

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE
PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN
AKADEMİK BAŞARI, YARATICI DÜŞÜNME,
KALICILIK,
HAYAT BİLGİSİ DERSİNE KARŞI TUTUM
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DEMET EKİNCİ IŞIK

İzmir

2007

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE
PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN
AKADEMİK BAŞARI, YARATICI DÜŞÜNME,
KALICILIK,
HAYAT BİLGİSİ DERSİNE KARŞI TUTUM
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DEMET EKİNCİ IŞIK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hülya HAMURCU

İzmir

2007

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynak dizininde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21/06/ 2007

Demet EKİNCİ IŞIK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İş bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Hülya HAMURCU

Üye: Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA

Üye: Yrd. Doç. Dr. Şübede ÖZBEN

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21/06/2007

Prof. Dr. Seder ÇAKIR
Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No: _____ **Konu Kodu:** _____ **Üniversite Kodu:** _____

Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez Yazarının

Soyadı: EKİNCİ IŞIK

Adı: Demet

Tezin Türkçe adı: Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi

Tezin yabancı dildeki adı: The Effect Of Project Based Learning On Academic Success, Creative Thinking, Permanance Attitude Levels Towards Life Study Course In Knowledge Of Life Teaching

Tezin yapıldığı,

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yılı: 2007

Tezin türü: 1- Yüksek Lisans (X)

Dili: Türkçe

2- Doktora ()

Sayfa sayısı: 144

3- Sanatta Yeterlilik

Referans sayısı: 77

Tez danışmanının,

Ünvanı: Yrd.Doç.Dr.

Adı: Hülya

Soyadı: HAMURCU

Türkçe anahtar kelimeler:

İngilizce anahtar kelimeler:

Proje Tabanlı Öğrenme,

Project Based Learning,

Akademik Başarı,

Academic Success

Yaratıcı Düşünme,

Creative Thinking

Hayat Bilgisi Öğretimi,

Knowledge of Life Teaching

Tutum

Attitude

Kalıcılık

Permanance

Teşekkür

Bu araştırmanın amacı, proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum ve yaratıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesi için gerekli olan uygulamaları gerçekleştirmeme olanak sağlayan Özel Ege Lisesi yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine ne kadar teşekkür etsem azdır. Çalışmamın sonuçlarının değerlendirilmesinde bana yardım eden değerli dostum Zahit Harmanlı'ya ve her zaman yanımda olup, bu tezi bitirmemde bana en büyük desteği veren canım ablam Deniz Ekinci Vural'a sonsuz teşekkürler...

Sevgili anne ve baba, siz bana sorumluluğu, çalışmayı, paylaşmayı öğrettiniz ve bu çalışma tüm bunların eseridir. Sevginiz, desteğiniz ve sıcaklığınız her zaman yanımda oldu. Sevgili anne, baba ve Deniz size sonsuz teşekkürler bu çalışma size ithaftır. Değerli eşim Ercan Işık, asla yılmama fırsat vermediğin, sevgin ve sıcaklığınla her zaman yanımda olduğun için sana ne kadar teşekkür etsem azdır. Desteklerini benden esirgemeyen, değerli eniştem Gökhan Vural'a sonsuz teşekkürler.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca değerli bilgilerinden yararlandığım sevgili hocam ve danışmanım Yrd.Doç.Dr. Hülya Hamurcu'ya sonsuz teşekkürler. Bu araştırma onun sabrı, desteği ve etkili yönlendirmeleriyle tamamlanmıştır. Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Demet EKİNCİ IŞIK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Yemin Metni	i
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	ii
Yüksek Öğretim Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablo Listesi	viii
Şekil Listesi.....	xii
Özet.....	xiii
Abstract	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
İlköğretim ve Hayat Bilgisi.....	4
Proje Tabanlı Öğrenme.....	15
Yaratıcılık.....	28
Tutum.....	32
Amaç ve Önem.....	33
Problem Cümlesi.....	35
Denenceler.....	36
Değişkenler.....	37
Sayıtlılar.....	38
Sınırlılıklar.....	38

