

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SORGULAMA
MERKEZLİ ETKİNLİKLERLE YAPILAN PROJE ÇALIŞMALARINDAKİ
ÖĞRENCİ PERFORMANSININ DEĞERLENDİRMESİ

Kemal KARA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2008

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SORGULAMA MERKEZLİ
ETKİNLİKLERLE YAPILAN PROJE ÇALIŞMALARINDAKİ ÖĞRENCİ
PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kemal KARA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2008

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Yrd.Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2008

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ

Enstitü Müdürü

Not:Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SORGULAMA MERKEZLİ ETKİNLİKLERLE YAPILAN PROJE ÇALIŞMALARINDAKİ ÖĞRENCİ PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kemal KARA

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Eylül 2008, 172 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansını değerlendirmektir.

Betimsel bir çalışma olup özel durum çalışması (Bütüncül tek durum deseni) niteliğindeki bu araştırma 2007–2008 öğretim yılında, 10 haftalık bir sürede Adana İli Yüreğir ilçesindeki bir devlet okulunda 3. sınıfta okuyan 25 öğrenciyle (13 erkek, 12 kız öğrenci) ile çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek üzere 2 sınıf öğretmeni ile bir sosyal bilgiler öğretmeni de katılmıştır. Öğrencilerin kendileri ve gruplarını değerlendirmelerini sağlayacak değerlendirme formları oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilere “Linda CAMPPELL’in oluşturduğu ve öğrencilerinin konu hakkında sahip olduğu ön bilgileri ölçmeye yönelik hazırlamış olduğu “Ne Biliyorum formu” , “Grup öz değerlendirme formu” ve “Akran değerlendirme formu” “Kendimi Değerlendiriyorum formu” uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirmesi için “ grup değerlendirme formu” ile “proje değerlendirme form”ları kullanılarak öğrenci performansları ile ilgili veriler toplanmıştır. Bu çerçevede veriler öncelikle bilgisayara aktarılmış, okunup incelenerek kodlara dönüştürülmüştür.

Araştırmada, ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarında öğrencilerin performansını değerlendirmeye yönelik analizler, bu etkinliklerin öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sorgulama Merkezli Yaklaşım, Hayat Bilgisi Programı, Performans Değerlendirme, Proje Tabanlı Öğrenme, Kubaşık Öğrenme.

ABSTRACT**THE EVALUATION OF STUDENT PERFORMANCE ON THE PROJECTS
WHICH ARE BASED ON INQUIRY IN THE THIRD GRADE
LIFE STUDIES COURSE****Kemal KARA****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet KARAKUŞ****September 2008, 172 Pages**

The purpose of this research is to evaluate third grade Life Studies course students' performance on Inquiry-Based Project studies.

This research is descriptive study and has private condition (monolith single condition pattern) was carried on with 25 students (13 boys, 12 girls) studying on third grades in a state school Adana Province Yüreğir District for 10 weeks in 2007-2008 school year. Additionally, 2 class teachers and 1 Social Studies teacher took part in for evaluating the students. Assessment form was made up enabling to students both evaluating themselves and their groups. With this aim; 'What do I know form?', 'Group Essence Evaluation Form', 'Peer Evaluating Form', and 'I am evaluating by myself Form' that Linda CAMPBELL formed and directed to evaluate the related information that the students having was carried out. Being evaluated the students by the teachers 'Group Evaluation Form' and 'Project Evaluation Forms' were used to collect data. Descriptive Statistic Techniques was used for analysing obtained quantitative data. So; firstly, data was transferred to the computer, it was examined again and the data was coded.

According to the results of the research, answers to the given forms for evaluating the performances of third grade students in social studies course on Project showed that these activities were effective on students' performances.

Keywords: Inquiry-Based Approach, Social Studies Programme, Performance Evaluation, Project-based Learning, Cooperative Learning

ÖNSÖZ

Eğitim, toplumdaki soruların çözülmesinde ve toplumun gelişmesinde büyük bir etki gösterir. Bireylerin üst düzeyde eğitilmesi için eğitim öğretim süreci organize edilmelidir. Öğrencilerin, kendi yaşamları sırasında yeni bilgiler edinebilen, bilgiyi araştırıp sorgulayabilen bireyler olmaları için yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmaları gerekmektedir.

Son yıllarda düşünen, bilgiyi araştıran sorgulayan bireyler yetiştirmek için eğitim öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenci merkezli öğretimler ile öğrencilerin edindiği bilgiler daha kalıcı hale gelmektedir. Bu bağlamda öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı hayat bilgisi dersi öğretimindeki kazanımların kazandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocukları, çocuklarımızı, yaşamlarına yön verecek kararları alabilen ve uygulayabilen, kendisinin, toplumun ve nihayet tüm dünyanın gelişiminde payına düşen sorumluluğun bilinciyle duyarlı davranan bireyler olarak görebilmek için, başarıdan çok çabanın, elde etmekten çok paylaşmanın önemini vurgulamamız gerekir. Bunun yolu da öğretimden çok eğitimden geçer.

Beni bu konuda çalışmaya yönelten, karşılaştığım güçlükleri çözmemde yardımlarını gördüğüm değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ' a ve bana destek olan tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca zor anlarımda her zaman yanımda olan bana moral veren desteklerini esirgemeyen eşim Bilgen DEMİR KARA'ya, anneme, babama, oğlum Arda Kemal'e, kız kardeşlerime ve tüm yakınlarıma sonsuz teşekkürler.

Eylül-2008, Adana

Kemal KARA

NOT: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'nca desteklenmiştir (EF2006YL58).

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem	7
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.2.1 Araştırmanın Alt Amacı	14
1.3. Araştırmanın Önemi	15
1.4. Sınırlılıklar	16
1.5. Sayıtlılar	16
1.6. Tanımlar	17
1.7. Kısaltmalar	17

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1. Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımı	19
2.1.1. Proje Çalışmasının Aşamaları	21
2.1.2. Proje Çalışmasının Hayat Bilgisi Programındaki Yeri	23
2.2. Kubaşık Öğrenme	24
2.2.1. Kubaşık Öğrenme İlkeleri	25
2.2.2 Küme Oluşturma Yöntemleri	27
2.3. Yapıcı Öğrenme	27
2.4. Sorun (Problem) Çözme Temelli Öğrenme	29
2.4.1. Sorun Çözerek Öğrenme Aşamaları	30
2.5. Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı	31
2.6. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Amaçları	34

2.6.1. Hayat Bilgisi Dersinde Etkili Öğrenme Ve Öğretme.....	35
2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Öğretim Stratejileri.....	37
2.6.2.1 Sunuş Yoluyla Öğretim.....	37
2.6.2.2. Buluş Yoluyla Öğrenme.....	38
2.6.2.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğrenme Stratejileri.....	39
2.7. Performans Değerlendirme.....	40
2.7.1. Performans Değerlendirme Sürecinin Öğretim Değeri.....	41
2.8. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	42
2.8.1. Hayat Bilgisi Dersi ile İlgili Araştırmalar.....	43
2.8.2. Proje Temelli Öğretimle İlgili Araştırmalar.....	46
2.8.3. Sorun Çözme İle İlgili Araştırmalar.....	53

BÖLÜM III

YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.2.1 Kişisel Bilgiler	55
3.2.1.1. Cinsiyet	55
3.2.1.2. Kardeş Sayısı.....	56
3.2.1.3. Aile Büyüklüğü	56
3.2.1.4. Öğrencilerin Oturdıkları Evin Kendilerinin Olup Olmaması	57
3.2.1.5. Baba Eğitim Düzeyi	57
3.2.1.6. Anne Eğitim Düzeyi	57
3.2.1.7. Baba Mesleği.....	58
3.2.1.8. Anne Mesleği	58
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Grup Öz Değerlendirme Formu	59
3.3.2. Akran Değerlendirme Formu	59
3.3.3. “Ne Biliyorum?” Formu.....	60
3.3.4. Kendimi Değerlendiriyorum Formu	60
3.3.5. Grup Değerlendirme Formu	60

3.3.6. Proje Değerlendirme Formu	61
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.4.1. Pilot Uygulama	63
3.4.2. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri ve Çalışma Süreci.....	63
3.4.2.1. Proje Temelli Öğrenimin Aşamaları.....	63
3.4.2.1.1. Hazırlık Aşamasında Yapılan Çalışmalar	64
3.4.2.1.2. Uygulama Aşamasında Yapılan Çalışmalar.....	65
3.4.2.1.3. Paylaşma Aşamasında Yapılan Çalışmalar.....	67
3.4.2.1.4. Değerlendirme Aşamasında Yapılan Çalışmalar.....	68
3.5. Verilerin Analizi.....	68

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	70
4.1. Öğrencilerin, Projede Planlama Sürecindeki Performanslarına Yönelik Bulgular.....	70
4.2. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Yönelik Bulgular.....	74
4.3. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Yönelik Bulgular.....	80
4.4. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Yönelik Bulgular.....	84
4.5. Öğrencilere Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	88
4.6. Öğrencilerin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular.....	93
4.7. Öğretmenlere Göre Grupların Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	99
4.8. Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına Yönelik Bulgular.....	105
4.9. Öğrencilerin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Yönelik Bulgular.....	109

BÖLÜM V

TARTIŞMA	114
5.1. Öğrencilerin, Projede Planlama Sürecindeki Performanslarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	114
5.2. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Bilgiyi Organize Etme Performanslarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	115
5.3. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Ait Tartışma ve Yorum.....	116
5.4. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Ait Tartışma ve Yorum.....	117
5.5. Öğrencilerin Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma Ve Yorum	118
5.6. Öğrencilerin Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	120
5.7. Öğretmenlere Göre Grupların Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Yorum.....	122
5.8. Öğrencilerin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	123
5.9. Öğrencilerin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Yönelik Tartışma ve Yorum.....	125

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	127
6.1. Sonuçlar	127
6.2. Öneriler	128
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	129
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	129
KAYNAKÇA	130
EKLER	140
ÖZGEÇMİŞ	171

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.2. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.3. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.4. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.5. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.6. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 3.7. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 3.8. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 4.1. Birinci Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları.....	70
Tablo 4.2. İkinci Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları.....	71
Tablo 4.3. Üçüncü Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları	72
Tablo 4.4. Dördüncü Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları	72
Tablo 4.5. Beşinci Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları	73
Tablo 4.6. Grupların, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları Dağılımı	73
Tablo 4.7. Birinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları.....	75

Tablo 4.8. İkinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları.....	76
Tablo 4.9. Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları.....	77
Tablo 4.10. Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları.....	78
Tablo 4.11. Beşinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları.....	79
Tablo 4.12. Grupların, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları.....	80
Tablo 4.13. Birinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları.....	81
Tablo 4.14. İkinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları.....	82
Tablo 4.15. Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları.....	82
Tablo 4.16. Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları.....	83
Tablo 4.17. Beşinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları.....	83
Tablo 4.18. Grupların, Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları.....	84

Tablo 4.19.	Birinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları.....	85
Tablo 4.20.	İkinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları.....	86
Tablo 4.21.	Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları.....	86
Tablo 4.22.	Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları.....	87
Tablo 4.23.	Beşinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları.....	87
Tablo 4.24.	Grupların, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları.....	88
Tablo 4.25.	Birinci Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	89
Tablo 4.26.	İkinci Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine Yönelik Dağılımları.....	90
Tablo 4.27.	Üçüncü Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	90
Tablo 4.28.	Dördüncü Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	91
Tablo 4.29.	Beşinci Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	92

Tablo 4.30. Öğrencilerin, Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	92
Tablo 4.31. Birinci Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	93
Tablo 4.32. İkinci Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	94
Tablo 4.33. Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	95
Tablo 4.34. Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	96
Tablo 4.35. Beşinci Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	97
Tablo 4.36. Gruplar Bazında Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları.....	98
Tablo 4.37. Öğretmenlere Göre Birinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları.....	100
Tablo 4.38. Öğretmenlere Göre İkinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları.....	101
Tablo 4.39. Öğretmenlere Göre Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları.....	102
Tablo 4.40. Öğretmenlere Göre Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları.....	103
Tablo 4.41. Öğretmenlere Göre Beşinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları.....	104
Tablo 4.42. Öğretmenlere Göre Grupların, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları.....	105
Tablo 4.43. Birinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları.....	106

Tablo 4.44. İkinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Kendi Performanslarına Göre Dağılımları.....	106
Tablo 4.45. Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Kendi Performanslarına Göre Dağılımları.....	107
Tablo 4.46. Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Kendi Performanslarına Göre Dağılımları.....	107
Tablo 4.47. Beşinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Kendi Performanslarına Göre Dağılımları.....	108
Tablo 4.48. Gruplar Bazında Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Kendi Performanslarına Göre Dağılımları.....	108
Tablo 4.49. Birinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları.....	109
Tablo 4.50. İkinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları.....	110
Tablo 4.51. Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları.....	111
Tablo 4.52. Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları.....	112
Tablo 4.53. Beşinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki	
Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları.....	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları.....	23
Şekil 2. Sorun Çözmeye Dayalı Öğrenme Süreci	31
Şekil 3. Araştırmanın Uygulama Sürecine İlişkin Şekil	62

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Ek-1 Ne Biliyorum?	140
Ek-2 Grup Öz Değerlendirme Ölçeği.....	141
Ek-3 Akran Değerlendirme Ölçeği	142
Ek-4 Gurup Değerlendirme Ölçeği	143
Ek-5 Proje Değerlendirme Ölçeği.....	144
Ek-6 Kendini Değerlendirme Ölçeği.....	145
Ek- 7 Grup Çalışma Planı.....	146
Ek- 8 Birinci Grubun Proje Kapsamında Yaptıkları Etkinlikler.....	147
Ek- 9 İkinci Grubun Proje Kapsamında Yaptıkları Etkinlikler.....	151
Ek- 10 Üçüncü Grubun Proje Kapsamında Yaptıkları Etkinlikler.....	155
Ek- 11 Dördüncü Grubun Proje Kapsamında Yaptıkları Etkinlikler.....	159
Ek- 12 Beşinci Grubun Proje Kapsamında Yaptıkları Etkinlikler.....	163
Ek- 13 Doğal Afetler Grubu İle Yapılan Sorguma Merkezli Etkinlik Örneği	167
Ek- 14 Proje Konuları.....	168
Ek- 15 İzin Belgesi.....	169
Ek- 16 Proje Ürünlerinden Görüntüler.....	170

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımızda bilim ve teknolojinin her alanında büyük bir bilgi patlaması yaşanmaktadır. Bilim adamları mevcut bilgi birikimindeki hızlı gelişme ve değişimleri takip etmekte güçlük çekmektedir. Günümüz insanı yaşamın çok kısa bir periyodunda çok fazla değişime ve gelişmeye tanık olmaktadır (Temiz, 2001, 1).

Bu gelişmeler insanları sadece maddi yönde değiştirmekle kalmamış, onların düşünce sistemini ve kültürel hayatını da etkilemiştir. Bu yüzden yeni nesillerin değişime uyum sağlayacak ve katkıda bulunabilecek biçimde yetiştirilmesi için bütün öğretim programlarının yeniden ele alınmasını ve bugünün değişen koşullarını ve geleceğin ihtiyaçlarını dikkate alarak yetiştirilmesini gerekli kılmıştır (Soykal, 1975, 69). İnsanlar bu gelişmelerden yararlanarak toplumun geleceği için kullanılmalıdır. Bu anlamda ilköğretim kademesine büyük iş düşmektedir.

Günümüz bilgi toplumunda beklenen insan nitelikleri incelendiğinde en çok karşımıza çıkanlar, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme bunları örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma ve işbirliği içinde çalışmadır. Beklenen bu niteliklerin okul süreçlerine yansımaları ise öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin farklılaşmasıyla mümkündür. Sadece bir takım bilgileri ezberleyen ve bunları sınav zamanı kullanan bireyler yetiştirmenin ne bireye ne de toplumumuza bir yararı vardır. Ezberci ve hazır bilgiyi bekleyen bireyler yerine bilgiye ulaşabilen, bulduğu bilgiyi analiz edebilen ve bilgiyi anlamlı bir şekilde gruplayarak kullanabilen bireylere ihtiyaç vardır.

Eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim belirlenmiş amaçlara ulaşmak adına yapılmaktadır” (Ertürk, 1979,14).

Eğitimin temel taşı olarak kabul edilen ilköğretim; çocukluk çağında, genellikle 5-7 yaşlarında başlayan ve yaklaşık olarak ergenliğe kadar süren örgün eğitim olarak belirtilmektedir (Öncül, 2000). Öğrencilere temel becerileri kazandıran, onları hayata hazırlayan, onları bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan bir eğitim devresidir. Bu

kademede bireylerin toplumdaki diğer insanlarla uyum içinde yaşamalarını ve yaşam becerilerini yükseltmek için gerekli olan temel beceriler kazandırılır.

İlköğretimin amacı, çocukları hayata ve üst eğitime hazırlamaktır. Bu amaca ulaşmada hayat bilgisi dersinin önemi çok büyüktür. Eğitimin en önemli ereği; çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevresine uyumunu sağlamaktır. Hayat bilgisi dersinde, çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre incelenilerek; çevreyi tanıtmak, çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler kazandırmak, çevreye uyum için gerekli beceri ve davranışları öğretmek amaçları ön planda yer alır. Bu derste konular çocuğun çevresinden alındığı için diğer derslerdeki konulardan daha somut ve anlamlıdır (Özdemir, 1998, 1).

Hayat bilgisi, çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bütün olarak gelişmesini sağlayan bir derstir. Bu derste çocuğa bilgiden çok beceri, davranış, iyi tutum ve değerlerin kazandırılmasına önem verilir. Okul öncesinde çocuğun çevresi hakkında öğrendiği yanlış ve eksik bilgiler bu aşamada düzeltilir ve tamamlanır (Özdemir, 1998, 1). Hayat bilgisi dersi çocuğun yaşantılarını kendine özgü bir şekilde değerlendiren, yaşantısal izlenimleri bilgi, beceri düzeyine çıkarmasını sağlayan derslerden biridir. Hayat bilgisi dersinde kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşama transfer edebilmesine, her gün karşılaştıkları yeni problemlerle baş edebilmelerine fırsat veren yeni metotlara yer verilmelidir. Okula başlamadan önce çocukların dünyası aileleriyle ve ailelerin çocuklara sağlayabildiği olanaklarla sınırlıdır. Okul, çocuklara yeni fırsatlar sunarak daha geniş bir dünyaya açılmalarını sağlar; çocuklar da okulla birlikte yeni insanlar tanımaya ve yeni deneyimler edinmeye başlarlar.

Hayat bilgisi dersi toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968 ve 1998 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2004 yılı programında da aynı adla yer almaktadır (MEB 2005, 7). 2004 yılında hazırlanan programa göre; Hayat bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla;

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,

- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- MUTLU bireyler yetiştirmektir.

2004 yılına dek ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler içerik ve yapı kapsamında olmuştur. 2004 yılı programında ise; davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşım almıştır. İlköğretim hayat bilgisi programında; Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlayabilme, öz yönetim, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerilerine yer vermektedir (MEB, 2005, 12).

MEB 2005'e göre; öğrenciler, becerileri ve becerilerle ilgili kazanımları, karşılaştıkları nesneler, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Bu beceriler geliştirilmedikçe çocukların anlayarak temalarla ilgili sonuçlara ulaşmaları söz konusu olmamaktadır. Beceri kazanma bazen kendiliğinden bazen de aktif bir süreç sonucu gerçekleşmektedir. Ancak araştırma sonuçları bu durumun olgunlaşma ve deneyim kazanma ile birlikte oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca eğitimde çocuğa uygun yaşantılar kazandırılırsa becerilerin daha çabuk gelişeceği yönünde kanıtlar vardır. Ancak bu, gelişmenin zihinsel olgunluk sınırı bulunmadığı anlamına gelmez. Bu konuda öğretmene düşen görev öğrencilerinin bu becerileri kazanmaları için gerekli koşulları ve teşviki sağlamaktır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler aşağıda sıralanmıştır (s.14-22).

- Eleştirel Düşünme
- Yaratıcı Düşünme
- Araştırma
- İletişim
- Problem Çözme
- Karar Verme
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma

- Girişimcilik
- Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma
- Kaynakları Etkili Kullanma
- Bilinçli Tketicilik
- evre Bilinci
- Planlama ve retim
- Güvenlik ve Korunmayı Sağlama
- z Yönetim
- Eğlenme
- Öğrenmeyi ğrenme
- Amaç Belirleme
- Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme
- Duygu Yönetimi
- Kariyer Planlama
- Sorumluluk
- Zaman ve Mekânı Doğru Algılama
- Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım alışması
- Liderlik
- Farklılıklara Saygı
- Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma
- Karşılıklı Bağımlılık
- Srekliplik
- Korunum

Bireylerin kendi yaşantılarını etkileyen olaylarla okulda öğrendiği bilgiler arasındaki ilişkileri kavramaları, onların derslerdeki başarılarına büyük ölçüde etki edecektir. Bu yüzden bireyin bu ilişkiyi kurmasını sağlayan yöntemlere yer vermek gerekir. Eğer bu ilişki okulda kurulmazsa bireyler sonraki yaşantılarında kendileri için gerekli olan bilgi ve beceriyi tam olarak kazanmamış olurlar. İlköğretim ğrencileri öğrenmeleri somut işlemlerden geçmektedir. Bu dönemdeki öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt veren yöntemlerden biride proje tabanlı öğrenmedir.(PT)

PTÖ ile ders işleyen öğrenci aktif ve bilgiye ulaşan kişi, aynı zamanda ulaştığı bilgiye desen veren onu sunum için kullanır duruma getirmede birincil kişi olduğundan bilgiyi daha iyi özümsemiş olacaktır.

Okulda öğrenilen bilgilerin günlük hayata taşınması ve günlük hayatta da kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. İşte bu olayın gerçekleşmesi için farklı derslerde öğrenilen bilgiler arasında bir ilişki olmalıdır yani disiplinler arası bir ilişkinin de olması gerekmektedir. Günlük hayatımızda olaylar birbirinden bağımsız, birbirinden kopmuş, ilişkisiz bir şekilde karşımıza çıkmaz. Bu da okullarda disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi zorunluluğunu açık ve net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu gereklilik ise eğitimcilerin değişik yöntem ve teknikler uygulama zorunluluğu hissetmelerine neden olmaktadır. Bu farklı yaklaşımlardan birisi de *proje tabanlı öğrenme*dir. Bu yaklaşım, öğrencilerin belirli hedeflere yönelik bireysel olarak kendi öğrenme süreçlerini planlama, araştırma ve işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreci vurgular.

Öğrencilere bilgiye ulaşma becerilerini kazandırma amacına, üst düzey zihinsel süreç becerilerini kazandırmakla ulaşılabilir. Başka bir deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenmeyi, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilmeyi ve bilimsel yöntem süreçleri ile ilgili becerileri geliştirmeyi gerektirir (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Proje tabanlı öğrenmenin temelinde yatan temel kavramlar vardır. Bu kavramlardan birincisi dikkati öğretene değil de öğrenene çekmesi bir diğeri ise proje kavramıdır. Proje kelime anlamı olarak; tasarlanmış şey, tasarı anlamına gelmektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgulamakta olup öğrenmeyi arzulanan ölçüde bireyselleştirmektedir. Proje sırasında yapılan orijinal çalışmalar ve en son ürünler ile bunları hazırlarken harcanan performanslarla kendini belli etmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yeni ve çağdaş modeller arasında yer almasına karşın bu yaklaşımın kökü 20. yy'ın başlarına kadar uzanmaktadır. Özellikle Dewey'in (1916) yeniden yapılandırma, Kilpatrick'in (1918) proje yöntemi, Bruner'in(1961) buluş yoluyla öğrenme modellerinden esinlenerek oluşturulmuştur(Karakuş, 2004, 40).

Katz ve Chard, Proje Tabanlı Öğrenmeyi (PTÖ) öğrencilerin; ilgi alanları içerisinde yer alan konular hakkında görüşler ortaya atıp, sorular sormalarına, tahminlerde bulunup, teoriler geliştirmelerine, farklı araç ve gereçleri kullanmalarına, kazandıkları becerileri anlamlı ve gerçek bir yaşam bağlamında uygulamalarına olanak tanıyan; öğrenenin, sınıf içinde ve dışında, yaratıcı bir şekilde sorun çözmesini, soruları yanıtlamasını sağlayan yöntem olarak tanımlamaktadır(Akt. Karakuş, 2004, 45).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı; öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, öğrencilerin öz-denetimli öğrenmesini sağlayan bir süreçtir (Korkmaz, 2004).

Çocuk bilgiye kendisi ulaştığı için bilginin değeri ve önemi daha fazla olacaktır. Ayrıca PTÖ ile ders işleyen bir öğrenci yapacağı araştırma sayesinde yeni kişi ve kişilerle görüşerek sosyalleşme yolunda önemli adımlar atmış olacaktır. Yine hazırlamış olduğu projenin sunumunu yaparken küçükte olsa bir topluluk önünde yapacağından çocukta kendine güven ve toplum önünde konuşma gibi davranışları da kazanmasına yardımcı olacaktır. PTÖ bireyin bilgiye ulaşmasının yanı sıra sözel ifade gibi farklı yönlerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Öğrenenler ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışması yapıldığı, problem çözülen, öğrenen ve öğretmenlerin araştırmacı rolü üstlendiği eğitim yaklaşımlarından biri de Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'dır (Erdem, 2005).

PTÖ ile sınıfta roller değişmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler, projeler üzerinde çalıştıkça, rolleri değişir. Öğrenciler, eğitimlerinin ne yönde devam edeceği üzerine düşünüp karar verebilirler ve böylece bu konuda daha çok söz sahibi olurlar. Proje çalışması sırasında, öğrenciler, takım arkadaşları ile birlikte gelişimlerini planlarlar, çok amaçlı uygulamalar için birçok çalışmaları yerine getirirler ve sonuçları da performanslarında veya ürünlerinde sunarlar. Bu çalışmalarla öğrenciler pasif bilgi içerikleriyle uğraşmak yerine; bilgiyi analiz edip sentezleyip yeni bir amaç için bilgiyi değerlendirerek, daha yüksek düzeyde düşünme becerilerini ortaya çıkarırlar. Bu çalışma anlayışını kazanan bireyler hayatlarının geri kalanında da, düşünme, çalışma ve birlikte iş görme gibi becerilerini onlara yararlı olacak şekilde geliştirirler.

Altın, (2000) göre; Eğitimde ölçme, eğitim sürecinde bireye kazandırılması öngörülen hedef davranışların ne ölçüde kazandırıldığının çeşitli araçlar yardımıyla

ortaya konulmasıdır. Bu araçların aynı zamanda öğrencinin bilgiye ulaşma çabasını, edindiği bilgiyi yaşamda kullanma becerisini, olay ve olguları nasıl bir yaklaşım tarzıyla ele aldığını da ortaya konan teknikleri de içermesi gerekir. Merkezi sınavlar, yazılı-sözlü sınavlar ve testler öğrencinin bilgiye ulaşma çabasını ve ulaştığı bilgiyi yaşamda kullanma becerisi konusunda güvenilir veriler veremez. Bu ölçüm teknikleriyle yalnız öğrenciye aktarılan, yüklenen bilgi ölçülebilir.

PTÖ, alternatif ölçümler ve rubriklerle değerlendirilebilir. Rubrikler öğrencinin sınavlarını, dosyalarını veya performanslarını notlandırmak için önceden belirlenmiş kriterler kümesidir. Aynı zamanda kriterler çok iyiden zayıfa doğru derecelendirilir. Öğretmenler beklentilerini açıklayıp, öğrencilere bu standartlara nasıl ulaşacaklarını gösterdiği için hem öğrencilerin performanslarını geliştirir, hem de performanslarını izlerler. Dolayısıyla rubrikleri kullanmanın en önemli yanı “Kaliteli İş” tanımlamaktır(Tarhan 2002).

1.1.Problem

Günümüz eğitim sistemleri içerisinde öğreten ve öğrenenlerin rolleri acaba aynı şekilde varlığını sürdürebilecek mi, yoksa öğrenen ve öğretenler çağın gerektirdiği gelişim ve değişimin kaçınılmaz kıldığı yeni kimliklere mi kavuşacaklar? Eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olan bu rol karmaşası eğitim alanında son zamanlarda kendisini ağırlıklı olarak hissettirmeye başlayan değişim rüzgârıyla birlikte yenilenecek ve değişecek midir? Bireylere öğrenmelerini düşündüğümüz konuları öğretmeli miyiz; yoksa araştırmacıların, karmaşık bilgi ağı içinden kendi işine yarayacak bilgiyi seçip, problemlerinin çözümünde kullanımı için onlara yol mu göstermeliyiz? Tüm bu sorular eğitim alanında yapılan çalışmalarla cevaplanmaya çalışılmaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalar bizi, karşılaştıkları problemleri çözmeleri için birer araştırmacı kimliği olan, problemleri algılayıp onların çözümüne yönelik öneriler getirebilen bireyler yetiştirmeye götürmektedir. Bu bireylerin, karşılaştıkları problemleri farklı bakış açılarıyla inceleyebilen ve bu problemleri çözebilen, yaratıcı niteliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Bilgi ve teknolojideki hızlı değişim, ilerlemeyle birlikte beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Bunların başında eğitim sisteminin yetiştirmeyi planladığı insan tipinin değişmesi gerekliliğidir. İnsanlık süreci genel olarak incelendiğinde her

dönemin farklı özelliklere sahip olduğu ve bu dönemlerde yaşayan insanların da kendilerine özgü niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaygın olarak kullandıkları yöntemlerden biri olan düz anlatım yöntemi, öğretme-öğrenme sürecinde tek başına kullanıldığında, geleneksel eğitim anlayışını yansıtan bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu yöntemle üst düzey yeteneklerin öğrenciye kazandırılması güçtür. Öğrenciyi kitaba bağlı kılan, öğrenme isteğini söndürebilecek olan bu öğretim yöntemi yerine, öğrencilerin aktif olduğu, araştırma ve soruşturmaya teşvik eden, grup içi etkileşimleri sağlayan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir.

Günümüzde, işbirliği içinde çalışmanın önem kazandığı, ekip çalışması ve farklı uzmanlık alanlarına sahip bireylerin birlikte problem çözmeye çalıştıkları bir yapı görülmektedir. Eğitim sistemi de ekip çalışmasına uyumlu, problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemek durumundadır. Sistemin yetiştireceği bireylerin, karmaşık bir bilgi ağı içerisinde kendi işine yarayacak bilgiyi seçip, karşılaştığı problemi çözebilecek niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bu bakış açısıyla eğitim sanayi toplumunun geleneksel yapısından sıyrılarak yeni bir misyona kavuşmak zorundadır.

Günümüz çağdaş program geliştirme anlayışı; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının dinamik bir yapı içerisinde, sürekli etkileşim ve değişimi anlayışına dayanmaktadır. Her boyut bir diğerini etkileyip değiştirme gücüne sahiptir. Bütün bu öğeler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla öğelerin birbirini etkilediği, bu etkileşimin de sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir ögesinde olan değişimin sistemin tümünü etkileyeceği görüşü program geliştirme anlayışının temellerini oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle eğitim programının bir ögesinde yapılacak değişimin programın tümünü etkileyeceği ifade edilebilir(Demirel 1999, 6).

Bilginin hızla çoğaldığı ve yenilendiği dünyamızda program geliştirme alanında da yeni düşünceler ortaya atılmakta, bunlara uygun yeni eğilimler ve yönelimler kuramdan uygulamaya doğru yansıma bulmaktadır (Demirel 1999, 189)

Yukarıda da ifade edildiği gibi günümüz eğitim sistemi hem bu değişimi yakalamak hem de günün ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek zorundadır. Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemi, öğrenenlerin sınıf içerisinde içeriği öğretmenlerinden

öğrendikleri geleneksel anlayışların yerine, öğrenen ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebilen, problem çözebilen, öğrenen ve öğretmenlerin araştırmacı rolünü üstlendikleri bir yapıya sahip olmak zorundadır. Bu anlayışa uygun bir yapıya sahip olduğu düşünülen eğitim yaklaşımları son zamanlarda eğitim sisteminde yer almaya başlamıştır. Bu yaklaşımlardan biri Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'dır.

Bir projenin amacı, öğretmen tarafından ortaya konulan soruların doğru olarak cevaplandırılmasından çok, konu hakkında daha çok şey öğrenmektir. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın savunucuları, proje çalışmasının tüm programı oluşturmasını önermezler. Proje çalışması, program içerisindeki diğer çalışmalarla bütünsel olarak çalışır (Demirhan 2002).

Eğitimde, bilgiyi öğrencilere aktarma anlayışından ayrılıp, bilgiye ulaşma yollarının kavratılmasını temel alan bir anlayışa geçilmesi ilköğretimin önemini daha da arttırmıştır. Çünkü bu becerilerin erken yaşlarda kazanılması, bireylerin ileriki öğrenme yaşantılarını etkilemekte ve onlarda derslere karşı olumlu bakış açısının gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Korkmaz, 2002).

İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan hayat bilgisi dersi; bu dönemdeki çocukların yaş özelliklerine göre yapılandırılmıştır. Bu sınıflardaki çocuklar yaşamı bir bütün olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin sonraki yıllarda tanışacakları fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin ve toplumsal değerlerin öğretiminin bir bileşkesi olan hayat bilgisi dersi düzenlenip konulmuştur (Sönmez, 1998).

İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersi günlük hayatla o kadar yakından ilişkili olmasına karşın derslerde günlük hayatla ilişkilendirme yok denecek kadar az veya düz anlatımlarla gerçekleştirilmektedir. Bu ise öğrencileri bilgiyi günlük hayata taşıyıp orda kullanmada zorluklar çekmesine sebep olmaktadır. Bunun nedenlerini de şöyle sıralayabiliriz;

- Konuların doğrudan ders kitabından işlenmesi.
- Sınıfların kalabalık olması nedeniyle genelde düz anlatım tekniğinin uygulanması veya etkinliklerin tam olarak yapılamaması.
- Öğrencileri düşünme ve araştırma yapmak yerine var olan bilgileri ezberlemeye yönelten çalışmalar ve de kavramların sadece ezberletilmesi.
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin konuya tam olarak hazırlanıp gelmemesi.

Hayat bilgisi dersinde günlük hayatla ilişkilendirecek projelerle konuları soyut olmaktan çıkarıp somutlaştırarak ve öğrencileri de bu çalışmaların içine katarak onların anlamalarını kolaylaştırabiliriz. Bu yaştaki çocuklar (6-12 yaş arası) somut işlemler döneminde olduğundan bilgiyi ne kadar somutlaştırırsak çocuklar için bu bilgiler daha anlamlı olacaktır. Çocuğun zihinsel özelliği Hayat Bilgisi dersinin önemini ve değerini artırır bir niteliktedir; zihinsel gelişimi ise, onun duyuları aracılığıyla gerçek nesne ve olaylarla doğrudan doğruya karşılaşmasıyla gerçekleşecektir. Hayat bilgisi öğretimi, mümkün olduğu kadar çocuğun nesne ve olayları kavramada duyu organları ile temasa geçebileceği şekilde düzenlenmelidir. Çocuk öğrenme ortamında herhangi bir nesneye dokunabilmeli, görebilmeli, ölçebilmeli, sınıflandırabilmeli, karşılaştırabilmeli, onu kendi cümleleriyle ifade edebilmelidir. Çocuklar öğrendikleri yeni bilgileri eğer ki bu yolla kazanmışsa belirsiz ve sisli bilgilerden kurtulmuş ve gerçek dünyanın bilgisine ulaşmış olur.

Hayat bilgisi dersiyle, öğrencilerin hayat boyu ihtiyaç duyacağı yaşayarak öğrenme, yaparak öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı ve yapıcı öğrenme, problem çözme, bilgiye ulaşma, bilgiyi organize etme, bilgiyi kullanma ve sunma becerileri kazandırılmalıdır. Öğrenciler bu becerileri kazandığında günlük hayatta da başarılı olup amaçlarına ulaşacaklardır.

Bu çerçevede ilköğretim öğretmeni olarak görevimiz, öğrencilerin karar vererek sorumluluk alarak, amaçlarının peşinden gitmesine fırsat veren ortamlar hazırlamaktır. Ezberleyerek öğrenilen bilgiler kısa sürede unutulur. Fakat proje tabanlı öğrenme, öğrencilere bilgiye ulaşmayı, bu becerilerini geliştirmeyi destekleyen bir yaklaşımdır.

Öğrenme şekilleri kişiden kişiye göre değişir. Ders öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler, bu farklılıkları göz ardı etmeden belirlenmelidir. Uygun öğretim tekniklerinin ders etkililiğini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Çocukların öğrenmelerinde istenilen düzeye ulaşılması, uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri ile mümkündür. Kullanılacak yöntem çocuğun bedensel ve zihinsel farklılıklarını düşünerek hazırlanmalıdır. Öğrenme stili kişiden kişiye göre değişir. Bu bağlamda bazı öğrencileri duyarak, bazılarının görerek bazılarının da yaşayarak öğrendikleri söylenebilir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda ilköğretim okullarında daha çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür(Şeker, 1994).

Çocuklar, etkili öğrenme alışkanlığını 6–12 yaşlarında kazanıyor. Bu dönemdeki çocuklara düz anlatım ve ezber tekniğine dayalı bir çalışma tekniği öğretilirse bundan sonraki yıllarda yeni tekniklerle öğrenme alışkanlığını kazanması zor olacaktır. Çünkü onlar için ezberlemek daha cazip gelecek sınavlarda kullanıp zamanla unutacaktır. Fakat öğrencinin öğrenme sırasında aktif olarak rol aldığı öğrenme stratejisi kullanıldığında; öğrenci bilgiye kendisi bizzat ulaştığı ve bilgiye ulaşma aşamalarını bizzat yaşadığı için bilgi daha kalıcı olacaktır. İşte bu noktada öğretmenler birçok yeni öğrenme stratejisine ihtiyaç duyacaktır. Bu yeni sitillerden biri olan PTÖ günümüzde önemli bir yere sahiptir.

Bilgi patlaması, çağımıza damgasını vuran önemli bir gelişmedir. Bu gerçeğe bağlı olarak tüm bilgileri öğrenmemiz ve öğretmemiz mümkün olamamaktadır. Bunun yanı sıra teknolojik gelişmeler ve ekonomik alanda meydana gelen değişimlerde bireylere yeni görevler yüklemektedir. Bu değişimler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimler gerektirmektedir. Özellikle teknoloji eğitimin amaç ve içeriği yanında, özellikle öğrenme öğretme sürecinde önemli değişimleri zorunlu kılmaktadır. Günümüzde bireylerin işlevi üst düzey kararlar alma ve yaratma becerilerine kilitlenmektedir(Doğanay, 2002, 37).

Proje yaklaşımının özünde sorun çözmeye dayalı bir yöntem olarak görülse de, bünyesinde tartışma, drama, sorgulama ve rol oynama gibi değişik yöntem ve teknikleri barındıran çok yönlü bir yaklaşımdır(Sönmez, 1998, 224). Derslerde birden fazla yöntem ve tekniğin birlikte kullanılmasını önermektedir. Öğretimde birden fazla yöntem, teknik ve stratejinin birlikte kullanılması ile öğrenme daha kolay olmaktadır.

Günümüzde uygulanmakta olan eğitim sisteminde öğretimin değerlendirme ile ayrılmaz bütün olduğu düşünülmekte ve öğrenme sürecini de yansıtan alternatif ölçme araçlarının da kullanılması gerektiği savunulmaktadır. Değerlendirme, öğrenen bireyin neyi bilmediğini belirlemek için değil, neyi bildiğini görmelerine, sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanmalarına katkıda bulunmalıdır.

2005 yılı öğretim programının tümünde olduğu gibi; hayat bilgisi programında da sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreci de değerlendirmede kullanılmaktadır. Anekdot, tartışma, sergileme, deney, görüşme, gözlem, sözlü sunum, proje, araştırma

kâğıdı, örnek açıklama, öz değerlendirme, portfolyo, performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri, tutum ölçekleri de teşvik edilmektedir (MEB, 2005).

Korkmaz’a (2004) göre, bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilidir. Ve onların gelişimini takip edebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadır. 1980 sonları 1990 başlarında öğrencilerin okuldaki başarılarını ve performanslarını değerlendirme konusu, değerlendirme reformu içinde genel bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır. Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliklere sahiptir. Çağdaş öğrenme – öğretme yaklaşımını benimseyen okullar geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını terk edip alternatif değerlendirme yaklaşımlarını ve araçlarını tercih etmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları ve araçları öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretmesi için olanak yaratmaktadır.

Öğrenciler ölçülürken kullanılan yöntem ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki vardır. Eğer öğretmen öğrenciye bilgiyi hatırlamasına yönelik soru soruyorsa, öğrenci ezbere yönelecektir. Öğretimdeki hedef öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve kullanmasına yönelik olduğuna göre değerlendirme ölçekleri de bu yönde olmalıdır.

Lebuffe’a (1993) göre; ölçme ve değerlendirme işlemlerinde kullanılan standart test teknikleri yerine son yıllarda sıkça kullanılmakta olan performansa dayalı değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının daha faydalı olacağını ifade etmektedir. Gitomer ve Duschl (1997), performans testleri öğrencilerin kompleks ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgiyi ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışmaktadır. Alışılmış değerlendirme yöntemlerinin aksine performansı ölçmeyi amaçlayan bu yöntem “Alternatif Değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır(Karamanoğlu 2006, 11).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, “performans değerlendirme” olarak ifade edilebilir. Bunun yanında performans değerlendirme, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine akademik bilgilerini uygulayabilme ve bunu problem üzerinde gösterebilmeleri ile ilgilenir, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek durumlarda göstermelerini sağlar (Airasian, 1994).

