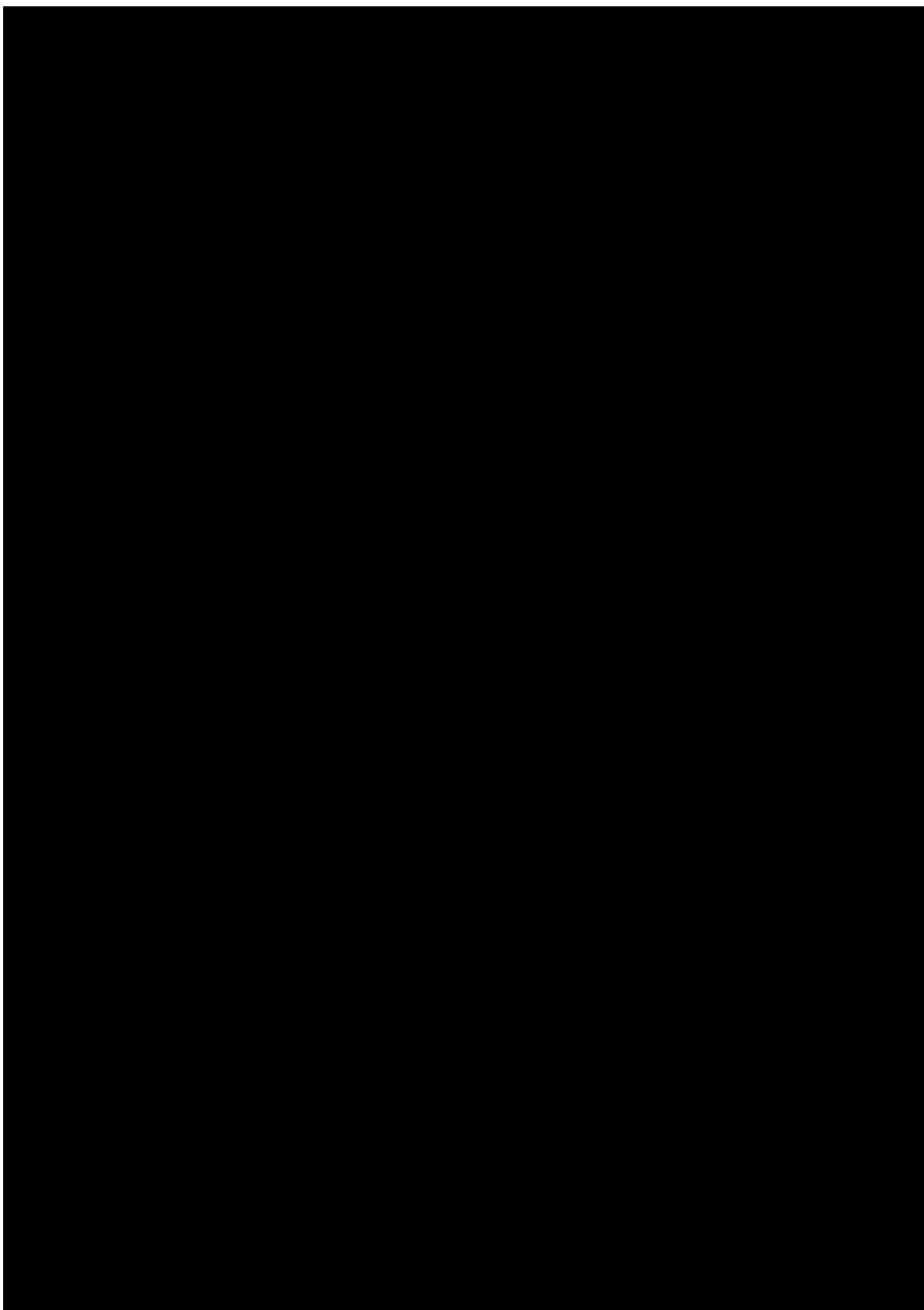
EK 11. Ölçekler





EK 12. Tutum Ölçeği





EK 14. Anket İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47613789-44-25470997
Konu : Anket İzni

24.05.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 12/04/2021 tarih ve E.12640 sayılı yazısı.
(b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Sehat KAVUK tarafından uygulanması planlanan "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarih ve Coğrafya Konularının Proje Tabanlı Öğretimine Yönelik Öğretmen Tutumları-Amasya İli Örneği*" konulu tez çalışması kapsamında, Prof. Dr. Asım ÇOBAN'ın danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda görevli öğretmenlere belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; söz konusu talebin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre araştırma yapılması, araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Alpaslan KANAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
24.05.2021
Ömer COŞKUN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (50 Sayfa)
- 2- (2020/2) Sayılı Genelge (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ahmet D.DURMUŞ

Telefon No : (0358) 212 29 93/2041

Unvan : Memur

E-Posta: argo05@meb.gov.tr

İnternet Adresi: Faks: (0358) 218 50 31

Kep Adresi : meb@hsb01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a484-c984-3cef-95ee-e3ea koda ile teyit edilebilir.

EK 13. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Serhat KAVUK

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2007-2011)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programı Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı (2013-2015)

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı (2020-2022)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLER

a)Yayınlar/Makaleler/Yapılan Çalışmalar

Kavuk, S., & Çoban, A. (2021) Evde Eğitimin Hukuku, Tarihçesi ve Ev Okulları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 17 (38), 5473-5503. DOI: 10.26466/opus.819544

Kavuk,S. & Çoban, A. (2021) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Baskın Öğrenme Stilllerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi *The Journal of Social Science Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 160-180 DOI: 10.29228/SOBIDER.52635

b) Bildiriler:

Kavuk, S., Çoban, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği alt disiplini algı düzeylerine yönelik bir inceleme, III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2021) Sivas, Türkiye, 14-17 Ekim

Kavuk, S., Çoban, A. (2021). Amasya'nın tarihsel geçmişi üzerinde coğrafyanın etkisi, III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2021) Sivas, Türkiye, 14-17 Ekim

Kavuk, S., Çoban, A. (2022). Amasya'nın turizmi ile ilgili yazılmış akademik yayınların incelenmesi, Anadolu 10. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Diyarbakır, Türkiye, 15-16 Ekim

Kavuk, S., Çoban, A. (2022). Türkiye- Bulgaristan ilişkileri üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların analizi, Anadolu 10. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Diyarbakır, Türkiye, 15-16 Ekim

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Ordu/Kumru Boeing Ortaokulu 2016-2019

Amasya/Göynücek/Alan Ortaokulu 2019-2021

Amasya/Taşova/Esençay Ortaokulu/2021-2022