Tanımlar.....	39
---------------	----

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Hayat Bilgisi Dersi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	40
Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	44
Yaratıcılık İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	50
Tutum İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	52

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	55
Evren ve Çalışma Grubu.....	58
İşlem Yolu.....	59
Denel İşlemler.....	62
Veri Toplama Araçları.....	65
Akademik Başarı Testi.....	65
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	67
Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği.....	69
Verileri Çözümleme Teknikleri.....	70

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	71
----------------------------------	-----------

BÖLÜM V**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Sonuç ve Tartışma.....	96
Öneriler.....	100
 KAYNAKÇA.....	 101
EKLER.....	109

Tablo Listesi

Tablo No	Sayfa
1	Planlanmış zaman blokları ve proje aktiviteleri.....31
2	Geleneksel Öğrenme Yöntemleri ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Arasındaki Farklılıklar33
3	Kontrol Gruplu Yarı Deneyssel Desen Modeli.....60
4	Deney Deseni.....62
5	Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenci Dağılımı.....63
6	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....76
7	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....77
8	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....77
9	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....78
10	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....79
11	Deney Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....80

12	Deney Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	81
13	Deney Grubu Öğrencilerinin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	82
14	Deney Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	83
15	Deney Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	84
16	Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	85
17	Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	86
18	Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	87
19	Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	88
20	Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	89

21	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....	90
22	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....	91
23	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....	91
24	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....	92
25	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....	93
26	Deney Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden Aldıkları Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	94
27	Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden Aldıkları Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları.....	95
28	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....	96
29	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Torranca Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formu” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları.....	97

30	Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı ve Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Sontest Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	98
31	Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı ve Yaratıcı Düşünme Sontest Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	100

Şekil Listesi**Şekil No****Sayfa**

1	Hayat Bilgisi programında öğrenme-öğretme sürecinin örgütlenmesi	
		20

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin işbirliği yaparak çalıştıkları, araştırma ve inceleme yaparak bilgiye ulaştıkları ve süreç sonunda bir ürün meydana getirerek, ürünlerini sergiledikleri bir model olan proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, akademik başarı, hayat bilgisi dersine karşı tutum ve kalıcılık düzeylerine etkisine bakılarak; öğretmenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktır.

Bu araştırma, ilköğretim 3. sınıfa devam eden 48 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. İlgili desen uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grubun öğretmenleri, araştırmacı tarafından geliştirilen *Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi*, Dündar (2003) tarafından geliştirilen *Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği* ve *Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel A Formu* uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle 9 hafta süresince, “Meslekler, Doğal Afetler ve Yönler” konulu, 3 proje çalışmasından oluşan “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi” gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Her proje sonunda araştırmacı tarafından, konuyla ilgili başarı testi, hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Dokuz haftalık “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi” uygulaması sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere, *Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel B Formu* ve *Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği* tekrar uygulanmıştır. Ayrıca “Meslekler” ve “Yönler” konularına ait başarı testleri, son testlerin uygulanmasından 15 gün sonra, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının saptanması amacıyla tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda:

1. Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi uygulanan grupta yer alan öğrencilerin başarı son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı fark elde edilmiştir.
2. Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi uygulanan grupta yer alan öğrencilerin kalıcılık sontest puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı fark elde edilmiştir.
3. Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi uygulanan grupta yer alan öğrencilerin tutum ölçeği sontest puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı fark elde edilmiştir.
4. Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi uygulanan grupta yer alan öğrencilerin yaratıcılık testi sontest puanlarıyla kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları son-test puanları arasında farklılık görülmemiştir. Deney grubunun yaratıcılık ön test-son test puanları arasında da Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı fark olmadığı görülmüştür.
5. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaratıcılık testi ile akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tutum ile akademik başarı sontest puanları arasında pozitif anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, akademik başarı, yaratıcı düşünme, hayat bilgisi öğretimi, tutum, kalıcılık.