Airasian’a Göre; Performans değerlendirmenin birçok yararı vardır.

Bunlar:

- İnsanların bilgiyi kullanmasını ve gerçek yaşam durumlarına yakın ürünler ortaya koymasını sağlar.
- Performans değerlendirme kaynakları tekrar tekrar kullanılabilir. Örneğin, öğretmenin konuşma becerisinin ölçülmesi için geliştirdiği, konuşma esnasında öğrencilerin uyması gereken ölçütlerin listesi şeklinde hazırlanmış olan bir performans değerlendirme formu; ölçütleri öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa veya yıldan yıla değişmeyeceğinden her öğrencinin performansını ölçmek için kullanılabilir.
- Performansın belirli bölümlerine odaklanıldığından öğretmenin her bir parçayı gözlemleyebilmesini ve değerlendirebilmesini sağlar. Örneğin, konuşma süresince bazı öğrenciler izleyiciyle göz iletişimi kurmaz, bazıları çok alçak sesle konuşur, bazıları da fikirlerini sistematik olarak iletmekte zorlanabilir. Öğretmen tek bir değerlendirme aracıyla öğrencinin performansının birçok boyutunu ölçebilir.
- Aynı değerlendirme aracı, öğrencinin zaman içindeki gelişimini bir çizelge olarak kullanarak izleyebilir.
- Performansın değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları (Rubric), kontrol listeleri, görüşme ve gözlem formları, öz-akran-grup değerlendirme formları vb. kullanılabilir.

Marzano, Pickering ve McTighe’e (1993) göre, performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtmalarına fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır (akt. Karaca ve ark. 2008, 199)

Bu düşüncelerden yola çıkılarak, ilköğretim programında 2005–2006 eğitim öğretim yılında birinci kademe programında yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır. Yeni program paralelinde, ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle proje çalışmalarında öğrenci performansına yönelik araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Bu sebeple bu konuda yapılacak araştırma bulgularına gereksinim duyulmuştur.

Öğrencilerin işbirliği yaparak çalıştığı, araştırma ve inceleme yaparak bilgiye ulaştıkları ve süreç sonunda bir ürün ortaya koyarak, ürünü sergiledikleri bir model olan proje tabanlı öğrenme sorgulama merkezli etkinliklerle yapılarak öğrencilerin performansına bakılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Bütün bu açılardan bakıldığında araştırmanın yapılmasının oldukça gerekli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi, “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansı nedir?” şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; “İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansını değerlendirmektir”.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları

1. Öğrencilerin projede planlama sürecine yönelik performansları nedir?
2. Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeler ile ilgili bilgileri toplama ve organize etmeye yönelik performansları nedir?
3. Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi raporlaştırmaya yönelik performansları nedir?
4. Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi sunmaya yönelik performansları nedir?
5. Öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşleri nedir?
6. Öğrencilerin birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşleri nedir?
7. Grupların proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeyleri nedir?
8. Öğrencilerin kendilerinin proje çalışmaları sürecindeki performanslarına yönelik görüşleri nelerdir?
9. Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecindeki öğrendiği bilgilere yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitim sisteminde temel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu amaca ulaşmak için, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirilmelidir. Başka bir deyişle, öğrencilerin ezberden çok kavrayarak öğrenme, yaratıcılığını kullanarak öğrendiklerinden farklı yerlerde yararlanma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2002).

Bilim ve teknolojinin bu denli hızlı bir şekilde ilerlemesi sonucunda oluşan bilgi patlamasıyla değişen ve gelişen dünyamızda etkili ve üretici vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan eğitim programlarımızda bu amaca ulaşmada hayat bilgisi dersi önemli bir yere sahiptir.

Rıza (2001, 55-56)'de; öğrencilerin aynı program kalıbına sokulması ve kalıptan dışarıya çıkmasına izin verilmemesi, kalabalık sınıflar, yüklü programlar, sadece bilişsel eğitimin düşük düzeyi vurgulayan ezbere dayalı bir eğitim, katı disiplin kuralları ve sınavlar gibi olumsuz durumlar öğrencilerin üst düşünme becerilerini engellediğini belirtmiştir.

Türkiye'de de uygulanmakta olan program üzerinde çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve 2005 İlköğretim Programı ile birlikte Türk Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı yaklaşım felsefesine dayalı, aktif öğrenme sağlayan yöntemlere yönelinmiştir.

Öğrencinin aktif katılımını, sorun çözme, karar verme, yaratıcı olma becerilerini arttıran proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, aktif öğretim yöntemi olarak ele alınmalı, ilkeleri, avantajları-dezavantajları ve aşamaları doğrultusunda uygun rehberlikle farklı konularda kullanılmalıdır (Akçin, 2006).

Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere birçok ülkede proje tabanlı öğrenmeye geçilmekte, bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, öğretmenlere proje tabanlı öğrenme tekniklerini uygulama becerisini kazandırmak üzere yoğun çabalar harcanmakta ve ülke genelinde proje şenlikleri düzenlenmektedir(Çakallıoğlu, 2008, 9).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencinin düşünmesini, var olan bilgiyi sorgulayıp yeni bilgilere ulaşması, hayal dünyasını zenginleştirip, araştırmaya yönelten ve bu araştırma sonunda bir ürün ortaya çıkarmasını sağlayan bir tekniktir.

Proje tabanlı öğrenmenin dayandığı proje çalışmaları; öğrencilerin inisiyatiflerini kullanmalarına, sorumluluk alarak seçimler yapmalarına, karar vermelerine, istek ve amaçlarının peşinden gitmelerine izin verir ve bunlar için uygun bir ortam hazırlar. Öğrenciler proje çalışmaları için okul dışında ve okulda birlikte çalışma arzusu taşırlar (Temel, Kandır, Erdemir ve Çiftçi, 2003).

Yapılan literatür taramalarında “İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansını değerlendirme” başlıklı araştırma yapılmadığı görülmüştür.

Elde edilecek sonuçlar; hayat bilgisi dersinin genel amaçlarına ulaşmada proje tabanlı öğrenme yönteminin derse uygulanması, öğrencinin hayat boyu ihtiyaç duyacağı becerileri geliştirmesinde ön bilgi olarak kullanılabilir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, hayat bilgisi programında geçen kazanımların elde edilmesi sürecinde öğrencilerin sergilemiş olduğu performansların değerlendirilmesi bakımından programa katkı getireceği düşünülmektedir. Hayat bilgisi programında yer alan kazanımların kazanılmasında öğrencilerin performansını arttırmaya yönelik yapılacak araştırmalar için bir ön çalışma niteliğinde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2007- 2008 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma çalışma süresi 10 hafta ile sınırlıdır
3. Araştırma Adana ili Yüreğir ilçesinde bir devlet okulunda yer alan bir üçüncü sınıfla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Yapılan araştırma da;

1. Seçilen örneklemin değerlendirme formlarına samimi cevap verdikleri ve araştırmada kullanılan teknikler dışında başka değişkenlerin performanslarını etkilemediği varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin formları doldurulurken yansız davrandığı varsayılmıştır.
3. Öğrenci performansını ölçmeye yönelik hazırlanmış formlar, öğrenciler tarafından içten ve samimi bir şekilde cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Hayat Bilgisi: Doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin, çağın gerektirdiği en temel bilgi, beceri, tutum, düşünce ve değerlerin seçilip, örgütlenmesiyle “çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilinci oluşturma” işlevini oluşturan ve ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan derstir (Akınoğlu, 2002).

Proje Tabanlı Öğrenme, Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin etkin olarak öğrenme sürecine katıldığı, teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamı (Erdem, 2002, 173).

Proje; sorunların araştırılmasını, çözümünü ve genellikle fiziksel araç ve gereçlerin kullanılmasını kapsayan; öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçek yaşamdakine benzer biçimde planlanan ve sürdürülen; eğitsel değeri olan kavrayış ile ilgili, bir ya da daha çok amaca yönelik, önemli ve pratik etkinlik ünitesidir (Alaylıoğlu, 1968, 451).

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin hem bilgi hem de becerilerini gösteren test etme yöntemidir (Sunal ve Haas, 2002)

1.7. Kısaltmalar

PTÖ: Proje Tabanlı Öğrenme

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili, 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993 ve 1995 yıllarında öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. 1926 programında “ilk mektebin başlıca genç nesli muhitine faal halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” ilkesi temel alınmıştır. Bundan sonra, belirtilen tarihlerde amaca eklemeler yapılmış ve çeşitli alanlarda değişiklikler yapılmıştır (Sönmez, 2005). İlköğretim hayat bilgisi öğretim programında en son değişiklik 2004 yılında yapılmıştır.

2005 yılı ilköğretim programı, tüm okullarda uygulanmadan önce yedi pilot ilde uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonunda en son değişiklikler yapıp 2005–2006 eğitim öğretim yılında tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

1995 yılı programı davranışçı yaklaşımı esas alırken, yeni program yapılandırmacılığı esas almaktadır. Hedef ve davranışların yerini yeni programda kazanımlar sözcüğü almıştır. Ünite yerine tema sözcüğü kullanılmıştır. 3. sınıf hayat bilgisi dersi üç temadan oluşmaktadır.

2005 yılı öğretim programı, öğrenmenin öğrenci merkezli etkinliklerle ve öğrencilerin aktif rol almasıyla gerçekleşebileceği anlayışını benimsemektedir. Öğrenci merkezli olduğu için, etkinlik içeren öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Öğrenilenlerin farklı ortamlara yansıtılabilmesi temel amaçtır yani önemli olan öğrencilere beceri kazandırmaktır. Öğrenciler arasında birbirine güvenme, destek olma, yardımlaşma, liderlik, iletişim kurma, sorun çözme, kendine güven gibi becerilerin gelişmesi için işbirliği yapmaları için yönlendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin farklı becerilerini ortaya çıkarabilmek, bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamak ve öğrenmeyi öğretmek önemsenmektedir. 2005 yılı öğretim programı; “Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir” anlayışını benimsemektedir (MEB, 2005). Gerektiği zaman şartlar zorlanarak, öğrencilerin en iyi öğrenebilecekleri ortamlara götürülmeleri konusunda yönlendirme yapılmaktadır.

2005 yılı öğretim programının tümünde olduğu gibi; Hayat Bilgisi programında da sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreci de değerlendirilmede kullanılmaktadır. Test, boşluk doldurma, yazılı gibi değerlendirme araç ve yöntemlerinin yanı sıra gösteri, anekdot, tartışma, sergileme, deney, görüşme, gözlem, sözlü sunum, proje, araştırma kağıdı, örnek açıklama, öz değerlendirme, portfolyo, performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri, tutum ölçekleri de teşvik edilmektedir (MEB, 2005).

Proje tabanlı öğretiminin temelinde, sorun çözme tabanlı öğrenme yöntemi, yapıcı öğrenme modeli ve çoklu zekâ kuramı vardır(Karakuş, 2004, 23). Bu bölümde proje tabanlı öğrenme kuramının temelini oluşturan bu modeller ile araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Daha sonrada Hayat Bilgisi dersinde öğrenme ve öğretme konusu açıklanmış ve bu alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Proje bir tasarıdır. Tasarı geliştirmeye yönelmiş bir süreçte, ilişkisel öğrenmeyi ve sürekli yeniden yapılanan bir zihinsel modeli ön görür. Proje yönteminin temelinde araştırma ve sorgulama yoluyla öğrenme vardır.

PTÖ; öğrencinin aktif katılımını güdülediği, üst düzey bilişsel aktiviteler içerdiği, çok çeşitli araç ve kaynak kullanımını desteklediği, ders, sosyal beceriler ve hayat becerilerini birlikte ele aldığı ve bilgisayarın kendisini hedef olarak almayan ve genelde teknoloji kullanımını bir araç olarak vurgulayan, doğru bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının da temel öğretim modelidir(Demirel, Başbay, Uyangör,ve Bıyıklı, 2001, 1).

PTÖ'nün temel özelliği diğer disiplinler ile bağlantılı bir senaryo üzerine kurulması ve öğrencinin aktif olduğu küçük gruplarda öğrencilerin birlikte öğrenmeleridir.

PTÖ, müfredatın birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretim ve öğrenim modelidir. Bu model ders senaryosu içinde mümkünse birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Öğrencinin yaratmış olduğu küçük senaryo içinde gerçek problemlerin çözümüne yönelik, ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık,

bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama ve uzlaşma gibi aktiviteler yapar. Bu, hem bireysel etkinliğe, hem de küçük gruplar içinde ekip çalışmasına olanak veren bir süreçtir(Karakuş 2004, 41).

PTÖ, öğrencileri çekici problemlerle uğraşmaya ve bunun sonunda orijinal ürünler oluşturmaya yönlendiren bir öğretim modelidir. Sınıfta daha etkili öğrenim fırsatları yaratmak için tasarlanmış çalışmalardır. Projeler, öğrencileri çeşitli role sokar – problem çözücü, karar verici, araştırmacı, belge hazırlayıcı çalışmalardır. Projeler, belli, önemli eğitim amaçlarına hizmet eder; "gerçek" müfredat programından ayrı veya buna ek değildir(İntel Corporation, 2006, 1).

PTÖ, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir(Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001, 1).

PTÖ, günümüzde eğitim sistemlerinin alması gereken biçimi göstermek için özenle seçilmiş üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan birisi öğrenme kavramıdır ki dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir. Bir diğeri proje kavramıdır ve proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğrenmenin projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye, arzulanan ölçüde, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır.

Krajcik ve ark.1(994); Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6 temel özelliğini şu şekilde göstermektedir:

1. Gerçek yaşam soruları ya da problemleri araştırılır.
2. Ürünler geliştirilir. Kritik seçimler yapılır ve karar verilir.
3. Araştırmaya yoğunlaşmayı sağlar.
4. Öğrenci, öğretmen, okul dışı sosyal çevre ve yetişkinlerle işbirliğini içerir.
5. Teknolojik ve bilişsel araçları kullanmayı teşvik eder.
6. Disiplinler arası öğrenme gerçekleşir (akt., Güven, Zembat, Şahin, 2003, 483-493).

Öğrenci “Kendi şehrinizi kendiniz yaratın” gibi bir senaryo içinde gerçek problemlerin çözümüne yönelik, ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama ve uzlaşma gibi aktiviteler yapar. Bu, hem bireysel etkinliğe, hem de küçük gruplar içinde ekip çalışmasına olanak veren bir süreçtir(Aytekin ve Rasan, 2002, 1).

PTÖ, öğrencilerin gerek okulda ve gerekse okul dışında, birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayan bir yapıya sahiptir. PTÖ’ de bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilir. Böylece öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grup arkadaşları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, öğrenme süreci boyunca yaptıkları çalışmaları doküman haline getirerek bu dokümanları bir proje olarak çalışmalarının sonunda sunarlar.

Lieberman ve Miller (2000, 55) öğrencilerin sahip olması gereken bu yeterlikleri şu şekilde sıralamaktadır: Görüşleri uygulama ve test etme, kavramlara farklı birçok noktadan bakmak, görüşleri geçerli sebep ve kanıtlarla savunmak ve değerlendirmek, üretici bir araştırma stratejisi içerisinde bir problemi incelemek, iyi performansı vurgulayan standartları anlamak ve kaliteli bir çalışma yapmak, daha önce karşılaşmadıkları bir problemi çözmek. (akt. Karakuş, 2004)

2.1.1. Proje Çalışmasının Aşamaları

Proje yaklaşımli öğretim öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gerçekleştirdiği araştırma, inceleme, öğrenme ve öğretme sürecidir.

a. Proje amacının belirlenmesi: Öğrencilerin projelerini niçin yapacaklarını ve sonunda neler kazanacaklarını saptamaları aşamasıdır. Bu projeyi niçin ele alıyoruz? Proje hakkında birtakım bilgiler ve beceriler kazandırdığımızda, bunun bize pratikte ne gibi yararlar sağlamasını beklemekteyiz? İşte bu ve benzeri soruların cevabı projenin amaçlarını ortaya koyar. Öğretmen öğrencilerle birlikte bu amaçları bir anlamda öğrencilerin bu proje ile karşılamak istedikleri ihtiyaçlarını tespit eder. Belirlenen amaçlar projenin planlanmasında alt ayrıntıların neler olacağına ışık tutar. Amaçların çok genel ifade edilmesi yerine; açık, somut, kısa ve öğrenci seviyesine uygun bir anlatımla belirtilmesi gerekir. Projenin amacı belirlenirken öğretmen ile

birlikte öğrencilerin iyi bir plan yapması gerekmektedir. Böylece projenin planlanması öğrencilerin birtakım yeteneklerinin esaslı bir şekilde gelişmesine de yardım eder (Saban, 2000).

Projeler hazırlanırken, çocuklarla birlikte proje aşamalarının belirlenmesi, projede hangi araç-gereçlerin kullanılacağına tespit edilmesi gerekmektedir. Proje seçiminde sınıf tamamen aktif olmalıdır. Öğrencilerin fikirleri alınmalı, sınıfta tartışılmalı ve proje aşamaları son şeklini almalıdır. Bütün bunlar yapılırken öğrencilerin yaratıcılık yeteneğini geliştirici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Proje işlenirken de modern metotlarla öğrencilerin çalışmasına imkan verilmelidir. Projenin ferdi, küme, sınıf ve okul çalışması yapılarak mı hazırlanılacağına karar verilmelidir (Okan, 1989).

Amaçlar, projenin iyi bir şekilde gerçekleşmesi, yapılacak işlerin başarılı bir sonuca ulaşması açısından önemlidir. Ne yapılacağı, neden yapılacağı vb. sorular proje amaçlarının ortaya konulmasında ilk sorulacak sorulardır. Amaçlar, bu sorulara verilecek cevapların mantıklı ve bilimsel olarak değerlendirilmesi sonucunda belirlenmelidir. Amaçlar açık ve net olarak ortaya konulmalı ve diğer etkilerden soyutlanmalıdır. Daha açık bir deyişle, amaçlar sınırlandırılmalıdır (Balkı, 2003, 13).

b. Proje amacının soru şekline dönüştürülmesi: Projenin amacı belirlendikten sonra amaca nasıl ulaşabileceğimizi göstermesi için, amaç soru şekline dönüştürülür. Amaçlara ulaşırken kullanılan araç gereçlerin kolay temin edilir olmasına dikkat edilmelidir.

c. Bilgi toplamak için başvurulacak kaynakların belirlenmesi: Proje amaçları soruya dönüştürüldükten sonra projenin başarıyla sonuçlanması için başvurulacak kaynaklar belirlenir.

d. Amaca ulaşmak için gerekli aşamaların açıklanması: Projenin nasıl yapılacağı, projede hangi kaynaklardan yararlanılacağı, verilerin nasıl toplanacağı, analiz edileceği ve sunumun nasıl gerçekleştirileceğine karar verilir.

Her proje bir bilimsel araştırma denemesi olduğuna göre, bir bilimsel araştırmada hangi aşamalar izleniyorsa (problemin tanımlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin

toplanması-analiz edilmesi, sonuç ve öneriler) bir projeyle uğraşan kimsenin de aynı aşamaları izlemesi gerekmektedir (Balkı, 2003, 14).

e. Projede araştırılmak istenen önemli fikirler ve kavramlar yazılır: Yapılan projenin konusuyla ilgili önemli görülen fikir ve kavramlar not edilir.

f. Proje araştırmasının zamana göre ayarlanması: Proje çalışmasında hangi zaman, hangi aktivitenin yapılacağına karar verilmesidir.

g. Projenin sunumunun gerçekleştirilmesi: Yapılan projeyle ilgili somut bir ürünün yapılıp raporu ile birlikte sınıfta sunulması.

h. Projenin nasıl değerlendirileceği: Proje sonunda ortaya çıkan ürünün ve projenin aktarıldıktan sonra sınıftaki öğrencilerin projeyle ilgili görüşlerinin ve geri bildiriminin alındığı aşamadır (Saban, 2000).

2.1.2. Proje Çalışmasının Hayat Bilgisi Programındaki Yeri

Proje çalışması hazırlık, uygulama, paylaşma ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir. Hazırlık aşaması, projenin çalışılması için gerekli olan ön hazırlıkları kapsamaktadır. Uygulama aşaması, projenin hayata geçirilmesi ve araştırmanın yapılması ve raporlaştırılmasıyla ilgilidir. Paylaşma aşaması, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları sundukları ve tartışıp sonuçlandırdıkları aşamadır. Değerlendirme aşaması ise, proje çalışma sürecinin ve bu süreçte ortaya çıkan ürünün değerlendirildiği aşamadır.

Proje Tabanlı Öğretim			
Aşamalar			
Hazırlık	Uygulama	Paylaşma	Değerlendirme
• Toplantılar • Çalışma grubu konusunda bilgi toplama • Projeyi tanıtmaya yönelik araç-gereç ve kaynakların toplanması • Bilimsel Araştırma programı • Proje konusunun tanıtımı	• Projenin ünite olarak planlanması • Kavram haritası • Konuların belirlenmesi • Grupların oluşturulması • Projedeki çalışma süreci etkinliklerinin planlanması • Araştırma • Raporlaştırma	• Sunum • Tartışma • Sonuç • Öneri	• Grubun hazır bulunuşluk düzeyinin değerlendirmesi • Çalışma sürecinin değerlendirilmesi • Çalışma sonunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi

Şekil 1. Proje Yaklaşımlı Öğretimin Aşamaları (Karakuş, 2004, 82)

Proje çalışmasının yararlarını ve sınırlılıklarını şu şekilde sıralanmaktadır (Özden,1998, 168).

Proje Yönteminin Yararları:

- Pratik deneyim kazanırlar.
- Gerçek yaşam koşulları altında yaptıklarını sanamaya olanak verir.
- Motivasyonu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur.
- Öğrenciler bazı konuların “ne” ve “niçin”i daha iyi görebilirler.
- Öğrenciye başarıma duygusunu tattırır.
- Öğrencilere kendi başlarına karar almayı öğretir.
- Hem yavaş hem de zeki öğrenciler için kullanılabilir.
- Proje başarıyla tamamlandığında öğrencilerin kendine güveni artar.

Proje Yönteminin Sınırlılıkları.

- Bir projeyi tamamlamak çok uzun zaman alabilir.
- Proje öğretmenin gözetimi dışında yapıldığında bir takım problemler çıkabilir.
- Öğrenci tüm zamanını projenin fiziksel yönünde harcayarak eğitim yanını görmeyebilir.
- Gerekli gözlem ve denetim sağlamak zor olabilir.
- Öğrenciye ilginç gelen proje konusu bulmada sıkıntı olabilir.

2.2. Kubaşık Öğrenme

Kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme), öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Kirk (1997), kubaşık öğrenme grupları ile küçük grup etkinlikleri arasındaki farkı şöyle belirtmektedir:

- 1- Kubaşık öğrenmede heterojen yetenekli grup, küçük grup etkinliklerinde ise homojen grup vardır.
- 2- Kubaşık öğrenmede olumlu bağımlılık varken, küçük grup etkinliklerinde ise bağımlılık yoktur.
- 3- Kubaşık öğrenmede ortak grup amacı, küçük grup etkinliklerinde ise bireysel

amaçlar öne çıkar.

4- Kubaşık öğrenmede dikkatli bir yapılanma varken, küçük grup etkinliklerinde ise çoğu zaman rastlantıya bağlı olan eksik yapılanma vardır.

5- Kubaşık öğrenmede bireysel sorumluluk varken, küçük gruplarda ise sorumluluk rasgele ortaya çıkabilir.

6- Kubaşık öğrenmede yüz yüze etkileşim ve sosyal beceriler önemliyken, küçük grup etkinliklerinde sosyal becerilere açıkça yer verilmez.

7- Kubaşık öğrenmede grup süreci (geribildirim, amaçlar dizisi) varken, küçük grup etkinlikleri sürecinde ise geribildirim ya da amaçlar dizisi yoktur.

8- Kubaşık öğrenmede liderlik paylaşımı vardır. Küçük gruplarda ise bir lider atanır.

2.2.1. Kubaşık Öğrenme İlkeleri

Kubaşık öğrenme ilkeleri; küme amaçları, bireysel sorumluluk, olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, toplumsal beceriler (kişiler arası ve küçük küme becerileri), küme işleyişinin değerlendirilmesi, karma küme ve başarı için eşit fırsat olarak sıralanabilir.

1. Küme Amaçları: Kubaşık öğrenmenin etkili olabilmesi için, öğrenciler bir küme amacı doğrultusunda çalışmalıdırlar. Kubaşık kümeler tanınmak, derece almak, ödül kazanmak ya da küme süreçleriyle ilgili diğer kazanımları elde etmek için ortak çaba göstermelidir (Slavin, 1987).

2. Bireysel Sorumluluk: Küme başarısı, tüm küme üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olmalıdır. Küme başarısı, küme üyelerinin sınav sonuçlarının toplamına (örneğin, bir ünite sınavından tüm küme üyelerinin aldıkları puanların toplamına) ya da bir küme üyesinin, kümece hazırlanan bir projede sorumlu olduğu bölümle ilgili katkılarına dayandırılmalıdır (Slavin, 1988b, 31).

3. Olumlu Bağımlılık: Öğrenciler bir görevi tamamlamak için kendi çabalarıyla diğerlerinin çabalarını birleştirip eşgüdüm içinde çalışmalıdırlar. Olumlu bağımlılık öğrencinin, küme üyelerinin başarısının kendisine, kendi başarısının küme üyelerine yarayacağını, kendisi başarılı olamazsa kümesinin başarılı olamayacağını algılamasıdır. Diğer bir deyişle, kubaşık öğrenmenin özünü "ya birlikte yüzeriz, ya da birlikte batarız" anlayışı oluşturmaktır (Gömlüksiz, 1997).

4. Yüz yüze Destekleyici Etkileşim: Olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşimle sonuç verir. Destekleyici etkileşim, küme üyelerinin başarı için birbirlerinin

çabalarını kolaylaştırmaları, birbirlerini güdülemeleri ve küme amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmalarıyla mümkün olabilir. Yüz yüze destekleyici etkileşim, küme üyelerinin, birbirlerinin verimli olmasını sağlama, birbirlerine yardım etme, gereksinim duyulan bilgileri ya da araç-gereçleri değiş-tokuş etme, görevlendirildikleri konulardaki yeterlikleri ve sorumlulukları geliştirmek için birbirlerine dönüt verme, birbirlerinden karşılıklı yararlanma için güdüleme, kaygı düzeyinin azaltılması gibi değişkenler açısından öğrenciler tarafından biçimlendirilmelidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1992, 1-20).

5.Toplumsal Beceriler (Kişiler Arası Ve Küçük Küme Becerileri): Küme üyeleri birbirlerini tanımalı ve güvenmeli, doğru ve açık iletişim kurmalı, birbirlerini kabul etmeli ve destek olmalı, yapısal çatışmaları çözmelidirler. Bir kümeye toplumsal becerileri kazanamayan öğrencileri yerleştirmek ve onlara işbirliği içinde çalışmalarını söylemek, işbirliğinin gerçekleşmesini garanti etmez. Kişiler arası ve küçük küme becerileri, büyük ölçüde ancak gereksinim duyulduğu zaman öğrenilebilir. Bu nedenle, yüksek nitelikli işbirliğini sağlayacak toplumsal beceriler öğrencilere öğretilmeli ve öğrenciler bu becerileri kullanmaları güdülenmelidir(Johnson, Johnson ve Holubec, 1992, 1-22). Bu nedenle, kubaşık öğrenme çalışmalarına başlamadan önce, toplumsal becerilerin öğretimini de içeren kubaşık öğrenmeye hazırlık çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

6.Küme işleyişinin Değerlendirilmesi: Bu ilke, küme üyelerinin etkili çalışma ilişkilerini oluşturarak amaçlarına daha iyi nasıl ulaşabileceklerini tartıştıkları zaman ortaya çıkmaktadır (Johnson, Johnson 1991, s.14). Diğer bir deyişle, küme süreci, küme içinde yapılacak çalışmaları planlanıp yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında, öğrencilerin kümenin nasıl daha başarılı olabileceğine ilişkin etkili iletişim kurmalarıyla mümkün olabilmektedir (Şimşek, 1994, 454).

7.Küme Büyüklüğü: Dört kişilik öğrenme kümelerinin işbirliğine dayalı yaşantıların gerçekleştirilmesi açısından ideal bir sayı olduğu belirtilmektedir. Kümelerin dörder kişilik olmasının yararlan şu şekilde dile getirilmektedir: "ikişerli çalışma olanakları sağlar, daha sonra ikili çalışmalar, kümedeki diğer çiftin çalışmalarıyla karşılaştırabilir. Üç kişilik kümelerde ise, bir kişi küme dışı kalabilir. Üç kişilik bir kümede, eğer iki öğrenci birbirleriyle çok iyi anlaşıyorsa, bir öğrenci doğrudan küme dışında kalacaktır (Kagan,1992, 2-6).

8.Karma Küme: Kümeler başarı, yetenek ve diğer değişkenler (cinsiyet, etnik köken, yaş, tutum kişilik özellikleri gibi) açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmalıdır. Örneğin; aynı başarı düzeyinde olan öğrenciler, aynı kümede yer almamalıdır (Watson, 1992, 85; Webb 1985, 165–167).

9.Başarı İçin Eşit Fırsat: Hangi yeterlik düzeyinde olursa olsun, öğrencilerin kendi kümelerine katılan değerlendirilmelidir. Üst, orta ya da alt başarı düzeyine sahip öğrenciler, en iyi oldukları konularda kendilerini gerçekleştirebilmelidir. Küme yarışması durumunda, öğrencilerin kendileriyle aynı düzeyde öğrencilerle karşılaşmasına dikkat edilmelidir (Slavin, 1990a, 3).

2.2.2 Küme Oluşturma Yöntemleri

Kubaşık öğrenme yönteminde grup oluşturmak için birçok metot kullanılabilir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- Karma kümeler
- Öğretmen tarafından oluşturulan kümeler
- Konuya özgü kümeler
- Rastlantısal kümeler
- Yapboz oluştur
- İç ve dış çemberler
- Renkli nesneler
- Yaka kartı
- İlgi kümeleri
- Ayrılma etkinlikleri
- Küme resmi
- Küme sloganı
- Küme arkadaşlarını tanıtma
- Ayrılma mesajları yazma
- Küme anı defteri

2.3. Yapıcı Öğrenme

Yapıcı görüş, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin olarak nesnelci görüşten oldukça farklı bir felsefi anlayışa sahiptir. Bu görüşün

temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde *yapılandırıldığı* görüşü yer alır. Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Deryakulu, 2001, 61).

Yapılan öğretimin, öğrenci ve öğretmenin hoşuna gitmesi genellikle, ihmal edilen veya unutulmuş en önemli öğelerden biridir. Oysaki *çekici (appeal) bir öğretim*, muhtemelen öğrencinin öğrenme sürecine daha fazla zaman ve enerji harcamasını, yeniden incelemeler yapmasını ve diğer zamanlarda da çalışması olasılığını artırır. Çekicilik, öğrencinin bilgiye karşı tutumuyla ve çalıştığı konuyla ilgili motivasyonu ile oldukça ilişkilidir. (Koçoğlu, 2003)

Buradan yola çıkarak yapıcı öğrenme kuramının önemini şöyle açıklayabiliriz: Geleneksel ders işleme tekniğinin aksine öğretmen rehber konumunda yönlendirici, öğrenci ise aktif durumdadır. Öğrenci proje temelinde bilgiyi araştırır, sorunu çözer ve böylelikle kendi gücünü keşfeder. Ayrıca çocuk ne yapacağını seçme ve belirleme hakkına sahiptir. Öğrenci etkin biçimde sürekli olarak bir sorunu çözmek için keşifler yapmak için çabalar. Bireyin doğasında bir gruba dahil olma isteği vardır eğer ki birey bir gruba dahil olursa onun iç doğasında var olan ait olma gereksinimini giderdiği bir çevrede öğrenme onun için çekici hale gelecektir. Öğrenci bu ortamda bulunmaktan ve çalışmaktan zevk alacaktır.

Öğrenme sürecinde katılım, bir işi yapma ondan keyif almanın ön koşuludur (Koçoğlu, 2003). Yapıcı öğrenme kuramında öğrenene bilginin aktarılması söz konusu değildir. Buna karşın öğrenen tarafından yapılandırıldığı görüşüne dayandığından, bu kurama dayalı bir öğrenmede öğrenci pasif değil aktif olarak öğrenme sürecinde rol almaktadır. Böylelikle keyif aldığı bir çevre de öğrenci için çekici hale gelir. Öğrencilerin şu sorularıyla sık sık karşılaşırız: “Bu öğrendiklerim ne işe yarayacak? Nerede kullanacağım bu bilgileri?” yani günlük hayatla ilişkilendirilmeyen bilgiler öğrenci için anlamsız gelmekte bu yüzden de öğrenmeye ilişkin çaba göstermesini engellenmektedir. Dolayısıyla performansını ve sonucu da olumsuz biçimde etkilemektedir. Yapıcı öğrenme ile bilgi gerçek hayatla ilişkilendirilir ve desteklenir.

Böylelikle öğrenen bilginin gerçek hayatta ne işine yarayacağını bilir. Bu durum da öğrenmeyi onun için çekici kılar.

2.4. Sorun (Problem) Çözme Temelli Öğrenme

Perins'e (1992) göre; sorun çözmeye dayalı eğitim, 20. yüzyılından başından itibaren gelişmeye başlayan ilerlemecilik eğitim hareketinin bir uzantısıdır. Felsefi temelleri Sokrates'in sorgulama yöntemine dayanmaktadır. Bilişsel psikolojinin kuram ve ilkeleri doğrultusunda temellenmiştir. Odaklaştığı nokta öğrencinin ne yaptığı değil, bunları yaparken nasıl düşündüğüdür. "Eğer öğrenciler depolamakta oldukları bilgileri düşünmeyi öğrenmezlerse, gerçek anlamda o bilgiler sahip değildir." (akt. Karakuş, 2004, 37).

Saban'a (2000) göre; Öğrencilerin bir konuyu gerçekten anlayabilmeleri için derinlemesine anlamaları ve kavramaları gerekmektedir. Bu yüzden sorun çözme temelli öğrenme öğrencileri düşünmeye, bulmaya, uygulamaya ve paylaşmaya yönelten bir öğretim stratejisidir.

Sorun; çözümü, yaratıcı düşünmeyi gerektiren önemli ve güç durumudur. Sorun çözme ise mevcut duruma ya da olayda olağan ilişkileri ortaya çıkarıp, yeni ilişkiler kurma veya kazandırılmak istenen kazanıma göre belli bir sonucu elde etme işidir.

Sorun çözme yöntemi denildiğinde sorunu anlama ve tanımlama, varsayıma dayalı bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya değin deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yolu" şeklinde anlaşılmaktadır.(Oğuzkan, 1993, 135).

Yaşam sorunlarla doludur. İnsanlar yaşamları boyunca sürekli çeşitli sorunlarla karşılaşır ve bu sorunları gidermek için de uygun çözüm yolları aramaktadır. Sorunlara rast gele ve karmaşık bir şekilde değil de sistemli bir şekilde yaklaşıldığında olumlu sonuçlar elde etmek mümkündür. Yaşamda karşılaşılan sorularla eğitim-öğretim etkinliklerindeki sorunların çözümü de aynı şekildedir.

Sorun çözmeye dayalı eğitim, yirminci yüzyılın başından itibaren gelişmeye başlayan ilerlemecilik eğitim hareketinin bir uzantısıdır. Felsefi temelleri Sokrates'in sorgulama yöntemine dayanmaktadır. Bilişsel psikolojinin kuram ve ilkeleri

doğrultusunda temellendirilmiştir. Odaklaştığı nokta öğrencinin ne yaptığı değil, bunları yaparken nasıl düşündüğüdür. (Karakuş, 2004, 37)

Problem temelli öğrenme (PTÖ), hızla gelişen ve değişen bilginin öğrenilmesinde esnek, yaratıcı ve bireysel farklılıkları dikkate alan aktif öğrenme tekniklerinden birisidir. Temel prensibi, öğrencileri meslek içerisinde karşılaşacakları gerçek durumların bir benzeri sayılabilecek koşullarla karşı karşıya getirmek ve sorunu bireyin kendisinin çözmesine yardımcı olacak araştırmaları, çalışmaları ve öğrenmeleri sağlamaktır(Elçin, 2000).

Sorun çözme yöntemini analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeyde bilişsel fonksiyonların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yaklaşımın özü Dewey'in, bilimsel araştırma yöntemi paralelinde oluşturduğu problem çözme yöntemindeki aşamalara dayanmaktadır. Dewey'e göre birey çevresiyle sürekli olarak etkileşimde olduğu için bazı engellerle karşılaşabilir. Bu sorunları çözmek için sorun çözme yöntemini kullanır. (akt.Karakuş, 2004, 37).

Morrison ve McIntyre(1969) ile Bingham'ın(1971) yaklaşımları da dikkate alınarak sorun merkezli yöntemin aşamaları yeniden düzenlenmiş ve aşağıdaki ortaya konmuştur(Sözer, 1998, 92);

- Sorunu tanımlama, nitelikçe inceleme ve sınırlandırma,
- Çözüme ilişkin veri toplama, verileri yorumlama ve ayrıştırma,
- Çözüm için geçici denenceler(hipotezler) oluşturma,
- En uygun denenceyi uygulama ve sonuca ulaşma,
- Soruna çözüm getirme ve sonucu değerlendirme.

2.4.1. Sorun Çözerek Öğrenme Aşamaları

Sorun çöme, öğrencilerin karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir öğretim yöntemidir(Karakuş, 2004, 38). Sorun çözme bilgelerin organizasyonunu, bilişsel kaynakların etkili biçimde kullanılmasını gerektirir. Sorun, daima basitten karmaşığa doğru olmalıdır. Birey, karşılaştığı sorunu çözmek için hangi araç – gereci kullanacağına, hangi yöntemi kullanacağına karar verdiğin an sorun çözülmeye başlamış demektir.

Bir problemin çözümünü kolaylaştırmak için, problemin aşamalı olarak sınıflandırılmalı ve her aşamada hedefler analiz edilmelidir. Basamakların sınıflandırılmasında hatalar yapılabilir. Sorun çözülürken, olaya farklı açılardan bakılması olası hataları azaltabilir(Ülgen, 2001, 69)

Sorun bireylerin karşılaştığı yeni bir güçlük durumudur. İnsanlar günlük hayatta farklı zorluk derecelerine sahip sorunlarla karşılaşır, onları çözmektedir. Ders yaparken, yolda yürürken, alışveriş yaparken, araba sürerken vs. yaşadığımız sürece sorun çözmek durumundayız.

Sorun çözme aşamaları öğrencilerin aktif olarak katıldığı, esnek bir süreci kapsar. Öğrenci gerektiğinde geri dönüp bazı şeyleri geri gözden geçirebilir ya da yeniden formüle edebilir. Şekil 2’de Sorun çözmeye dayalı öğrenme sürecinin aşamaları verilmiştir(Karakuş, 2004, 39).

AŞAMALAR	TEMEL ETKİNLİKLER
1. Bulma	Öğrenciler için bir problem durumu planlanır
2. Hazırlama	Öğrenciler problem durumuna hazırlanır.
3. Karşılama	Öğrenciler problem durumu ile karşılaştırılır.
4. Saptama	Öğrenciler problem durumu hakkında bildiklerini ve bilmeleri gerekeni belirler.
5. Tanımlama	Öğrenciler problemi tanımlar
6. Toplama	Öğrenciler, verileri toplar, analiz eder ve birbirleriyle paylaşır.
7. Üretme	Öğrenciler, problem durumu için olası çözümler üretir.
8. Kararlaştırma	Öğrenciler, ürettikleri çözümler arasında en uygun olanı seçer.
9. Sunma	Öğrenciler, kararlaştırdıkları çözümleri sunarlar.
10.Raporlaştırma	Öğrenciler, problem çözümüne ilişkin süreci raporlaştırır.

Şekil 2. Sorun Çözmeye Dayalı Öğrenme Süreci

2.5. Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı

İçerik düzenlemesi öğrencilerin sorularına göre oluşturulur. Bu yaklaşım öğrencilerin sorularına ve gereksinimlerine yanıt verme gerekliliğini benimseyen felsefi görüşe göre temellendirilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrenci soruları çok değerli bir öğrenme yaşantısı oluşturabilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe daha sınırlı ve özel uzmanlık

alanlarına ilişkin sorulara göre programın içerikleri düzenlenir (Demirel, 2007, 129-131).

Demirel'e göre konu seçiminde dikkate alınacak ölçütler aşağıda verilmiştir.

1. Kullanım sıklığı: Birey için yaşamın değişik aşamalarında gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri geliştirmesine temel oluşturacak konulara ve yazılı metinlerde kullanım sıklığı en çok olan sözcüklere yer verilmelidir.

2. Nitelik: Bireyler için yararlı olan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim yoluyla kazandırılmasına daha çok önem verilmektedir. Nitelikle ilgili ölçü, popüler konular seçmekten çok araştırmalar sonunda ortaya çıkmalıdır.

3. Önemlilik: Önemli durumlarda yararlı olan bilgi, tutum ve beceriler kullanım sıklığı az olsa bile üzerinde durulması gereken konulardır. Sözelimi suni teneffüs ya da suni solunum konusu hemen akla gelebilir. Bu konunun kullanım sıklığı çok fazla olması bile yaşamsal önemi olması nedeniyle program içinde yer alması önemli konulardan biridir. Aynı şekilde demokrasinin korunması konusu siyasal yaşamımızda vazgeçilmez ve en önemli konulardan birisidir.

4. Evrensellik: Uzun süre insanlara yararlı olan bilgi, tutum ve beceriler ortaya yeni çıkanlardan daha değerlidir. Aynı şekilde, daha geniş coğrafi alan üzerinde yararlı olan bilgi, tutum ve beceriler sınırlı bir bölgedekinden daha değerlidir. Sözelimi, çok sınırlı bir coğrafi bölgede ya da kırsal kesimde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma dillerini temel alan bir sözcük listesi ülke geneli için hazırlanacak bir okuma kitabı için yeterli olmayacaktır.

5. Verimlilik: Eğitimde verimlilik çok önemli, konuların seçiminde de verimlilik değerli konuların programında yer alması ve zamana bağımlı olarak öğretimin etkili olarak yapılmasına bağlıdır. Konu seçiminde verimlilik, büyük oranda etkili öğretime bağlı kalmaktadır. Bunu destekleyen bir araştırma, J.M. Rice tarafından yapılmıştır (Becketal 1957). İngilizce sözcüklerin hecelenmesi konusunun ayrılan zamanı ve yapılan öğretim etkililiğini ölçmek amacıyla Rice bir "heceleme testi" hazırlamış. Bu testi binlerce öğrenci üzerinde denemiştir. Denemeyi günde bir saat, 45 dakika, yarım saat, 15 dakika ve hiç zaman ayırmayan okulların öğrencileri üzerinde denemiştir. Değişik okulların öğrencileri üzerinden elde edilen sonuçları karşılaştırdığında cevaplar arasında anlamlı farklar olmadığını görmüştür. Bu konu üzerinde, bir saat ders alanla hiç almayan

arasında fark olmaması düşündürücü görülmüş, daha sonra yapılan araştırmalarla günde 15 dakika süreyle yapılan etkili bir öğretimin “heceleme” konusunda yeterli ve verimli olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Zorluk: Okul dışında öğrenilmesi zor olan bilgi, tutum ve beceriler okulda öğretilmeli, bu tür zorluk değeri olan konular programda yer almalıdır.

7. Eğitsel Gereklilik: Nüfusun genelinde olmadığı gözlenen gerekli bilgi, tutum ve beceriler okul programlarının içeriğinde yer almalıdır.

Etheredge& Rudnitsky’e (2003) göre; Sorgulama öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektirir. Genel olarak işbirliği ile yapılır ve mevcut araçlardan ve yerel koşullardan etkilenir. Sorgulamaya dayalı öğrenme öğrencilerin dünyayı anlamak üzere var olan doğal meraklarını kullanır (akt. Tüzün, 2006, 224).

Barab ve diğerlerine (2000) göre; sorgulama faaliyetlerinde bulunan öğrenciler sorular ortaya koyarlar, veriler toplarlar, bunları değerlendirirler, inandırıcı açıklamalar geliştirirler, önceki ve daha sonraları ortaya çıkan sorularla ilgili olarak verdikleri cevaplar üzerine düşünce geliştirirler. QA tasarım ekibi temeli gerçek dünya sorunlarına dayanan ve temel disiplinlerle ilgili ilkelerin, metotların ve kavramsal anlamaların uygulamasını gerektiren sorgulamaya dayalı faaliyetler geliştirmiştir (akt. Tüzün, 2006, 224).

Bu öğretim yöntemi herhangi bir konunun önceden seçilmiş alanlarını keşfetmek için kullanılır. Sorgulama eğitimi en iyi şekilde kullanılacağı an, öğrencilerin konu başlığının temelini öğrenmiş oldukları ancak ilgili konuların genel özellikleri üzerinde henüz çalışmamış olduğu anlardır.

Sorgulama eğitimi, öğrencilerin merakını uyandıracak ve dikkatlerini çekecek ve kafalarında soru işaretleri oluşturacak bir durumun öğrencilere sunulması ile başlar. Bu durum öğrencilere çözmeleri için gerçekçi şanslar tanıyacak şekilde seçilmelidir. Başlangıçta, öğrencilere soru sormanın kurallarını açıklamak gerekir. Temel ilke, sorulara verilecek cevapların sadece “evet”, “ hayır” ya da “söyleyemem” şeklinde olacağıdır. Dahası, öğrenciler çözümü daha hızlı bulmalarına yardımcı olacak ‘iyi’ soruları aramak için cesaretlendirilmelidir. Bu öğretim yöntemi hem görüldüğü kadar kolaydır, hem de öğrencilerin zihinsel kapasitelerini, özellikle soru sorma becerilerini

geliştirmede çok güçlü bir yöntemdir. Bu tür sorgulamalar sırasında öğrencilerin öğrendiği tek şey beceriler değildir, aynı zamanda yüksek nitelikli bilgi işleme etkinliklerinde gerekli olan tutumları ve değerleri de öğrenirler(Shui, 2007)

2.6.Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Amaçları

İlköğretim 1.2. ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersi; doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır. Bu nedenle hayat bilgisi dersi bu özellikleri kapsamalıdır. Bu alanlarının her birinin hayat bilgisi dersinin içinde hangi oranda yer alacağı öğrencinin içinde yaşadığı ortama, onun hazır bulunuşluk düzeyine, kazandırılacak temalara ve eğitim bilimlerinin özelliklerine bağlıdır(Türkeli, 2000, 87).

Ülkemizde sekiz yıllık olan ilköğretim okullarının ilk sınıfında, öğrenciyi hayata, toplumsal yaşamın kural ve gerçeklerine hazırlayan hayat bilgisi dersiyle tanışır. Hayat bilgisi dersi ilköğretim okulunun ilk üç sınıfında mihver ders olarak okutulmaktadır. İlköğretimde diğer dersler bu ders etrafında şekillenmekte, üniteleri bu derse göre düzenlenmektedir(Ocak ve Beydoğan 2005, 110).

Hayat bilgisi dersi, ilköğretim 1. , 2. ve 3. sınıflarda okutulmaktadır. İlköğretimin bu dönemindeki çocuklar, yaşamı bir bütün olarak algırlar. Bu nedenden dolayı, bu dönemde Türk Eğitim Sistemi'nde dersler, sosyal ve fen bilgisi olarak ayrılmamış; hem bunlar hem de sanat, çağdaş düşünce ve değerlerin bir bileşkesi olan hayat bilgisi dersi düzenlenip işe koşulmuştur (Sönmez, 1999, 10).

Hayat bilgisi dersi, çocukların iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin ve olumlu bir biçimde uyum sağlaması için gerekli olan temel davranışları kazanmasını sağlayan ilk ders olarak tanımlanır. Bu ders, “öğretimde toplumlaştırma” ilkesinden hareketle oluşturulmuş bir derstir. Bu dersin temel işlevi, çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilincini oluşturmaktır (Öztürk ve Dilek 2002, 2).

İlköğretimin birinci kademesinin 1.2.3. sınıflarında hayat bilgisi adı altında birçok konuyu kapsayan bu dersin yer almasının amacı nedir? Hayat bilgisi dersinin ilköğretimin birinci kademesinde yer alması eğitim psikolojisinin gelişmesiyle ilgilidir. Sosyal bir varlık olan çocuk, çevresinde olup biten sosyal ve doğal olaylara, eşyalara ve varlıklara karşı bir merak duyar. Çocuğun bu merakını gidermesi hayat bilgisi dersi

sayesinde gerçekleşir. Bu dersin konularının yakından uzağa ilkesine göre bir sırayı takip etmesi bu amacı gerçekleştirmesini kolaylaştırır(Güngördü, 2001, 1)

Hayat bilgisi dersinin kapsamı basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, bir birinin ön koşulu olacak biçimde düzenlenmelidir.

Hayat bilgisi, bireyin yaşamında karşılaşılabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu hayata hazırlamayı amaçlar. Yaşanılan hayatın içinden olaylar ele alarak, bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görevlerini, sorumluluklarını hatırlatır, öğretir. Böylece; küçük yaşlarda çocuğun “ Hazırbulunuşluk düzeyine” uygun olarak, öğretilen bilgi ve becerilerin o anda ve daha sonraki yaşam sürecinde transfer edilip kullanılacağı düşünülmektedir(Öztürk ve Dilek, 2003, 2).

Toplumların çağa ayak uydurabilmesi için nitelikli ve nicelikli insan gücüne sahip olması gerekir. Toplumlar için gerekli olan nitelikli insan gücü, etkili ve verimli bir eğitim sonucunda oluşur. Çağdaş toplumlar seviyesine ulaşabilmek için eğitime çok önem verilmesi gerekir. Hayat bilgisi, çocuğun yaşantılarını, kendine özgü atmosferi içinde değerlendiren, yaşantısal izlenimleri bilgi, beceri düzeyine çıkarmasında en etkin mekanizmaları sağlayan derstir.

Çocuk toplumsal bir varlıktır. Çocuğun yaşadığı toplum içinde kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve toplumun kendisinden beklediği görevleri yerine getirebilmesi için toplumsal hayatı tanıması ve topluma uyumlu yaşamasını öğrenmesi gerekir. İlköğretim okullarının ilk üç sınıfında öğrenciler bu temel becerileri hayat bilgisi derslerinde kazanırlar(Karataş ve diğerleri, 2000, 92).

2.6.1. Hayat Bilgisi Dersinde Etkili Öğrenme ve Öğretme

Günümüzde bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler eğitim programlarında değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri kafasında depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı

bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişidir. Öyleyse insan beyni, öğrenilen bilgilerin yığılmacı biçimde depolandığı bir yer değil; tersine etkin bir strateji merkezi olmalıdır (Uludağ, 2003, 116).

Modern okullarda "Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılır." (Çakallıoğlu, 2005, 10).

Yapılan araştırmalar çocuğun yaşının küçüklüğü oranında dikkatinin de kısa süreli olduğunu göstermektedir. Hayat bilgisi öğretiminde dikkati çekmek çocuğu, ilgi duyacağı, hoşlanacağı konularla karşılaştırmakla mümkündür.

Hayat bilgisi, (1.- 3. sınıflar) disiplinler arası yaklaşıma göre düzenlenir. Özellikle, İlköğretim birinci kademenin ilk yılları için uygundur. Çünkü öğretmen, birçok konuyu aynı anda öğretmek zorundadır. Bu yaklaşım sayesinde, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, sağlık, güvenlik ve fen gibi birçok disiplin, hayat bilgisi dersinin içeriğini oluşturur. Bu yöntemle, öğretmen, çocukların somut dünyasına, soyut olayların ve fikirlerin geçişini sağlar. Toplu öğretim yaklaşımı esastır (Barth ve Demirtaş, 1997, 112).

Hayat bilgisi dersinin kapsamı basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin ön koşulu olacak biçimde düzenlenmelidir. 1.2. ve 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel gelişimi tündengelimden tümevarıma doğrudur. Çocuk bütünü algılar ve onu anlamaya çalışır. Parçalara, ayrıntılara bu yaşlarda gidemez. Daha sonraki yaşlarda ayrıntılara inebilir. Baskın olan tündengelim olduğundan, kazandırılacak istendik davranışlar parça parça değil, tersine bir bütünlük içinde verilmelidir. Bu durum onun diğer akıl yürütme yollarını da öğrenmesini sağlayabilir. Toplumsal yaşamla ilgili istendik davranışlar bir bütünlük içinde sunulursa, öğrencinin zihinsel gelişimine de uygun olduğundan daha kolay öğrenilebilir.

Doğal ve toplumsal sorunların çözümü için karar verme süreci, problem çözme, bilimsel yöntem vak'a incelemesi, görüşme, anket gibi yöntem ve teknikler örneklerle öğrenciye sunulmalı, farklı verilerde bunların kullanılması onlardan istenmelidir. Bilgiden daha çok yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ağırlık verilmelidir. Çünkü her

bilgi genellikle yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla elde edilebilir. Bilgi çok çabuk unutulur, fakat yöntem ve tekniğin kullanımı ve bunun sonunda elde edilen bilgi kolay kolay unutulmaz. Ayrıca " rol yapma, demonstrasyon, yaratıcı drama, dramatizasyon, monolog, diyalog, arkası yarın" gibi çeşitli eğitsel oyunlara da yer verilmelidir. Çünkü oyun bu yaşlarda çok önemli bir eğitim aracıdır(Türkeli, 2000, 88).

Konular öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve kültürel değerlere göre ve yakından uzağa doğru ele alınmalıdır. Köyde okuyan bir çocuğa demokratik yaşamla ilgili kavram ve ilkeler öğretilirken "sınıf ve kol başkanının seçiminden, köy muhtarı, ihtiyar heyeti, milletvekili, belediye başkanı seçimine" doğru bir sıra izlenmelidir. Çünkü onun kültürel yaşamında önce sınıf başkanı sonra muhtar ve ihtiyar heyetinin seçimi vardır. İl merkezinde bir ilköğretim okulunda okuyan çocuk için ise, "sınıf ve kol başkanı seçiminden, belediye başkanı, milletvekili, muhtar ve ihtiyar heyeti seçimine" doğru bir sıra takip edilmelidir. Köy okulunda "köy, kasaba, İlçe ve il" sırası takip edilirken ildeki bir okulda ise "İl, ilçe, kasaba, köy" sırası takip edilerek işlenmelidir. Çünkü kişinin yaşamını, içinde yaşadığı doğal ve kültürel ortam etkiler ve değiştirir. Çocuk için örnekler onun doğal ve kültürel ortamından alınırsa öğrenme daha etkili ve kolay olur. (Türkeli, 2000, 88).

2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Öğretim Stratejileri

Bütün derslerde olduğu gibi, hayat bilgisi dersi öğretiminde belirli kalıplar oluşturulup kullanılmaz. Fakat öğretim esnasında önemli noktalara değinilebilir. Öğretim yöntemi ve stratejileri her konuda başka türlü olabileceği gibi, bir konuyu işlerken çeşitli stratejilere başvurulabilir. Aslında hayat bilgisi dersi; gözlem, deney, yaşam ve uygulama dersidir.

Hayat bilgisi dersinde kullanılan bazı öğretim stratejilerine de değinmek gerekirse;

2.6.2.1.Sunuş Yoluyla Öğretim;

Ausubel'in sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı dört temel özelliğe sahiptir. Bu özellikler şunlardır(Senemoğlu,2005, 478).

1. Sunuş yoluyla öğretme, öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşimi gerektirir. Öğretmen, öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışır. Başlangıç sunuşlarını

öğretmen sunmakla birlikte, hemen arkasında öğrenciler fikirlerini, örneklerini, tepkilerini açıklar, tartışır. Bu durum ders boyunca devam eder.

2. Sunuş yoluyla öğretme bol örnek vermeyi gerektirir. Ağırlık sözel öğrenmede olmakla birlikte örnekler, resimler, şemalar gibi görsel ve diğer uyarıcıları kapsar. Özellikle soyut kavramları anlamlı hale getirmek için görsel ve diğer duyu organlarına hitap eden uyarıcılar büyük ölçüde kullanılır.

3. Yukarıda da belirtildiği gibi sunuş yoluyla öğretme genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra izler. Daha genel ve kapsamlı kavramlar önce, bu kavramın kapsamında yer alan daha özel ve dar kavramlar sonra sunulur.

4. Woolfolk ve diğerlerine göre; Öğretim adım adım ilerler. Ders ön organize edicilerle (advance organize) başlar. Her öğrenme basmağında, önce ve yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin, anlamlı öğrenmesi sağlanır.

2.6.2.2. Buluş Yoluyla Öğrenme

Linda Campell'a göre; Son kırk yıl insan beyninin çalışması ile ilgili bir devrime tanıklık etti. 1950'li yılların sonunda yeni birçok mantık bilimlerinde çok disiplinli bir alan meydana geldi. Psikoloji, dil bilimi, felsefe, bilgisayar bilimi, sinir bilimi ve antropoloji(insan bilimi) oluşturulan bilimlerdir. Mantık bilimleri düşünme ve öğrenme güçlülüğünü araştırmaktadır. Öğrenme ile ilgili araştırmaların çoğu, öğretme etkiliği, problem çözme, bilgi transferi, iktisap ve uzman raporlarının çalışmalarıyla ortaya çıkar. Bütün bu araştırmalar yeni iken, biz öğrenmenin psikolojik kültürel, mantıksal, duygusal, kişisel ve tertipsel kavramlarını öğrendik ve biz henüz insan idrakının derinliklerini keşfetmedik(Campbell,2003, 2)

Piaget (1968), çocuğun zihnindeki yazılmamış bilgiyle hem fikir değildi. O, çocukların dünyanın anlamını oluşturmak için mantıklı yapıları derece derece geliştirdiğini ileri sürdü. Onlar okula gidene kadar öğrenciler bir şeylerin kendileri ve diğerleri hakkında nasıl işediği hakkında resmi teorileri oluşturdular. Yaygın çocukluk teorisin bir örneği yaşanan yada yaşanmayan şeylerin ayırımına varmak için hareketi bir yol gibi algılarlar. İnsanlar hareket ettikçe yaşarlar ama bitkiler değil. Çünkü onlar sabittir. Sınıf içinde, yaşanmış yada kategoriler hakkında çocukların kavramları yada öğretilenler hakkındaki diğer başlığı harekete geçirebilir. Bu yapıldığında öğretme bilgiyi boşluğa aktarmaktan çok var olan fikirleri yapılandırma, bilginin yeniden

temizlenmesi için zihnin içine doğru yer değiştirir. Gardner(1991) edebiyatın en önemli amacının yaşamda, çocuklarda erken gelişen yanlış fikirleri düzeltmek olduğunu iddia eder(Campbell,2003, 8).

Araştırmalar, öğrencilerin akademik başarısında harekete geçirilen ilk bilginin rol oynadığını onaylamaktadır. Yapılan ilk bilgi çalışmaları temel beceriler üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin, birkaç çalışma göstermiş ki okuma parçası ile ilgili ilk bilgi harekete geçirildiği zaman okuduğunu anlama başarısı artmıştır. Geçmiş bilgiyi harekete geçiren başarılı teknikler, grafik düzenlemeleri, başlık hakkında soru sormayı, ilişki kurmayı işaretleri ya da geçmiş bilgiyi zenginleştirmek için mültimedyaı ve işaretleri kullanmayı içerir(Campbell,2003, 9).

Öğretime ait stratejileri meta analizi içinde, Marzona(1998) bir üniteye başlamadan önce başlık hakkında öğrencilere ne bildiklerine basitçe sormanın başarıyı arttırdığını bulmuştur(Campbell,2003, 9).

2.6.2.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğrenme Stratejileri

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi John Dewey'in "bilimsel yöntemi"nin sınıftaki öğretime uygulanmasıdır. Bilimsel yöntemin aşamaları şunlardır(Erdem, 2006, 2):

- Sorun yaratan durumun farkına varılması,
- Sorunun belirlenmesi ve tanımlanması
- Denencelerin (hipotezlerin) oluşturulması
- Denencelerin doğruluğunu test etmek için geçerli ve güvenilir verilerin toplanması
- Toplanan verilerle denencelerin doğruluğunun test edilmesi

Konu alanı içeriğinde problem ya da çözülmesi gerekli bir durum varsa en etkili stratejidir. Bu stratejinin kullanılabilmesi için konunun hedef-davranış boyutu en az uygulama ve daha üst düzeyde olmalıdır. Dolayısıyla üst düzeyli zihinsel süreçlerin geliştirilmesinde en etkili stratejilerden birisidir. Bu strateji sadece sınıf içerisinde değil aynı zamanda laboratuvar, atölye ve okul dışı doğal ortamlarda kullanılabilir.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi; bilimsel yöntemleri günlük ders oturumu gibi küçük zaman dilimlerine sıkıştıran alıştırmalar vasıtasıyla öğrencileri

doğrudan bilimsel süreçlerin içerisine katan bir yaklaşımdır. Schlenker, bu stratejinin, bilimin anlaşılmasına, yaratıcı düşüncenin kullanılmasına, bilgiyi inceleme, analiz etme ve üretme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Özellikle kuramsal bilgilerde beklenen öğrenme performansını gösteremeyen öğrenciler bu stratejiyle oldukça başarılı olmaktadır(Sünbül, tarihsiz).

Araştırma-İnceleme Stratejisini Geliştiren Suchman'a (tarihsiz) göre ise:

- Öğrenciler bir problem ya da bilgi içeriğini ilginç buldukları zaman doğal olarak araştırırlar.
- Onlar kendi düşünme stratejilerinin farkına varabilirler ve bunları yeni yaklaşımlarla geliştirebilirler.
- Yeni stratejiler doğrudan öğretilir ve öğrencilerin var olan stratejilerine ilave edilebilir.
- İşbirliğine dayalı araştırma etkinlikleri, düşüncüyü zenginleştirir ve öğrencilerin bilgiyi denemelerine, onun gerçek doğasını kavramalarına destek olur.

2.7. Performans Değerlendirme

Öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini içerir. Performans değerlendirme bir süreçtir, belli bir zamana özgü değildir. Performans değerlendirme, gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterli derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirilmelidir. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceleme ölçeği (rubric) ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler performans ödeviyle dereceleme ölçeğinin bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklendiğini bilerek çalışmalarını

ona göre yönlendirirler. Dereceleme ölçeği öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür (MEB, 2005, 83).

Yaygın olarak kullandığımız test türleri öğrencilerin düşünme becerilerini ölçmekten uzaktır. Öğrencilerin düşünme yetenekleri yoluyla bilgi ve becerilerini analiz, sentez ve uygulama düzeylerinde kullanmalarını belirlemek gerekmektedir. Bu ancak, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek bir yaşam becerisinde ölçmeyle sağlanabilir. Gerçek yaşam problemleri birçok bilgi ve becerinin aynı anda işe koşulması gerekir. Bunu ölçmek ve değerlendirmek ise ancak performans değerlendirmeleri ile sağlanır(Sunal ve Haas, 2002, 371).

Sunal ve Haas, 2002'a göre performans değerlendirme, öğrencilerin hem bilgi hem de becerilerini gösteren test etme yöntemidir. Çeşitli biçimleri vardır, fakat bütün örneklerde öğrenciler sadece bir yanıtı seçmekten çok, oluşturur ya da performans gösterir. Performans testleri araştırma projeleri ile ilgili sunumları, araştırma bulguları ile ilgili açıklamaları, problemler için çözüm önerme, neden ve olgularla bulguları destekleme, diğerleri ile işbirliği içinde çalışma ya da bir çalışmayı planlamayı değerlendirir. Ders etkinlikleri genellikle performans test etme için fırsatlar sağlar. Bu etkinliklerin ürünleri toplanır. Kontrol listeleri ve sınıflama ölçeklerinin yardımıyla gözlenir ve puanlanır.

Performans değerlendirme, hayat bilgisi derslerini ve projeyi başarıyla tamamlama değerlendirme biçimi olarak kullanılabilir. Performans değerlendirme, öğretimsel amaçlara da hizmet eder. Gerçek performans değerlendirme, öğretim ve değerlendirme arasında bir sınır belirtilmeden yapılan değerlendirmedir.

Campbell'a (2003, 151) göre; bu tür değerlendirmelerde sözlü sınıf değerlendirmeleri ve görüşmelere yer verilmektedir. Bunla öğrenciler belirgin bir şekilde kendilerini nasıl değerlendireceğini öğrenmektedir. Öğrenciler kendilerini nasıl değerlendireceğini öğrendikleri zaman, öğrendikleri konuyu nasıl geliştirebileceğini de öğrenebileceklerini savunmaktadır.

2.7.1. Performans Değerlendirme Sürecinin Öğretim Değeri

Doğru seçilmiş performans görevleri, hem öğrencilerin farklı konularda öğrendikleri beceri ve yetenekler arasındaki bağlantıları kurmalarına yardım edecek,

hem de öğrencilerin, “okul öğrenmeleri” ve “gerçek dünya” arasındaki bağlantıları fark etmelerine yardımcı olacaktır. Performans görevleri seçilirken gerçek hayatta kullanılanlara benzer ya da güncel olayları içeren ödevler türden çalışmalara yer verilmelidir (Bıçak, 2008, 203).

Performans Değerlendirme Sürecinin Avantajları

Erkan’a 2006 göre; Performans değerlendirmenin avantajları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencinin bilgiyi kullanarak gerçek yaşam durumlarına benzer sorunların çözümüne dönük ürünler ortaya koymasını sağlar.
- Performans değerlendirme ölçütleri kullanılarak tekrarlanabilir zaman ve emekten ekonomi sağlar. Örneğin; öğretmenin hazırlamış olan bir sözel performans değerlendirme kontrol listesi, ölçütler öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa veya yıldan yıla değişmeyeceğinden her öğrencinin performansını ölçmek için kullanılabilir.
- Öğretmen, tek bir değerlendirme aracıyla öğrencinin performansının birçok boyutunu ölçebilir.
- Aynı değerlendirme aracı kullanılarak öğrencinin zamana içindeki gelişimi bir çizelge dâhilinde izlenebilir.

Öğrenci değerlendirme sürecinin bir kısmı, performans sonuçlarına dayandırıldığında, yapılan değerlendirmelerin geçerliliği daha da yüksek olacaktır. Değerlendirmelerdeki geçerlilik düzeyinin ağırlıklı olarak genel ve özel hedeflerle uygunluğuna bağlı olduğu unutulmamalıdır. Değerlendirme sürecinde birçok farklı türü kullanmaya özen gösterilmelidir. Çoklu değerlendirme formatlarından elde edilen bilgileri kullanarak değerlendirme sonuçlarının geçerliliği artacaktır(Bıçak, 2008, 2004).

2.8. Konu İle İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili yapılan literatür taramalarında doğrudan Proje tabanlı öğretimin hayat bilgisi dersinde akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Proje, çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme konularında çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır.

2.8.1. Hayat Bilgisi Dersi ile İlgili Araştırmalar

Hayat bilgisi dersi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması ve başarıya etkisi üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Baysal (1995), “İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkililiği” konulu araştırmasını; İstanbul ilinde örneklem olarak alınan 50 ilkokul öğretmeni ve 408 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Betimsel olarak yapılan bu araştırmada, öğretmenler ve öğrenciler için iki ayrı anket kullanılmıştır. Bulguların değerlendirilmesi sonucunda, öğretmenlerin %90’ının hayat bilgisi dersini zevkle anlattığını ve %94’ünün hayat bilgisi derslerinin çocuğun hayatında etkili bir değişmeye sebep olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur. Yine öğretmenlerin %90’ının bu dersin ikinci devre dersleri için temel oluşturduğu fikrinde birleştiği görülmüştür. Öğrencilerin %96.6’sının hayat bilgisi dersini sevdiği, bu derste resim yapan, araştırma-inceleme yapan öğrencilerin, yapmayanlara göre bu dersi daha çok sevdiği bulgular sonucunda ortaya çıkmıştır.

Karakaş (1998)’ “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi” konulu araştırmasında “Köyü Tanıyalım” adlı ünite sırasında deney grubundaki 38 öğrenciye problem çözme yöntemi ile kontrol grubundaki 38 öğrenciye ise geleneksel yöntem ile öğretim yapılmıştır. Her iki gruba da ön ve son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bulgular yorumlanmış ve problem çözme yönteminin ders başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaf (1999) “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” adlı çalışmasında, hayat bilgisi dersinin “Köyümüzü Tanıyalım” ünitesi konuları arasında yer alan, selam verme, çevreyi koruma, paylaşma ve işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılması için yaratıcı drama yöntemini uygulamış ve etkililiğini de Sosyal Bilimler Gözlem Formu’yla ölçmüştür. Deney grubunda 19, kontrol grubu 1’de 17, kontrol grubu 2’de 27 kişi olmak üzere 63 öğrenciyle gerçekleştirilen tezde yaratıcı dramanın; selam verme, paylaşma ve işbirliği becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu ancak, çevreyi koruma becerisi üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Bıyık (2001) “İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği” adlı araştırmasında, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinin, “Çevremizdeki Canlılar” ünitesinin öğretiminde deney grubunda dramatizasyon yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, dramatizasyon yöntemi ile öğrenen öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilere göre daha başarılı olduğu ve bilgilerinin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dramatizasyon yöntemi ile öğrenen öğrencilerin dersten daha fazla zevk aldıklarını belirttikleri vurgulanmıştır.

Dündar (2003) tarafından, “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrenci Başarısına, Tutuma ve Yaratıcılığa Etkisi” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde öğrenme paketi kullanımının, geleneksel öğretimle karşılaştırılarak öğrencilerin başarısına, hayat bilgisi dersine karşı tutumuna ve yaratıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 34’ü deney grubu, 38’i kontrol grubu olmak üzere 72 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada Dündar tarafından geliştirilmiş öğrenme paketi, deney grubuna uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğrenme paketi kullanımının, öğrencilerin başarısı, hayat bilgisi dersine karşı tutumu ve yaratıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Ocak (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Okulları 3. Hayat Bilgisi Ders İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre, Kültürel Değerlere Uygunluk Düzeyi (Standart Belirleme – Erzurum İl Örneği)” adlı çalışmada, öğretmen görüşlerine dayanılarak içerik standartları anketi hazırlanmıştır. Erzurum ili sınırlarında görev yapan 533 öğretmene anket ulaştırılmış ve 374 tanesinin geri dönüşümü sağlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında; geliştirilen içerik standartlarının, kültürel değerlere uygunluğu %98.9 oranında desteklenmiştir. Öğretmenlerce, belirlenen standartların içerikte, %85.4 oranında yer almadığı sonucuna varılmıştır.

Aslan (2004), “Çözümlemeli Öykü Yönteminin Hayat Bilgisi Başarısı, Tutum ve Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasında kontrol gruplu öntest-sontest deney desenini kullanmıştır. Deney grubu için, çözümlemeli öykü yöntemi; kontrol grubu için ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; Hayat Bilgisi Başarı Testi, Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği ve dokümanlar kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; çözümlemeli öykü yönteminin Hayat Bilgisi öğretiminde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Salman (2005), “İşbirlikli Öğrenmenin Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceriler Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasını 92 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerine dayalı öğretim; kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı öğretim uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; Başarı testi, Sosyal Beceri Bilgisi Testi, Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin eriş, hatırda tutma ve sosyal becerileri üzerinde, geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Çengelöğlu (2005), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi” adlı araştırmasında deney ve kontrol grubundan oluşan, toplam 43 ikinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmada öntest- sontest kontrol grubu desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Hayat Bilgisi Başarı Testi ve Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Hayat Bilgisi Başarı Testi’nin sontestinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Hayat Bilgisi Tutum Ölçeğinden elde edilen tutum puanlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Şimşek (2005), “Örnekolaya Dayalı Öğretimin Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında öntest-sontest kontrol grubu modeli kullanmıştır. Araştırmacı tarafından “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” üniteleri için başarı testi geliştirilmiştir. Deney grubunda bu üniteler örnekolaya dayalı olarak işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak; başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı ve kalıcılık konularında deney grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

2.8.2. Proje Tabanlı Öğretimle İlgili Araştırmalar

Reirson (1998), proje yaklaşımı yoluyla araştırma süreci üzerinde çalışmış ve bu yöntemin çocukların araştırma, sorgulama, paylaşma ve uygulama verileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan “Nesli tükenmekte olan canlılar” başlıklı proje yaklaşımı öğretimi çalışmasında, bu yöntemin öğrencilerin bilgi beceri, tutum ve değerlerini olumlu etkilediği gözlenmiştir. Çalışmanın başlangıcında öğrenciler konuyla ilgili kaynakları okumuşlar, fakat daha sonra sadece okumanın bu konuda yeterli olmayacağına karar vermişlerdir. Bu yüzden yakın çevrelerine yönelmişler ve California tatlı su karidesini araştırmışlardır (Karakuş, 2004, s 51).

Gültekin (2005, s.517 – 547) tarafından yapılan araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarısı ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğretmenleri ile öğrencileri proje tabanlı öğrenmenin dersleri zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini; kolay, kalıcı ve anlamlı öğrenme sağladığını; öğrencilere el, araştırma ve rol becerisi gibi beceriler kazandırdığını belirtmişlerdir.

Demirhan (2002) Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı adlı araştırmasında proje tabanlı öğrenmeyi, eğitim programlarının öğeleri açısından incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmayı desteklemek amacıyla, 3. sınıf öğrencilerinden biri deney, biri kontrol olmak üzere iki gruba çalışılmıştır. Deney grubu öğrencileri Hayat Bilgisi dersini proje tabanlı öğrenmeye dayalı olarak, kontrol grubu ise geleneksel öğretimle işlemişlerdir. Uygulamanın öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Hayat Bilgisi Dersinin İşlenişi İle İlgili Öğrenci Düşünceleri Formu” ve deney ve kontrol grubu öğretmenlerine “Hayat Bilgisi Dersinin İşlenişi İle İlgili Öğretmen Görüşleri Formu” verilmiştir. Bunun yanında öğretmen ve öğrencilerle “yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bulgular değerlendirilerek; öğrencilerin proje çalışmalarını seçme ve ürün oluşturma isteğinin arttığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğretmenler; proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin etkin katılımını, araştırma yaparak bilgiye ulaşmalarını ve bir ürün ortaya çıkarmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca yetersiz zaman ve yoğun program nedeniyle, proje tabanlı öğrenmenin her konuda uygulanamayacağı da öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), “Sosyal Bilgiler Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma iki özel okuldaki beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüş, bir okulda bilgisayar öğretmeninden, diğesinde ise sınıf öğretmeninden destek alınmıştır. Bilgisayar öğretmeniyle yapılan çalışmada ülkeler bütün yönleriyle incelenirken, sınıf öğretmeniyle yapılan çalışmada ülkelerle ilgili boyutlar ayrı ayrı incelenmiştir. Bu ayrımın nedeni, öğretmen yeterliliklerinin ve problem farklılıklarının öğrencilerin yarattıkları ürünlere yansımalarındaki farklılıkları ortaya koymaktır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Süreç Değerlendirme” ve “Ürün Değerlendirme” formları kullanılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenin teknoloji yeterliği ve bilgisayar öğretmenin de öğretmenlik yeterliği konusunda gelişmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin işbirliği içinde çalışma alışkanlığını geliştirdiği değerlendirmeler sonucunda ortaya konmuştur. Ayrıca süreç içinde öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme becerisini kazandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada, öğrencilerin proje çalışmasına yeterince güdülendiklerinde olanaklar yaratma konusunda mücadele ettikleri sonucuna varılmıştır.

Doğramacı (2004), “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Uygulandığı Gruplarda Akran Değerlendirmesinin Geçerliği (İlköğretim 3. sınıf)” adlı çalışmasında, ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırma 46 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı hayat bilgisi dersine ait belirtke tablosu oluşturmuş ve Proje Tabanlı Öğrenme Çalışma Planını hazırlamıştır. Öğrenciler heterojen 9 çalışma grubuna ayrılmış ve çalışmaya başlanmıştır. Hedeflere ne derece ulaşıldığını tespit etmek için, 30 maddelik “Hayat Bilgisi Dersine Ait Başarı Testi” oluşturulmuş ve 91 öğrenci üzerinde uygulanarak güvenilirliği test edilmiştir. Ayrıca “Proje Gözlem Ölçeği” ve “Akran Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, projeye katılan ve katkı sağlayan öğrencilerin katkı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında tutarlılık gözlemlenmiştir. Ancak katkı sağlamayan öğrencilerle, projeye katılan öğrenciler arasında akademik başarı konusunda anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç, projeye getirdikleri katkıların, akademik başarıdan ayrı ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmacı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı gruplarda, akran değerlendirmesinin sonuçlarının proje sürecinin işleyişini ve yeniden yapılandırılması doğrultusunda kullanılabileceğini belirtmektedir.

Seloni (2005), “Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme İle Giderilmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışma 38 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler rasgele bir biçimde deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. “Isı ve Isının Madde Yolculuğu” ünitesi, deney grubunda proje tabanlı öğrenme ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak; başarı testi, tutum ölçeği ve kavram testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, başarı konusunda deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Balkı (2003), 2002–2003 eğitim öğretim yılında Proje Tabanlı öğrenme yöntemini uygulayan Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenine uygun bir şekilde yapılmıştır. Görüşmeler, anasınıfı öğretmeni, İngilizce öğretmeni ve 1.2.3.4. ve 5.sınıfa derslerine giren ikişer öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sonunda Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu’nda yapılan projelerin öğrencilerin derslerine olan motivasyonlarını arttırdığını ve öğrenmelerini daha kalıcı kıldığı sonucuna varılmıştır.

Kaf Hasırcı (2005), ilköğretimin üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinin öğretimi sırasında öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre yapılacak öğretim ile geleneksel yöntemle göre düzenlenecek öğretimin öğrenci başarıları üzerindeki etkisinin ve bu süreç ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiştir. Çalışma Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun üçüncü sınıflarından üç şubede yürütülmüştür. Deney grubunda 40, geleneksel öğretimin yapıldığı birinci kontrol grubunda 38 ve ikinci kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 110 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubundaki öğretim araştırmacı tarafından, haftada 5 gün, birer ders saati olmak üzere 26 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Birinci kontrol grubunda geleneksel öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, ikinci kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Akademik başarı ve kalıcılık ile ilgili ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Dersi Çevremizdeki Canlılar ile Dünya ve Uzay Üniteleri Akademik Başarı Testleri” ile yapılmıştır. Öğretim sonucunda öğrencilerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen Görüşme Formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek

için Kişisel Bilgi Formu (KBF) dağıtılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmıştır. Görüşme verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğunu, kalıcılık puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Görüşme bulguları ise öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretiminden daha fazla yararlandıklarını ve zevk aldıklarını göstermiştir.

Vaiz (2003) Proje tabanlı öğrenmede portfolyaların (öğrenci gelişim dosyalarının) kullanımı ve öğrenme sürecine yansımaları adlı araştırmasında, Ankara ili, Beytepe İlköğretim Okulu, 3/D sınıfı öğrencileri, sınıf öğretmeni ve velileri ile kontrol grupsuz deney grubu olarak çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmış olan bu araştırma nicel verilerle desteklenmiştir. Araştırma hayat bilgisi dersinin “Dünya ve Uzay” ünitesinin öğretiminde proje tabanlı öğrenme uygulanmış ve proje çalışmaları süresince çalışmaların yansıtılması adına portfolyo dosyaları kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, çalışmanın başında ve sonunda çalışma grubunun görüşlerini yansıtması için “Anket 1 ve 2”; öğrencilerin çalışma sürelerini yansıtması için “Çalışma Süreleri Formu 1 ve 2” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin süreç boyunca hazırladıkları portfolyolar incelenerek, sonuçlara yansıtılmıştır. Araştırma sonunda, proje tabanlı öğrenmeye dayalı, portfolyo geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin çalışma sürelerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Yurtluk (2003) Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi adlı araştırmasında nitel ve nicel araştırma birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı çalışma sürecinde, gözlem raporları tutmuştur. Öğretmen, öğrenci, araştırmacı ve gözlemcinin katıldığı değerlendirmelerde, “Bireysel Etkinlikler Değerlendirme Formu” ve “Grup Etkinlikleri Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin görüşleri bir form vasıtasıyla alınmıştır. Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarındaki değişimi gözlemlemek amacıyla, Baykul’un geliştirmiş olduğu “Matematik Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenci tutumlarında bir değişim görülmemiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, derslerin daha zevkli geçtiğini ve kendilerini başarılı hissettiklerini vurguladıkları görülmüştür.

Korkmaz (2002) Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi konulu araştırmasını, Ankara ili, Beytepe İlköğretim Okulu'ndan 67, 7. sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Eşit olmayan kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. 34 öğrenci deney, 33 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu ile proje tabanlı öğrenmeye dayalı, kontrol grubu ile geleneksel öğretim uygulanmıştır. Yaratıcı Düşünme için, Torrance (1966) tarafından geliştirilen Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testi, Şekilsel A formu kullanılmıştır. Problem çözme becerilerini ölçmek için ise, Roadrankka, Yeany ve Padilla (1982)'nin geliştirmiş olduğu Mantıksal Düşünme Grup Testi, akademik risk alma düzeylerini ölçmek için ise Clifford tarafından geliştirilmiş olan Akademik Risk Alma Ölçeği kullanılmıştır. Sekiz hafta süren bu çalışmadan elde edilen verilerin yorumlanmasıyla, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme başarısı ve akademik risk alma düzeyleri açısından deney grubunun lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır.

Karakuş (2004) tarafından Adana Şehit İlbey – Gülbey İlköğretim Okulu dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılan çalışma sonucunda proje tabanlı öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemi arasında akademik başarı ve kalıcılık açısından anlamlı bir farklılık olmadığı buna rağmen sosyal bilgilere yönelik tutumlar üzerinde ve öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde proje tabanlı öğrenmenin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkmaz(2003). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı; İlköğretim Fen derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisini belirlemektir. Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 34, kontrol grubu 33 kişi olmak üzere 67 kişiyle çalışılmıştır. Kontrol grubunda, aynı zamanda geleneksel bir metod olan öğretmen ve ders kitabı merkezli öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Deney grubunda ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen öğretimi uygulanmıştır. Gruplardaki öğretmen ve öğrenci özellikleri benzerdir. Deneysel süreç sonunda akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma süreleri açısından deney grubu lehine, gruplar arasında anlamlı bir bulunmuştur.

Balakrishnan (2000), “Proje Tabanlı Öğrenmede Yapılandırmacı Yaklaşım ve Teknoloji Kullanımı Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmasında ilköğretim sınıflarında proje tabanlı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım ve teknolojinin aynı süreç içinde kullanılıp kullanılmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın verileri, öğretmenlerin planları, gözlemleri, öğrencilerin görüşleri, hazırladıkları ödev ve çalışmalardır. Bu araştırma sonunda, daha çok proje tabanlı öğrenme sürecine yönlenildiği ve yapılandırmacı yaklaşımın geri planda kaldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırma, proje tabanlı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım ve teknolojinin aynı zamanda kullanılmasının uygun olamayacağı sonucunu ortaya çıkarmıştır (akt., Korkmaz, 2002).