ABSTRACT

The purpose of this study is make suggestions to teachers and researchers by evaluating the effect of project based learning's, a model where students work cooperatively, reach information by research and study, and present the product they make at the end of this process, on attitude and permanence levels of creative thinking, academic success, knowledge of life course.

This research was conducted with the participation of 48 3rd grade students. The model of the research is determined as half-experimental pattern with pre test and final test control group. After determining experiment and control groups according to the related pattern, both groups' teachers have practiced *Knowledge of Life Course Success Test*, developed by the researcher, and *Knowledge of Life Course Attitude Scale* and *Torrance Creative Thinking Test Verbal A Form*, developed by Dundar (2003) to both groups. For a 9-week period, "Project and Learning Based Knowledge of Life Education", consisting of 3 projects and with a topic of "Occupations, Natural Disasters and Courses" was given to the students in experiment group. There was no interference with the control group's daily education routine.

At the end of each project, a success test to both experiment and control groups was conducted by the researcher. After nine-week "Project and Learning Based Knowledge of Life Education" practice, *Torrance Creative Thinking Test Verbal B Form* and *Knowledge of Life Course Attitude Scale* were practiced to the students in experiment and control group again. Also, success tests about "Occupations" and "Courses" were practiced again 15 days after the final tests to determine the permanence of learned information. The collected data was evaluated by analysis.

At the end of the research:

1. It is seen that the final test scores of the students in the group of “Project and Learning Based Knowledge of Life Education” practice have increased significantly when compared to the final test scores of the students in the control group. Pre test – final test scores of the experiment group had significant difference in favor of final test scores in Wilcoxon marked lines test.
2. The permanence final test scores of the students in the group of “Project and Learning Based Knowledge of Life Education” practice have increased significantly when compared to the final test scores of the students in the control group. Pre test – final test scores of the experiment group had significant difference in favor of final test scores in Wilcoxon marked lines test.
3. The attitude scale final test scores of the students in the group of “Project and Learning Based Knowledge of Life Education” practice have increased significantly when compared to the final test scores of the students in the control group. Pre test – final test scores of the experiment group had significant difference in favor of final test scores in Wilcoxon marked lines test.
4. The creativity test final test scores of the students in the group of “Project and Learning Based Knowledge of Life Education” practice have not shown a significant difference when compared to the final test scores of the students in the control group. Pre test – final test scores of the experiment group had not shown significant difference in favor of final test scores in Wilcoxon marked lines test.
5. No significant relation between creativity test and academic success final test scores of the students in experiment and control groups was reported. However, a positive and significant relation was reported between the attitude and academic success final test scores of the students in experiment and control groups.

Keywords: Project Based Learning, academic success, creative thinking, knowledge of life teaching, attitude, permanence.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, denenceler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Öğrenmenin ve dolayısıyla eğitimin bireyin doğduğu an başladığı ve ölümüne dek devam ettiği görüşünün birçok insan tarafından kabul edilip, benimsendiği bir çağda yaşamaktayız. Yaşam boyu eğitim anlayışının belki de en hassas basamaklarından biri de ilköğretim olabilir. İlköğretim, öğrenme ve eğitim temellerinin atıldığı ve bireylerin bu sürece ilişkin ilk tutumlarını geliştirdikleri bir dönemdir.

Öncül (2000:607)'e göre; “İlköğretim, çocukluk çağında başlayan ve yaklaşık olarak ergenlik dönemine kadar süren örgün eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır.” Milli Eğitim Temel Kanuna göre Türkiye’de ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır ve anayasaya göre ilköğretim eğitimi bu çağdaki çocuklar için zorunludur (akt., Başaran, 1996). İlköğretim, genel eğitimin ilk basamağı olmasının yanında yaşam boyu eğitime atılan ilk adım olma özelliği de taşımaktadır (Dündar, 2003).