Toci (2000) tarafından, “İçsel ve Dışsal Motivasyonda Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkisi” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, teknolojik yönden desteklenmiş bir ortamda uygulanan proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarına etkileri incelenmiştir. Sekiz ay süren bu araştırma için beşinci sınıftan 45 ve altıncı sınıftan 45 öğrenci ile çalışılmıştır. Uygulama başında ve sonunda öğrenciler, Harter’ın “Sınıfta Dışsal Uyuma Karşı İçsel Uyum Ölçeği”ni tamamlamışlardır. Araştırma sonunda, öğrencilerin içsel güdülenme yönünde olumlu eğilim gösterdikleri ortaya çıkmıştır (akt: Korkmaz, 2002).

Rivet (2003), iki devlet okulundaki proje tabanlı fen sınıflarında ders işleyen öğretmenlerin, bağlamsal öğretimdeki başarılarını incelediği tez çalışmasında, öğrencilerin ve öğretmenlerin projeleri gerçekleştirirken öğrenme ile nasıl bir ilişki kurduklarını incelemiştir. Çalışmada 3 araştırma sorusu belirlenmiştir. Bu sorular proje tabanlı fen sınıflarındaki bağlamsal öğretim nasıl yapılmakta olduğu, öğretim sırasında öğrencilerin bağlamsal yöntemi kullanıp kullanmadıkları ve öğrencilerin öğrenme ile ilişkiyi kurmaları üzerine odaklanmıştır. Sınıf içi gözlemler ve öğrencilerin karakterizasyonu yapılarak tespit edilen öğrencilerle, mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin öğrenimdeki başarıları, okullarda yapılan proje deneyimleri, öğrencilerin önceki fikirleri ve deneyimleriyle bağlamsallaştırmaları arasında bir ilişki gözlenmiştir. Bununla birlikte, fen sınıflarında öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini, gerçek dünya kavramlarına uyarladıkları ve bağlamsal öğretimi destekleyen kanıtlar tespit edilmiştir (Yavuz, 2006).

Çiftçi (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine,

Erişilerine, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasını toplam 41 öğrenciden oluşan, birbirine denk iki gruba gerçekleştirmiştir. Deney grubunda sosyal bilgiler dersi proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak; Akademik Risk Alma Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği, Erişi Testi, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 14 haftalık uygulama sonucunda; proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik risk alma, problem çözme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Erişi son testinden elde edilen sonuçları, deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Kalıcılık düzeylerini ölçmek için yapılan testin sonuçları, deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Tutum konusunda anlamlı fark bulunamamıştır.

Talsma (2004), tez çalışmasında 9. sınıf öğrencileri 18 haftalık süre içerisinde gerçekleştirecekleri fizik, kimya ve fen bilimlerini içeren disiplinlerarası bir müfredata sahip, proje tabanlı öğrenme uygulamaları hazırlamıştır. Çalışma konusu olarak akarsu ekolojisi seçilerek, öğrencilerin bu konudaki bilgileri, raporları araştırarak ve dinamik bilgisayar modelleri ile demonstrasyonu yaparak öğrenmeleri sağlanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin başlangıçta biyoloji, kimya, fen ve çevre bilimleri hakkında bilgilerinin iyi olmasına rağmen, akarsu ekosistemi hakkındaki bilgileri arasındaki ilişkileri kuramadıklarını ortaya koymuştur. Dinamik bilgisayar modelleri ile demonstrasyon yapılarak öğrencilerin ekosistem kavramını daha iyi anladıkları tespit edilmiştir(Yavuz, 2006).

Lagnado (2004), tez çalışmasında lise ve ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı fen programı ile bilimin doğasını ve bilimin epistemolojisini anlamalarını araştırmıştır. 23 öğrenci lise bilim araştırma programını, 25 öğrenci ise ortaokul bilim araştırma programını tamamlayarak bilimin doğası ile ilgili anketleri cevaplamışlardır. 13 lise öğrencisi ve 2 ortaokul öğrencisi ile de bireysel olarak mülakat yapılmıştır. Proje yapan öğrenciler ile geleneksel olarak ders işleyen öğrencilerden alınan yanıtlarla bulgular arasında tutarlı bir ilişki gözlenmiştir. Geleneksel fen sınıfındaki öğretmenlerle yapılan mülakatlar ve anketlerde, bilimin doğası konusunun ilgi çektiği bulunmuştur. Proje çalışması yapan öğrenciler ile geleneksel ders işleyen öğrenci grubunun her ikisinde de, bilimin doğasını iyi anladıkları tespit edilmiştir. Veriler daha detaylı incelendiğinde ise, öğrencilerin bilim araştırma programında yapılan demonstrasyonlardaki zihinsel yapının, bilimin doğasını anlamalarını desteklediklerini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca

öğrenciler, proje deneyimleri ile yüksek bilişsel ve kritik düşünmeyi sağladığını düşünmektedirler. Geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerde ise, bu türde bir kanıt elde edilememiştir(Yavuz, 2006).

Walker (2003), çalışmasında proje tabanlı öğrenme ile bilim arasındaki ilişkiyi 3 fen öğretmeninin sınıfında incelemiştir. Geleneksel uygulama olarak, bilimi anlamada kullanılan iki teori vardır. Tarihi kültürel aktivite teorisi ile bilimin gelişimi ve analizi desteklenmektedir. Toplumun bu düşüncesi ile eğitimsel uygulamalara neden ve nasıl katılacağı ve bu aktivitelerin anlamı üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada, bilim için “genel bilim, proje yöntemi, bilimsel yöntem, ek müfredat aktiviteleri ve laboratuvar bilimi” olmak üzere 5 tarihsel tabanlı desen tanımlanmıştır. Bu konular öğretmenlerin bilimsel aktiviteler için yapılan sınıf içi uygulamalar için yeni bir yapının gelişimini ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarını içeren yeni yolların analizinin desteklenmesini sağlamıştır. Okullardaki bilim uygulamalarının betimlenmesi için Chicago’ da 3 örnek olay sunulmuştur. Birincisinde bilimsel yöntemle odaklanılırken, ikincisinde laboratuvar deneylerindeki genel bilgiler üzerine odaklanılmıştır. Sonuncusunda ise, açık uçlu sorularla öğrenci yeteneği üzerinde durulmuştur. Her bir durumda da fen öğretiminde okuldaki başarılı kesim artmaktadır

2.8.3. Sorun Çözme İle İlgili Araştırmalar

Kasap(1997), İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre problem çözme başarıları ve problem çözme tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 399 öğrenci üzerinde uygulanmış, ölçme aracı olarak problem çözme başarı tutum ölçekleri kullanılmıştır. araştırma sonucunda problem çözme yönünden kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrencilerin, problem çözmede daha başarılı olduğu görülmüştür. Problem çözme tutum ve başarısının sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Tertemiz’in(1994) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerileriyle, akademik başarıları arasında paralellik olduğu görülmüştür.

Owen(2002), teori ve uygulama arasındaki köprü olarak nitelendirdiği proje çalışmalarının etkililiğini gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, proje çalışmalarının araştırma ve teoriye yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performanslarını değerlendirmeyi amaçladığından, betimsel bir çalışma olup özel durum çalışması (Bütüncül tek durum deseni) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntem, özel bir konu veya bir durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma ve yoğunlaşma imkânı vermektedir. Üstelik bu yöntemde, nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılabilir (Çepni, 2007).

Bütüncül tek durum deseninde yapılan çalışmalar isminde de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (Bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır. Eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla bu desen kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 290).

Çalışmada, öğrencilerin yaptıkları çalışmayı değerlendirmek için öğrenciler tarafından cevaplanan, “Akran değerlendirme”, “Ne biliyorum? ”, “Grup öz değerlendirme formu” ile öğretmenler tarafından doldurulan “Proje değerlendirme formu” ve “Grup değerlendirme” formları kullanılmış, bunların analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde ile nitel analiz yöntemlerinden ise içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma verileri, nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği bir çerçevede ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi, eğer araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunlarla çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 110). Bu yöntem,

örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırmak için tercih edilmiştir. Örneklemin ilköğretim 3. sınıftan seçilmesinde konu itibari ile henüz bu düzeydeki öğrencilerle proje çalışılmamış olunması ayrıca öğretmenler için örnek olması tercih edilmesinde daha fazla etkili olmuştur.

Araştırma, 2007–2008 eğitim öğretim yılında, 10 haftalık bir sürede Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan bir devlet okulunda eğitim öğretimini devam ettiren 3. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Çalışmanın yapılacağı sınıfa devam eden 13 erkek, 12 kız öğrenci ile çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek üzere 2 sınıf öğretmeni ile bir sosyal bilgiler öğretmeni de katılmıştır. Öğrencilerden beş grup oluşturulmuştur. Grup üyeleri öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Çünkü öğrencilerin, okul saatleri dışında beraber çalışmaları gerekiyordu. Çalışılan okulun belde olması, beldenin ortasından Adana-Karataş yolunun geçmesi ve ailelerin tutumlarından dolayı öğrencilerin grup arkadaşlarını seçmesine izin verilmiştir. Her grup kendi temsilcisini ve sözcüsünü seçmiştir.

3.2.1 Kişisel Bilgiler

Araştırmada yer alan öğrencilerin yakın çevreleri ile ilgili olan değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere kişisel bilgileri incelenmiştir. Bu bilgiler arasında çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayısı, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne baba öğrenim durumu ve mesleği gibi bilgilere ilişkin veriler tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet

Tablo 3.1’de gruplardaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bazı gruplarda kızların, bazılarında da erkeklerin gruplaştığı görülmektedir. Bunun sebebi belde halkının kız çocuklarını arkadaşlarının evine göndermemesi gösterilebilir. Zira proje çalışmalarında ders dışı çalışmaların önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu yüzden de bu tür grupların oluşmasına izin verilmiştir.

Tablo 3.1: Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

GRUPLAR	KIZLAR	ERKEKLER
1. Grup (Aslanlar)	0	5
2. Grup (Grup Hepsi)	5	0
3. Grup (Karanfiller)	3	2
4. Grup (Gül Kurusu)	4	1
5. Grup (Maskeli Beşler)	0	5
Toplam	12	13

3.2.1.2. Kardeş Sayısı

Tablo 3.1’de gruplardaki öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımları yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığında on üç öğrencinin beş ve altı kardeşe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2: Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	1-2 Kardeş	3-4 Kardeş	5-6 Kardeş	7 Kardeş ve üstü	Toplam
Gruplar	f	f	f	f	f
1. Grup (Aslanlar)	1	2	2	-	5
2. Grup (Grup Hepsi)	-	3	2	-	5
3. Grup (Karanfiller)	-	4	1	-	5
4. Grup (Gül Kurusu)	-		5	-	5
5. Grup (Maskeli Beşler)	2	-	3	-	5
Toplam	3	9	13	-	

3.2.1.3. Aile Büyüklüğü

Tablo 3.3’de gruplardaki öğrencilerin evde oturan kişi sayısına göre dağılımları yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun “beş ve altı” veya “yedi ve sekiz” kişiyle aynı evde yaşadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımı

Evde Oturan Kişi Sayısı	4 Kişi	5-6 Kişi	7 – 8 kişi	9 kişi ve Üstü	Toplam
Gruplar	f	f	f	f	f
1. Grup (Aslanlar)	1	1	2	1	5
2. Grup (Grup Hepsi)	-	2	1	2	5
3. Grup (Karanfiller)	-	4	1	-	5
4. Grup (Gül Kurusu)	-	-	3	2	5
5. Grup (Maskeli Beşler)	1	1	3	-	5
Toplam	2	8	10	5	

3.2.1.4. Öğrencilerin Oturdıkları Evin Kendilerinin Olup Olmaması

Tablo 3.4. gruplardaki öğrencilerin evlerinin kendilerinin olup olmama sayıları göre dağılımları yer almaktadır. Frekanslarına bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun(21 kişi) kendi evlerinde oturduğu anlaşılmaktadır.

Tablo3.4. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımı

	Kendimizin	Kendimizin Değil	Toplam
Gruplar	f	f	f
1. Grup (Aslanlar)	4	1	5
2. Grup (Grup Hepsi)	3	2	5
3. Grup (Karanfiller)	4	1	5
4. Grup (Gül Kurusu)	5	-	5
5.Grup (Maskeli Beşler)	5	-	5
Toplam	21	4	

3.2.1.5. Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 3.5’de gruplarda yer alan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığında velilerin büyük çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Gruplar	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4.Grup	5.Grup	Toplam
Eğitim Düzeyi	f	f	f	f	f	f
Okuryazar değil	2	1	-	1	1	5
Okuryazar	-	1	-	-	-	1
İlkokul Mezunu	3	3	5	3	1	15
Ortaokul Mezunu	-	-	-	1	2	3
Lise Mezunu	-	-	-	-	1	1
Üniversite Mezunu	-	-	-	-	-	-
Toplam	5	5	5	5	5	

3.2.1.6. Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 3.6’de gruplarda yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığında velilerin büyük çoğunluğunun ya okur yazar olamadığı yada ilkokul mezunu olduğu anlaşılmaktadır

Tablo 3.6. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Gruplar	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4.Grup	5.Grup	Toplam
Eğitim Düzeyi	f	f	f	f	f	f
Okuryazar değil	4	3	2	2	1	12
Okuryazar	-	1	1	-	1	3
İlkokul Mezunu	1	2	2	3	3	11
Ortaokul Mezunu	-	-	-	-	-	-
Lise Mezunu	-	-	-	-	-	-
Üniversite Mezunu	-	-	-	-	-	-
Toplam	5	5	5	5	5	

3.2.1.7. Baba Mesleği

Tablo 3.7’de gruplarda yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığında velilerin büyük çoğunluğunun işsiz veya esnaf olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.7. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4.Grup	5.Grup	Toplam
Baba Mesleği	f	f	f	f	f	f
İşsiz	3	1	2	2	-	8
İşçi	2	1	-	-	1	4
Esnaf	-	2	-	3	1	6
Çiftçi	-	-	1	-	3	4
Serbest Meslek	-	1	2	-	-	3
Toplam	5	5	5	5	5	

3.2.1.8. Anne Mesleği

Tablo 3.8’de gruplarda yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri yer almaktadır. Frekans dağılımlarına annelerinin büyük çoğunluğunun(20 kişi) çalışmadığı anlaşılmaktadır

Tablo 3.8. Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4.Grup	5.Grup	Toplam
Anne Mesleği	f	f	f	f	f	f
İşsiz	5	4	3	1	5	20
İşçi	-	1	2	4	-	5
Esnaf	-	-	-	-	-	-
Çiftçi	-	-	-	-	-	-
Serbest Meslek	-	-	-	-	-	-
Toplam	5	5	5	5	5	

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve bu bilgileri sunarken aynı zamanda kendilerini değerlendirme ve eksikliklerini fark ederek çeşitli beceriler kazanmasını sağlama amacını gütmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin kendileri ve gruplarını değerlendirmelerini sağlayacak değerlendirme formları oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilere “Linda CAMPPELL’in oluşturduğu ve öğrencilerinin konu hakkında sahip olduğu ön bilgileri ölçmeye yönelik hazırlanmış olduğu “Ne Biliyorum? Formu(bkz. s.140)” , “Grup öz değerlendirme formu (bkz. s.141)” ve “Akran değerlendirme formu (bkz. s.142)” “Kendimi Değerlendiriyorum formu (bkz. s.145)” uygulanmıştır. Araştırmacı ve öğretmenlerin, öğrenciyi değerlendirmesi için “grup değerlendirme formu (bkz. s.143) ” ile “proje değerlendirme(bkz. s.144)” formları kullanmıştır.

3.3.1. Grup Öz Değerlendirme Formu

Proje çalışmaları boyunca çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bunu yanı sıra çalışma sonunda gruplar sunum yapmıştır. Çalışmaların sonunda grup değerlendirme formları verilmiş ve öğrencilerin gruplarını değerlendirmeleri istenmiştir. Formda on adet grup çalışmalarıyla ilgili ifade ve dört adet soru yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin gruplarına verdikleri isim ile çalıştıkları proje konusunu da belirtmeleri istenmiştir. Grup öz değerlendirme formu ile öğrencilerin birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşleri hedef alınmıştır. Örnek form ekte verilmiştir.

3.3.2. Akran Değerlendirme Formu

Akran değerlendirme, gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri de gelişir. Değerlendirmeye temel oluşturan beceri ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar. Çalışmanın sonunda öğrencilere verilmiş ve her öğrencinin kendi grubundan bir öğrenciyi değerlendirmesi istenmiştir. Formda beş adet akran değerlendirme ile ilgili ifade yer almaktadır. Bu ifadelere “Her zaman”, “bazen” ve “Hiçbir zaman” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir.

Akran değerlendirme formu ile öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek hedef alınmıştır.

3.3.3. “Ne Biliyorum?” Formu

Linda Campbell tarafından geliştirilmiştir. Ne biliyorum formu çalışmaya başlamadan öğrencilerin çalışılacak konu hakkında önbilgilerinin neler olduğunu, çalışmadan sonrada yine aynı form kullanılarak son bilgilerinin neler olduğu görmemizi sağlar. Ne biliyorum formunda konu ile ilgili dört soru yer almaktadır. “Ne biliyorum?” formu öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin neler olduğunu görmek için uygulanmıştır. Örnek form ekte verilmiştir.

3.3.4. Kendimi Değerlendiriyorum Formu

Kendimi değerlendiriyorum formuyla proje çalışmaları sürecinde kendi performanslarına yönelik görüşlerine bakmak için uygulanmıştır. Kendi kendini değerlendirme kişisel ve bütünsel gelişim için oldukça önemlidir. Araştırma sonunda kişisel değerlendirme formu doldurularak öğrenciler kendi kendini değerlendirmiştir. Kendimi değerlendiriyorum formu “düşük”, “orta” ve “yüksek” şeklinde altı adet ölçüt verilerek öğrenciler kendini değerlendirmiştir. Bu ölçütler süreç boyunca öğrencilerin gerçekleştirmeleri gereken sorumluluklar ve becerileri tanımlayan ifadelerdir. Örnek form ekte verilmiştir.

3.3.5. Grup Değerlendirme Formu

Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeler ile ilgili bilgileri toplama ve organize etmeye yönelik performansları hedef alan “Grup değerlendirme formu” uygulanmıştır. Grup değerlendirme formları öğretmenlere uygulanmıştır. Proje boyunca öğrenciler çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bunlar; planlama süreci, bilgi toplama, bilgiyi organize etme, yazılı rapor ve sunum aşamalarıdır. Bu aşamalarda grupların sergilemiş olduğu performanslar öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Formda beş bölüm ve her bölüm de çalışmayla ilgili dört ifade yer almaktadır. Ayrıca değerlendirilen grubun adı ve sınıflarını da belirtmeleri istenmiştir. Örnek form ekte verilmiştir.

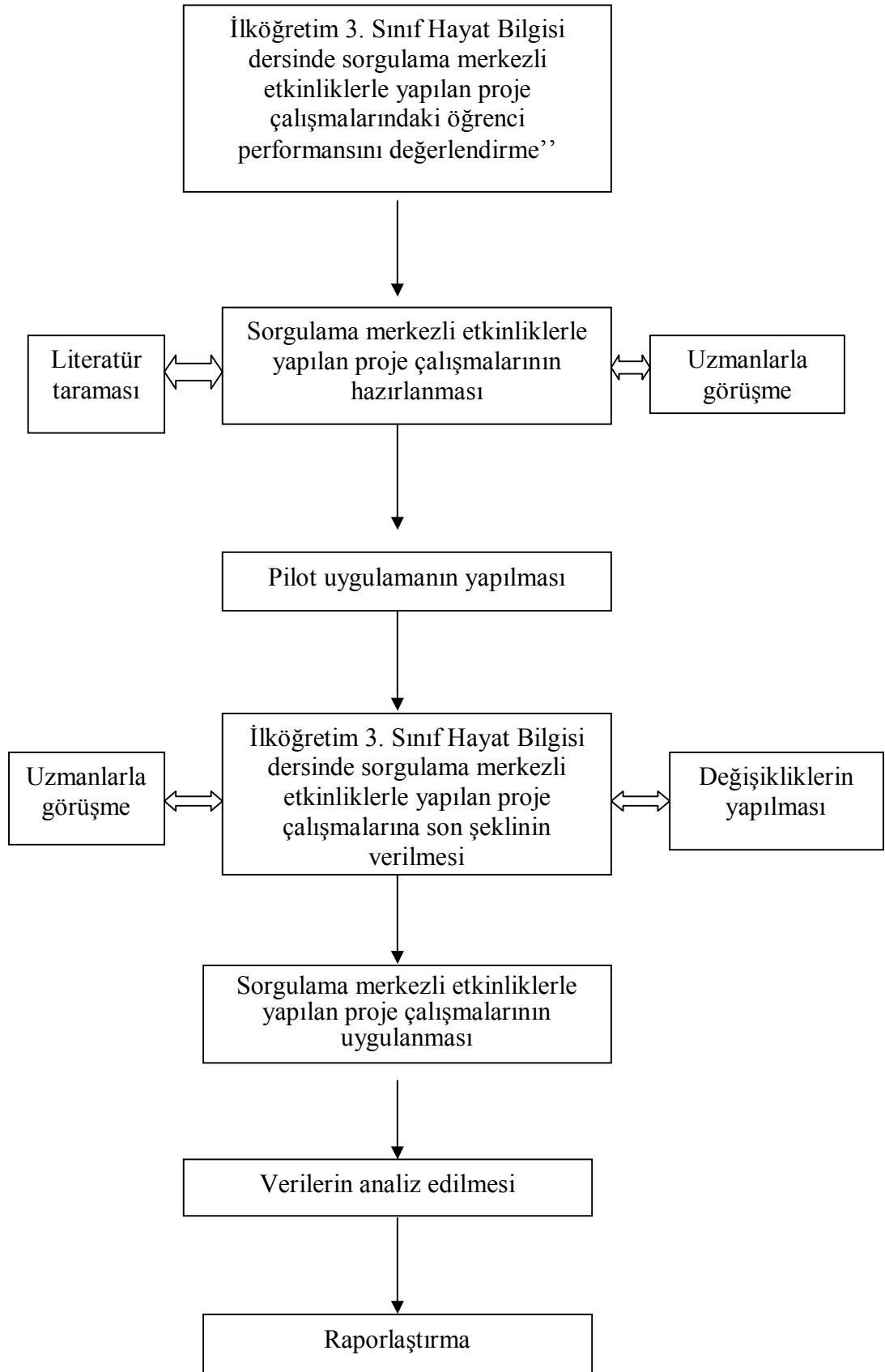
3.3.6. Proje Değerlendirme Formu

Öğretmenlere, grupların proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerini belirlemeleri için “ Proje değerlendirme formu” uygulanmıştır. Proje süresince öğrencilerin, proje hazırlama süreci, projenin içeriği ve sunu yapma basamaklarını değerlendirmek için uygulanmıştır. Formda proje hazırlama süreci ile ilgili altı ifade, projenin içeriği ile ilgili yedi ifade ve sunum yapmaya yönelik sekiz ifade yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yorum ekleyebileceği bölümde yer almaktadır. Örnek form ekte verilmiştir.

Formlar hazırlanırken, üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Formlar geliştirilmeden önce literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan formlar, hazırlandıktan sonra üçüncü sınıf öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve üniversitede uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda formlarda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot uygulamada kullanılmıştır. Pilot uygulama sonunda, veriler kodlanmıştır. Veriler uzman öğretmen ile değerlendirilmiştir. Uzman öğretmenin görüşleri doğrultusunda, proje çalışma sürecindeki verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için araştırmacının dışında sürece bir sosyal bilgiler öğretmeni ile bir sınıf öğretmenin de katılmasına karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Öğrencilere, proje çalışmalarına başlamadan “Ne biliyorum?” formu uygulanmıştır. Bu form çalışma bittikten sonra yine öğrencilere dağıtılmış ve formun geri kalan bölümlerini de cevaplamaları istenmiştir. Yapılan çalışmaları değerlendirmek için her öğrenciye “Grup öz değerlendirme formu” ve “Akran değerlendirme” formu uygulanmıştır. İki sınıf öğretmeni ve bir sosyal bilgiler öğretmenine de, öğrencilerin çalışma sürecini, ürünü ve grup çalışmasını değerlendirmek için grup değerlendirme ile proje değerlendirme formları uygulanmıştır.



Şekil 3. Araştırmanın Uygulama Sürecine İlişkin Şekil

3.4.1. Pilot Uygulama

İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performanslarını değerlendirmek amacıyla uygulanacak olan formlarda yer alan cümlelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği ve proje çalışmalarının bu yaş grubundaki öğrenciler tarafından uygulanabilirliği hakkında bilgi edinmek amacıyla bir hazırlık çalışması yapılmıştır. 2007–2008 eğitim öğretim yılında, 5 haftalık bir sürede Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir devlet okulundaki üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Çalışma sonunda uygulanan formlar kodlanarak frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Formlarda yer alan cümlelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği incelenmiştir. Bu doğrultuda düzeltmeler yapılarak ölçme araçları yeniden düzenlenmiştir.

3.4.2. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri ve Çalışma Süreci

İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performanslarını değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmada grupların çalışma süreci ile araştırmada kullandıkları materyaller ayrı başlıklar halinde (Ekler 8,9,10,11,12,13) açıklanmıştır.

3.4.2.1. Proje Tabanlı Öğrenimin Aşamaları

Proje tabanlı öğretim; öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, öğrencileri çekici problemlerle uğraşmaya ve bunun sonunda orijinal ürünler oluşturmaya yönlendiren bir öğretim modelidir. Uygulama sürecindeki aşamalar ve içerikler Şekil.1’de verilmiştir.

Şekil 1’de (bkz. s.23) görüldüğü gibi proje çalışması hazırlık, uygulama, paylaşma ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir. Hazırlık aşaması projenin çalışılması için gerekli olan ön hazırlıkların yapılacağı dönemdir. Uygulama aşaması, projenin hayata geçirilmesi, araştırmanın yapılacağı ve raporlaştırılacağı dönemdir. Paylaşma aşaması, öğrencilerin yapacağı çalışmaları sunup tartışacağı dönemdir. Değerlendirme aşaması ise proje çalışmasının süreci ve bu süreç sonunda ortaya çıkacak ürünün değerlendirileceği aşamadır.

3.4.2.1.1. Hazırlık Aşamasında Yapılan Çalışmalar

Proje tabanlı öğretim, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde; “ Benim Eşsiz Yuvam” ve “ Dün, Bugün ve Yarın” temaları kapsamında sorgulama merkezli etkinlikler çerçevesinde hazırlanan projeler ile on hafta süreyle uygulama yapılmıştır. Araştırmanın yapılması için gerekli izinler alındıktan sonra değerlendirmede kullanılacak ölçme araçlarıyla ilgili çalışmalara başlanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin dolduracağı “Akran değerlendirme formu ”, “Grup öz değerlendirme formu ” ve “Ne biliyorum” formu ile araştırmacı ve öğretmen tarafından doldurulmak üzere “Proje Değerlendirme formu” ve “Grup değerlendirme” formları hazırlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı okuldaki idareciler, öğretmen, öğrenci ve veliler ile toplantılar yapılmıştır. Çalışma konusunda bilgi verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencileri daha iyi tanımak için öğrenci tanıma fişleri uygulanmış okuldaki öğrenci dosyaları(kişisel dosyalar) incelenmiş, öğretmen ve velilere de gerek duyulduğunda başvurulmuştur. Ayrıca öğrencileri tanımaya yönelik oyunlar oynanmıştır.

Çalışılacak proje konuları ile ilgili öğrencilerin yararlanabileceği araç-gereç ve kaynaklar toplanmıştır. Konuyla ilgili kaynak kitaplar ve ansiklopediler bulunmuş, internetten taramalar yapılmıştır. Çalışmalar öncesinde on saatlik bilimsel araştırmaya hazırlık ile ilgili temel bilgiler verilmiştir.

Proje tabanlı öğrenim temelinde, öğrencileri çekici problemlerle uğraşmaya ve bunun sonunda orijinal ürünler oluşturmaya yönlendiren bir öğretim modelidir. Proje tabanlı öğrenimde araştırma ve sorgulama yoluyla öğrenme vardır. Proje çalışacak kişi bilimsel araştırma sürecini bilmek zorundadır. Çünkü öğrencinin neyi, nasıl, ne zaman ve niçin araştıracağını ve araştırma sonunda elde edilen verileri raporlaştırma sürecini bilmesi gerekmektedir. Bu safhada öğrenciye araştırmak istediği problemi ifade etme, bilgi toplama (internet, fotoğraf çekme, video çekme vs. nasıl kullanılacağı), gezi, gözlem ve toplanan bilgileri yazma ve raporlaştırarak sunma becerilerine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Öğrenciler tarafından iki tema içerisinde yer alan konulardan en çok merak ettikleri ve öğrenmek istediği konuları işaretlemeleri istenmiştir. Bu konulardan daha sonra yedi tanesi tahtaya proje konusu olarak yazılmıştır. Bu projelerden en çok

hangisini çalışmak isterdiniz şeklinde sorulmuş ve oylamaya gidilmiştir. En çok çalışmak istenen projeler şunlardır;

1. Yaşadığı şehri daha iyi tanıma ve tanıtmak.
2. Trafik işaretlerini öğrenme ve öğretme.
3. Doğal afetler ve doğal afetlerden korunma yolları ile ilgili proje hazırlama
4. İlk yardımın önemi ile ilgili proje hazırlama
5. Sınıf gazetesi hazırlamaya yönelik proje hazırlama

Öğrencilere sorgulama merkezli etkinliklerle proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi programı hazırlanmıştır. Programın aşamaları şu şekildedir;

1. Hayat bilgisi dersi kapsamında çalışılacak konuların belirlenmesi.
2. Kazanımların incelenmesi.
3. Konuların proje tabanlı öğrenmenin aşamalarına göre yapılandırılması.
4. Öğrencilere rehberlik amacıyla, örnek sunum çalışmalarının hazırlanması.
5. Öğrencilerin yapacakları etkinlikler hakkında bilgi vermek amacıyla, uygulama öncesi, bilimsel araştırma sürecini anlamalarını sağlayacak etkinliklerin hazırlanması.

3.4.2.1.2. Uygulama Aşamasında Yapılan Çalışmalar

Uygulamayı araştırmacı yapmıştır. Çalışma süresince derslere, araştırmacının dışında bir bayan sınıf öğretmeni ve bir erkek sosyal bilgiler öğretmeni de öğrencilerin çalışma sürecini ve performanslarını değerlendirmek için katılmıştır. Öğretmenler sınıfta arka sıralarda oturarak çalışmaları ellerindeki grup değerlendirme formu ile proje değerlendirme formlarındaki ilgili bölümleri doldurarak takip etmişlerdir. Bayan sınıf öğretmeni 8 yıl çeşitli devlet okullarında görev yapmış bir öğretmendir. Sosyal bilgiler öğretmeni ise 2 yıl boyunca araştırma yapılan okulda görev yapmış bir öğretmendir.

Çalışma grubuyla sorgulama merkezli etkinliklerle proje çalışması on hafta (50 ders saati) süresince çalışılmıştır. Bu süre sonunda 5 proje çalışılmıştır. Uygulama sırasında sık sık öğrencilerle toplantı yapılarak, görüşleri alınmış ve tüm uygulamalarda diğer iki öğretmende yer alıp gözlemlerini sürdürmüştür.

Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışma programı, toplam 10 hafta ve her gün 1 ders saati olmak üzere 50 saat, günlük 15-20 dakikalık toplantı

saatlerinden oluşmaktadır. Sınıf mevcudu 25 kişi olduğundan beşerli beş grup oluşturulmuştur. Grup üyeleri öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Çünkü öğrencilerin, okul saatleri dışında beraber çalışmaları gerekiyordu. Çalışılan okulun belde olması, beldenin ortasından Adana-Karataş yolunun geçmesi ve ailelerin tutumlarından dolayı öğrencilerin grup arkadaşlarını seçmesine izin verilmiştir. Her grup kendi temsilcisini ve sözcüsünü seçmiştir. Her grup kendi grubuna bir isim vermiştir. Öğrenciler tarafından proje konusu olarak belirlenen konular tahtaya yazılmış ve grup üyelerinin bu konulardan çalışmak istediği proje konusunu kendi aralarında görüşerek seçmişlerdir (bkz. Ek14, s.171). Çalışılacak konular seçildikten sonra Linda Campbell'ın hazırladığı “Ne biliyorum?” formu araştırmacı tarafından çalışılacak proje konularına uyarlanarak her gruba uygulanmıştır. Ne biliyorum formu uygulandıktan sonra öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek, akıllarında konular hakkında sorular gelecek şekilde sorgulama merkezli etkinliklere başlandı. Her grup için sorgulama merkezli etkinlikler yapılmıştır. Bu arada her grup kendi arasında iş bölümü yapmış ve araştırmalarını yaptıktan sonra, grup bilgilendirme toplantılarıyla birbirine bulduklarını aktarmışlardır. Grupların yapılandıkları bu dönemde, öğretmen gruplar arasında dolaşarak rehberlik etmiş ve grupların yaptıklarını diğer gruplara aktarmıştır. Bu aşamada, öğretmen tarafından öğrencilere yararlanabilecekleri kaynaklar ve kişilerin yer aldığı listeler verilmiştir. Gruplar internet dışında, başka kaynaklardan yararlanmaları konusunda teşvik edilmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanacakları etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenciler grup olarak, hazırlayacakları ürünü düşünmeleri konusunda yönlendirilmiştir. Uygulama aşaması, 6 hafta, 30 ders saati ve ek toplantı saatleri içinde uygulanmıştır.

Doğal afetler grubu ile yapılan sorguma merkezli etkinlik örneği;

Öğrencilerin sorularına “*evet*”, “*hayır*”, “*söyleyemem*” şeklinde cevaplar verildi.

Araştırmacı, derse hazırlık yapar ve dersin hemen başında deprem ile ilgili küçük bir video gösterisi izletir.

“ Öğretmenim binaların hepsi yıkıldı mı?” diye sordu bir öğrenci. Öğretmen “hayır” dedi. “Binaların tamamı niye yıkılmadı?” diye sorusuna devam etti. “Soruyu farklı bir şekilde sorabilir misin?” dedi

“ Öğretmenim, yerin altında mı oluyor?” diye soran bir öğrenciye araştırmacı “Evet” diye cevap verdi.

“ Öğretmenim, dünya dönüyor diye mi oluyor?” diye sordu bir diğer öğrenci. Öğretmen “hayır” diye cevap verdi.

“ Öğretmenim depremin zararları azaltılabilir mi?” Sorusu gelir sınıftan öğretmen “ evet” diye cevap verir.

Bir diğer öğrenci öğretmenim “o zaman depremin zararlarını nasıl azaltabiliriz onu araştıralım.” Dedi. Ve böylece etkinlik tamamlanmış oldu.

Öğrencilerin oturma düzeni değiştirildi. “Ne Biliyorum?” formu seçilen proje konularına uyarlanıp grup üyelerine dağıtılmıştır. Form hakkında gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrenciler tarafından ilk iki bölüm cevaplanmıştır.

Grupların çalışmak istediği konular ile ilgili kavram haritaları araştırmacının yardımıyla yapılmıştır. Proje çalışmalarının amacına uygun bir şekilde yapılması, planlı bir şekilde hazırlanıp uygulaması için çalışma planı hazırlanmıştır. Araştırmacının rehberliğinde gruplara ortak çalışma planı yapıldı. Planlama hem projenin sağlıklı bir şekilde uygulanmasına hem de süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunları daha önceden çözmelerine yardımcı olmuştur. Araştırmalarını tamamlayan gruplar çalışmalarını dosyalamışlardır.

3.4.2.1.3. Paylaşma Aşamasında Yapılan Çalışmalar

Chard’a göre; öğrencilerin grup ya da bireysel olarak çalışmalarını bitirdikleri ve sınıfa sundukları aşamadır. Bu aşamada öğrenciler yapmış oldukları çalışmalarının niteliğini yeniden gözden geçirir ve paylaşırlar. Sınıf, grup ya da birey olarak elde ettiklerini sunmak için, özetler ve yeniden şekillendirirler. Ayrıca çalışma sürecinde elde ettikleri yeni bilgiyi, orijinal ve kişisel şekilde temsil edebilmek için, daha çok yaratıcı çalışmalara yaparlar (Karakuş 2004, 85).

Çalışmalarını bitiren gruplar çalıştıkları projelerini sırayla sunmuşlardır. Sunumlar sırasında farklı teknikler kullanılmıştır. Örneğin, trafik kurallarını araştıran öğrenciler karşıdan karşıya geçişi temsili araç yaya geçidinin bulunduğu bir ortamda yapmışlardır. Sınıfın duvarlarına trafik işaretleri ile ilgili görseller asmışlardır.

3.4.2.1.4. Değerlendirme Aşamasında Yapılan Çalışmalar

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır(Tekin 2000, 39).

Bilgiler raporlaştırılıp sunum yapıldıktan sonra her öğrenci kendi grup üyelerinden birini değerlendirmek için akran değerlendirme formu doldurmuştur. Ayrıca her öğrenciye kendini ve grup üyelerine değerlendirmek üzere sırasıyla grup öz değerlendirme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin proje çalışmaları süresince sergilemiş olduğu performanslarını değerlendirmeleri için hazırlanan kendi değerlendiriyorum formu uygulanmıştır. Bu formlar doldurulduktan sonra çalışmanın hemen başında dağıtılan “Ne biliyorum” formu tekrar dağıtılmış ve öğrencilerden doldurmaları istenmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda grup temsilcileri ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmacı ile birlikte çalışmaya katılan diğer iki öğretmen de çalışma sürecine katılıp bu sürecin başından itibaren öğrencilerin çalışma sürecini ve proje konularını sunum sürecini değerlendirmeye yönelik hazırlanan proje değerlendirme formu ile grupları değerlendirmeye yönelik hazırlanan grup değerlendirme formlarını doldurmuşlardır.

Araştırmacı öğrencilerle proje çalışmasını yaparken diğer iki öğretmen de sınıfın en arka sıralarında oturarak öğrencilerin çalışmalarını izlemişlerdir. Çalışma süresince bu iki öğretmen haftanın iki günü derslere katılmıştır. Öğretmenler çalışmaların hazırlık aşamasında grup değerlendirme formunda yer alan planlama süreci bölümündeki kriterlere göre değerlendirmiştir. Proje değerlendirme formları ise proje hazırlama süreci bölümündeki kriterlere göre değerlendirmişlerdir. Uygulama sürecini değerlendirirken grup değerlendirme formundaki bilgiyi toplama ve bilgiyi organize etme bölümlerini doldurmuşlardır. Proje değerlendirme formunda projenin içeriği bölümünü doldurmuşlardır. Sunum sürecini değerlendirirken grup değerlendirme formunun yazılı raporlar ve sunu (poster ya da elektronik) bölümlerini doldururken proje değerlendirme formunda yer alan sunu yapma bölümleri doldurmuştur.

3.5.Verilerin Analizi

Öğrenciler tarafından doldurulan akran değerlendirme formu, grup öz değerlendirme formu ile öğretmenler tarafından doldurulan proje değerlendirme formu

ve grup değerlendirme formlarındaki verilerin analizinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Çünkü betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkn vermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2003).

Bu bölümünden elde edilen nicel verilerin frekansları hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Formlarda yer alan açıklı uçlu soruların analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Formlarda açık uçlu sorularla elde edilen nitel veriler ise öncelikle MS Office Excell 2003 programına aktarılmış, okunup incelenerek kodlara dönüştürülmüş ve ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar ve gruplar oluşturulmuştur. Bu nedenle nitel veriler için çeşitli kategoriler oluşturmuş frekansları alınarak tablolar halinde sunulmuştur.

Ayrıca, araştırmanın etiği açısından çalışmaya katılan öğrencilerin adları yerine grup isimleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin lme araçlarını kullanarak verdikleri puanların güvenirliliğini belirlemek amacıyla 3 öğretmenin proje değerlendirme formuna vermiş olduğu puanlara arasındaki korelasyona bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda birinci öğretmenle ile ikinci ğretmen arasındaki korelasyon 0.72, birinci ğretmen ile üçüncü ğretmen arasındaki korelasyon 0.57 ikinci ğretmen ile üçüncü ğretmen arasında 0.67 gibi korelasyona sahip oldukları grlmştir. Bu değerlerin hepsinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu grlmştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırma sorularına paralel olarak değerlendirme formlarına ait bulgular ile görüşmelere ait bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolarla gösterilmiş ve paralelinde yorumlanmıştır.

4.1. Öğrencilerin, Projede Planlama Sürecindeki Performanslarına Yönelik Bulgular

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin ne olduğunu görmek için uygulanan “**Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak her grup için farklı tablolar ile gösterilmiştir. Değerlendirme 3 öğretmen tarafından her grup için ayrı ayrı form doldurularak yapılmıştır. Öğretmenlerin, değerlendirme yaparken kriterlerini 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmişti. Bu puanların ortalamaları grupların aldığı puanı göstermektedir. Puanlamalar 1 ile çok kötü, 2 ile geliştirilebilir, 3 ile orta, 4 ile iyi ve 5 çok iyi birbirine eş değer ölçütlerdir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin birinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Birinci Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Planlama Süreci				
Çalışma soruları uyum içinde tartışıldı.	3	3	2	2,7
İşbölümü sağlıklı biçimde gerçekleştirildi.	4	4	4	4,0
Bilgi kaynakları belirlendi.	4	4	4	4,0
Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapıldı.	4	3	4	3,7
Aritmetik Ortalama				3,6

Tablo 4.1'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin Aslanlar grubunun planlama sürecindeki performansını genel itibarı ile iyi olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Grubun genel eksikliği “ *Çalışma sorularını uyum içinde tartışma*” olduğu görülmektedir. Genel itibarı ile Aslanlar grubunun performansının yeterli olduğu görülmektedir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin ikinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: İkinci Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Planlama Süreci				
Çalışma soruları uyum içinde tartışıldı.	4	4	4	4,0
İşbölümü sağlıklı biçimde gerçekleştirildi.	4	4	4	4,0
Bilgi kaynakları belirlendi.	4	5	4	4,3
Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapıldı.	4	4	4	4,0
Aritmetik Ortalama				4,1

Tablo 4.2’deki veriler incelendiğinde; öğretmenler tarafında hepsi grubunun performansını genel itibarıyla iyi olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Hepsi grubunun sergilemiş olduğu performansın yeterli olduğu görülmektedir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin üçüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Üçüncü Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Planlama Süreci				
Çalışma soruları uyum içinde tartışıldı.	4	4	4	4,0
İşbölümü sağlıklı biçimde gerçekleştirildi.	4	4	4	4,0
Bilgi kaynakları belirlendi.	4	5	5	4,7
Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapıldı.	4	5	5	4,7
Aritmetik Ortalama				4,3

Tablo 4.3'teki veriler incelendiğinde; öğretmenler tarafından, Grup Karanfil'in sorgulama merkezli etkinliklerle hazırlanan projeyi çalışırken planlama sürecindeki performanslarının genel itibariyle çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, Grup karanfilin sergilemiş olduğu performansın yeterli olduğu görülmektedir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin dördüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Dördüncü Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Planlama Süreci				
Çalışma soruları uyum içinde tartışıldı.	3	4	4	3,7
İşbölümü sağlıklı biçimde gerçekleştirildi.	3	5	4	4,0
Bilgi kaynakları belirlendi.	4	5	4	4,3
Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapıldı.	3	4	4	3,7
Aritmetik Ortalama				3,9

Tablo 4.4’deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Gül Kurusu’nun proje çalışırken planlama sürecinde sergilemiş oldukları performanslarını iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre Grup Gülkurusu’nun sergilemiş olduğu performansın yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin beşinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Beşinci Grupta Yer Alan Öğrencilerin, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Planlama Süreci				
Çalışma soruları uyum içinde tartışıldı.	5	5	5	5,0
İşbölümü sağlıklı biçimde gerçekleştirildi.	5	5	5	5,0
Bilgi kaynakları belirlendi.	4	4	5	4,3
Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapıldı.	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				4,8

Tablo 4.5’teki veriler incelendiğinde; Araştırmacı ve öğretmenlerin, grubun sergilemiş olduğu performansını çok iyi buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak grupların ortalamaları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Grupların, Proje Çalışırken Planlama Sürecindeki Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup
Planlama Süreci					
Çalışma soruları uyum içinde tartışıldı.	2,7	4,0	4,0	3,7	5,0
İşbölümü sağlıklı biçimde gerçekleştirildi.	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0
Bilgi kaynakları belirlendi.	4,0	4,3	4,7	4,3	4,3
Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapıldı.	3,7	4,0	4,7	3,7	5,0
Aritmetik Ortalama	3,6	4,1	4,3	3,9	4,8

Tablo 4.6’daki veriler incelendiğinde; Grupların sorgulama merkezli etkinliklerle hazırlanan projeyi çalışırken planlama sürecinde sergilemiş oldukları

performanslarına bakıldığında, beşinci grubun performansının daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre grupların sergilemiş olduğu performanslar arasında büyük bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Yönelik Bulgular

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi çalışırken bilgi toplama ve bilgiyi organize etme sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak her grup için aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Değerlendirme 3 öğretmen tarafından her grup için ayrı ayrı form doldurularak yapılmıştır. Öğretmenlerin, değerlendirme yaparken kriterlerini 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmişti. Bu puanların ortalamaları grupların aldığı puanı göstermektedir. Puanlamalar 1 ile çok kötü, 2 ile geliştirilebilir, 3 ile orta, 4 ile iyi ve 5 çok iyi birbirine eş değer ölçütlerdir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin birinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize ederken sergilemiş olukları performansa yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Birinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Bilgi Toplama				
Bilgi kaynaklarının çoğuna ulaşıldı.	4	4	4	4,0
İlgili bilgiler toplandı	4	4	3	3,7
İhtiyaç duyulan bilgiler seçildi.	4	4	4	4,0
Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. materyal toplandı.	4	4	5	4,3
Bilgiyi Organize Etme				
Bilgilerin sorulara cevap olacak biçimde nasıl düzenleneceği düşünüldü; tasarlandı.	4	4	3	3,7
Bilgiler ve destekleyici materyaller tasarıya uygun olarak bir araya getirildi.	4	5	5	4,7
Bilgiler kendi ifadelerimizle yeniden yazıldı.	3	3	3	3,0
Çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşleri alındı.	3	3	3	3,0
Aritmetik Ortalama				3,8

Tablo 4.7’deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Aslan grubunun sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize etmeye yönelik sergilemiş olduğu performanslarını genel olarak iyi bulduğunu göstermektedir. Tabloya bakıldığında grubun bilgiyi kendi ifadeleri ile yazma ve çalışmanın anlaşılabilirliği için diğer grupların fikirlerini almada orta düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin ikinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize ederken sergilemiş oldukları performansa yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: İkinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Bilgi Toplama				
Bilgi kaynaklarının çoğuna ulaşıldı.	5	5	3	4,3
İlgili bilgiler toplandı	4	4	4	4,0
İhtiyaç duyulan bilgiler seçildi.	4	4	4	4,0
Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. materyal toplandı.	4	3	4	3,7
Bilgiyi Organize Etme				
Bilgilerin sorulara cevap olacak biçimde nasıl düzenleneceği düşünüldü; tasarlandı.	4	5	5	4,7
Bilgiler ve destekleyici materyaller tasarıya uygun olarak bir araya getirildi.	4	4	5	4,3
Bilgiler kendi ifadelerimizle yeniden yazıldı.	4	4	5	4,3
Çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşleri alındı.	4	5	4	4,3
Aritmetik Ortalama				4,2

Tablo 4.8'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Hepsi'nin sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize etmeye yönelik sergilemiş olduğu performanslarını genel olarak iyi bulduğunu göstermektedir. Tabloya bakıldığında grubun bilgiyi destekleyici materyaller ile desteklemede diğer kriterler göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin üçüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize ederken sergilemiş oldukları performansa yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4. 9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Bilgi Toplama				
Bilgi kaynaklarının çoğuna ulaşıldı.	5	5	5	5,0
İlgili bilgiler toplandı	5	5	4	4,7
İhtiyaç duyulan bilgiler seçildi.	5	5	5	5,0
Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. materyal toplandı.	5	4	4	4,3
Bilgiyi Organize Etme				
Bilgilerin sorulara cevap olacak biçimde nasıl düzenleneceği düşünüldü; tasarlandı.	5	4	5	4,7
Bilgiler ve destekleyici materyaller tasarıya uygun olarak bir araya getirildi.	5	5	5	5,0
Bilgiler kendi ifadelerimizle yeniden yazıldı.	5	5	5	5,0
Çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşleri alındı.	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				4,8

Tablo 4.9'daki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Karanfil'in sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize etmeye yönelik sergilemiş olduğu performanslarını genel olarak çok iyi bulduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin dördüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize ederken sergilemiş olukları performansa yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Bilgi Toplama				
Bilgi kaynaklarının çoğuna ulaşıldı.	4	4	4	4,0
İlgili bilgiler toplandı	5	5	5	5,0
İhtiyaç duyulan bilgiler seçildi.	4	4	5	4,3
Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. materyal toplandı.	4	3	4	3,7
Bilgiyi Organize Etme				
Bilgilerin sorulara cevap olacak biçimde nasıl düzenleneceği düşünüldü; tasarlandı.	4	4	4	4,0
Bilgiler ve destekleyici materyaller tasarıya uygun olarak bir araya getirildi.	4	4	4	4,0
Bilgiler kendi ifadelerimizle yeniden yazıldı.	4	3	4	3,7
Çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşleri alındı.	4	3	3	3,3
Aritmetik Ortalama				4,0

Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Gülkurusu'nun sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize etmeye yönelik sergilemiş olduğu performanslarını iyi bulduğunu göstermektedir. Tabloya bakıldığında, grubun çalışmanın anlaşılabilirliği için diğer grupların fikirlerini almada orta düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin beşinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize ederken sergilemiş oldukları performansa yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Beşinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Bilgi Toplama				
Bilgi kaynaklarının çoğuna ulaşıldı.	5	5	4	4,7
İlgili bilgiler toplandı	5	5	5	5,0
İhtiyaç duyulan bilgiler seçildi.	5	5	5	5,0
Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. materyal toplandı.	3	3	3	3,0
Bilgiyi Organize Etme				
Bilgilerin sorulara cevap olacak biçimde nasıl düzenleneceği düşünüldü; tasarlandı.	5	5	5	5,0
Bilgiler ve destekleyici materyaller tasarıya uygun olarak bir araya getirildi.	4	5	5	4,7
Bilgiler kendi ifadelerimizle yeniden yazıldı.	5	5	5	5,0
Çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşleri alındı.	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				4,7

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Maskeli Beşler Grubu'nun sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize etmeye yönelik sergilemiş olduğu performanslarını çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında, grubun çalışmayı destekleyici resim ve fotoğraf gibi materyaller ile destekleme de orta düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede, bilgileri toplama ile organize ederken sergilemiş oldukları performansa yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Grupların, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Organize Etme Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup
Bilgi Toplama					
Bilgi kaynaklarının çoğuna ulaşıldı.	4,0	4,3	5,0	4,0	4,7
İlgili bilgiler toplandı	3,7	4,0	4,7	5,0	5,0
İhtiyaç duyulan bilgiler seçildi.	4,0	4,0	5,0	4,3	5,0
Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. materyal toplandı.	4,3	3,7	4,3	3,7	3,0
Bilgiyi Organize Etme					
Bilgilerin sorulara cevap olacak biçimde nasıl düzenleneceği düşünülüp; tasarlandı.	3,7	4,7	4,7	4,0	5,0
Bilgiler ve destekleyici materyaller tasarıya uygun olarak bir araya getirildi.	4,7	4,3	5,0	4,0	4,7
Bilgiler kendi ifadelerimizle yeniden yazıldı.	3,0	4,3	5,0	3,7	5,0
Çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşleri alındı.	3,0	4,3	5,0	3,3	5,0
Aritmetik Ortalama	3,8	4,2	4,8	4,0	4,7

Tablo 4.12'deki veriler incelendiğinde; Grupların sorgulama merkezli etkinliklerle hazırlanan proje çalışmalarını çalışırken bilgi toplama ve bilgiyi organize etme sürecinde sergilemiş oldukları performansları bakıldığında, üçüncü grubun performansının daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre grupların sergilemiş olduğu performanslar arasında büyük bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

4.3. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Yönelik Bulgular

Araştırmacı ve öğretmenlere, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi raporlaştırma sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak her grup için farklı tablo da gösterilmiştir. Değerlendirme 3 öğretmen tarafından her grup için ayrı ayrı form doldurularak yapılmıştır. Öğretmenlerin, değerlendirme yaparken kriterlerini 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmişti. Bu puanların ortalamaları grupların aldığı puanı

göstermektedir. Puanlamalar 1 ile çok kötü, 2 ile geliştirilebilir, 3 ile orta, 4 ile iyi ve 5 çok iyi birbirine eş değer ölçütlerdir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin birinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlarken sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Birinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Yazılı Rapor				
Raporda yazım ve imla hataları kontrol edildi	2	2	2	2,0
Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlandı.	4	4	5	4,3
Geçiş bölümleri arasında bağlantılar kuruldu.	3	4	4	3,7
Kaynakça hazırlandı.	1	1	1	1,0
Aritmetik Ortalama				2,8

Tablo 4.13’deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Aslan Grubu’nun sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlamaya yönelik sergilemiş olduğu performanslarının orta düzeyde buldukları anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında, birinci grubun kaynakça hazırlamada yetersiz oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin ikinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlarken sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14: İkinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Yazılı Rapor				
Raporda yazım ve imla hataları kontrol edildi	5	4	5	4,7
Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlandı.	5	4	5	4,7
Geçiş bölümleri arasında bağlantılar kuruldu.	5	5	5	5,0
Kaynakça hazırlandı.	5	4	5	4,7
Aritmetik Ortalama				4,8

Tablo 4.14'teki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Heps'i'nin sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlamaya yönelik sergilemiş olduğu performanslarını çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında, grubun geçiş bölümleri arasında bağlantı kurmada çok iyi düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin üçüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlarken sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Yazılı Rapor				
Raporda yazım ve imla hataları kontrol edildi	3	3	5	3,7
Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlandı.	5	5	5	5,0
Geçiş bölümleri arasında bağlantılar kuruldu.	5	5	5	5,0
Kaynakça hazırlandı.	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				4,7

Tablo 4.15'teki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Karanfil'in sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlarken sergilemiş olduğu performanslarını çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında, grubun raporda yazım ve imla kurallarını kontrol etmede orta düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin dördüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlarken sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16: Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Yazılı Rapor				
Raporda yazım ve imla hataları kontrol edildi	4	4	5	4,3
Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlandı.	3	4	4	3,7
Geçiş bölümleri arasında bağlantılar kuruldu.	5	4	3	4,0
Kaynakça hazırlandı.	4	4	4	4,0
Aritmetik Ortalama				4,0

Tablo 4.16’deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Güllurusu’nun sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlamaya yönelik sergilemiş olduğu performanslarını iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında, grubun yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlamaya yönelik performansları orta düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin beşinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlarken sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Beşinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Yazılı Rapor				
Raporda yazım ve imla hataları kontrol edildi	5	5	5	5,0
Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlandı.	4	5	5	4,7
Geçiş bölümleri arasında bağlantılar kuruldu.	5	5	5	5,0
Kaynakça hazırlandı.	5	4	5	4,7
Aritmetik Ortalama				4,8

Tablo 4.17'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerim, Maskeli Beşler Grubu'nun sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlama sürecinde sergilemiş olduğu performansını çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede yazılı rapor hazırlarken sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Grupların, Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	1. GRUP	2. GRUP	3. GRUP	4. GRUP	5. GRUP
Yazılı Rapor					
Raporda yazım ve imla hataları kontrol edildi	2,0	4,7	3,7	4,3	5,0
Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlandı.	4,3	4,7	5,0	3,7	4,7
Geçiş bölümleri arasında bağlantılar kuruldu.	3,7	5,0	5,0	4,0	5,0
Kaynakça hazırlandı.	1,0	4,7	5,0	4,0	4,7
Aritmetik Ortalama	2,8	4,8	4,7	4,0	4,8

Tablo 4.18'deki veriler incelendiğinde; Grupların sorgulama merkezli etkinliklerle hazırlanan proje çalışmalarında yazılı rapor hazırlamaya yönelik sergilemiş oldukları performanslarına bakıldığında, üçüncü grubun performansının daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, grupların sergilemiş olduğu performanslar arasında büyük bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

4.4 Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Yönelik Bulgular

Araştırmacı ve öğretmenlerin grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi sunum sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak her grup için farklı tablo da gösterilmiştir. Değerlendirme 3 öğretmen tarafından her grup için ayrı ayrı form doldurularak yapılmıştır. Öğretmenlerin, değerlendirme yaparken kriterlerini 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmişti. Bu puanların ortalamaları grupların aldığı puanı

göstermektedir. Puanlamalar 1 ile çok kötü, 2 ile geliştirilebilir, 3 ile orta, 4 ile iyi ve 5 çok iyi birbirine eş değer ölçütlerdir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin birinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum hazırlama ve sunma sürecinde sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Birinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Sunu (Poster ya da Elektronik)				
Sunu için rapordan, özet çıkarıldı	2	3	3	2,7
Özet raporu tam olarak yansıtıyordu.	2	2	2	2,0
Sunu sözel açıklamalarla desteklendi.	5	4	4	4,3
Sunu zamanı etkili kullanıldı.	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				3,5

Tablo 4.19’deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Aslan’ın sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunuma yönelik sergilemiş olduğu performanslarını genel olarak orta düzey olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında, grubun sunumu yaparken zamanı etkili kullanma becerisini çok iyi düzeyde yaptıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin ikinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum hazırlama ve sunma sürecinde sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20: İkinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Sunu (Poster ya da Elektronik)				
Sunu için rapordan, özet çıkarıldı	4	5	4	4,3
Özet raporu tam olarak yansıtıyordu.	4	5	4	4,3
Sunu sözel açıklamalarla desteklendi.	5	4	5	4,7
Sunu zamanı etkili kullanıldı.	5	4	5	4,7
Aritmetik Ortalama				4,5

Tablo 4.20'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Hepsî'nin sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum yapmaya yönelik sergilemiş olduğu performanslarını genel olarak çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin üçüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum hazırlama ve sunma sürecinde sergilemiş olduğu performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21: Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Sunu (Poster ya da Elektronik)				
Sunu için rapordan, özet çıkarıldı	5	5	5	5,0
Özet raporu tam olarak yansıtıyordu.	5	5	5	5,0
Sunu sözel açıklamalarla desteklendi.	5	5	5	5,0
Sunu zamanı etkili kullanıldı.	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				5,0

Tablo 4.21'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Karanfil'in sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde yapılan projede sunuma yönelik sergilemiş olduğu performanslarını çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin dördüncü grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum hazırlama ve sunma sürecinde sergilemiş olduğu

performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Sunu (Poster ya da Elektronik)				
Sunu için rapordan, özet çıkarıldı	4	3	4	3,7
Özet raporu tam olarak yansıtıyordu.	4	4	4	4,0
Sunu sözel açıklamalarla desteklendi.	4	4	4	4,0
Sunu zamanı etkili kullanıldı.	5	3	4	4,0
Aritmetik Ortalama				3,9

Tablo 4.22’deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Grup Hepsî’nin sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunuma sergilemiş olduğu performanslarını iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin beşinci grup öğrencilerinin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum hazırlama ve sunma sürecinde sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu** ” kodlanarak Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23: Beşinci Grup Öğrencilerinin, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Öğretmen			
	1	2	3	$\bar{x}$
Sunu (Poster ya da Elektronik)				
Sunu için rapordan, özet çıkarıldı	4	4	4	4,0
Özet raporu tam olarak yansıtıyordu.	5	5	5	5,0
Sunu sözel açıklamalarla desteklendi.	5	5	5	5,0
Sunu zamanı etkili kullanıldı.	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				4,8

Tablo 4.23’teki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Maskeli Beşler Grubu’nun sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum yapmaya yönelik sergilemiş olduğu performanslarını genel olarak çok iyi olarak

değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında, grubun rapordan özet çıkarmada iyi düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum hazırlama ve sunma sürecinde sergilemiş olduğu performanslara yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “ **Grup Değerlendirme Formu**” kodlanmış ve grup ortalamaları alınarak Tablo 4.24’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24: Grupların, Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeleri Sunum Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	1. GRUP	2. GRUP	3. GRUP	4. GRUP	5. GRUP
Sunu (Poster ya da Elektronik)					
Sunu için rapordan, özet çıkarıldı	2,7	4,3	5,0	3,7	4,0
Özet raporu tam olarak yansıtıyordu.	2,0	4,3	5,0	4,0	5,0
Sunu sözel açıklamalarla desteklendi.	4,3	4,7	5,0	4,0	5,0
Sunu zamanı etkili kullanıldı.	5,0	4,7	5,0	4,0	5,0
Aritmetik Ortalama	3,5	4,5	5,0	3,9	4,8

Tablo 4.24’deki veriler incelendiğinde; Grupların sorgulama merkezli etkinliklerle hazırlanan proje çalışmasında sunum yapmaya yönelik sergilemiş oldukları performanslarına bakıldığında, üçüncü grubun performansının daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, grupların sergilemiş olduğu performanslar arasında büyük bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

4.5. Öğrencilere Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, sorgulama merkezli etkinliklerle hazırlanan projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Akran Değerlendirme Formu” kodlanarak aşağıda her grup için ayrı ayrı tablolarda gösterilmiştir. Gruptaki her öğrenci, grup arkadaşlarından sadece bir arkadaşını “Akran Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Birinci grup öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Akran Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.25’te gösterilmiştir. Gruptaki her öğrenci, grup arkadaşlarından sadece bir arkadaşını “Akran Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Tablo 4.25: Birinci Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerin Dağılımları

Davranışlar	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
	N	N	N
Grubun ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar.	0	4	1
Verilen görevi tamamlamak için sorumluluğunu yerine getirir.	2	2	1
Yapılacak çalışmalarla ilgili değişik (alternatif) seçenekler üretir ve bunları değerlendirir.	0	3	2
Çalışmalar sırasında yeni fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.	2	2	1
Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.	2	2	1

Tablo 4.25’teki verilere göre grup üyeleri arasındaki iletişim ve yardımlaşmanın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenciler çalışma sonunda kendi eksikliklerini gördüğünden bir dahaki çalışmalarda bu hataları yapmayacaklarını belirtmişlerdir.

İkinci grup öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Akran Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.26’da gösterilmiştir. Gruptaki her öğrenci, grup arkadaşlarından sadece bir arkadaşını “Akran Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Tablo 4.26: İkinci Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerin Dağılımları

Davranışlar	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
	N	N	N
Grubun ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar.	1	2	2
Verilen görevi tamamlamak için sorumluluğunu yerine getirir.	1	3	1
Yapılacak çalışmalarla ilgili değişik (alternatif) seçenekler üretir ve bunları değerlendirir.	0	3	2
Çalışmalar sırasında yeni fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.	0	2	3
Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.	2	2	1

Tablo 4.26'daki verilere göre grup üyeleri arasındaki iletişim ve yardımlaşmanın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Grup üyelerinden 2'si değerlendirdiği grup arkadaşının *“dürüstlüğü, yeterliliği bakımından grup arkadaşlarının ve grup liderinin güvenini hiçbir zaman kazanamayacağını”* belirttiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü grup öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Akran Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.27’de gösterilmiştir. Gruptaki her öğrenci, grup arkadaşlarından sadece bir arkadaşını “Akran Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Tablo 4.27: Üçüncü Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerin Dağılımları

Davranışlar	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
	N	N	N
Grubun ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar.	1	0	4
Verilen görevi tamamlamak için sorumluluğunu yerine getirir.	1	1	3
Yapılacak çalışmalarla ilgili değişik (alternatif) seçenekler üretir ve bunları değerlendirir.	1	1	3
Çalışmalar sırasında yeni fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.	1	1	3
Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.	1	1	3

Tablo 4.27'deki verilere göre grup üyeleri performanslarının genel olarak iyi olduğu görülmektedir. Grup üyelerinden birinin çalışmalara tam olarak yardımcı

olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler, akran değerlendirme formlarının ve diğer formlardaki verilerin not olarak kendilerine yansımayacağını bildiğinden öz eleştiri yaptıkları anlaşılmaktadır.

Dördüncü grup öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Akran Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.28’de gösterilmiştir. Gruptaki her öğrenci, grup arkadaşlarından sadece bir arkadaşını “Akran Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Tablo 4.28: Dördüncü Grup Öğrencilerine Göre Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerin Dağılımları

Davranışlar	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
	N	N	N
Grubun ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar.	0	1	4
Verilen görevi tamamlamak için sorumluluğunu yerine getirir.	0	1	4
Yapılacak çalışmalarla ilgili değişik (alternatif) seçenekler üretir ve bunları değerlendirir.	0	1	4
Çalışmalar sırasında yeni fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.	0	0	5
Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.	0	0	5

Tablo 4.28’deki verilere göre grup üyeleri arkadaşlarının performanslarının genel olarak iyi olduğu değerlendirdikleri görülmektedir. Tabloya bakıldığında, Grup Gülkurusu üyeleri, birlikte çalıştığı arkadaşlarının proje çalışmalarındaki performanslarından memnun olduğu anlaşılmaktadır.

Maskeli Beşler grubundaki öğrencilere, projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının sergiledikleri performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Akran Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.29’da gösterilmiştir. Gruptaki her öğrenci, grup arkadaşlarından sadece bir arkadaşını “Akran Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Tablo 4.29: Beşinci Grup Öğrencilerinin Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerin Dağılımları

Davranışlar	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
	N	N	N
Grubun ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar.	0	0	5
Verilen görevi tamamlamak için sorumluluğunu yerine getirir.	0	0	5
Yapılacak çalışmalarla ilgili değişik (alternatif) seçenekler üretir ve bunları değerlendirir.	0	1	4
Çalışmalar sırasında yeni fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.	0	0	5
Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.	0	0	5

Tablo 4.29'daki verilere göre grup üyeleri, arkadaşlarının performanslarını iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının sergilemiş olduğu performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Akran Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30: Öğrencilerin, Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine Ait Dağılımlar

Davranışlar	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
	N	N	N
Grubun ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar.	2	7	16
Verilen görevi tamamlamak için sorumluluğunu yerine getirir.	4	7	14
Yapılacak çalışmalarla ilgili değişik (alternatif) seçenekler üretir ve bunları değerlendirir.	1	9	15
Çalışmalar sırasında yeni fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.	3	6	16
Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.	5	5	16

Tablo 4.30'daki verilere göre; çalışmaya katılan bütün gruptaki öğrencilerin akranlarını değerlendirmelerine baktığımızda performanslarının yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Öğrencilerin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğrencilerin birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu ” kodlanarak her grup için ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir. Birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşler grup bazında gösterildikten sonra tablo 36’da yer verilmiştir. Kriterler, düşük (1), orta(2) ve yüksek (3) olarak değerlendirilmiştir.

Birinci grup öğrencilerinin, birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31: Birinci Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
1. Proje konunuzu çalışırken planınız ne kadar yeterliydi?	0	2	3
2. Grubunuzun üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?	0	0	5
3. Grubunuzda yapılacak işler adil paylaşıldı mı?	0	0	5
4.Grubunuz araçları özenle kullandı mı?	0	0	5
5.Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?	0	0	5
6.Grubunuz öğretmenin yardımını olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?	0	5	0
7.Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?	0	0	5
8.Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?	0	0	5
9.Proje planını uygulamada grubunuzun başarısı nasıldı?	0	1	4
10.Grubunuzun ortaya koyduğu düşünceler ne kadar yaratıcıydı?	0	1	4

11. Çalışmalarınız sırasında karşılaştığınız en büyük problem neydi?	Toplanamamak	Kütüphanemizin olmaması
	1 öğrenci	4 öğrenci
12. Problem nereden kaynaklanıyordu?	Evlerimizin uzak olması	Okulumuzda kütüphanenin olmaması
	1 öğrenci	4 öğrenci
13. Grubunuz en iyi neyi başardı?	Ödevi sunmak	
	5 öğrenci	
14. Grubunuzun daha başarılı olması için neler yapabilirsiniz?	Daha iyi çalışabilirdim	
	5 öğrenci	

Tablo 4.31’de sunulan veriler incelendiğinde Aslan grubu yaptıkları çalışma sonunda kendi gruplarını değerlendirmiştir. Genel itibari ile grubun performanslarını iyi

düzeyde buldukları görülmektedir. Değerlendirme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde grup üyelerinin en büyük problemin okulda kütüphanenin olmaması olduğu anlaşılmaktadır. Grup üyeleri sunumu çok iyi bir şekilde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Grup üyelerinin tamamının daha iyi bir çalışma yapacakları konusunda hem fikir oldukları görülmektedir.

İkinci grup öğrencilerinin, birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. İkinci Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
1. Proje konunuzu çalışırken planınız ne kadar yeterliydi?	0	0	5
2. Grubunuzun üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?	0	0	5
3. Grubunuzda yapılacak işler adil paylaşıldı mı?	0	0	5
4. Grubunuz araçları özenle kullandı mı?	0	0	5
5. Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?	0	0	5
6. Grubunuz öğretmenin yardımı olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?	5	0	0
7. Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?	0	0	5
8. Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?	0	0	5
9. Proje planını uygulamada grubunuzun başarısı nasıldı?	0	2	3
10. Grubunuzun ortaya koyduğu düşünceler ne kadar yaratıcıydı?	0	0	5

11. Çalışmalarınız sırasında karşılaştığınız en büyük problem neydi?	Araştırma yapamamak	Kütüphanemizin olmaması
	2 öğrenci	3 öğrenci
12. Problem nereden kaynaklanıyordu?	Okulumuzda kütüphanenin olmaması	
	5 öğrenci	
13. Grubunuz en iyi neyi başardı?	Ödevi sunmak	
	5 öğrenci	
14. Grubunuzun daha başarılı olması için neler yapabilirsiniz?	Daha iyi çalışabilirdim	
	5 öğrenci	

Tablo 4.32’de sunulan veriler incelendiğinde Grup üyeleri genel olarak grup performanslarını yüksek buldukları görülmektedir. Grup üyelerinin tamamı öğretmen yardımı olmaksızın problemleri çözmede yetersiz olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Değerlendirme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde grup üyelerinin en büyük problemin okulda kütüphanenin olmaması ve bu yüzdende problemleri çözmede araştırmacının yardımına ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Grup üyeleri sunumu çok iyi bir şekilde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Grup üyelerinin tamamının daha iyi bir çalışma için daha fazla çalışmaları gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmektedir.

Üçüncü grup öğrencilerinin, birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.33’te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
1. Proje konunuzu çalışırken planınız ne kadar yeterliydi?	0	0	5
2. Grubunuzun üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?	0	4	1
3. Grubunuzda yapılacak işler adil paylaşıldı mı?	0	3	2
4. Grubunuz araçları özenle kullandı mı?	0	1	4
5. Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?	0	4	1
6. Grubunuz öğretmenin yardımını olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?	0	3	2
7. Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?	0	1	4
8. Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?	1	2	2
9. Proje planını uygulamada grubunuzun başarısı nasıldı?	0	2	3
10. Grubunuzun ortaya koyduğu düşünceler ne kadar yaratıcıydı?	0	3	2

11. Çalışmalarınız sırasında karşılaştığınız en büyük problem neydi?	Toplanıp çalışamamak	Kütüphanemizin olmaması
	2 öğrenci	3 öğrenci
12. Problem nereden kaynaklanıyordu?	Evlerin uzak olması	Okulumuzda kütüphanenin olmaması
	2 öğrenci	2 öğrenci
13. Grubunuz en iyi neyi başardı?	Ödevi sunmak	
	5 öğrenci	
14. Grubunuzun daha başarılı olması için neler yapabilirsiniz?	Daha çok çalışmak	
	5 öğrenci	

Tablo 4.33'te sunulan veriler incelendiğinde; grup üyeleri, genel olarak grup performanslarını yüksek buldukları anlaşılmaktadır. Değerlendirme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde grup üyelerinin en büyük problemlerinin, okulda kütüphanenin olmaması, bazı arkadaşların da evlerinin uzak olması gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Grup üyeleri çalışma süresince sunumu çok iyi bir şekilde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Grup üyelerinin tamamını daha iyi bir çalışma için daha çok çalışmaları gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmektedir.

Dördüncü grup öğrencilerinin, birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
1. Proje konunuzu çalışırken planınız ne kadar yeterliydi?	0	0	5
2. Grubunuzun üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?	0	0	5
3. Grubunuzda yapılacak işler adil paylaşıldı mı?	0	0	5
4. Grubunuz araçları özenle kullandı mı?	0	0	5
5. Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?	0	2	3
6. Grubunuz öğretmenin yardımını olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?	0	0	5
7. Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?	0	1	4
8. Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?	0	0	5
9. Proje planını uygulamada grubunuzun başarısı nasıldı?	0	0	5
10. Grubunuzun ortaya koyduğu düşünceler ne kadar yaratıcıydı?	0	2	3

11. Çalışmalarınız sırasında karşılaştığınız en büyük problem neydi?	Kütüphanemizin olmaması	Araştırma yaparken bilgisayarımızın bozulması
	3 öğrenci	2 öğrenci
12. Problem nereden kaynaklanıyordu?	Okulumuzda kütüphanenin olmaması	Kullanmayı bilmemek
	3 öğrenci	2 öğrenci
13. Grubunuz en iyi neyi başardı?	Ödevi sunmak	
	5 öğrenci	
14. Grubunuzun daha başarılı olması için neler yapabilirsiniz?	Daha çok çalışmak	
	5 öğrenci	

Tablo 4.34’te sunulan veriler incelendiğinde Grup üyeleri genel olarak grupça sergiledikleri performanslarını yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

Değerlendirme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde grup üyelerinin en büyük problemlerinin, okulda kütüphanenin olmaması, iki kardeşte bilgisayarlarını bozduklarından bazı sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Grup üyeleri çalışma süresince sunumu çok iyi bir şekilde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Grup üyelerinin tamamını daha iyi bir çalışma için daha çok çalışmaları gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmektedir.

Beşinci grup öğrencilerinin, kendi gruplarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.35’te gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Beşinci Grup Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
1. Proje konunuzu çalışırken planınız ne kadar yeterliydi?	0	0	5
2. Grubunuzun üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?	0	0	5
3. Grubunuzda yapılacak işler adil paylaşıldı mı?	0	0	5
4. Grubunuz araçları özenle kullandı mı?	0	0	5
5. Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?	0	0	5
6. Grubunuz öğretmenin yardımı olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?	0	2	3
7. Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?	0	0	5
8. Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?	0	0	5
9. Proje planını uygulamada grubunuzun başarısı nasıldı?	0	0	5
10. Grubunuzun ortaya koyduğu düşünceler ne kadar yaratıcıydı?	0	0	5

11. Çalışmalarınız sırasında karşılaştığınız en büyük problem neydi?	Toplanmak	Bilgisayarda hazırlayamamış olmamız	Fotoğraf çekmemek
	3 öğrenci	1 öğrenci	2
12. Problem nereden kaynaklanıyordu?	Evlerimizin uzak olması	Bilgisayarımızın olmaması	Fotoğraf makinemizin olmaması
	3 öğrenci	2 öğrenci	
13. Grubunuz en iyi neyi başardı?	Gazeteyi hazırlamak		Ödevi sunmak
	1 öğrenci		4 öğrenci
14. Grubunuzun daha başarılı olması için neler yapabilirsiniz?	Daha çok çalışmak		
	5 öğrenci		

Tablo 4.35’te sunulan veriler incelendiğinde Grup üyeleri genel olarak grupça sergiledikleri performanslarını yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

Değerlendirme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde grup üyelerinin yaşamış oldukları problemlerin sırasıyla fotoğraf çekemeyişleri, bilgisayarlarının olmaması ve evlerinin uzak olmasından ötürü toplanamayışları olduğu anlaşılmaktadır. Grup üyeleri çalışma süresince sunumu çok iyi bir şekilde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Grup üyelerinin tamamını daha iyi bir proje çalışması yapabilmek için daha çok çalışmaları gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin, birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 4.36’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36: Gruplar Bazında Öğrencilerinin, Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
1. Proje konunuzu çalışırken planınız ne kadar yeterliydi?	0	2	23
2. Grubunuzun üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?	0	5	20
3. Grubunuzda yapılacak işler adil paylaşıldı mı?	0	3	22
4. Grubunuz araçları özenle kullandı mı?	0	1	24
5. Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?	0	6	19
6. Grubunuz öğretmenin yardımını olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?	5	10	10
7. Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?	0	2	23
8. Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?	1	2	22
9. Proje planını uygulamada grubunuzun başarısı nasıldı?	0	5	20
10. Grubunuzun ortaya koyduğu düşünceler ne kadar yaratıcıydı?	0	6	19

Tablo 4.36’daki veriler incelendiğinde; öğrencilerin genel itibarıyla grupça sergilemiş oldukları performansı yüksek buldukları anlaşılmaktadır. Değerlendirme formunun sonunda verilen 11.,12.,13. ve 14. sorulara verilen cevaplar incelendiğinde genel olarak karşılaştıkları problem olarak; kütüphanenin olmaması ve evlerinin uzak olmasını gösterdikleri anlaşılmaktadır.

4.7. Öğretmenlere Göre Grupların Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Proje Değerlendirme Formu**” kodlanarak grup bazında ve genel olarak değerlendirilerek tablolar halinde gösterilmiştir. Değerlendirme 3 öğretmen tarafından her grup için ayrı ayrı form doldurularak yapılmıştır. Öğretmenler değerlendirme yaparken kriterleri 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmişti. Bu puanların ortalamaları grupların aldığı puanı göstermektedir. Puanlamalar 1 ile çok kötü, 2 ile geliştirilebilir, 3 ile orta, 4 ile iyi ve 5 çok iyi birbirine eş değer ölçütlerdir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, birinci grup öğrencilerinin proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Proje Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37: Öğretmenlere Göre Birinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları

Gözlenen Performanslar	Öğretmenler			
	1	2	3	$\bar{x}$
Projenin amacını belirleme	3	4	4	3,7
Projeye uygun çalışma planı yapma	3	3	3	3,0
Grup içinde görev dağılımı yapma	4	5	5	4,7
İhtiyaçları belirleme	3	3	3	3,0
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	4	4	5	4,3
Projeyi plana göre gerçekleştirme	2	2	2	2,0
Türkçe' yi doğru ve düzgün yazma	3	3	3	3,0
Bilgilerin doğruluğu	5	5	5	5,0
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi	4	5	5	4,7
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4	4	4	4,0
Toplanan bilgilerin düzenlenmesi	5	5	5	5,0
Kritik düşünme becerisi gösterme	3	3	3	3,0
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	5	4	4	4,3
Türkçe' yi doğru ve düzgün konuşma	4	4	4	4,0
Sorulara cevap verebilme	4	4	4	4,0
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	4	4	4	4,0
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	5	5	5	5,0
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	4	4	4	4,0
Verilen sürede sunuyu yapma	4	4	4	4,0
Sunu sırasındaki öz güvene sahip olma	4	4	4	4,0
Severek sunu yapma	4	5	5	4,7
Aritmetik Ortalama				4,0

Tablo 4.37'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, değerlendirdikleri kriterlerin ortalamalarına bakıldığında birinci grup öğrencilerin proje çalışma sürecindeki başarı düzeylerini genellikle iyi olarak değerlendirildiği görülmektedir. En düşük ortalamaları projeyi plana göre gerçekleştirmede aldıkları görülmektedir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, ikinci grup öğrencilerinin proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Proje Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38: Öğretmenlere Göre İkinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları

Gözlenen Performanslar	Öğretmenler			
	1	2	3	$\bar{x}$
Projenin amacını belirleme	4	4	3	3,7
Projeye uygun çalışma planı yapma	5	5	5	5,0
Grup içinde görev dağılımı yapma	4	4	4	4,0
İhtiyaçları belirleme	4	4	4	4,0
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	3	3	3	3,0
Projeyi plana göre gerçekleştirme	4	4	4	4,0
Türkçe' yi doğru ve düzgün yazma	4	4	4	4,0
Bilgilerin doğruluğu	5	5	5	5,0
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi	5	5	4	4,7
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4	5	4	4,3
Toplanan bilgilerin düzenlenmesi	4	4	4	4,0
Kritik düşünme becerisi gösterme	5	4	3	4,0
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	4	4	4	4,0
Türkçe' yi doğru ve düzgün konuşma	5	5	5	5,0
Sorulara cevap verebilme	5	5	5	5,0
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	5	4	4	4,3
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	4	4	4	4,0
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	4	4	4	4,0
Verilen sürede sunuyu yapma	4	4	4	4,0
Sunu sırasındaki öz güvene sahip olma	4	3	3	3,3
Severek sunu yapma	4	4	4	4,0
Aritmetik Ortalama				4,2

Tablo 4.38'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, grup hepsinin proje çalışma sürecindeki genel başarıları düzeylerini genel itibarı ile iyi ile çok iyi olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, üçüncü grup öğrencilerinin proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Proje Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.39’de gösterilmiştir.

Tablo 4.39: Öğretmenlere Göre Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları

Gözlenen Performanslar	Öğretmenler			
	1	2	3	$\bar{x}$
Projenin amacını belirleme	5	5	4	4,7
Projeye uygun çalışma planı yapma	4	4	4	4,0
Grup içinde görev dağılımı yapma	4	4	4	4,0
İhtiyaçları belirleme	4	4	5	4,3
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	5	5	5	5,0
Projeyi plana göre gerçekleştirme	5	5	4	4,7
Türkçe' yi doğru ve düzgün yazma	5	5	5	5,0
Bilgilerin doğruluğu	5	5	5	5,0
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi	4	4	4	4,0
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4	4	4	4,0
Toplanan bilgilerin düzenlenmesi	5	3	4	4,0
Kritik düşünme becerisi gösterme	4	3	4	3,7
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	5	4	5	4,7
Türkçe' yi doğru ve düzgün konuşma	5	5	5	5,0
Sorulara cevap verebilme	5	5	5	5,0
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	4	5	4	4,3
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	4	4	4	4,0
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	4	4	5	4,3
Verilen sürede sunuyu yapma	4	5	4	4,3
Sunu sırasındaki öz güvene sahip olma	3	5	5	4,3
Severek sunu yapma	4	4	5	4,3
Aritmetik Ortalama				4,4

Tablo 4.39'daki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, grup Karanfil'in proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerini çok iyi olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin sergilemiş olduğu performansın ve projenin yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, dördüncü grup öğrencilerinin proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Proje Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.40'ta gösterilmiştir.