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 yılları, çocukların en meraklı olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu dönemdeki eğitim yaşantıları bireyde yaşam boyu kalıcı etkiler bırakabilmektedir. Bu yıllardaki ezbere dayalı eğitim anlayışı, bilimden uzak, ezberci, yaratıcı düşünemeyen bireyler yetiştirebilmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim bireylerin eğitim yaşantılarının temelini oluşturmaktadır ve bireylerin ileriki yaşamlarının belirginleşmesi konusunda büyük önem taşımaktadır. İlköğretim kurumları demokratik bir toplumun oluşabilmesi için bireylere gerekli bilgi, beceri ve duyguları kazandırmaktadır. İlköğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesi ve kalıcılığı, demokratik bir ülkenin geleceğini belirlemektedir (Yeşil, 2002). Kuşkusuz ki; ilköğretimin ilk üç senesinde okutulan ve çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları amacını taşıyan Hayat Bilgisi dersi, sözü geçen bilgi, beceri ve duyguların gelişiminde büyük etkiye sahiptir (MEB, 2005). Hayat Bilgisi dersi; birey, toplum ve doğa temaları kapsamında demokratik bir toplumun oluşabilmesi için bireylere gerekli bilgi, beceri ve duyguları kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2005).

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). Hayat Bilgisi dersi, tüm bunların temelini oluşturduğundan, bireylerin bu alanlara olumlu tutum geliştirebilmesi adına Hayat Bilgisi öğretiminde uygulanan yöntem ve teknikler büyük önem taşımaktadır. Somut-işlemler dönemini yaşamakta olan, ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri için aktif olacakları, yaparak-yaşayarak öğrenecekleri bilgiler kalıcı olacak ve bu eğitim yaşantıları onlarda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilecektir.

Ülkemizde 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında Hayat Bilgisi dersi yine aynı adla yer almaktadır. 2005 yılına dek ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler içerik ve yapı kapsamında olmuştur. 2005 yılı ilköğretim programında ise; eski programdaki davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşım almıştır. 2005 ilköğretim Hayat Bilgisi dersi programında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerilerine yer verilmektedir (MEB, 2005). Programda becerilerin kazandırılmasında aktif bir yol izleneceği önemle belirtilmiş ve öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklere dikkat çekilmiştir.

Sınıf içerisinde kısa uygulamalar, öğretmen merkezli dersler yerine uzun dönemli öğrenme etkinliklerini vurgulayan, disiplinlerarası yaklaşımın önemli yer tuttuğu, öğrenci merkezli, gerçek yaşamın konu ve uygulamalarına dönük bir öğrenme yaklaşımı olan Proje Tabanlı Öğrenme de, ulaşılması hedeflenen becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak, Hayat Bilgisi dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanabilecek modellerden biridir (Goldman, 2000; aktaran: Demirhan, 2002). Araştırma, yapılan çalışmaları tartışma, eleştirme ve ortak fikirlerde buluşma, çalışma sonunda bir sunum planlama ve ürün ortaya koyma becerileri kullanılarak sürdürülmektedir. Çocuklar proje çalışmalarında, birbirleriyle sıkı bir iletişime girmek ve kaynakları etkili kullanarak derinlemesine bilgiler bulmak durumundadırlar. Proje sürecinde, grupça çalışmalarını yönlendirecek ciddi kararlar vermeleri gerekmektedir. Proje sonunda, ortaya koyacakları ürünü tasarlamaları ise, yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlayacaktır. Proje Tabanlı Öğrenme'nin, 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi dersi programında yer alan becerileri kazandırabilecek modellerden biri olduğu düşünülmektedir.

Proje Yaklaşımı'nın kökleri 20. yüzyılın başlarındaki ilerlemecilik görüşüne dayanmaktadır. John Dewey'in yeniden yapılanma, Klipatrick'in proje

metodu, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen'in grup araştırması modelleri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının oluşmasındaki temel taşlar olarak görülebilir (Bilen, 1999; Hamurcu, 2003; Korkmaz ve Kaptan 2001; Vaiz, 2003). Proje yaklaşımı, İlerlemecilik hareketinin merkezinde olup, 1960'larda ve 1970'lerde İngiltere Çocuk Okulları'nda yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Smith, 1997; aktaran: Helm ve Katz, 2000). Katz ve Chard'ın, "Çocukların Çekici Düşünceleri: Proje Yaklaşımı" adlı kitabının ilk basımının 1989'da yayımlanması ile proje çalışmasına ilgi yenilenmiştir. Proje yaklaşımına ilgi etkileyici raporlarla canlanmış ve grup projelerinin sergileri Reggio Emilia'nın ilkokullarındaki öğrenciler tarafından yönetilmiştir (Edwards, Gandini ve Forman, 1993, 1998; Gandini, 1993; Rankin, 1992; aktaran: Helm ve Katz, 2000). İlk adımlarının 20. yüzyılda atıldığı Proje Tabanlı Öğrenme, günümüzde kullanılmaya devam edilen bir öğrenme modelidir.

Proje Tabanlı Öğrenme, birçok araştırmacının çalışmalarına konu olmuştur (Korkmaz, 2002; Demirhan, 2002; Vaiz, 2003; Yurtluk, 2003). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, proje tabanlı öğrenmenin İlköğretim Hayat Bilgisi dersine karşı tutum ve kalıcılık düzeylerine etkisinin ölçülmediği görülmüştür. Alanyazına bu konularda katkı sağlamak amacıyla, bu çalışmada proje tabanlı öğrenmenin İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık, Hayat Bilgisi dersine karşı tutum, akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Yapılan araştırmaya ilişkin kuramsal çerçeve aşağıda sunulmaktadır.

İlköğretim ve Hayat Bilgisi Dersi

İlköğretimin Tanımı ve Önemi

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim belirlenmiş amaçlara ulaşmak adına yapılmaktadır (Ertürk, 1972). Eğitimin en önemli ve geleneksel olan rolü, kültürel mirası öğrencilere aktarmak ve böylelikle öğrencilerin içinde yaşadıkları doğa ve toplumsal çevreye uyum sağlama ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerilerini geliştirmektir (Kuzgun, 1996). Bu amaçlara ulaşmak ve

belirlenmiş kazanımları öğrencilere kazandırmak için planlı bir süreç olması gerekmektedir. (Erden, Fidan, tarihsiz). Bu görüşlerden yola çıkarak Erden ve Fidan (1989) eğitimi, önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi olarak tanımlamaktadırlar (akt; Erdem, 2005).

Bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında meydana gelen değişime ise öğrenme denmektedir (Ulusoy, 2005). Öğrenme tesadüfi olarak da gerçekleşebileceği gibi, istenen yönde de gerçekleşebilir. Bu noktada işin içine, öğretme kavramı girmektedir. Gagne ve Dick'e (1983) göre; öğretme, içsel öğrenme süreçlerini destekleyen öğrencinin dışında gerçekleşen olaylar dizisidir. Öğretme sözcüğünün temelinde, öğrenmeyi gerçekleştirme amacıyla öğrenciye yardım etme bulunmaktadır (Açıkgöz, 1998).

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 kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir. Bu eğitim kademesinde bireylere toplumda diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazdırılır. Çağdaş bir yaşam için gerekli olan okuma-yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematik işlemlerine dayalı problemleri çözme gibi beceriler ile toplumsal yaşam kuralları öğretilir.