Tablo 4.40: Öğretmenlere Göre Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları

Gözlenen Performanslar	Öğretmenler			
	1	2	3	$\bar{x}$
Projenin amacını belirleme	5	5	4	4,7
Projeye uygun çalışma planı yapma	4	5	4	4,3
Grup içinde görev dağılımı yapma	4	5	4	4,3
İhtiyaçları belirleme	4	4	5	4,3
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	4	4	5	4,3
Projeyi plana göre gerçekleştirme	4	4	4	4,0
Türkçe' yi doğru ve düzgün yazma	5	5	5	5,0
Bilgilerin doğruluğu	5	5	5	5,0
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi	4	4	4	4,0
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4	4	4	4,0
Toplanan bilgilerin düzenlenmesi	4	4	4	4,0
Kritik düşünme becerisi gösterme	3	3	4	3,3
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	4	4	4	4,0
Türkçe' yi doğru ve düzgün konuşma	5	5	5	5,0
Sorulara cevap verebilme	5	5	5	5,0
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	4	5	4	4,3
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	4	4	4	4,0
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	4	4	4	4,0
Verilen sürede sunuyu yapma	4	4	5	4,3
Sunu sırasındaki öz güvene sahip olma	3	3	5	3,7
Severek sunu yapma	4	4	4	4,0
Aritmetik Ortalama				4,3

Tablo 4.40'taki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenler, Grup Gülkurusu'nun proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerini çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sergilemiş olduğu performansın proje için yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmacı ve öğretmenlerin, beşinci grup öğrencilerinin proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “**Proje Değerlendirme Formu**” kodlanarak Tablo 4.41'de gösterilmiştir

Tablo 4.41: Öğretmenlere Göre Beşinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları

Gözlenen Performanslar	Öğretmenler			
	1	2	3	$\bar{x}$
Projenin amacını belirleme	5	5	5	5,0
Projeye uygun çalışma planı yapma	5	5	5	5,0
Grup içinde görev dağılımı yapma	4	5	5	4,7
İhtiyaçları belirleme	4	4	4	4,0
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	5	5	4	4,7
Projeyi plana göre gerçekleştirme	5	5	4	4,7
Türkçe' yi doğru ve düzgün yazma	5	5	5	5,0
Bilgilerin doğruluğu	5	5	5	5,0
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi	5	5	5	5,0
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4	4	4	4,0
Toplanan bilgilerin düzenlenmesi	5	5	5	5,0
Kritik düşünme becerisi gösterme	4	4	4	4,0
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	4	5	5	4,7
Türkçe' yi doğru ve düzgün konuşma	5	5	5	5,0
Sorulara cevap verebilme	5	5	5	5,0
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	5	5	5	5,0
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	5	5	5	5,0
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	5	5	5	5,0
Verilen sürede sunuyu yapma	4	4	5	4,3
Sunu sırasındaki öz güvene sahip olma	5	5	4	4,7
Severek sunu yapma	5	5	5	5,0
Aritmetik Ortalama				4,7

Tablo 4.41'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, Maskeli Beşler Grubu'nun proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerini çok iyi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sergilemiş olduğu performansı proje için yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde hazırlanan proje çalışmaları yapan gruplar değerlendirilmiş ve gruplara ait veriler kodlanarak Tablo 4.42'de gösterilmiştir.

Tablo 4.42: Öğretmenlere Göre Grupların, Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımları

Gözlenen Performanslar	1. GRUP	2. GRUP	3. GRUP	4. GRUP	5. GRUP
Projenin amacını belirleme	3,7	3,7	4,7	4,7	5,0
Projeye uygun çalışma planı yapma	3,0	5,0	4,0	4,3	5,0
Grup içinde görev dağılımı yapma	4,7	4,0	4,0	4,3	4,7
İhtiyaçları belirleme	3,0	4,0	4,3	4,3	4,0
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	4,3	3,0	5,0	4,3	4,7
Projeyi plana göre gerçekleştirme	2,0	4,0	4,7	4,0	4,7
Türkçe' yi doğru ve düzgün yazma	3,0	4,0	5,0	5,0	5,0
Bilgilerin doğruluğu	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi	4,7	4,7	4,0	4,0	5,0
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4,0	4,3	4,0	4,0	4,0
Toplanan bilgilerin düzenlenmesi	5,0	4,0	4,0	4,0	5,0
Kritik düşünme becerisi gösterme	3,0	4,0	3,7	3,3	4,0
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	4,3	4,0	4,7	4,0	4,7
Türkçe' yi doğru ve düzgün konuşma	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Sorulara cevap verebilme	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	4,0	4,3	4,3	4,3	5,0
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	5,0	4,0	4,0	4,0	5,0
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	4,0	4,0	4,3	4,0	5,0
Verilen sürede sunuyu yapma	4,0	4,0	4,3	4,3	4,3
Sunu sırasındaki öz güvene sahip olma	4,0	3,3	4,3	3,7	4,7
Severek sunu yapma	4,7	4,0	4,3	4,0	5,0
Aritmetik Ortalama	4,0	4,2	4,4	4,3	4,7

Tablo 4.42'deki veriler incelendiğinde; araştırmacı ve öğretmenlerin, beş grubun sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde hazırlanan projeleri çalışırken sergilemiş oldukları performanslarını genel olarak iyi buldukları anlaşılmaktadır.

4.8. Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Kendimi Değerlendiriyorum” formu kodlanarak gruplar bazında ve genel olarak değerlendirilerek aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Birinci grup öğrencilerinin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Kendimi Değerlendiriyorum” formu kodlanarak Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

Tablo 4.43: Birinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
Projem için gerekli araştırmaları yaptım	0	0	5
Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum	0	1	4
Projeyi yaparken yeni bilgiler öğrendim	0	0	5
Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim	1	2	2
Proje yaparken zamanı iyi kullandım	0	3	2
Projem öğrendiklerimi uygulama imkânı verdi	0	0	5

Tablo 4.43’teki verilere göre grup üyeleri proje performanslarından genel itibari ile yüksek buldukları anlaşılmaktadır. Grup üyeleri proje çalışması için elinden geleni yaptığını düşünmektedir. Kendimi değerlendiriyorum formu, öğrencinin çalışmayı nasıl bir titizlikle yaptığını gösteren en önemli veridir. Öğrencilerin kendi ağızlarından kendilerini değerlendirebilmesi özellikle kendini yönetme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. .

İkinci grup öğrencilerinin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Kendimi Değerlendiriyorum” formu kodlanarak Tablo 4.44’te gösterilmiştir.

Tablo 4.44: İkinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
Projem için gerekli araştırmaları yaptım	0	0	5
Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum	0	3	2
Projeyi yaparken yeni bilgiler öğrendim	0	0	5
Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim	0	3	2
Proje yaparken zamanı iyi kullandım	0	2	3
Projem öğrendiklerimi uygulama imkânı verdi	0	0	5

Tablo 4.44'teki verilere göre hepsi grubu üyeleri çalışma süresince sergilemiş olduğu performanslarından genel itibari ile yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Üçüncü grup öğrencilerinin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Kendimi Değerlendiriyorum ” formu kodlanarak Tablo 4.45'te gösterilmiştir.

Tablo 4.45: Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
Projem için gerekli araştırmaları yaptım	0	0	5
Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum	0	2	3
Projeyi yaparken yeni bilgiler öğrendim	0	0	5
Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim	1	3	1
Proje yaparken zamanı iyi kullandım	0	3	2
Projem öğrendiklerimi uygulama imkânı verdi	0	0	5

Tablo 4.45'deki verilere göre; Grup Karanfil'in üyeleri çalışma süresince sergilemiş olduğu performanslarının yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Grup üyeleri proje çalışması için elinden geleni yaptığını düşünmektedir.

Dördüncü grup öğrencilerinin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Kendimi Değerlendiriyorum ” formu kodlanarak Tablo 4.46'da gösterilmiştir.

Tablo 4.46: Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
Projem için gerekli araştırmaları yaptım	0	0	5
Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum	0	3	2
Projeyi yaparken yeni bilgiler öğrendim	0	0	5
Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim	0	2	3
Proje yaparken zamanı iyi kullandım	0	2	3
Projem öğrendiklerimi uygulama imkânı verdi	0	0	5

Tablo 4.46'daki verilere göre; Gülkurusu grubu üyeleri çalışma süresince sergilemiş olduğu performanslarının yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Üyeler, proje çalışması için elinden geleni yaptığını düşünmektedir.

Beşinci grup öğrencilerinin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Kendimi Değerlendiriyorum ” formu kodlanarak Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47: Beşinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
Projem için gerekli araştırmaları yaptım	0	0	5
Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum	0	0	5
Projeyi yaparken yeni bilgiler öğrendim	0	0	5
Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim	0	0	5
Proje yaparken zamanı iyi kullandım	0	0	5
Projem öğrendiklerimi uygulama imkânı verdi	0	0	5

Tablo 4.47'deki verilere göre; Maskeli Beşler grubundaki bütün öğrenciler, çalışma süresince sergilemiş olduğu performanslarının yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Üyeler, proje çalışması için elinden geleni yaptığını düşünmektedir.

Sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde hazırlanan proje çalışmaları yapan gruplar değerlendirilmiş ve gruplara ait veriler kodlanarak Tablo 4.48’de gösterilmiştir.

Tablo 4.48: Gruplar Bazında Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

Kriterler	Düşük	Orta	Yüksek
	N	N	N
Projem için gerekli araştırmaları yaptım	0	0	25
Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum	0	12	13
Projeyi yaparken yeni bilgiler öğrendim	0	0	25
Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim	8	12	5
Proje yaparken zamanı iyi kullandım	0	12	13
Projem öğrendiklerimi uygulama imkânı verdi	0	0	25

Çalışmaya katılan bütün öğrenciler, çalışma süresince sergilemiş olduğu performanslarının genel olarak yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerden sekiz tanesi proje yaparken farklı bir becerilerini keşfetmediğini belirttiği görülmektedir.

4.9. Öğrencilerin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecindeki öğrendiği bilgiler yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Ne Biliyorum?” formu kodlanarak grup bazında tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

Birinci grup öğrencilerin, proje çalışmalarından önce çalışma konusunu sorgulamaya ve proje sürecinde öğrendiği bilgilerin neler olduğunu görmek için uygulanan “Ne Biliyorum?” formu kodlanarak Tablo 4.49’da gösterilmiştir.

Tablo 4.49: Birinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları

1. GRUP					
Ne Biliyorum Soruları	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci
Yaşadığım il Hakkında Ne Biliyorum	Adana, Taşköprü, büyük saat	Çarşı,	Tuzla	Taşköprü	Taşköprü
Yaşadığım il Hakkında Ne Öğrenmek İstiyorum?	Gezilecek yerlerin fotoğraflarını	Fotoğraflarını görmek	Fotoğrafları görmek	Fotoğraflarını görmek	Fotoğraflarını görmek
Yaşadığım İl Hakkındaki Bilgileri Nasıl Öğrenmek İstiyorum?	Bilgisayardan, gezerek	İnternette, gezerek	İnternette gezerek	Gezerek	Gezerek
Yaşadığım İl Hakkında Ne Öğrendim?	Türkiye’nin güneyinde olduğunu eski Adana ile yeni Adana fotoğrafları, tarihi yerleri, nüfusu	Adana’nın fotoğraflarını internette gördüm.	Çarşmayı gördüm. Çatalan köprüsüne gittim. Tarihi yerleri ve ilçeleri	Büyük saati gördüm. Taşköprü’ yü gördüm. Tarihi yerleri ve tarım ürünlerini	Çarşmayı gördüm, Yumurtalığa gittik. İlçelerini, nüfusu ve tarım ürünlerini

Tablo 4.49’daki verilere göre; öğrencilerin genelinin gerek yaşından, gerekse yaşadığı yerden dolayı Adana hakkında fazla bir bilgi sahibi olmadıkları

anlaşılmaktadır. Bu proje sonunda öğrencilerin kafasında yaşadıkları il hakkında daha somut bilgilere ulaştıkları anlaşılmaktadır.

İkinci grup öğrencilerin, proje çalışmalarından önce çalışma konusunu sorgulamaya ve proje sürecinde öğrendiği bilgilerin neler olduğunu görmek için uygulanan “Ne Biliyorum?” formu kodlanarak Tablo 4.50’de gösterilmiştir.

Tablo 4.50: İkinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları

2. GRUP					
Ne Biliyorum Soruları	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci
Trafik işaretleri Hakkında Ne Biliyorum?	Trafik ışıkları	Trafik ışıkları	Trafik ışıkları	Trafik ışıkları	Trafik ışıkları
Trafik işaretleri ilgili Ne Öğrenmek İstiyorum?	Hangi işaretlerin kurallar	Hangi işaretlerin olduğunu	Hangi işaretlerin olduğunu	Hangi işaretlerin olduğunu	Hangi işaretlerin olduğunu
Trafik işaretleri Hakkında Bilgileri Nasıl Öğrenmek İstiyorum?	İnternette, kitaplardan	İnternette, kitaplardan	İnternette, kitaplardan	İnternette, kitaplardan	İnternette, kitaplardan
Trafik işaretleri Hakkında Ne Öğrendim?	Trafik ışıkları, yaya geçidi, tekyön, park edilmez, okul geçidi, yaya geçidi, dikkat	Trafik ışıkları, yaya geçidi, okul geçidi emniyet kemeri, dur, park	Okul geçidi, emniyet kemeri, dur, park	Trafik ışıkları, okul geçidi, emniyet kemeri, dur, park	At arabası giremez, sağa dönülmez, sola dönülmez.

Tablo 4.50’deki verilere göre; öğrencilerin genelinin trafik işaretleri hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Proje çalışması sonunda grup üyeleri trafik işaretleri hakkında kendilerince önemli bulduğu trafik işaretlerini öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu proje sonunda öğrencilerin kafasında trafik işaretleri daha da somutlaştığı düşünülmektedir.

Üçüncü grup öğrencilerin, proje çalışmalarından önce çalışma konusunu sorgulamaya ve proje sürecinde öğrendiği bilgilerin neler olduğunu görmek için uygulanan “Ne Biliyorum?” formu kodlanarak Tablo 4.51’de gösterilmiştir.

Tablo 4.51: Üçüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları

3. GRUP					
Ne Biliyorum Soruları	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci
Doğal afetler Hakkında Ne Biliyorum?	Deprem	Deprem, yangın	Deprem, yangın,	Deprem, yangın	Deprem
Doğal afetler Hakkında Ne Öğrenmek İstiyorum?	Neden doğal afet oluyor?	Ne yapmalıyım?	Ne yapmalıyım?	Ne yaparım?	Ne yapmalıyım?
Doğal afetler Hakkındaki Bilgileri Nasıl Öğrenmek İstiyorum?	İnternette, kitaplardan ve ansiklopedilerden	İnternette	Kitaplardan	İnternette, kitaplardan, kütüphaneden, büyüklerimden	İnternette
Doğal afetler Hakkında Ne Öğrendim?	Deprem ve sel olursa ne yapacağı mı?	Orman yangınlarında ne yapmam gerektiğini depremde ne yapacağımı?	Depremden korunmayı çığ nasıl olur yangın olursa ne yapmalıyım?	Depremde ne yapmam gerektiğini, toprak kaymasını nasıl engelleyeceğimi?	Erozyon nasıl olur nasıl engelleriz.

Tablo 4.51'daki verilere göre öğrencilerin genelinin projeyi çalışmadan önce doğal afet denince akıllarına deprem ve yangın geldiği görülmektedir. Diğer doğal afetler hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmasıyla grup üyelerinin doğal afetler ve korunma yolları hakkında bilgiler öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Dördüncü grup öğrencilerin, proje çalışmalarından önce çalışma konusunu sorgulamaya ve proje sürecinde öğrendiği bilgilerin neler olduğunu görmek için uygulanan "Ne Biliyorum?" formu kodlanarak Tablo 4.52'de gösterilmiştir.

Tablo 4.52: Dördüncü Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları

4. GRUP (Gülkurusu)					
Ne Biliyorum Soruları	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci
İlkyardım Hakkında Ne Biliyorum?	Hastaneye giderim	Bilmiyorum	Kaza olursa yapılır	Kaza olursa yapılır	Kaza olursa yapılır
İlkyardım Hakkında Ne Öğrenmek İstiyorum?	Nasıl yapıldığını	Her şeyi	Nasıl yapıldığını	Nasıl yapıldığını	Nasıl yapıldığını
İlkyardım Hakkında Bilgileri Nasıl Öğrenmek İstiyorum?	Kitaplardan	Kitaplardan, internetten	Kitaplardan	Kitaplardan, internetten	İnternette
İlkyardım Hakkında Ne Öğrendim?	İlkyardım malzemelerini, pansuman etmeyi	İnsanlara yardım etmeyi, malzemeleri	Pansuman yapmayı ve acil durumda 112 aramamın gerektiğini	İlkyardımın nasıl yapıldığını	İlkyardımın nasıl yapıldığını kaza olunca 112 aramayı

Tablo 4.52'daki verilere göre öğrencilerin genelinin projeyi çalışmadan önce ilkyardımın kazadan sonrası yapılan müdahale olduğunu bildiklerini fakat nasıl yapıldığını bilmedikleri anlaşılmaktadır. Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışması sonunda öğrencilerin ilkyardımın ne olduğu, ilkyardım malzemelerini, küçük kazalarda ne yapacaklarını ve acil durumlarda yapmaları gerekenlerin ne olduğunu öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Beşinci grup öğrencilerin, proje çalışmalarından önce çalışma konusunu sorgulamaya ve proje sürecinde öğrendiği bilgilerin neler olduğunu görmek için uygulanan "Ne Biliyorum?" formu kodlanarak Tablo 4.53'te gösterilmiştir.

Tablo 4.53: Beşinci Grup Öğrencilerinin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Göre Dağılımları

5. GRUP (Maskeli Beşler)					
Ne Biliyorum Soruları	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci
Sınıf gazetesi Hakkında Ne Biliyorum?	Bir şey bilmiyorum	Bilmiyorum	Bilmiyorum	Bilmiyorum	Bilmiyorum
Sınıf gazetesi hakkında Ne Öğrenmek İstiyorum?	Sınıf gazetesin nasıl hazırlanır,	Nasıl hazırlanır	Nasıl hazırlanır	Gazete çıkarmak	Gazeteyi çıkarmak
Sınıf gazetesi Hakkında Bilgileri Nasıl Öğrenmek İstiyorum?	Çalışarak, internetten	Öğretmenimden	Öğretmenimden	Öğretmenimden	Çalışarak, öğretmenden
Sınıf gazetesi Hakkında Ne Öğrendim?	Gazete nasıl hazırlanır onu öğrendim.	Gazete nasıl hazırlanır onu öğrendim.	Gazete nasıl hazırlanır onu öğrendim.	Gazete nasıl hazırlanır onu öğrendim.	Gazete nasıl hazırlanır onu öğrendim.

Tablo 4.53'daki verilere göre öğrencilerin genelinin projeyi çalışmadan önce sınıf gazetesinin nasıl çıkarıldığını, gazetede hangi haberlere yer vermesi gerektiğini bilmedikleri anlaşılmaktadır. Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışması sonunda öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri kendi kendilerini sorgulayarak sınıf gazetesini hazırlamak için gerekli olan bilgileri öğrendikleri anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirildiği bu araştırmanın bu bölümünde, Akran değerlendirme, “Ne biliyorum?”, Kendimi değerlendiriyorum, Grup öz değerlendirme, Grup değerlendirme ile Proje değerlendirme formları ile elde edilen bulgular literatürdeki bulgularla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Öğrencilerin, Projede Planlama Sürecindeki Performanslarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede planlama sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için grup değerlendirme formu uygulanmıştır. Ölçeğe ait veriler incelendiğinde; birinci grubun ortalamasının 3,6, ikinci grubun ortalamasının 4,1, üçüncü grubun ortalamasının 4,3, dördüncü grubun ortalamasının 3,9 ve beşinci grubun ortalamasının 4,8 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, planlama sürecine yönelik performansları incelendiğinde beşinci grubun sergilemiş olduğu performansın en yüksek olduğu görülmektedir. Bu grubun performansının diğer gruplara göre yüksek olmasının nedeni uyum içinde çalışmaları ve grup temsilcisinin liderlik vasfına sahip olması olabilir.

Birinci grubun performansının aritmetik ortalamasının 3,6 ile beş grup arasında en düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, grup üyelerinin genellikle proje konuları hakkında çalışma sorularını tartışırken birbirlerini dinlememesi ve tartışmayı belli bir sonuca ulaştırmadan toplantıyı bitirmeleri olabilir. Ayrıca aritmetik ortalamalarının düşük olmasının bir diğer nedeni ise üyelerin tam bir takım ruhuna sahip olmamaları ve ilk kez bir grup çalışması yapıyor olmaları gösterilebilir.

Diğer 3 grubun ortalamasının birbirine çok yakın olmasının nedeni ise grup üyelerinin çalışma sorularını uyum içinde tartışması, iş bölümünün sağlıklı bir şekilde

yapılması, bilgi kaynaklarının belirlenmesi ve bilgi toplamak için zaman planlamalarını sağlıklı bir şekilde yapmaları olabilir.

Elde edilen verileri incelendiğinde; sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarında planlama sürecinde aynı grupta çalışan öğrencilerin birlikte çalışma becerilerinin yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın bu amacını literatürdeki bazı araştırma sonuçları da desteklemektedir.

Demirhan (2003, 24), proje tabanlı öğrenmenin, öğrencileri işbirliğine dayalı olarak birbirleri ile çalışmaya teşvik ettiğini ve aynı zamanda kendi başarılarıyla da çalışmalarını desteklediğini belirtmiştir. Öğrenme koşullarının, öğrencilerin sosyal, kişisel ve birlikte çalışma becerilerini de geliştirdiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin iş birlikli çalışması, proje planlama, karar verme ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmelerine, yaşam gerçekleriyle öğrenme arasındaki bağlantıyı kurmalarını destekleyen, öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştıran, bilginin yapılandırılmasında iş birlikli fırsatlar veren ve problem çözme becerilerini geliştiren bir yapıya sahiptir (Railsback, 2002).

5.2.Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeler ile İlgili Bilgileri Toplama ile Bilgiyi Organize Etme Performanslarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeler ile ilgili bilgileri toplama ve bilgileri organize etme sürecindeki performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için grup değerlendirme formu uygulanmıştır. Ölçeğe ait veriler incelendiğinde; birinci grubun ortalamasının 3,8, ikinci grubun ortalamasının 4,2, üçüncü grubun ortalamasının 4,8, dördüncü grubun ortalamasının 4,0 ve beşinci grubun ortalamasının 4,7 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, bilgi toplama ve bilgiyi organize etme sürecine yönelik performansları incelendiğinde üçüncü grubun sergilemiş olduğu performansın 4,8 ile en yüksek olduğu görülmektedir. Bu grubun performansının diğer gruplara göre yüksek olmasının nedeni grup üyelerinden iki öğrencinin sivil savunma kulübünde yer almaları

ve bu kulübün çalışmalarında kullandığı materyalleri ve bilgi kaynaklarını projelerinde kullanmaları gösterilebilir.

Birinci grubun performansının aritmetik ortalamasının 4,2 ile beş grup arasında en düşük olduğu görülmüştür. Birinci grubun aldığı puanlar incelendiğinde(Tablo 4.7); öğrencilerin proje çalışırken bilgileri toplama ile bilgileri organize etme sürecindeki, *“bilgiler kendi ifadeleri ile yeniden yazma ve çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşlerini alma”* kriterlerinden düşük puan aldıkları görülmektedir. Birinci grubun ortalamasının düşük olmasının nedeni ders dışı zamanlarda birlikte çalışmak için grubun toplanamaması ve çalışma konuları hakkında bilgi toplarken aileleri tarafından yeteri kadar destelenmemiş olmaları gösterilebilir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, ders dışı zamanlarda da birlikte çalışmayı gerektirir. Gerek araştırmanın yapıldığı okulun beldede olması, gerekse öğrencilerin küçük yaş grubunda olması, toplanmakta zorluk çekmeleri, toplandıklarında dikkatlerinin çabuk dağılıp oyun oynamaya başlamaları, ebeveynlerinin de yeteri kadar ilgililememelerinden dolayı bazı gruplarda bilgi toplama ve bilgiyi toplama sürecinde sergilemiş oldukları performanslarının düşük olduğu gözlenmiştir. Velilerin doğru rehberlik yapması için araştırma sürecinin başında toplantı yapılmış ve veliler bilgilendirilmiştir. Buna rağmen okulun beldede olması, velilerin birçoğunun tarlada çalışıyor olması, okuryazar oranlarının düşük olması veya velilerin ilgisiz olmaları gibi faktörlerin öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmaları ders dışı zamanlarda da çalışmayı gerektiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma dayalı programlarda velinin rolü de geleneksel programdaki veliden farklılaşmaktadır. Öğrencilerin proje süresince bilgi toplama ve bilgiyi organize etme sürecinde sergilemiş oldukları performans bakımından daha önce bu konuya benzer çalışmalarla benzer sonuçlar vermektedir (Karakuş, 2006).

5.3. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Raporlaştırmaya Yönelik Performanslarına Ait Tartışma ve Yorum

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi raporlaştırma performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için grup değerlendirme formu uygulanmıştır. Forma ait veriler incelendiğinde; birinci

grubun ortalamasının 2,8, ikinci grubun ortalamasının 4,8, üçüncü grubun ortalamasının 4,7, dördüncü grubun ortalamasının 4,0 ve beşinci grubun ortalamasının 4,8 olduğu görülmektedir.

Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi raporlaştırma sürecine yönelik performansları incelendiğinde, üçüncü ve beşinci grubun performansının 4,8 ile en yüksek olduğu görülmektedir. Bu grubun proje konusunun yazılı ve görsel unsurlar arasında bağlantıları kolay kurmaya uygun olması ve kaynakçaları hazırlamaları yüksek puan almalarını sağlamıştır. Raporlaştırma sürecinde yüksek performans göstermelerinin bir diğer nedeni de anne ve baba eğitim düzeylerinin diğer gruplara göre daha iyi düzeyde olması gösterilebilir.

Birinci grubun performansının aritmetik ortalamasının 2,8 ile beş gruptan düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin projeyi raporlaştırma sürecinde, “*raporda yazım hatası ve kaynakça belirtme*” kriterlerinden düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu kriterlerdeki öğrencilerin sergilemiş olduğu düşük performansların sonucunda aldıkları puanlar grup ortalamalarını olumsuz etkilemiştir. Bu düşük performansın nedeni öğrencilerin proje çalışmaları için elde ettikleri bilgileri nerden bulduklarını belirtmemiş olmaları ve yaşlarının küçük olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğrenciler, çalışmalarını raporlaştırma sürecinde raporun özetlenmesinden çok, resimlerle dikkat çekmeye yönelmişlerdir. Genellikle poster ve video sunumu yapan gruplarda da, sunum biçimi gereği görselliğin öne çıkması, benzer eğilimlerin oluşmasına neden olmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin projeyi raporlaştırma sürecinde sergilemiş oldukları performans bakımından daha önce bu konuya benzer çalışmalarla benzer sonuçlar vermektedir (Erdem, Akkoyunlu (2002), Kartal, Buldur (2007) Sefer (2007).

5.4. Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Projeyi Sunma Performanslarına Ait Tartışma ve Yorum

Araştırmacı ve öğretmenlerin, grupların sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi sunum performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için grup değerlendirme formu uygulanmıştır. Forma ait veriler incelendiğinde; birinci grubun ortalamasının 3,5, ikinci grubun ortalamasının 4,5, üçüncü grubun ortalamasının 5,0,

dördüncü grubun ortalamasının 3,9 ve beşinci grubun ortalamasının 4,8 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sunum sürecine yönelik performanslarını incelendiğinde üçüncü grubun performansının 5,0 ile yüksek olduğu görülmektedir. Bu grubun performansının diğer gruplara göre yüksek olmasının nedeni grup üyelerinden ikisinin sivil savunma kulübüne üye olmaları, kulüplerinde öğrendikleri bilgileri, Powerpoint sunumunu proje sunumlarında kullanmaları ve sözel açıklamalarında da konuyu tam olarak yansıtmış olmaları olabilir.

Birinci grubun performansının aritmetik ortalaması 3,5 ile beş grup performansı arasında en düşük olduğu görülmüştür. Birinci grup öğrencilerinin aldığı puanlar incelendiğinde(Tablo 19); öğrencilerin sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede sunum yapma sürecinde, “*sunum için özet rapor hazırlama ve özet raporu tam yansıtmama*” kriterlerinden düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu kriterlerde öğrenciler yeterli düzeyde performans sergilemediğinden düşük puan almıştır. Bu da grup ortalamalarını da olumsuz etkilemiştir. Birinci grubun düşük performans göstermelerinin nedeni, grupta yer alan öğrencilerin sunum esnasında sözel olarak verdikleri bilgileri görsellerle zenginleştirmemeleri, sunum yapan ilk grup olmaları ve düzenli olarak ders dışı çalışmalar için toplantı yapamamış olmaları gibi faktörler olabilir.

Diğer üç grubun ortalamasının birbirine yakınlığının nedeni konularının günlük hayatta sürekli karşılaştıkları bilgiler içermesi ve bunları sunumlarında kullanmaları olabilir.

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar ile literatürdeki bazı araştırma sonuçları benzer sonuçlar vermektedir (Karamanoğlu (2006), Doğan (2007), Çiftçi (2006), Işık (2007), Çakallıoğlu (2008).

5.5. Öğrencilerin Projede Birlikte Çalıştıkları Arkadaşlarının Performanslarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için “Akran Değerlendirme Formu” uygulanıp veriler kodlanmıştır. Tablolar incelendiğinde; birinci grup öğrencilerinin “*yapılacak*

çalışmalarla ilgili değişik seçenekler ürettiği ve bunları değerlendirme” ile “grupların ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar” kriterlerinde arkadaşlarının performansını yeterli bulurken diğer kriterlerdeki performanslarını yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin gruba karşı sorumluluk bilincinin tam olarak oluşmaması ve birkaç öğrencinin devamsızlık yapmış olmaları olabilir.

İkinci grup öğrencilerinin arkadaşlarının performanslarına yönelik verilerin kodlandığı tabloya baktığımızda; grup üyelerinden birini *“dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderin güvenini kazanır.”* kriterinde arkadaşını genel olarak yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü grup öğrencilerinin genel olarak arkadaşlarının performanslarını yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Bir öğrencinin arkadaşını değerlendirirken bütün kriterleri hiçbir zaman olarak işaretlediği görülmüştür. Bunun nedeni iki arkadaşın çalışma sürecinde tartışmış olmaları olabilir.

Dördüncü grup öğrencilerinin değerlendirmelerine baktığımızda; grup üyelerinin arkadaşlarının performansını genel olarak yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni üyelerin uyum içinde çalışıp projeyi hazırlamaları olabilir.

Gruplar bazında bakıldığında beşinci gruptaki öğrencilerin tamamının, projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarından memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bunun nedenleri arasında akranlar arasında arkadaşlık durumu gösterilebilir. Akranların arkadaşlık durumu birbirlerine yüksek veya çok düşük puan verilmesine etki eden faktörlerdir.

Bu konuya benzer çalışmalarda benzer sonuçlar vermektedir.

Akran değerlendirme formlarının, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına, becerilerinin gelişmesine ve öğrencilerin bakış açılarının genişlemesine neden olacağı düşünülmektedir. Fakat bu değerlendirmenin de bazı sakıncalarının olduğu bilinmektedir. Örneğin; akranlar arasında arkadaşlık durumu, birbirlerine yüksek veya çok düşük puanlar verilmesine neden olabilir. Kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilirler. Fiziksel güçten kaynaklanan nedenlerden dolayı akranlar yüksek puanlama yapabilirler. Ayrıca akranlar öğretmen kadar bilgili ve bilinçli değildir (Doğan 2004).

Herhangi bir öğrencinin, öğretim sürecinin, fikirlerin, düşüncelerin, gözlemlerin paylaşarak, işbirliği içinde değerlendiriliyor olması öğrenme ve öğretme süreci için çok önemlidir. Farklı açılardan yaklaşılan her durum ve bu durumlar için farklı yorumlar bir sonraki tecrübe için rehber olmaktadır. Akran gözlemi ve değerlendirmesi sonucu elde edilen her türlü girdi; öğrenci performansındaki kaliteyi arttırıcı rol oynar (Bahar ve ark. 2006)

Akran değerlendirme, gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri de gelişir. Değerlendirmeye temel oluşturan beceri ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar.

Araştırma sonunda öğrencilerin grup arkadaşlarını değerlendirirken rastgele bir kişi seçilerek arkadaşlık faktörünün önüne geçilmeye çalışılmıştır. Literatür taramalarında bu yaklaşımı destekleyen bilgiler ulaşılmıştır.

Akran değerlendirmesi, öğrencinin öz değerlendirmesi değil, bir başka arkadaşının çalışmasını değerlendirmektir. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin her çeşit performansları için kullanılabilir. Akran değerlendirmelerinde kişiler rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006, 138).

Proje çalışmalarında akranlarını değerlendirmenin yararlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu konuda yapılmış benzer çalışmalarda benzer sonuçlar vermektedir. Akran değerlendirmenin yararlı olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları tüm çalışmalarda kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri sağlanmalıdır (Karakuş, 2006, Karamanoğlu, 2006, Doğan, 2007,).

5.6. Öğrencilerin Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin, birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Öz Değerlendirme Formu” verileri incelendiğinde; birinci grup üyelerinin tamamı “*Grubunuz öğretmenin yardımı olmaksızın problemleri*

çözmede ne kadar yeterliydi?" kriterini orta düzey olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni çalışma sürecinde takıldıkları konularda çözüm bulamadıklarında araştırmacıdan yardım almış olmaları olabilir. Diğer kriterleri genel olarak yüksek buldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca gruptaki 4 öğrencinin de okulda kütüphane olmadığından araştırma yaparken zorlandığını fakat sunumu çok iyi yaptıklarını düşündüklerini belirttikleri görülmektedir.

İkinci grup üyelerinin tamamı *"Grubunuz öğretmenin yardımı olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?"* kriterini düşük düzey olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni çalışma sürecinde takıldıkları konularda çözüm bulamadıklarında araştırmacıdan yardım almış olmaları olabilir. Diğer kriterleri genel olarak yüksek buldukları anlaşılmaktadır. Grup üyelerinin tamamının okulda kütüphane olmamasının çalışmalarını zorlaştırdığını buna rağmen sunumlarını çok iyi yaptıklarını belirttikleri görülmektedir.

Üçüncü gruptaki öğrencilerden 2'si grup performansını orta düzeyde, 3 kişi ise grup performanslarını yüksek düzeyde bulmuştur. Nitel veriler de ise okul kütüphanesinin olmaması ve toplanamamalarının çalışmalarında zorlanmalarına neden olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Dördüncü grup üyelerinin tamamının bütün kriterleri yüksek düzey olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Grup üyeleri, okulda kütüphanenin olmaması ve bilgisayar kullanmayı bilmediklerinden, bilgisayarlarını bozmaları proje çalışırken zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Beşinci grup üyelerinin tamamının bütün kriterin genelini yüksek düzey olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Grup üyeleri toplanmakta zorlanmaları ve çalışmalarını bilgisayarda hazırlayamamaları proje çalışmalarını zorlaştırdığını buna rağmen sunumlarını iyi yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Genel olarak bakıldığında 20 öğrencinin birlikte çalıştıkları grubun performansını yüksek buldukları görülmektedir.

(Myers, 1990: Strom, Strom ve Bernard, 1989) göre; sınıf ortamlarında grup çalışmalarının kullanılmasında bazı endişelerde vardır. Örneğin bazı grup üyeleri grup çalışmalarında avantajlı iken bazıları değildir. Bazı üyeler grup içinde kendilerini lider konumunda göstermek için gereğinden fazla diğerlerine müdahale edebilmekte ve diğerlerine fazla söz hakkı vermemektedir. Bu olumsuz etkinin giderilmesinde en etkili

yöntem grup çalışmalarında her bireyin görev ve sorumlulukları kesin olarak belirtilmeli ve bir aktiviteden diğerine değiştirilmelidir. Grup çalışmalarındaki diğer bir kaygı ise grup üyeleri arasındaki bazı öğrencilerin grup çalışmalarındaki sorumluluklarını yerine getirmede başarısız olduğu halde grup içerisinde sorumluluklarını yerine getirenlerle aynı notu almış olmasıdır. Birçok toplum bilimcisine göre öğrenciler grup çalışmalarında bireysel olarak değerlendirileceklerini bildikleri zaman, grup çalışmalarının etkisi ve verimliliği daha iyi olacaktır (akt. Bilgin, Geban, Tarihsiz.). Bu olumsuz durumu gidermenin veya azaltmanın yolu arkadaş ve öz değerlendirme anketlerinin kullanılarak grubu oluşturan her bireyin grup çalışmalarındaki performanslarının belirlenmesidir.

Proje konuları çalışılmaya başlamadan önce öğrencilere değerlendirme sürecine katılacakları söylenmiştir. Öğrenciler bunu bildiğinden bu durum performanslarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar ile konuya benzer çalışmalarda sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Araştırma süresince öğrencilerin öğretmen ve jüri tarafından değerlendirilmesinin yanı sıra kişisel ve grup değerlendirmesi yoluyla da değerlendirme yapma fırsatı vermiştir. Öğrencilerin özellikle değerlendirme sürecine katılmalarının derse yönelik performanslarını olumlu etkilediği düşünülmektedir (Karakuş (2006), Çiftçi, S. (2006).

5.7. Öğretmenlere Göre Grupların Proje Çalışma Sürecindeki Genel Başarı Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmacı ve iki öğretmenin, grupların proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için proje değerlendirme formu uygulanmıştır. Forma ait veriler incelendiğinde; birinci grubun ortalamasının 4,0, ikinci grubun ortalamasının 4,2, üçüncü grubun ortalamasının 4,4, dördüncü grubun ortalamasının 4,3 ve beşinci grubun ortalamasının da 4,7 olduğu görülmektedir. Gruplar arası başarı düzeylerine bakıldığında beşinci grubun 4,7 ile çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Beş grup arasından en düşük(4,0) ortalamayı alan birinci grup öğrencilerinin aldığı puanlar incelendiğinde(Tablo 4.37); “*öğrencilerin projeye uygun çalışma planı*

yapma, ihtiyaçları belirleme, projeyi plana göre gerçekleştirme, Türkçeyi doğru ve düzgün yazma, kritik düşünme becerisi gösterme” kriterlerinden düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu kriterlerde öğrencilerin sergilemiş olduğu düşük performansları sonucu aldıkları puanlar grup ortalamalarını olumsuz etkilemiştir. Bu düşük performansın sebebi öğrencilerin kk yaşta olmalarıdır.

Proje alışma sürecinde bazı basamaklarda öğrencilerin düşük performans sergilediği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise proje çalışmalarının öğrencilere yorucu gelmiş olmasıdır. Çünkü internet ve diğer kaynaklar içerisinde doğru araştırmaları yapamamaları ve çok farklı alanlarda elde ettikleri bilgileri proje konularına indirgemekte zorlanmaları gösterilebilir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar ile bu konuya benzer çalışmalardaki sonuçlar benzerlik göstermektedir (Dikkartın, Uyangör, (2007), Sefer (2007), Gündüz (2007), zg (2007), Demirhan (2002), Vaiz (2003), Korkmaz (2002), Railsback (2002).

Proje değerlendirme biçimi öğrencinin gerçek hayat görev ve durumlarına dayalı yeteneklerini ler. Performansa dayalıdır. Zengin içerikli ve uzun süreli, gerçek hayat problemlerindeki değişikliklere uyarlanacak şekilde, öğrenciye gerçek dünya düzeninde gerçek dünya rolü veren, gerçek dünya problemleri, gerçekçi teknikler içeren, öğrencilerin alternatif çözümler geliştirmesine izin veren görevler içerir. Öğrencilerin proje çalışması ve grupla işbirliği içinde olması istenir ve öğrencilere hem grup içinde hem de tek başına çalışma firsatı verilir. Proje değerlendirmeyele ölçekleriyle öğrencilerin; yaratıcılık, planlama, bilgiyi uyarlama ve başkalarıyla çalışabilme yeteneğini le firsatı verir (Doğan, 2007).

5.8. Öğrencilerin, Proje alışmaları Sürecindeki Kendi Performanslarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Öğrencilere, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için kendimi değerlendiriyorum formu uygulanmıştır. Forma ait veriler incelendiğinde; birinci gruptaki öğrencilerin 3,8, ikinci grup ğrencilerinin ortalamalarının 3,7, üçüncü grup ğrencilerinin 3,5, dördüncü grup 3,8 ve beşinci grup 5,0 ortalama sahip oldukları görülmektedir.

Veriler incelendiğinde; Birinci gruptaki 3 öğrenci “*Proje yaparken zamanı iyi kullandım*” kriterinde sergilemiş olduğu performansı orta düzey olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin verilen araştırma konusu ile ilgili araştırma yaparken velilerin yardımcı olmamış olmaları olabilir.

İkinci gruptaki 3 öğrencinin “Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim”, “Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum” ve “Proje yaparken zamanı iyi kullandım.” Kriterlerini orta düzey olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin daha fazla öz veride bulunabileceklerini düşünmüş olmaları olabilir.

Üçüncü gruptaki 3 öğrencinin “Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim.” ve “Proje yaparken zamanı iyi kullandım.” Kriterlerini orta düzey olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Dördüncü gruptaki 2 öğrencinin “Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum.” , “Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim.”ve “Proje yaparken zamanı iyi kullandım.” Kriterlerini orta düzey olarak değerlendiği görülmektedir.

Beşinci gruptaki bütün öğrencilerin, çalışma süresince sergilemiş olduğu performanslarının yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, öğrencilerin proje çalışması için elinden geleni yaptığını düşünmeleri olabilir.

Kendini değerlendirme ölçeği öğrencinin çalışmayı nasıl bir titizlikle yaptığını gösteren en önemli veridir. Öğrencilerin kendi ağızlarından kendilerini değerlendirebilmesi, özellikle kendini yönetme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin birçok avantajı vardır.

- Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
- Öğrencilere değerlendirme sürecinin bir parçası oldukları duygusunu verir.
- Öğrencilerin motivasyonu artırır.
- Öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk almaları yönünde cesaretlendirir.
- Kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirir.

Çalışma sonunda öğrenciler çalışma sürecinde beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerini objektif bir şekilde ifade etmişlerdir. Böylece kendi performanslarını sorgulamışlardır. Bu bakımdan öğrencilerin projeyi raporlaştırma sürecinde sergilemiş oldukları performans bakımından daha önce bu konuya benzer çalışmalarla benzer sonuçlar vermektedir (Karamanoğlu (2006), Karakuş (2006), Işık (2007), Cihantimur, (2006), Çiftçi, S. (2006,).