Araştırmada çalışılan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin genel gelişim özellikleri, neyi yapıp neyi yapamayacakları konusunda bilgi edinilmiştir. Bu bilgiler ışığında, proje hazırlanmış, uygulanmış ve veriler bu gelişim özelliklerine dikkat edilerek yorumlanmıştır. İlköğretim 1. kademedeki fiziksel olarak,

öğrencilerde ince motor kasların koordinasyonunda sorunlar yaşanabildiğinden uzun süreli kalem tutma ve küçük yazmayı gerektiren sınıf çalışmaları yapılmaması gerekmektedir (Bilgin, 2004). Bu dönemde, bedenleri hızla ve değişik oranlarda büyüyen öğrencilerin devinimleri dengeli olmadığından, bu konuda dikkatli olunması yararlı olacaktır (Ünver, 2005). Bu dönem, bilişsel gelişim açısından bir geçiş sürecidir. Öğrencilerin bilişsel gelişimleri bu dönemde önemli değişiklikler göstermektedir (Küçükkaragöz, 2004). Bu dönemdeki öğrencilerin sınıflama ve sıralama konularında başarılı olması nedeniyle, bu tür etkinlikler yapılabilir (Akyol, 2005). Sosyal ve duygusal gelişimleri bakımından ise; bu dönemdeki öğrenciler beğenilmek ve takdir edilmek istemektedirler (Can, 2004). Başarılarıyla arkadaşlarını geride bırakma duygusunu yaşama gereksinimi duymaktadırlar (Yörükoğlu, 2000). Bu dönemdeki öğrencilerin; öğrenme isteği ve girişimci davranışlarının desteklenmesi sosyal ve duygusal gelişimleri bakımından yararlı olacaktır (Güngör, 2005).

Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı ve Önemi

Eğitimin genel amacı; öğrencileri yaşadıkları çevreye ve topluma hazırlamaktır. Bu bakımdan Hayat Bilgisi dersi ile eğitim arasında paralellik olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi de, öğrencileri hayata hazırlamayı, birey olarak sorumluluk ve görevlerini öğretmeyi hedeflemektedir (Akınoğlu, 2002). Hayat Bilgisi, ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan, çocukların iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin ve olumlu bir biçimde uyum sağlaması için gerekli olan temel davranışları kazanmasını sağlayan ilk derstir (Erden, 1993).

Hayat Bilgisi doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi, Hayat Bilgisi dersi hayatın içinde yer alan doğal ve toplumsal olayları konu edinmektedir. Öğrencinin içinde yaşadığı ortam, Hayat Bilgisi dersinin kapsamını etkileyen önemli etkenlerden

biridir. Yaşanılan bölgenin özelliklerine göre, kazanımlar düzenlenmektedir (Sönmez, 2005).

Daha önce de belirtildiği gibi Hayat Bilgisi dersinin genel hedefi, ilköğretim 1. kademe çağındaki öğrencilerin içinde yaşadıkları kültürü tanıyıp, hayata hazırlamaktır (Sönmez, 2005). Başka bir deyişle, öğrencinin yaşadığı doğal ve toplumsal çevresine uyumu sağlaması en önemli amaçlarından biridir (Dündar, 2003). Hedefi ve kapsamı göz önünde bulundurulduğunda, Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin gelişimi ve yaşadıkları topluma uyum sağlamaları açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi

İnsanlar, yaşamlarını sürdürebilmek için yemek yemek, giyinmek, korunmakvb. gereksinimlerini karşılamak zorundadırlar. İnsanların bu becerilerle ilgili bilgi, beceri ve duyguları öğrenmeleri gerekmektedir. Bu gereksinimlerin insanlık tarihiyle aynı geçmişe sahip olmasından dolayı; Hayat Bilgisi eğitiminin nerede ve ne zaman başladığı bilinmemektedir (Sönmez, 2005).

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 gerçekleştirilen son değişiklik 2005 yılında yapılmıştır. 2005 yılında gerçekleştirilen değişiklik, daha geniş kapsamlı ve felsefe değişikliğini de içine alan boyutlardadır.

2005 İlköğretim Programı

2005 yılı ilköğretim öğretim programı, tüm okullarda uygulanmaya geçmeden önce 7 pilot ilde uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda gerekli değişiklikler yapılmış ve 2005-2006 öğretim yılında tüm okullarda uygulamaya geçilmiştir.