5.9. Öğrencilerin, Proje Çalışmaları Sürecindeki Öğrendiği Bilgilere Yönelik Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecindeki öğrendiği bilgilere yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için “Ne Biliyorum?” formu uygulanmıştır. Veriler incelendiğinde; birinci gruptaki öğrencilerin genelinin gerek yaşından gerekse yaşadığı yerden dolayı Adana hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu proje sonunda öğrencilerin kafasında yaşadıkları il hakkında daha somut bilgilere ulaştıkları anlaşılmaktadır. İkinci gruptaki öğrencilerin genelinin trafik işaretleri hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Proje çalışması sonunda grup üyelerinin trafik işaretleri hakkında kendilerince önemli olanlarını öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu proje sonunda öğrencilerin kafasında trafik işaretlerinin daha da somutlaştığı düşünülmektedir. Üçüncü gruptaki öğrencilerin sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde hazırlanan projeyi çalışmadan önce doğal afet denince akıllarına deprem ve yangın geldiği görülmektedir. Diğer doğal afetler hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Sorgulama merkezli etkinler paralelinde yapılan proje çalışmasıyla grup üyelerinin doğal afetler ve korunma yolları hakkında yeni bilgiler öğrendikleri görülmektedir. Dördüncü gruptaki öğrencilerin sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde hazırlanan projeyi çalışmadan önce ilkyardımın kazadan sonra yapılan müdahale olduğunu bildiklerini fakat nasıl yapıldığını bilmedikleri anlaşılmaktadır. Sorgulama merkezli etkinler paralelinde yapılan proje çalışması sonunda öğrencilerin ilkyardımın ne olduğu, ilkyardım malzemelerini, küçük kazalarda ne yapacaklarını ve acil durumlarda yapmaları gereken hareketin ne olduğunu öğrendikleri anlaşılmaktadır. Beşinci gruptaki öğrencilerin genelinin projeyi çalışmadan önce sınıf gazetesinin nasıl çıkarıldığını, gazetede hangi haberlere yer verilmesi gerektiğini bilmedikleri anlaşılmaktadır. Sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde yapılan proje çalışması sonunda öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri kendi kendilerini sorgulayarak,

araştırma yaparak sınıf gazetesini hazırlamak için gerekli olan bilgileri topladıkları ve sınıf gazetesini hazırlamayı öğrendikleri görülmektedir.

“Ne biliyorum?” formundaki bilgiler incelenerek sorgulama merkezli etkinliklerle en iyi nasıl öğretileceği göz önüne alınarak projeler çalışılmıştır. Formdaki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrenmek istediği bilgileri çalışma sonunda öğrendikleri görülmektedir. Elde edilen bilgiler ile literatürdeki bazı çalışmalar (Karamanoğlu, 2006) benzerlik göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt amaçları paralelinde aşağıda verilmiştir.

Grupların, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projede planlama sürecine yönelik performanslarının ortalamalarına bakıldığında grupların performanslarının iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç ile sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarının öğrencilerin planlamaya yönelik performanslarında fark edilebilir bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeler ile ilgili bilgileri toplama ve organize etmeye yönelik performanslarının ortalamasına bakıldığında grupların bu becerileri gösterme performanslarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi raporlaştırmaya yönelik performanslarının ortalamalarına bakıldığında grupların projeleri raporlaştırma performanslarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeyi sunmaya yönelik performanslarının ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin ifade etme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, projede birlikte çalıştıkları arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek için uygulanan formlar sonucunda gruplardaki öğrencilerin genel itibari ile sergilemiş oldukları performanslarının yeterli olduğu ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerini belirlemek için her gruba uygulanan grup öz değerlendirme ölçeği verilerine bakıldığında öğrencilerin gruplarına karşı görüşlerinin olumlu olduğu ve öğrencilerin sosyalleşmesinde fark edilebilir bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grupların, proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerini ölçmeye yönelik hazırlanan araştırmacı ve iki öğretmene uygulanan proje değerlendirme ölçeği verileri sonunda grupların başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan kendimi değerlendiriyorum ölçeği verileri sonucunda öğrencilerin sergilemiş oldukları performansları yeterli buldukları ve öğrencilerin öz eleştiri yapma becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, proje çalışmaları sürecinde öğrendiği bilgilere yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Ne Biliyorum?” formu verileri sonucunda öğrencilerin çalıştıkları konu dahilinde daha somut bilgilere ulaştıkları, bilgiyi kendi cümleleri ile tanımladıkları ve öğrenilen bilgiyi yorumlama becerilerinin gelişmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları ışığında, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarının öğrenci performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar ile literatürdeki bazı araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Demirhan (2002), Doğan (2004), Erdem ve Akkoyunlu (2002), Işık (2007)’ın proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanımının anlamlı şekilde katkısını belirten çalışmaları araştırmada elde edilen sonuçla uyum göstermektedir.

6.2. Öneriler

İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansını değerlendirmeye yönelik araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şu şekildedir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarının öğrencilerin performanslarını genel olarak yükselttiği görülmüştür. Bu nedenle ilköğretim okullarında, sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmaları uygun bir şekilde kullanmaya teşvik edilmelidir.

1. Proje çalışmalarında öğretmenin rehberliği kadar velinin de katkıları önemli bir yere sahip olduğundan, hazırlık aşamasından başlayarak çalışma sürecinin sonuna kadar velilere öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılmalıdır.
2. Okullarda proje çalışmaları yapmak için, alt yapının geliştirilmelidir. Okullarda öğrencilerin proje çalışmaları yapmaları için gerekli kaynakları ve araç gereçleri temin edebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır ya da gerekli koşullar sağlanarak öğrenciler motive edilmelidir.
3. Sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeler her derste ve her temada etkili olarak kullanabilecek bir özelliğe sahiptir. Fakat bazı derslerin konuları ve içerikleri itibari ile tasarım ve yaratıcılığa dayalı etkinlikler ile öğrencilerin çalışması sağlanabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeleri, daha uzun bir süreyi kapsayacak şekilde ve daha geniş bir çalışma grubuna uygulayarak aynı değişkenler üzerindeki etkilerine bakılabilir.
2. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan projeler hayat bilgisi dersinde doğal afetler, trafik işaretleri, ilkyardım, sınıf gazetesi ve yaşadığımız il konularında gerçekleştirilmiştir. Buna benzer uygulamaların farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde uygulanıp çeşitli değişkenlerle sınanabilir.
3. Proje çalışmaları sayesinde öğrenciler bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, anlamlı hale getirme(somutlaştırma) ve bilginin kalıcı olması sağlanabileceğinden bu tür çalışmalar artırılarak, eğitim sistemimizde tam olarak uygulanabilmesi için veriler elde edilecek yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Airasian, P.W.(1994), *Classroom Assessment* (Second Edition), McGraw – Hill, Inc.: NY.
- Açıkgöz, K. (1992), *İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama*, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akboy, R. (2005), *Eğitim ve Psikolojisi ve Çoklu Zekâ*, İzmir: Dinazor Kitabevi
- Akçin, E. (2006), “Aktif Öğretim Yöntemi Olarak Proje Tabanlı Öğretim: İlkeleri, Yararları ve Aşamaları,” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı:328, sayfa: 40-45.
- Akınoğlu, O. (2002), “Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Öğretim,” Öztürk C. ve Dilek D. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alaylıoğlu, R. (1968), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Aldal H, Falakaoğlu Ş.K ve Çetin L. (2005), *3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Okyay Yayıncılık
- Asana A.ve Güneş G. (2000), “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği,” *Milli Eğitim Dergisi* Sayı: 147.
- Aslan, C. (2004), “Çözümlemeli Öykü Yönteminin Hayat Bilgisi Başarısı, Tutum ve Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytekin ve Rasan, (2002), Proje Tabanlı Öğrenme Modeli Uygulamasında İlk Aşama ve Sonrası;Güçlükler, Fırsatlar ve Kazanımlar,www.egitim.aku.edu.tr/proje.doc adresinden 15 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.
- Bahar, M., Nartgün Z., Durmuş S. ve Bıçak B. (2006), *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*, Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Balkı, A.G. (2003), “Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Barth ve Demirtaş (1997), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi
- Başaran, İ.E. (1992), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Baysal, Z. N. (1995), “İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkililiği”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bıçak, B. (2008), *Performans Değerlendirme* Edt. Erkan, S. ve Gömleksiz, M. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıyık, D. (2001), “İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, İ, Geban, Ö (2002), “Öğrencilerin Grup Çalışmalarındaki Performansları İle Kimyasal Denge Konusu Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*, 5. Cilt, Ankara..
- Campbell, L.(2003), *Mindful Learning*, California: Corwin Press, inc.
- CihanTimur, N.(2006), “Anadolu Liseleri Ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi Örneği)”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakallıoğlu, S. N.(2008), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Fen Bilgisi Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çengelöğlu, D. G. (2005), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çepni, S. (2007), *Araştırma ve Proje Çalışmalarına giriş* (3.Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, S. (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin, Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dağdeviren, B (2003), MEF İlköğretim Okulu PYP Eğitim Semineri
- Demirel, Ö (1999), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Demirel, Ö (2007), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. , Başbay, A. ,Uyangör, N. ve Bıyıklı, C.,(2001), Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi, www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc adresinden 20 kasım 2005 tarihinde alınmıştır.
- Demirhan, C. (2003), “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dicle, O. (2004), “Değişen Tıp Eğitimi ve Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Temel Felsefesi,” *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, Cilt. 1, No. 1 2001, s. 25-29.
- Dikkartın, F.T. , Uyangör, S.M.(2007), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Proje Hazırlama Etkinliklerinin Değerlendirilmesi,” *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler 3.Cilt*, Tokat.
- Doğan, M. (2007), “İlköğretim Matematik Aday Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri,” *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler 2.Cilt*, Tokat.
- Doğanay, A.(2001), *Yaratıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi*, (Editör: Şimşek A.), Ankara: Eğitimsen Yayınları
- Doğanay, A.(2002), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Editör: C. Öztürk, Dilek). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğramacı, N. (2004), “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Uygulandığı Gruplarda Akran Değerlendirmenin Geçerliliği (İlköğretim 3. sınıf)”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dündar, Ş. (2003), “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elçin, M. (2000), *Tıp Eğitiminde Durum, Sistemler ve Yönelimler*, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 31 (4): 2000, s. 370-372. <http://www.tipegitimi.hacettepe.edu.tr/egitim/tipegitimiyonelim.htm> . adresinden 18.02.2005'de alınmıştır.
- Erdem, A. R. (2006), Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri, <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=274> adresinden 24.06.2006 tarihinde alınmıştır.

- Erdem, E. (2005), *Proje Tabanlı Öğrenme*, Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, M. (2002), “Proje Tabanlı Öğrenme,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma,” *İlköğretim Online* (Ocak-2002)
- Erkan, S. (2006), “Programların Ölçme ve Değerlendirme Mantığı, Ara Disiplinler, Yayınlanmamış Konferans Sunusu,” *Yenilenen İlköğretim Programlarının Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarıyla Paylaşımı Çalıştayı*, Ankara.
- Ertürk, S. (1979), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Ltd. Şti
- Ertürk, S. (1993), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gömleksiz, M. (1997), *Kubaşık Öğrenme: Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık ilişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma*, Adana: Baki Kitabevi.
- Gültekin, M. (2005), *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), (517-556), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, (4- 5.Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Güngördü, E. (2001), *İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Güven, Y., Zembat, R., Şahin, F. (2003), “Proje Temelli Eğitim İle Kavram Kazanımı”, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, Cilt 2, sayfa: 483-493, İstanbul
- Güven, E.D.(tarih yok), Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler, www.elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm adresinden 27-12-2005 tarihinde alınmıştır.
- Işık, D.(2007), “Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Intel Corporation, (2006), Ünite ve Proje Planları Proje Temelli Öğrenmenin Gücünden Faydalanmak, <http://www.intel.com/corporate/education/eme/tur/elementary/resources/plans/harness.htm> adresinden 23-11-2005 tarihinde alınmıştır.

- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1992), *Advanced Cooperative Learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kaf, Ö. (1999), “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005), “İlköğretimin Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin İki Ünitesinin Öğretimi Sırasında Öğrencilerin Görsel Öğrenme Stiline Göre Yapılacak Öğretim İle Geleneksel Yönteme Göre Düzenlenecek Öğretimin Öğrenci Başarıları Üzerindeki Etkisinin Ve Bu Süreç İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kagan, S. (1992), *Cooperative Learning*. Paseo Espada, Resources for Teachers, Inc.
- Karaca, E. ve diğerleri. (2008), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ed. Serdar Erkan, Müfit Gömleksiz, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karakaş, M. (1998), “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karakuş, F. (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş, M. (2004), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Yaklaşımlı Öğretimin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine, Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karamanoğlu S. (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması Portfolyo”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N.(2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. ve diğerleri. (2000), *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları.

- Kasap, Z. (1997), “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Problem Çözme Başarıları ve Problem Çözme Tutumları Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kazak, S.; Yürük, N.; Çakır, Ö.S.; Sugur, S. (1999), “Çoklu Zeka Kuramı Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşler ve Düşünceler”, Dokuz Eylül Üniversitesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*. 10, ss. 269-274.
- Kirk, T. M. (1997), The Effectiveness of Cooperative Learning: With Particular Reference To Academic Achievement, Self-Esteem, Academic Self Image Social Interaction and Student Attitudes in Primary Mathematics and English Spelling Classes in Ireland. (for a Ph. D. degree in Education).University of Dublin. (<http://miavx1.muohio.edu/shermalw/Kirk.htmlx>).
- Koçoğlu, Ç. (2003), Öğretimsel Tasarımı Kuramları, egitim.cu.edu.tr/myfiles/open.aspx?file=806.doc adresinden 26,05,2006 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz H., Kaptan, F.(2001), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 20,sayfa:193-200.
- Korkmaz H. (2002), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. Ve Kaptan, F.(2002), “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Korkmaz, H. (2004), *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*, Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (1998), “İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Programı,” *Tebliğler Dergisi*, (Sayı: 2584) s.533, 568.
- Nalbantoğlu, E. (2007), “Yaylı Çalgılar Öğrencilerinin Performansını Etkileyen Bazı Faktörler Ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ocak, G. (2004), “İlköğretim Okulları 3. Hayat Bilgisi Ders İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre, Kültürel Değerlere Uygunluk Düzeyi (Standart Belirleme – Erzurum İl Örneği,” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt 1, sayı 1.
- Ocak, G. ve Beydoğan, H.Ö. (2005), *İlköğretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İçerik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, cilt:6, sayı:1 (s.109- 135)
- Oğuzkan, A. F.(1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Owen, P.M.(2002), *Bridging Theory and Practice: Student Teacher Use The Project Approach*.
- Özdaş, A.(1997), Öğretim İlke ve Yöntemleri, <http://dersimiz.com/eyazim/yazi.asp?id=52> adresinden 08,12,2005 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, M.(1998), *Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri*, Ankara: Pegem Yayınları .
- Özgü, Ç. (2007), “KKTC’deki Yakın Doğu Ve Türk Maarif Kolejlerindeki Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Edibilimsel Performanslarını Arttırmaya Yönelik Sosyoyapılandırmacı Malzemelerin Geliştirilmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaz Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim dalı, Ankara.
- Özmen, H. (2004), “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme,” *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET* January 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 1 Article 14
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2003), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özsoy, O.(2003), *Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci Etkin Eğitim*, İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri
- Railsback, J. (2002), *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning Planning and Program Development*, North West Regional Educational Laboratory, <http://www.nwrel.org/request/2002aug/implementing.html> adresinden 13.09.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Saban, A. (2000), *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teoriler ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları

- Salman, G. (2005), “İşbirlikli Öğrenmenin Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceriler Erişi ve Hatırd Tutma Üzerindeki Etkileri”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sefer, D. G. (2007), Dereceli Puanlama Anahtarının Problem Çözme Becerisinin Değerlendirilmesinde Kullanılması, Tokat. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 2.Cilt
- Seloni, Ş. R. (2005), “Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme İle Giderilmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1997), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Spot Matbaacılık
- Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Slavin, R.E. (1987), “Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation,” *Child Development. Dissertation Abstract International* 58(5), 1161-1167
- Slavin, R.E. (1988), “Cooperative Learning and Student Achievement,” *Educational Leadership, Dissertation Abstract International* 46(2), 31-33
- Slavin, R.E. (1990), Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy, *Educational Leadership*, c.47, ss. 52-54
- Sönmez, V. (1998), *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999), *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. (2005), *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998), *Kuramda Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Merkezi
- Sunal, C.S., M.E. Haas. (2002), Social Studies for the Elementary and Middle Grades, A Constructivist Approach. Boston: Allyn&Bacon A Person Education Company.
- Sünbül A. M.(tarih belli değil), Öğrenme- Öğretme Stratejisi www.eyupluilkogretim.com/rehberlik/ogretmen9.htm adresinden 25.06.2006 tarihinde alınmıştır.

- Şimşek, A. (1994), “Etkileşimli Teknolojilerin Verimli Kullanımı İçin Kubaşık Öğrenme 1. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma,” Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 451–460.
- Şimşek, S. (2005), “Örnek Olaya Dayalı Öğretimin Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tarhan , U.(2002), *Sorgulamaya Dayalı Öğretim*, Personel Eğitim Danışmanlık Şirketi
- Tatar, M. Z.(2003), “Etkili Öğretmen,” Van: *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:1, Sayı:11 <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Tekin, H.(2000), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir N., Çiftçibaş H.K., (2003), *Proje Yaklaşımı Ve Proje Örnekleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Temiz, B. K. (2001), “Lise Birinci Sınıf Fizik Dersi Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğunun İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- Tertemiz, N.(1994), “İlkokulda Aritmetik Problemlerini Çözmede Etkili Görülen Bazı Faktörler”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkeli, Y. (2000), *Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB
- Tüzün, H. (2006), Eğitsel Bilgisayar Oyunları ve Bir Örnek: Quest Atlantist. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30 (220-229).
- Uludağ, Ö. (2003), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vaiz, O.(2003), “Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyaların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, S. (2006), “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ile Çevreye Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Benlik Saygılarına ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yurtluk, M.(2003), Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walker, L. J., (2003), “From Science Fair to Project-Based Science: A Study of the Implementation of an Innovation through an Existing Activity System,” (Ph.D) Northwestern University. 448p.
- Watson, S.B. (1992), “The Essential Elements of Cooperative Learning”, *The American Biology Teacher, Dissertation Abstract International* 54(2), 84-86.
- Webb, N. (1985), “Student Interaction and learning in small groups. Learning to Cooperate, Cooperate to Learn”, Editörler: R.Slavin, S.Sharan, S.Kagan, R.H.Lazarowitz, C.Webb, *Learning to Cooperate, Cooperate to Learn..* New York: *Plenum Press*, 147-172.

EKLER

Ek 1

[illegible]

Ek 2

GRUP ÖZ DEĞERLENDİRMESİ

Grup Adı:

Proje Adı:

Grubunuz Projeyi Nasıl Yaptı?

Aşağıdaki soruları okuyunuz ve grubunuzun hak ettiğini düşündüğünüz puanı işaretleyiniz.

Kriterler	Yüksek	Orta	Düşük
1. Proje konunuzu çalışırken planınız ne kadar yeterliydi?			
2. Grubunuzun üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?			
3. Grubunuzda yapılacak işler adil paylaşıldı mı?			
4. Grubunuz araçları özenle kullandı mı?			
5. Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?			
6. Grubunuz öğretmenin yardımını olmaksızın problemleri çözmede ne kadar yeterliydi?			
7. Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?			
8. Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?			
9. Proje planını uygulamada grubunuzun başarısı nasıldı?			
10. Grubunuzun ortaya koyduğu düşünceler ne kadar yaratıcıydı?			

Yukarıdaki sorulara verdiğiniz yanıtları gözden geçirdikten sonra aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

11. Çalışmalarınız sırasında karşılaştığınız en büyük problem neydi?.....

.....

12. Problem nereden kaynaklanıyordu?

13. Grubunuz en iyi neyi başardı?.....

14. Grubunuzun daha başarılı olması için neler yapabilirsiniz?.....

Ek 3

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form grubunuzdaki arkadaşlarınızı değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Arkadaşlarınız hakkındaki düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği çarpı(X) işareti ile işaretleyiniz.

Arkadaşınızı hiç yansıtmıyorsa : **Hiçbir zaman**
 Arkadaşınızı biraz yansıtıyorsa : **Bazen**
 Arkadaşınızı tamamen yansıtıyorsa : **Her zaman** işaretleyiniz.

Adı Soyadı :
 Sınıfı : Değerlendirenin Adı Soyadı :
 Numarası : Değerlendirme tarihi :

Kriterler		Seçenekler		
		Her zaman (3)	Bazen (2)	Hiçbir zaman (1)
1	Grubun ihtiyaçlarını karşılamak için elinden geleni yapar.			
2	Verilen görevi tamamlanmak için sorumluluğunu yerine getirir.			
3	Yapılacak çalışmalarla ilgili değişik (alternatif) seçenekler üretir ve bunları değerlendirir.			
4	Çalışmalar sırasında yeni fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.			
5	Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.			

Ek 4

Grup Değerlendirme Formu

Aşağıda proje çalışması süresince takımların yapması gereken bazı işlemler ve bu işlemler için verilebilecek en yüksek puanlar verilmiştir. Takımların çalışmalarını gözlemleyerek, her bir işlemdeki yeterlilikleri puanlanacak. Gruplar aldıkları puandan haberdar edilecek.

Takımın Adı :

Sınıfı :

Planlama Süreci

- 5 () Çalışma soruları uyum içinde tartışıldı.
- 5 () İşbölümü sağlıklı biçimde gerçekleştirildi.
- 5 () Bilgi kaynakları belirlendi.
- 5 () Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapıldı.

Bilgi Toplama

- 5 () Bilgi kaynaklarının çoğuna ulaşıldı.
- 5 () İlgili bilgiler toplandı
- 5 () İhtiyaç duyulan bilgiler seçildi.
- 5 () Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. materyal toplandı.

Bilgiyi Organize Etme

- 5 () Bilgilerin sorulara cevap olacak biçimde nasıl düzenleneceği düşünülüp; tasarlandı.
- 5 () Bilgiler ve destekleyici materyaller tasarıya uygun olarak bir araya getirildi.
- 5 () Bilgiler kendi ifadelerimizle yeniden yazıldı.
- 5 () Çalışmanın anlaşılır olup olmadığı konusunda diğer grupların görüşleri alındı.

Yazılı Rapor

- 5 () Raporda yazım ve imla hataları kontrol edildi
- 5 () Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlandı.
- 5 () Geçiş bölümleri arasında bağlantılar kuruldu
- 5 () Kaynakça hazırlandı.

Sunu- Poster ya da Elektronik

- 5 () Sunu için rapordan, özet çıkarıldı
- 5 () Özet raporu tam olarak yansıtıyordu.
- 5 () Sunu sözel açıklamalarla desteklendi.
- 5 () Sunu zamanı etkili kullanıldı.



Ek 5

PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin adı :

Grubun Adı :

Gözlenen Performanslar		DERECELER				
		Çok iyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Geçer (2)	Zayıf (1)
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ						
1.	Projenin amacını belirleme					
2.	Projeye uygun çalışma planı yapma					
3.	Grup içinde görev dağılımı yapma					
4.	İhtiyaçları belirleme					
5.	Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
6.	Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM						
II. PROJENİN İÇERİĞİ						
1.	Türkçe'yi doğru ve düzgün yazma					
2.	Bilgilerin doğruluğu					
3.	Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
4.	Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
5.	Toplanan bilgilerin düzenlenmesi					
6.	Kritik düşünme becerisi gösterme					
7.	Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM						
III. SUNU YAPMA						
1.	Türkçe'yi doğru ve düzgün konuşma					
2.	Sorulara cevap verebilme					
3-	Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde					
4.	Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
5.	Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
6.	Verilen sürede sunuyu yapma					
7.	Sunu sırasındaki öz güvene sahip olma					
8.	Severek sunu yapma					
TOPLAM						
GENEL TOPLAM						

ÖĞRETMENİN YORUMU:

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 6

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM FORMU

KRİTERLER	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK
Projem için gerekli araştırmaları yaptım			
Projemi tamamlamak için gerekli özveride bulundum			
Projeyi yaparken yeni bilgiler öğrendim			
Proje yaparken farklı becerilerimi keşfettim			
Proje yaparken zamanı iyi kullandım			
Projem öğrendiklerimi uygulama imkanı verdi			

1.1.2.Uygulama Süreci:

3. HAFTA:

Grup üyelerinin Adana ili hakkında ön bilgilerini ölçmeye yönelik proje konularına uyarlanan “Ne Biliyorum?” (Ek1) formu uygulanmıştır. Grup üyeleri ilk toplantılarında haftanın salı ve cuma günleri toplanma kararı aldılar. Çünkü bazı grup üyelerinin evi uzaktı. Adana ili hakkında nasıl bilgi toplayabilecekleri üzerine beyin fırtınası yapıyorlardı. Bu sırada grup temsilcisi arkadaşlarına biz Adana’ya (merkez) çok uzakta oturuyoruz. Tek başına Adana’ya gidip orada fotoğraf çekemeyiz. Ama anne ve babamıza söylersek bizi gezmeye götürürler ve bizde orada fotoğraf çekebiliriz dedi. Öğrenciler haritayı tam olarak okuyamadıklarından araştırmacının yardımıyla Adana’nın ilçelerini il haritasında hep birlikte buldular. Kendi aralarında buraları gören var mı acaba diye bakıp sormaya başladılar. Hepsi de Seyhan ve Yüreğir ilçelerini bildiklerini söylediler. Grup üyelerinden biri ben köye(Adıyaman’a) giderken Ceyhan’dan geçmişim ama fazla gezmedim dedi. Sonra bu ilçelerin isimlerini not aldılar. Bu ilçeler hakkında bilgi toplamak için internette araştırma yapabileceklerini düşündüler.Bir öğrenci ablasının onlara bu konuda yardımcı olabileceğini söyledi. Gazetelerden Adana ile ilgili haberleri kesebileceklerini ayrıca kitaplardan ve ansiklopedilerden yararlanabileceklerini belirlediler.

4. HAFTA:

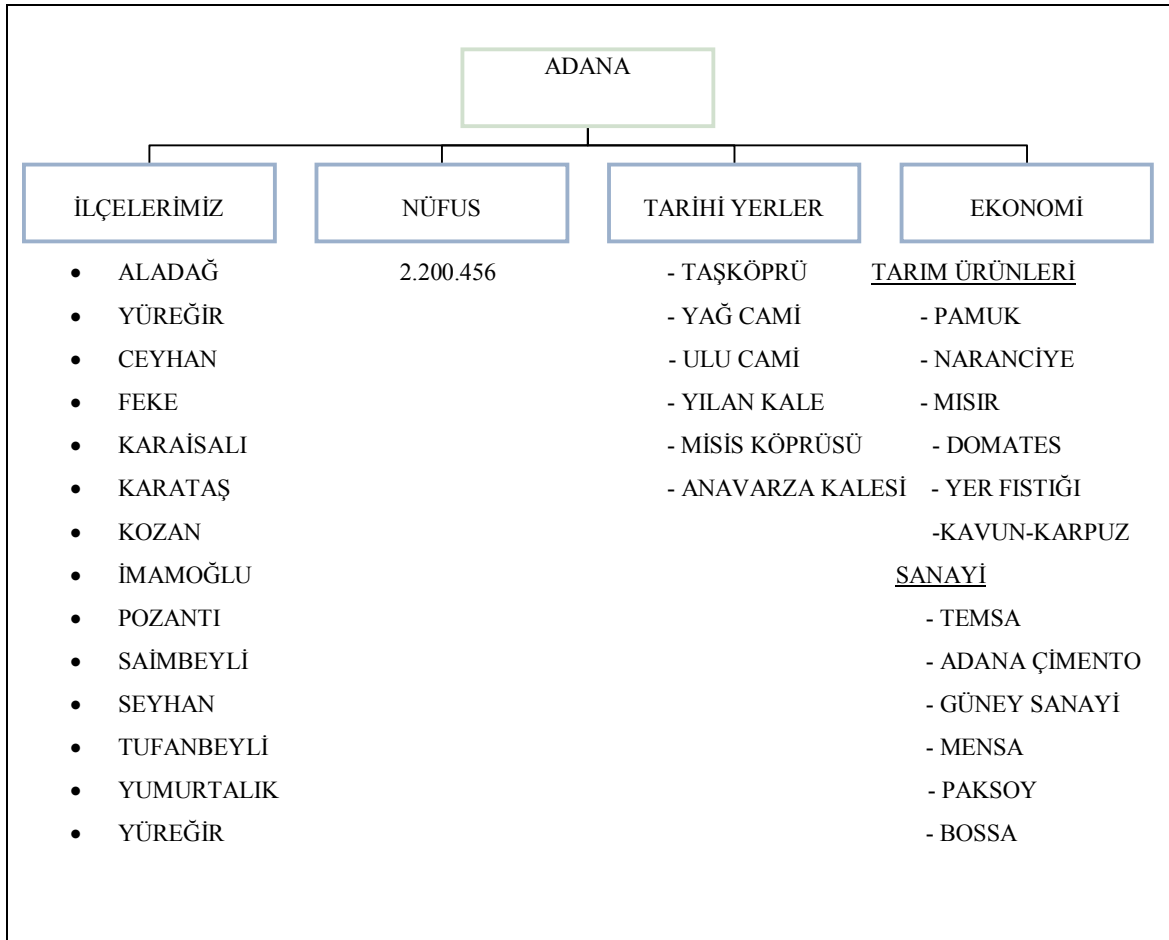
Bu hafta da grup üyeleri tespit edilen bilgi toplama araçlarını (internet, ansiklopedi, gazete, kitap vs.) ve bu kaynaklardan ne zaman, kimin, nasıl ve hangi bilgileri toplayacaklarını kararlaştırdılar. Bu aşamada öğrenciler çok zorlandı. Çünkü sadece bir öğrencinin evinde internet vardı. Bu görevi bir öğrenciye zaten önceden teklif etmişlerdi. Fakat iş gazete, kitap, ansiklopedi ve gezerek bilgi toplamaya geldiğinde kimse fazla istekli olmuyordu. Grup sözcüsü olan “*öğrenci ben Adana’ya giderim ama orada fotoğraf çekemem çünkü fotoğraf makinem yok.*” dedi. Bu sırada araştırmacı fotoğraf makinesini kendisine ödünç verebileceğini söyledi. Çocuk bu habere çok sevinmişti. Diğer arkadaşları da kitaplardan Adana ili hakkında araştırma yapmak istiyorlardı ama öğrencilerin elinde bu tür kitaplar yoktu. Müdür yardımcısıyla bunu konuşmaya karar verdiler. Müdür yardımcısına hep beraber gidip okulumuzda Adana’yı tanıtan kitap olup olmadığını sordular. Cevap olumsuzdu hatta okulumuzda kütüphanenin bile olmadığını söyledi bu konuda çalışmalarının olduğunu ama bu yıla

yetişmeyeceğini söylediğinde öğrenciler adeta yıkılmıştı. Bu soruna da araştırmacı elinde bulunan Adana ili ilgili 1998 yılında valilik tarafından hazırlanan kitabı vererek yardımcı oldu. Bir öğrenci babasının belediyede çalıştığını ve ondan yardım isteyeceğini söyledi. Öğrencinin babası da birkaç kitap vermişti.

5 ve 6. HAFTA:

Beşinci haftada öğrenciler kitaptan ve internetten Adana ile ilgili bilgileri bulmaya ve bunları bir dosyada toplamaya başladılar. İnternetten araştırma yapan öğrenci Adana'nın ilçeleri hakkında bilgiler toplamıştı ve bunların çıktılarını alıp arkadaşlarına getirip gösterdi, bunlardan kullanacakları bilgileri seçip dosyalara yerleştirdiler. Kitap ve ansiklopedilerden araştırma yapan öğrenciler projelerine eklemek istedikleri bölümlerin fotokopisini çekip dosyalara yerleştirdiler. Öğrenciler elde ettikleri bilgilerden de yararlanarak araştırmacının rehberliğinde kavram haritası oluşturdular.

Kavram Haritası



Bu kavram haritasındaki terimler ile ilgili eksik olan bilgileri bulup kavram haritasında ilgili yerlere yazdılar.

7. ve 8. HAFTA:

Bu haftalarda öğrenciler genel olarak önceki haftalarda elde ettikleri bilgileri seçme, düzenleme ve raporu(sunuyu) hazırlama işleriyle uğraştılar.

Öğrenciler dosyadaki bilgileri düzenleyerek renkli kartonlara yapıştırdılar. Resim, fotoğraf gibi görsel materyaller seçilip kesilerek düzenlendi ilgili yazılar ile birleştirilerek kartonlara yapıştırılarak sunuma hazırlandı. Adana'nın ilçelerini gösteren haritayı kesip renkli kartona yapıştırdılar. Babası belediyede çalışan öğrenci grup arkadaşlarına babasının getirdiği Adana'yı tanıtan iki videoyu izlettiğinde arkadaşları çok sevinmişti. Çünkü hem kendileri için hem de diğer grupta yer alan ve daha önce Adana'yı gezemeyen arkadaşları için çok iyi olacaktı. Böylece yaşadıkları ili daha iyi tanımış olacaktı.

9. HAFTA:

Sunumu ilk kez yapacakları için çok heyecanlıydılar. Grup sınıf düzenini hazırlamıştı. Adana'yı yaşadıkları ili arkadaşlarına en iyi şekilde tanıtmak istiyorlardı. Önce Adana'nın siyasi harita üzerinde Türkiye'nin neresinde bulunduğunu gösterdiler. Daha sonra Adana'nın ilçelerini gösteren haritada ilçeleri tek tek gösterdiler. İlin son nüfus sayımına göre sahip olduğu nüfusu söyleyip ildeki belli başlı tarihi eserlerin isimlerini saydılar. Adana ilinde yetişen önemli tarım ürünlerinin neler olduklarını söylediler. En son olarak Adana'yı tanıtmaya yönelik hazırlanmış olan toplam 19 dakikalık iki videoyu izlettiler. Videolardan sonra arkadaşları birinci grubu alkışlamıştı.

1.1.3. Değerlendirme Süreci

10. HAFTA:

Sunumlar yapıldıktan sonra projenin başlangıcında öğrencilere dağıtılan (Ek1) formu tekrar dağıtıldı ve diğer bölümlerin de doldurulması istendi. Daha sonra sırasıyla diğer formları da doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ve diğer iki öğretmenin değerlendirmeleri araştırmanın ilk haftasından itibaren başlamış ve sunumun bitimine kadar devam etmiştir.

EK 9

2. İKİNCİ GRUBUN PROJE KAPSAMINDA YAPTIKLARI ETKİNLİKLER

2.1. Projenin Aşamaları:

2.1.1. Hazırlık Aşaması(1. ve 2. Hafta)

İkinci grup(grup Hepsi) üyelerinin tamamı yerleşim merkezinden geçen karayolunun karşı tarafında oturuyorlardı. Bu nedenle de trafik işaretleri ile ilgili projeyi çalışmak istemişlerdi. Grup Hepsi, 5 kız öğrenciden oluşmaktaydı. Grup Hepsi’de, bir kişinin hem grup temsilcisi hem de grup sözcüsü olması kararlaştırıldı. Oylama yapmadan bu kişiyi belirlemediler. Bu seçim sürecini de kapsayan iki haftalık sürede araştırmacı tarafından Bilimsel Araştırma Programı kapsamında verilecek bilgiler aktarılmıştır. Proje konusu araştırmacı tarafından tanıtılmıştır. Araştırmacının rehberliğinde proje çalışacak olan beş grup ile genel bir çalışma takvimi(Ek 7) incelenmiştir.

2.1.2. Uygulama Süreci:

3. HAFTA:

Grup üyelerinin trafik işaretleri hakkında sahip oldukları ön bilgileri kendi kendine sorgulamaları ve sorun hakkındaki ön bilgilerinin neler olduğunu ölçmeye yönelik proje konusuna uyarlanan (Ek1) formu uygulanmıştır. Grup hepsi, toplantılarının pazartesi, çarşamba ve cuma günleri yapılmasını kararlaştırdılar. Grup temsilcisi trafik işaretlerinden hangilerini arkadaşlarına öğretebileceklerini konuşup kararlaştırmaları gerektiğini söyledi. Araştırmacının da yardımıyla bu sorunu kavram haritası hazırlanarak çözebileceklerini ancak öncelikle kavram haritasını oluşturabilmeleri için küçük bir araştırma yapmaları gerektiğini söyledi. Bunun üzerine öğrencilerin trafik işaretleri hakkında bilgileri toplayabilecekleri kaynakların neler olduğu üzerine konuşuldu. Trafik işaretleri hakkında nasıl bilgi toplayabilecekleri üzerine beyin fırtınası yapıyorlardı. Öğrencilerden biri arkadaşlar “ *Benim ağabeyim sekize gidiyor onun bir kitabında trafik işaretlerini gördüm andan yardım isteyebiliriz.*” dedi. Trafik işaretleri hakkında internetten araştırma yapabileceklerini söyledi. Gazetelerden trafik işaretlerine uymayıp kaza yapan haberler bulup bu haberleri kesmeye ayrıca kitaplardan ve ansiklopedilerden de yararlanmaya karar verdiler.

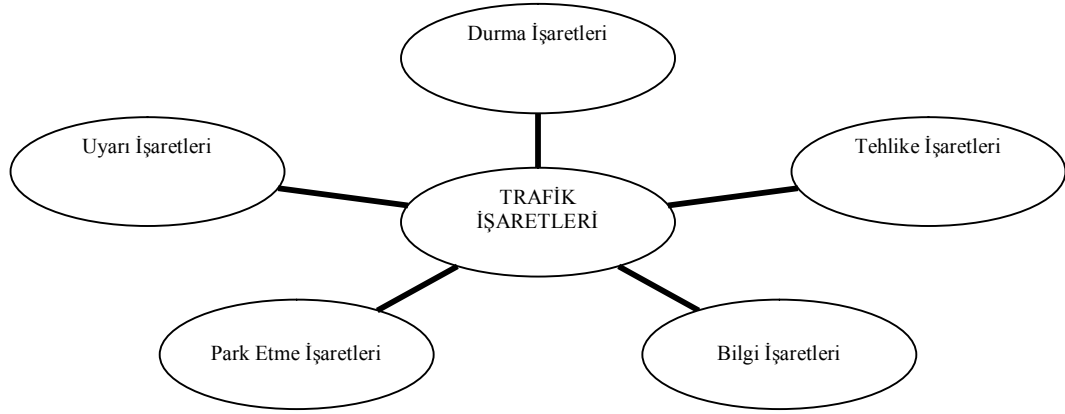
4. HAFTA:

Grup hepsi üyeleri, çalışmanın dördüncü haftasında trafik işaretleri hakkında bilgi toplayabilecekleri kaynakların (internet, ansiklopedi, gazete, kitap vs.) hangilerinden kimin, ne zaman, nasıl ve nerede bilgileri toplayacaklarını kararlaştırmaya çalışıyorlardı. Bu aşamada grup hepsi üyeleri tıpkı diğer gruptaki öğrenciler gibi çok zorlandı. Çünkü kimsenin evinde internet yoktu. Kitap ve ansiklopedilerden bilgi toplamak istiyorlardı fakat ellerinde sadece ders kitapları vardı. Diğer gruplarla birlikte müdür yardımcısı ile bu durum hakkında konuşmaya karar verdiler. Müdür yardımcısına hep beraber gidildi ve okulumuzda araştırma yapabilecekleri kitap veya ansiklopedilerin olup olmadığını sordular. Cevap olumsuzdu hatta okulumuzda kütüphanenin bile olmadığını söyledi bu konuda çalışmalarının olduğunu ama bu yıla yetişmeyeceğini söylediğinde öğrenciler çok üzüldüler. Sınıfa döndüklerinde araştırmacı onlara kitap konusunda yardımcı olmaya çalışacağını söyledi. Bu soruna da araştırmacı elinde bulunan üst sınıflara ait trafik ve ilk yardım ders kitapları verdi. Babası dolmuşçuluk yapan bir öğrenci babasından yardım istedi.

5 ve 6. HAFTA:

Grup hepsi üyeleri, çalışma sürecinde yer alan sınıf öğretmenlerinden internetten trafik işaretleri ile ilgili bilgi toplaması için ricada bulunmuşlar. Sınıf öğretmeni internetten trafik işaretleri ile ilgili bilgileri bulup öğrencilere verdi. Öğrenciler bu bilgilerle beraber gazetelerden kestikleri ve kitaplardan buldukları bilgileri ürün dosyasında topladılar. Babası şoför olan öğrenci de cemiyetten trafik işaretleri ilgili levhalar getirdi. Öğrenciler kullanacakları bilgileri seçip dosyalara yerleştirdiler. Kitap ve ansiklopedilerden araştırma yapan öğrenciler projelerine eklemek istedikleri bölümlerin fotokopisini çekip dosyalara yerleştirdiler. Öğrenciler elde ettikleri bilgilerden de yararlanarak araştırmacının rehberliğinde kavram haritası oluşturdular.

TRAFİK İŞARETLERİ KAVRAM HARİTASI



Bu kavram haritasındaki terimler ile ilgili bilgileri bulup renkli kartonlara yapıştırdılar.

7. ve 8. HAFTA:

Hepsi grubu bu haftalarda o ana kadar elde ettikleri bilgileri seçme, düzenleme ve raporu(sunuyu) hazırlama işleriyle uğraştılar.

Öğrenciler dosyadaki bilgileri düzenleyerek renkli kartonlara yapıştırdılar. Resim fotoğraf gibi görsel materyaller seçilip kesilerek düzenlendi.İlgili yazılar ile birleştirildi ve kartonlara yapıştırılarak sunuma hazırlandı. Trafik kuralları ve işaretleri ile ilgili levhalar panolara asılacak şekilde hazırlandı. Öğrenciler kesip yapıştırma sürecinde çok mutluydu bütün gruplar aynı anda benzer çalışmalar yaptığından sınıfta çok gürültü oluyordu. Bu çalışmalarda gruplar arasında yardımlaşmalar da yapılıyordu burada öğrenciler gruplar arası üstünlükten ziyade iyi bir çalışma yapmaya çalışıyorlardı. Grup üyelerinden birkaçı karşıdan karşıya geçme kuralını rol yaparak arkadaşlarına göstermek için hazırlanıyorlardı. Raporlar belirtilen ölçütlere(temizlik, düzen, dikkat çekicilik vb.) göre hazırlandı. Sunum için Hepsi grubu da hazır ve heyecanlanıyordu.

9. HAFTA:

Hepsi grubu sunum yapacak ikinci gruptu. Öğrenciler sınıftaki panolara trafik işaretleri ile ilgili görselleri astılar. Grup üyeleri sınıf düzenini küçük bir rol yapacak kadar alana sahip olacak şekilde hazırlamıştı. Sınıftaki herkese, küçük kâğıtlara çıktısı alınmış küçük mesajları iğneyle taktılar. Duvarlara trafik işaretleri ile ilgili güzel sözler asıldı. Grup hepsi trafik işaretlerini ve trafik kurallarını en iyi şekilde anlatmak

istiyorlardı. Çünkü hiç kimsenin kaza geçirip zarar görmesini istemiyorlardı. Bir öğrenci ilk önce bir trafik işaretini gösteriyor bir başka öğrencide bu işaretin anlamını arkadaşlarına anlatıyordu. Öğrenciler sunumlarının sonunda kimse trafik kazası geçirmesin hayatını kaybetmesin dilekleriyle sunumlarını bitirdiler. .

2.1.3. Değerlendirme Süreci

10. HAFTA:

Sunumlar yapıldıktan sonra projenin başlangıcında öğrencilere dağıtılan (Ek1) formu tekrar dağıtıldı ve diğer bölümlerin de doldurulması istendi. Daha sonra sırasıyla diğer formları da doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ve diğer iki öğretmenin değerlendirmeleri araştırmanın ilk haftasından itibaren başlamış ve sunumun bitimine kadar devam etmiştir.

EK 10

3. ÜÇÜNCÜ GRUBUN PROJE KAPSAMINDA YAPTIKLARI ETKİNLİKLER

3.1. Projenin Aşamaları:

3.1.1. Hazırlık Aşaması(1. ve 2. Hafta)

Üçüncü grup (Grup Karanfil) üç kız iki erkek öğrenciden oluşmaktaydı. Bu grup doğal afetler ve doğal afetlerden korunma yolları ile ilgili projeyi çalışmak istemişti. Grup Karanfil, ilk toplantılarında grup temsilcisini ve sözcüsünü seçti. İki haftalık sürede araştırmacı tarafından Bilimsel Araştırma Programı kapsamında verilecek olan bilgiler aktarılmıştır. Bu proje konusu araştırmacı tarafından tanıtılmıştır. Araştırmacının rehberliğinde proje çalışacak olan beş grup ile genel bir çalışma takvimi(Ek 7) incelenmiştir.

3.1.2. Uygulama Süreci:

3. HAFTA:

Grup Karanfil üyelerine, doğal afetlerin neler olduğu ve doğal afetlerden korunma yolları hakkında sahip oldukları ön bilgileri kendi kendine sorgulayarak sorun hakkındaki ön bilgilerinin neler olduğunu ölçmeye yönelik proje konusuna uyarlanan (Ek1) formu uygulanmıştır. Grup Karanfil, toplantılarının pazartesi, salı ve çarşamba günleri yapılmasını kararlaştırdılar. Grup temsilcisi söz alarak; *“Arkadaşlar ben doğal afetleri biraz araştırdım. Doğal afetlerden bazıları şunlarmış diyerek saymaya başladı; deprem, yangın, sel birer doğal afettir.”* dedi. Diğer arkadaşları da, *“ Bizler de araştırma yaptık. Bak senin bulamadığın başka doğal afetler de var dedikten sonra doğal afetler sadece deprem, yangın ve sel değil bunların dışında çığ, toprak kayması da doğal afettir.”* dediler. Bunlardan yangın ve deprem ile ilgili tatbikat yaptıklarını söylediler. Sel, çığ ve toprak kaymasının neler olduğunu bilmediklerini bunları da öğrenip arkadaşlarına öğretebileceklerini söylediler. Araştırmacı bunları gösteren bir kavram haritası yapabilirsiniz dedi. Öğrenciler konu hakkında bilgilerini sorguladılar ve konu ile ilgili kavram haritasını araştırmacının da yardımıyla hazırladılar. Kavram

haritası hazırlandıktan sonra öğrenciler terimler ile ilgili bilgileri bulabilecekleri kaynakları nasıl toplayabilecekleri üzerine beyin fırtınası yapıyorlardı. Araştırmalarını yaparken internet, kitap, ansiklopedilerden ve gazetelerden doğal afetler ile ilgili haberleri kesip toplayabileceklerini ayrıca sivil savunma kulübü rehber öğretmeninden de yardım isteyebileceklerini konuştular. Grup üyeleri sivil savunma ile yapılacak etkinlikler için şiir ve yazılarda bulup bu etkinliklere katılma kararı aldılar.

4. HAFTA:

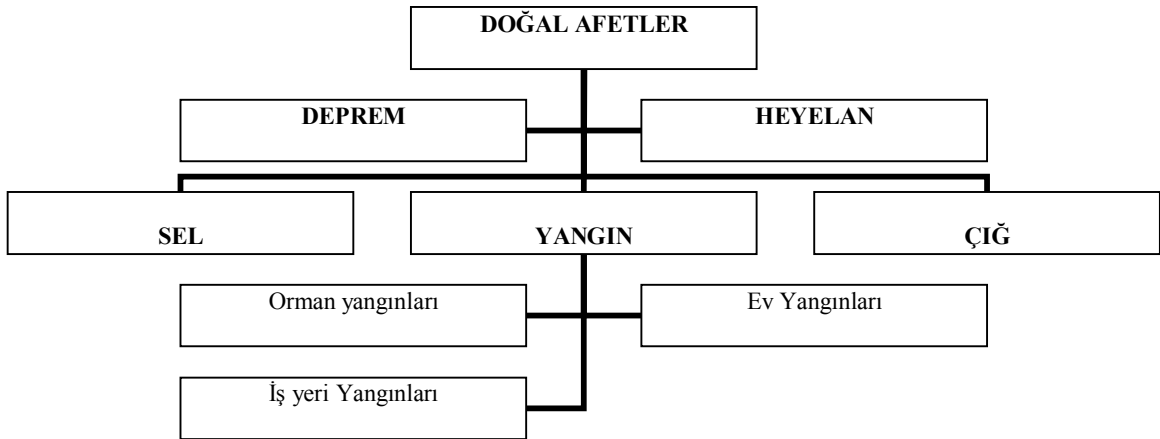
Grup Karanfil üyeleri, çalışma konusu hakkında bilgi toplayabilecekleri kaynakların (internet, ansiklopedi, gazete, kitap vs.) hangilerinden kimin, ne zaman, nasıl ve nereden bu bilgileri toplayacaklarını kararlaştırmaya çalışıyorlardı. Bu aşamada grup üyeleri tıpkı diğer gruptaki öğrenciler gibi çok zorlandı. Çünkü kimsenin evinde internet yoktu. Kitap ve ansiklopedilerden bilgi toplamak istiyorlardı fakat ellerinde sadece ders kitapları vardı. Müdür yardımcısının okulumuzda kütüphanenin olmadığını bu konuda çalışmalarının olduğunu ama bu yıla yetişmeyeceği sözlerini onlarda duymuştu. Diğer gruplara olduğu gibi araştırmacı bu gruba da yardımcı olmaya çalışacağını söyledi. Araştırmacı tarafından öğrencilere internet taramasından bulunan bilgiler çıktı olarak verildi. Öğrenciler bu hafta için de okulda yapılan deprem tatbikatına katılmış kutlamalarda buldukları şiirleri okumuşlardır.

5 ve 6. HAFTA:

Grup Karanfil üyeleri, çalışma konuları için sivil savunma kulübü rehber öğretmenlerinden de yardım alıyorlardı. Rehber öğretmenin verdiği fotokopi ve çıktıları ürün dosyasına yerleştiriyorlardı. Kulüp öğrencilerine izletilen depremle ilgili video ile slayt cd'sini ve gazetelerden kestikleri haberleri ürün dosyasında topladılar. Kitap ve ansiklopedilerden araştırma yapan öğrenciler projelerine eklemek istedikleri bölümlerin fotokopisini çekip dosyalara yerleştirdiler. Öğrenciler elde ettikleri bilgilerden de yararlanarak araştırmacının rehberliğinde hazırladıkları kavram haritasına yeni öğrendikleri bilgileri ilgili bölümlere eklediler.

Grup Karanfil üyeleri, okulda tüm öğretmenlerle tek tek konuşup yardım istiyorlardı. Kendilerine doğal afetler hakkında verebilecekleri kaynakların olup olmadığını soruyorlardı. Sürekli değişik kaynaklar arıyorlardı.

DOĞAL AFETLER KAVRAM HARİTASI



Bu kavram haritasındaki terimler ile ilgili bilgileri bulup renkli kartonlara yapıştırdılar.

7. ve 8. HAFTA:

Karanfiller bu haftalarda o ana kadar elde ettikleri bilgileri seçme, düzenleme, hazırlama ve raporu(sunuyu) hazırlamayla uğraştılar. Öğrenciler okulda düzenlenen ağaç dikme kampanyasına da evlerinden getirip diktikleri fidanlarla destek verdiler. Diktikleri fidanların bakımını üstlendiler. Her gün fidanları suluyorlardı.

Öğrenciler dosyadaki bilgileri düzenleyerek renkli kartonlara yapıştırdılar. Resim fotoğraf gibi görsel materyaller seçilip kesilerek düzenlendi, ilgili yazılar ile birleştirilerek kartonlara yapıştırılarak sunuma hazırlandı. Doğal afetlerin zararları ile ilgili levhalar hazırlandı panolara asılacak şekilde düzenlendi. Öğrencileri için bu süreç çok eğlenceliydi genellikle elde ettikleri bilgileri kesip renkli kartonlara yapıştırmakla uğraşıyorlardı bundan da büyük zevk alıyorlardı. Karanfillerde diğer gruplar gibi malzeme alışverişinden dolayı çok gürültü yapıyordu. Bu çalışmalarda öğrenciler hem grup içi hem de diğer gruplar arasında yardımlaşıyorlardı. Sunumda izlenecek videolardan sonra deprem tatbikatı da yaptırmayı düşünmüşlerdi. Rapor hazırlanırken temizlik, düzen, dikkat çekicilik gibi özellikler göz önünde bulundurularak hazırlandı.

9. HAFTA:

Sunumların yapıldığı üçüncü gündü ama karanfil grubu üyeleri de heyecanlıydı. Öğrenciler sunumdan önce sınıftaki panolara doğal afetlerle ilgili görseller astı. Sunumdan sonra tatbikat yapılacağından sınıf düzenini uygun hale dönüştürmüşlerdi.

Sınıftaki arkadaşlarına ve öğretmen arkadaşlara ağaç dikme ile ilgili kokartlar takıldı. Duvarlara doğal afetler ile ilgili ünlülerin sözleri ile güzel sözler asıldı. Karanfil grubu doğal afetlerden korunma yollarını en iyi şekilde anlatmak istiyorlardı. Çünkü hiç kimsenin olası bir afette zarar görmesini istemiyorlardı. Önce doğal afetler hakkında buldukları sunum ile videoyu izlettiler sonra bu doğal afetleri tanımlayıp doğal afetlerden korunma yolları hakkında bilgiler verildi. Sunumun sonunda deprem tatbikatı yaptıracaklarını belirttikten sonra neler yapmaları gerektiği hakkında bilgi verilip sunumlarına devam ettiler. Sunumlarını “Ormanlarımız yanmasın!” diyerek bitirdiler. Deprem tatbikatını da yaptırarak sunumlarını bitirdiler.

3.1.3. Değerlendirme Süreci

10. HAFTA:

Bütün gruplar sunumunu yaptıktan sonra projenin başlangıcında öğrencilere dağıtılan (Ek1) formu tekrar dağıtıldı ve diğer bölümlerin de doldurulması istendi. Daha sonra sırasıyla diğer formları da doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ve diğer iki öğretmenin değerlendirmeleri araştırmanın ilk haftasından itibaren başlamış ve sunumun bitimine kadar devam etmişti.

EK 11

4. DÖRDÜNCÜ GRUBUN PROJE KAPSAMINDA YAPTIKLARI ETKİNLİKLER

4.1. Projenin Aşamaları:

4.1.1. Hazırlık Aşaması(1. ve 2. Hafta)

Dördüncü grup (Grup Gülkurusu) dört kız bir erkek öğrenciden oluşmaktaydı. Grup Gül Kuru üyeleri, “ilk yardım nedir? İlk yardımın önemi” ile ilgili projeyi çalışmayı kararlaştırdılar. Grup temsilcisini ve sözcüsünü seçtikten sonra iki haftalık süreyle araştırmacı tarafından Bilimsel Araştırma Programı kapsamında verilen derslere katılmışlardır. Proje konusu araştırmacı tarafından tanıtılmıştır. Araştırmacının rehberliğinde proje çalışacak olan beş grup ile genel bir çalışma takvimi hazırlanmış (Ek 7) incelenmiştir.

4.1.2.Uygulama Süreci:

3. HAFTA:

Grup Gülkurusu üyelerinin, ilkyardım hakkında sahip oldukları ön bilgileri kendi kendine sorgulamalarını ve sorun hakkındaki ön bilgilerinin neler olduğunu ölçmeye yönelik proje konusuna uyarlanan (Ek1) uygulanmıştır. Grup üyeleri, hafta içi her gün bir arkadaşlarının evinde toplanmayı kararlaştırdılar. Grup temsilcisi söz alarak; *“Arkadaşlar yarına kadar herkes ilkyardım hakkında araştırma yapsın.”* dedi. Ertesi gün herkes ilkyardım hakkında yaptıkları araştırmaları birbirlerine okudu. Araştırmayı nerelerden ve nasıl yaptıkları hakkında konuşuldu. Araştırma yaparken hangi konuları araştıracaklarını kararlaştırmak için beyin fırtınası yapıyorlardı. Araştırmacı, *“İlkyardım ile ilgili bir kavram haritası yapabilirsiniz.”* dedi. Öğrenciler artık hem konu hakkında sahip oldukları bilgilerini sorguluyor hem de konu ile ilgili kavram haritasını araştırmacının da yardımıyla hazırlıyorlardı. Kavram haritası hazırlandıktan sonra öğrenciler terimler ile ilgili bilgileri nasıl toplayabilecekleri üzerine beyin fırtınası yapıyorlardı. İlkyardım ve trafik kazaları ile ilgili gazetedeki haberler kesilecekti. Kitaplardaki bilgiler toplanacak, internetten tarama yapıp dosyalanacaktı. Öğrenciler

gazeteyi okula yakın olan çayevlerinin sahipleriyle konuşup bir önceki günün gazetelerini isteyerek sağlamaya karar verdiler. Grup üyeleri sivil savunma ile yapılacak etkinlikler için şiir ve yazılar da bulup bu etkinliklere katılma kararı aldılar.

4. HAFTA:

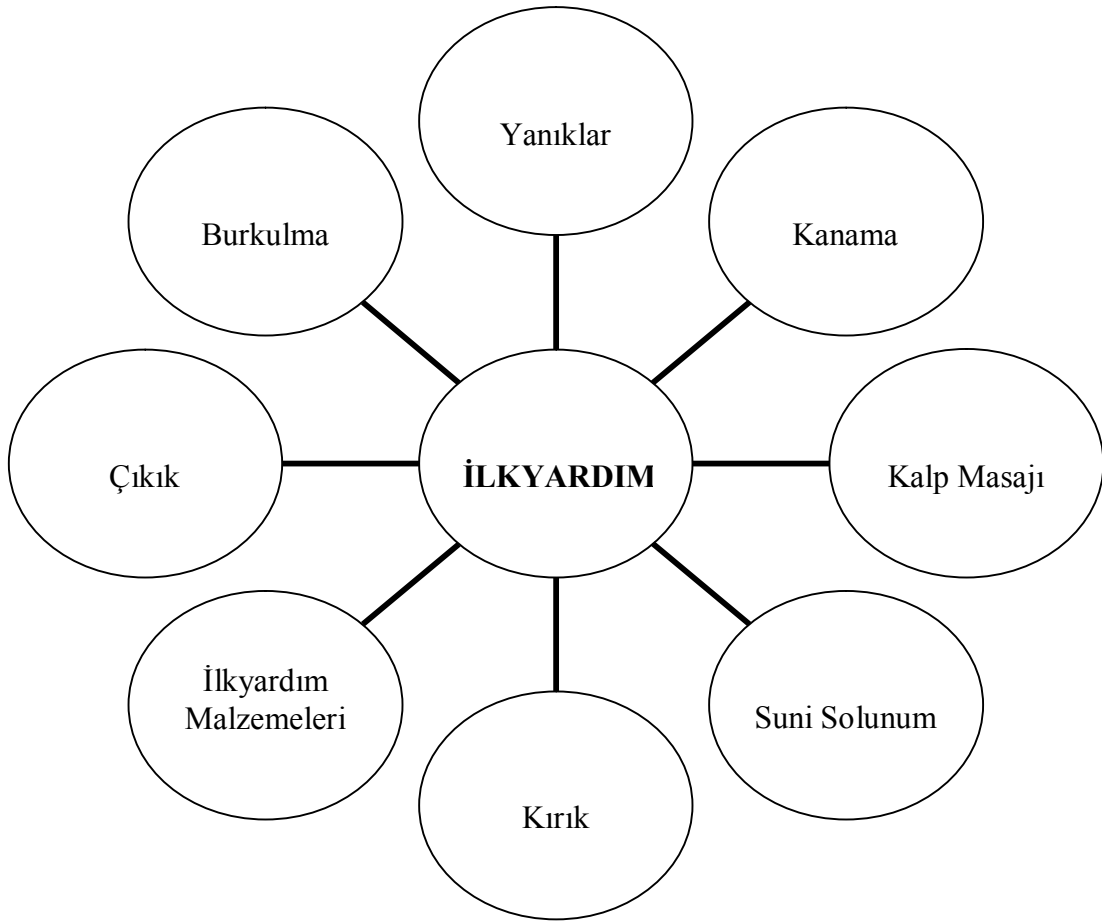
Evinde internet olan öğrenciler, “ *İlkyardımla ilgili internetten biz bulup getiririz.*” dediler. Bir diğeri, “ *Ben babama söylerim bizim yerimize çayevinin sahibiyle konuşsun ve gazeteleri getirsin.*” dedi. Diğer iki öğrencide, konuyla ilgili bilgileri kitap ve ansiklopedilerden yapmaya karar verdiler. Gülkurusu üyeleri, çalışma konusu hakkında bilgi toplayabilecekleri kaynakların (internet, ansiklopedi, gazete, kitap vs.) hangilerinden kimin, ne zaman, nasıl ve nereden bu bilgileri toplayacaklarını kararlaştırmaya çalışıyorlardı. Bu aşamada grup üyeleri tıpkı diğer gruptaki öğrenciler gibi çok zorlandı. Çünkü herkesin evinde bilgisayar ve internet yoktu. Kitap ve ansiklopedilerden bilgi toplamak istiyorlardı. Fakat ellerinde sadece ders kitapları vardı. Müdür yardımcısının okulumuzda kütüphanenin olmadığını, bu konuda çalışmalarının olduğunu ama bu yıla yetişmeyeceği sözlerini onlarda duymuştu. Öğrencilerde kendi imkânlarıyla kaynaklara ulaşmaya çalışıyorlardı. Öğrenciler sivil savunma kulübü rehber öğretmenlerine ricada bulunup deprem tatbikatında ilkyardım uygulayacak olan ekibe yardımcı olma isteklerini dile getirdiler. Doğal afetler ile ilgili araştırma yapan ekipteki üyelerden etkilendikleri için bu ricada bulunduklarını dile getiriyorlardı. Tatbikatta, Gülkurusu üyelerine de görev verildi. Görevleri ilkyardımlı yapacak kişilere pansuman malzemeleri vermektir. Tatbikat sonrası sevinçleri görülmeye değirdi.

5 ve 6. HAFTA:

Grup Gülkurusu, kitaplardan ve internetten ilkyardım ile ilgili bilgileri bulup fotokopi ve çıktılarını alıp dosyalarına yerleştiriyorlardı. Konuyla ilgili afişler hazırlıyorlardı. İlkyardım hakkında bilgi toplamak için sağlık ocağına gittiler. Sağlık ocağındaki doktordan öğlen arası bilgi alındı. Hemşirelerle konuştular. Okulun bahçesi mucur olduğundan öğrenciler düştüğünde yaralanabiliyordu. Grup Gülkurusu üyeleri, projeyi çalışmaya başladıktan sonra okulda ilkyardım görevini kendiliğinden üstlenmişlerdi. Düşüp yaralanan öğrencileri alıp öğretmenler odasına getiriyorlardı. Öğrencilere yapılan müdahaleyi dikkatle izleyip daha sonra yapılanları not alıyorlardı.

Araştırmacının da yardımıyla kavram haritası oluşturulmuş araştırmaları sonucu öğrendikleri bilgileri de ilgili terimlerin altına eklemişlerdi. Kavram haritasında yer alan terimler ile ilgili fotoğraflar bulup dosyalara ekliyorlardı. Öğrenciler, konuyla ilgili o ana kadar elde ettikleri bilgileri dosyalardan çıkarıp tek tek incelediler. Konuyla fazla ilgisi olmayan haberleri ihtiyacı olan diğer gruplara veriyorlardı. Özellikle gazetelerden trafik kazası ve ilkyardım ile ilgili haberleri kestikten sonra geriye kalan bölümleri yararlanmaları için sınıf gazetesi hazırlayan Maskeli Beşler grubuna veriyorlardı. Öğrenciler, deprem tatbikatında çekilmiş fotoğraflarını sunumlarında kullanmaya karar verdi. Öğrencilerin hazırlamış olduğu kavram haritası düzenlenerek aşağıda verilmiştir.

İLK YARDIM KAVRAM HARİTASI



Bu kavram haritasındaki terimler ile ilgili bilgileri bulup renkli kartonlara yapıştırdılar.

7. ve 8. HAFTA:

Gölkurusu grubu, bu haftalarda o ana kadar elde ettikleri bilgileri seçme, düzenleme, hazırlama ve raporu(sunuyu) hazırlamayla uğraştılar. Öğrenciler dosyadaki bilgilerini düzenleyerek renkli kartonlara yapıştırdılar. Hazırlamış oldukları bilgileri desteklemek için resim, fotoğraf gibi görsel materyaller dosyalardan seçilerek düzenlendi. İlgili yazılar ile birleştirilerek kartonlara yapıştırılarak sunuma hazırlandı. İlk yardım ile ilgili buldukları güzel(özlü) sözleri kartonlara yazıp panolara asılacak şekilde düzenlediler. Kazalarda bilinçsizce yapılan yardımlar ile ilgili haberler renkli kartonların üzerinde düzenlendi. Öğrenciler için bu süreç çok eğlenceliydi genellikle elde ettikleri bilgileri kesip renkli kartonlara yapıştırmakla uğraşıyorlardı bundan da büyük zevk alıyorlardı. Gölkurusu üyeleri, diğer gruplar gibi malzeme alışverişinden dolayı çok gürültü yapıyorlardı. Bu çalışmalarda öğrenciler hem grup içinde hem de diğer gruplar arasında yardımlaşıyorlardı.

9. HAFTA:

Gölkurusu grubundan önce üç grup sunum yapmıştı. Bu durum grup üyelerinin heyecanını azaltacağına daha çok arttırmıştı. Grup üyeleri, diğer gruplar gibi sunumdan önce sınıftaki panolara ilk yardım ile ilgili hazırladıkları afişleri astı. Grup üyeleri, sunumlarına ilk yardımın tanımını yaparak başladı. Sonra ilk yardım malzemelerinin neler olduğunu görseller ile göstererek tanıttılar. Hangi durumlarda ilk yardım yapılması gerektiğini anlattılar. Okulda, düşüp yaralanan öğrencilere öğretmenlerin nasıl bir ilk yardım uyguladığını temsili olarak gösterdiler. Doktorların anlattıklarını bir öğrenci kısaca anlattı. En iyi ilk yardımın kaza anında veya acil durumlarda 112'yi aramak olduğunu söyleyerek sunumlarını bitirdiler.

4.1.3. Değerlendirme Süreci

10. HAFTA:

Bütün gruplar sunumunu yaptıktan sonra projenin başlangıcında öğrencilere konu hakkında bilgileri sorgulamaları için dağıtılan (Ek1) formlar tekrar dağıtılmış ve diğer bölümlerin de doldurulması istenmiştir. Daha sonra sırasıyla diğer formları da doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ve diğer iki öğretmenin değerlendirmeleri araştırmanın ilk haftasından itibaren başlamış ve sunumun bitimine kadar devam etmiştir.

EK 12

5. BEŞİNCİ GRUBUN PROJE KAPSAMINDA YAPTIKLARI ETKİNLİKLER

5.1. Projenin Aşamaları:

5.1.1. Hazırlık Aşaması(1. ve 2. Hafta)

Beşinci grup (Maskeli Beşler) beş erkek öğrenciden oluşmaktaydı. Maskeli Beşler grubu üyeleri, sorgulama merkezli etkinlikler paralelinde hazırlanan sınıf gazetesi hazırlama projesi konusunu çalıştı. Grup temsilcisinin ve sözcüsünün aynı kişi olmasına karar verdiler. Temsilciyi seçtikten sonra iki haftalık süreyle araştırmacı tarafından Bilimsel Araştırma Programı kapsamında verilen derslere katılmışlardır. Proje konusu araştırmacı tarafından tanıtılmıştır. Araştırmacının rehberliğinde proje çalışacak olan beş grup ile genel bir çalışma takvimi hazırlanmış (Ek 7) ve incelenmiştir.

Uygulama Süreci:

3. HAFTA:

Maskeli Beşler grubu üyelerinin, sınıf gazetesi hazırlamaya yönelik sahip oldukları ön bilgileri kendi kendine sorgulamalarını ve sorun hakkındaki ön bilgilerinin neler olduğunu ölçmeye yönelik proje konusuna uyarlanan (Ek1) uygulanmıştır. Grup üyeleri, hafta içi her gün bir arkadaşlarının evinde toplanmayı kararlaştırdılar. Grup temsilcisi söz alarak; *“Arkadaşlar yarına kadar herkes araştırsın daha önce sınıf gazetesi çıkaran ablanız veya ağabeyiniz var mı?”* dedi. Ertesi gün herkes kimsenin daha önce sınıf gazetesi hazırlamadığını birbirlerine söylüyordu. Ne yapacaklarını tam olarak bilmiyorlardı. Bu yüzden araştırmacıdan yardım almaya karar vermişlerdi. Öğrenciler hep birlikte araştırmacıya sınıf gazetesinde ne tür haberlere yer verebileceklerini sordular. Araştırmacı grup üyelerine, güncel haberler, okulda ve sınıfta meydana gelen önemli gelişmeler ilgili haberlere yer verebileceklerini söyledi. Okuldaki yapılacak etkinliklerin fotoğrafını çekmek için fotoğraf makinesi ayarladılar.

4. HAFTA:

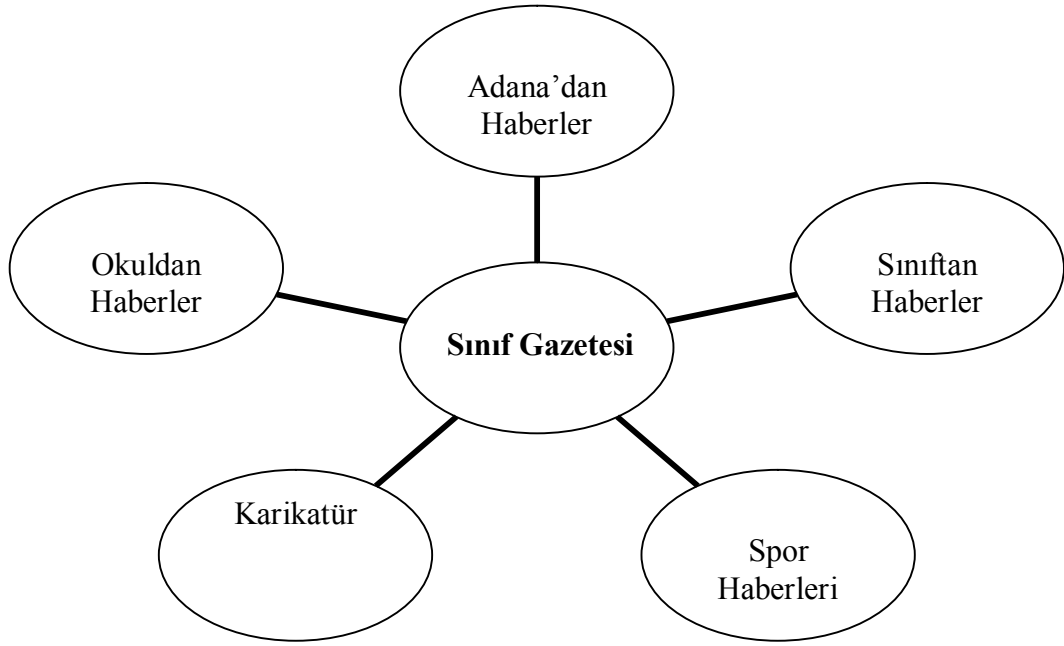
Maskeli Beşler grubu, çalışmalarında yer verecekleri haber alanlarının neler olacağına (Ülkeden haberler, Adana'dan haberler, okuldan haberler, sınıftan haberler, spor haberleri, karikatür, vs.) hangilerini kimin, ne zaman, nasıl ve nereden bu bilgileri toplayacaklarını kararlaştırmaya çalışıyorlardı. Bu aşamada grup üyeleri tıpkı diğer gruptaki öğrenciler gibi çok zorlanıyorlardı. Evinde internet olan grup temsilcisi; “*Karikatür ve internetten haberleri ben bulacağım.*” dedi. Diğer alanlarda hazırlanacak haberler geriye kalan dört öğrenci arasında paylaşıldı. İlk haberleri hemen bulmuşlardı. Okul kütüphanesi ile ilgiliydi. Okulda yapılan deprem tatbikatı ile ilgili haber hazırlanıp dosyaya konuldu.

5 ve 6. HAFTA:

Maskeli Beşler grubu, sınıf gazetesi için araştırmacıdan ve Türkçe öğretmeninden de yardım istiyorlardı. Öğrenciler günlük gazetelerden ve okulda yapılan etkinlikler ile ilgili fotoğraflardan ürün dosyasına yerleştiriyorlardı. Grup üyeleri okulda yapılan ağaç dikme şenliği ile ilgili fotoğrafları okul idaresinden isteyip dosyalarına yerleştirdiler. Okulda yapılan deprem tatbikatı ile ilgili fotoğrafları dosyalarına ekledi. Üyeler eğitimle ilgili karikatür ve güzel sözler bulup bunların çıktısını alarak ürün dosyasına eklediler.

Maskeli Beşler grubu, Türkçe öğretmeninden 23 Nisan kutlamalarında çekilen fotoğraflardan isteyip onları da dosyalarına eklediler. Öğrenciler konularıyla ilgili buldukları materyalleri inceleyip bunları grupladı. Öğrencilerin araştırmacının da yardımıyla hazırlamış olduğu kavram haritası aşağıda verilmiştir.

SINIF GAZETESİ KAVRAM HARİTASI



Bu kavram haritasındaki terimler ile ilgili bilgileri bulup renkli kartonlara yapıştırdılar.

7. ve 8. HAFTA:

Maskeli Beşler grubu, bu haftalarda o ana kadar elde ettikleri bilgileri seçme, düzenleme, hazırlama ve raporu (sınıf gazetesini) hazırlamayla uğraştılar. Öğrenciler okulda düzenlenen ağaç dikme kampanyasına da evlerinden getirip diktikleri fidanlarla destek verdiler. Diktikleri fidanların bakımını üstlendiler.

Grup üyeleri, bilgileri düzenleyerek kartonlara yapıştırdılar. Resim fotoğraf gibi görsel materyaller seçilip kesilerek düzenlendi.İlgili yazılar ile birleştirilerek kartonlara yapıştırıldı ve sınıf gazetesi hazırlandı Öğrenciler için bu süreç çok eğlenceliydi genellikle elde ettikleri bilgileri kesip kartonlara yapıştırmakla uğraşıyorlardı bundan da büyük zevk alıyorlardı. Maskeli Beşler grubu tıpkı diğer gruplar gibi malzeme alışverişinden dolayı çok gürültü yapıyorlardı. Bu gruba en çok Karanfil grubu ellerindeki fazla gazete küpürlerini vererek yardımcı oluyordu. Öğrenciler ellerindeki haberleri kavram haritasında yaptıkları gibi gruplara ayırdılar. Farklı gruplarda yer alan haberlere aynı sayfaya yerleştirmemeye çalıştılar. Sınıf gazetesi hazırlanırken, temizlik, düzen, dikkat çekicilik gibi özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlamaya çalışıyorlardı.

9. HAFTA:

Maskeli Beşler grubu, sunum yapacakları gün sanki çok özel bir dosya getiriyor gibi çalışmalarını kimseye göstermeyip, çalışma hakkında bilgi vermiyordu. Diğer gruplar gibi bu grupta çok heyecanlıydı. Sınıf gazetesinin her bir sayfasını bir panoya yapıştırıp herkesin aynı anda görmesini sağlamaya çalışmışlardı. Öğrenciler gazete sayfalarını kendi aralarında paylaşmışlardı. Çünkü her öğrenci bir sayfayı hazırlamıştı. Öğrenciler hazırladıkları gazete sayfasındaki haberleri, arkadaşlarına bizzat kendileri okuyordu. Diğer öğrencilerde dikkatlice arkadaşlarını dinliyorlardı. Sunumun sonunda arkadaşlarının gezerek panolara astıkları gazete sayfalarını inceleyebileceklerini söyleyip sunumlarını bitirdiler.

5.1.3. Değerlendirme Süreci

10. HAFTA:

Bütün gruplar sunumunu yaptıktan sonra projenin başlangıcında öğrencilere dağıtılan (Ek1) formu tekrar dağıtıldı ve diğer bölümlerin de doldurulması istendi. Daha sonra sırasıyla diğer formları da doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ve diğer iki öğretmenin değerlendirmeleri araştırmanın ilk haftasından itibaren başlamış ve sunumun bitimine kadar devam etmiştir.

EK 13**Doğal Afetler Grubu İle Yapılan Sorguma Merkezli Etkinlik Örneği;**

Araştırmacı, derse hazırlık yapar ve dersin hemen başında deprem ile ilgili küçük bir video gösterisi izletir.

“ Öğretmenim binaların hepsi yıkıldı mı?” diye sordu bir öğrenci. Öğretmen “hayır” dedi. “Binaların tamamı niye yıkılmadı?” diye sorusuna devam etti. “Soruyu farklı bir şekilde sorabilir misin?” dedi

“ Öğretmenim, yerin altında mı oluyor?” diye soran bir öğrenciye araştırmacı “Evet” diye cevap verdi.

“ Öğretmenim, dünya dönüyor diye mi oluyor?” diye sordu bir diğer öğrenci. Öğretmen “hayır” diye cevap verdi.

“ Öğretmenim depremin zararları azaltılabilir mi?” Sorusu gelir sınıftan öğretmen “evet” diye cevap verir.

Bir diğer öğrenci öğretmenim “o zaman depremin zararlarını nasıl azaltabiliriz onu araştıralım.” Dedi.

EK 14

GRUPLAR	PROJE KONULARI
1. Grup (Aslanlar)	Yaşadığı şehri daha iyi tanıma ve tanıma.
2. Grup (Grup Hepsi)	Trafik işaretlerini öğrenme ve öğretme.
3. Grup (Karanfiller)	Doğal afetler ve doğal afetlerden korunma yolları ile ilgili proje hazırlama
4. Grup (Gül Kurusu)	İlk yardımın önemi ile ilgili proje hazırlama
5. Grup (Maskeli Beşler)	Sınıf gazetesi hazırlamaya yönelik proje hazırlama

EK 15

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 1295/10715
KONU:Tez

24.11.2006

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 14.11.2006 tarih ve 3841 sayılı yazılarında;

Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kemal KARA' nın, "İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarının Akademik Başarıya Etkisi" başlıklı Tez çalışmasını ilimiz Yüreğir ilçesi Solaklı Atatürk İlköğretim Okulunda yapabilmesi için izin talep etmektedirler.

Söz konusu Tez çalışmasını ilimiz Yüreğir ilçesine bağlı Solaklı İlköğretim Okulunda Eğitim - Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Mahkemelerinizce de uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

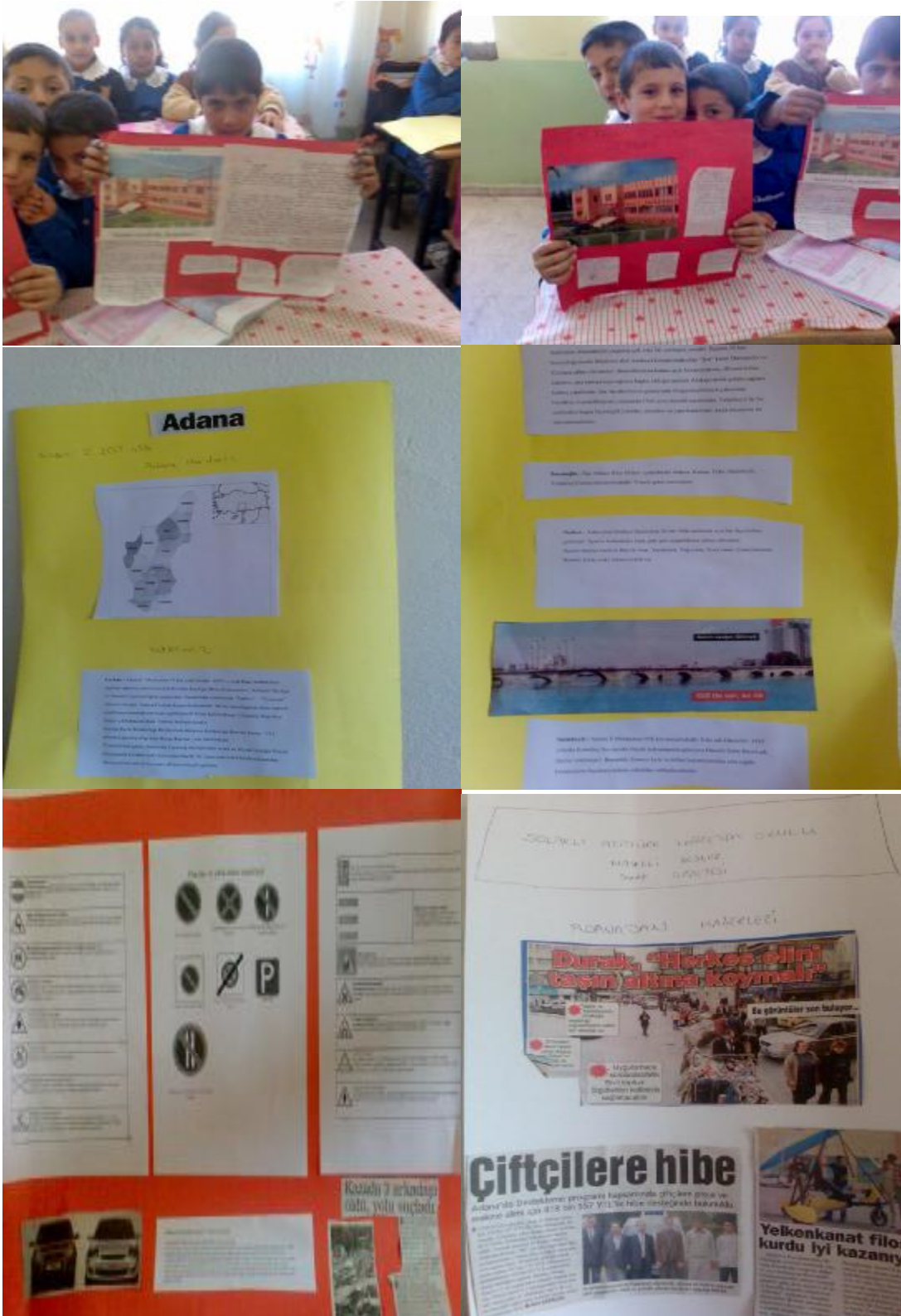
Atilla GÜLSAR
Müdür

OLUR
27/11/2006

Reşat ÖZDEMİR
Vali d.
Vali Yardımcısı

EK 16

Proje Ürünlerinden Görüntüler





ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı : Kemal KARA
Doğum Yeri ve Yılı : Gerger-1978
E-posta : kkara1979@yahoo.com

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans 2008 : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Lisans 2002 :Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Lise 1997 : Adana Anafartalar Lisesi
Ortaokul 1994 : Hürriyet Ortaokulu Adana
İlkokul 1991 : Havuzlu Bahçe İlköğretim Okulu Adana

İş Denevimi

2004 Kasım - : MEB Solaklı Atatürk İlköğretim Okulu Yüreğir/ Adana (Öğretmen)
2003 Kasım- 2004 Kasım:MEB Süreyya Nihat Oral İlköğretim Okulu Seyhan/Adana (Öğretmen)
2002 Eylül- 2003 Kasım: MEB Döşnik İlköğretim Okulu Gerger/Adıyaman (Öğretmen)

Yabancı Dil

İngilizce