1995 yılı ilköğretim öğretim programı davranışçı anlayışı esas almaktadır. 2005 yılı ilköğretim programı ise, yapılandırmacı yaklaşımı esas almaktadır. Bu öğretim programda “hedef ve davranışlar” sözcüklerinin yerini “kazanımlar” sözcüğü almıştır. Hedef ve davranışlar yerine, doğrudan gözlenebilen davranışların yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutum ve becerileri de içine alan kazanımlar üzerinde çalışılmaktadır. “ünite” yerine “tema” sözcüğü kullanılmaktadır ve her ders temalardan 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.

Ölçüte göre bir değerlendirmeden çok, sürecin değerlendirmesi göz önüne alınmaktadır. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreci de

değerlendirilmektedir. Bu anlayış paralelinde; portfolyo, kendini değerlendirme ölçekleri gibi farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri teşvik edilmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminde, öğretim programlarının tümünde temel beceriler yer almaktadır. Bu becerilerinin sadece bilgi verilmesiyle gelişmeyeceği belirtilmekte ve etkinliklerle bu becerilerin gelişmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2005: 19-22):

1. *Eleştirel Düşünme Becerisi*
2. *Yaratıcı Düşünme Becerisi*
3. *İletişim Becerisi*
4. *Araştırma-Sorgulama Becerisi*
5. *Problem Çözme Becerisi*
6. *Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi*
7. *Girişimcilik Becerisi*
8. *Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi*

2005 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi Dersi

2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları; Hayat Bilgisi dersi bakımından incelenmiştir. Hayat Bilgisi dersi programının vizyonu, 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(MEB, 2005:5).*

Hayat Bilgisi programı hazırlanırken; insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle ele alınmış ve “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiştir. Bu üç öğrenme alanı, öğretim için ayrılrsa da gerçek yaşamda iç içedir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları, “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak belirtilmiştir. Hayat Bilgisi dersi programında, temel yaşam becerilerinin yanı sıra kişisel niteliklerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanında belirlenmiş ara disiplinlerle de bütünleşme sağlanmaktadır. Hayat Bilgisi dersi programında temalar; beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmektedir.

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. Bu nedenle ilköğretimde hayat bilgisi eğitiminin temel görevlerinden birisi öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. Program ile öğrencilerin şu becerileri kazanmalarına yardımcı olunacaktır (MEB, 2005: 8-9):

- *Eleştirel düşünme*
- *Yaratıcı düşünme*
- *İletişim*
- *Araştırma ve sorgulama*
- *Problem çözme*
- *Karar verme*
- *Bilgi teknolojilerini kullanma*

- *Girişimcilik*
- *Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma*
- *Kaynakları etkili kullanma (zaman, para, materyal kullanma Bilinçli tüketici olma, çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma, planlama ve üretim)*
- *Güvenlik ve korunmayı sağlayabilme (doğal afetlerden korunma, trafik kurallarına uyma, hayır diyebilme, sağlığını koruyabilme)*
- *Öz yönetim (etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, mekân ve zamanı algılama)*
- *Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması (liderlik, farklılıklara saygı, paylaşım)*
- *Bilimin temel kavramlarını tanıma (değişim, etkileşim, neden sonuç, değişkenlik/benzerlik, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, korunum).*
- *Temalarla ilgili temel kavramları tanıma.*

Kazandırılması planlanan temel becerilerin yanı sıra öğrencilerin kişisel niteliklerini ve değerlerini de geliştirme hedefleri Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer almaktadır. Program ile öğrencilerin şu kişisel nitelikleri ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olunacaktır (MEB, 2005: 8-9):

- *Öz saygı*
- *Öz güven*
- *Toplumsallık*
- *Sabır*
- *Hoşgörü*
- *Sevgi*
- *Barış*
- *Yardımseverlik*

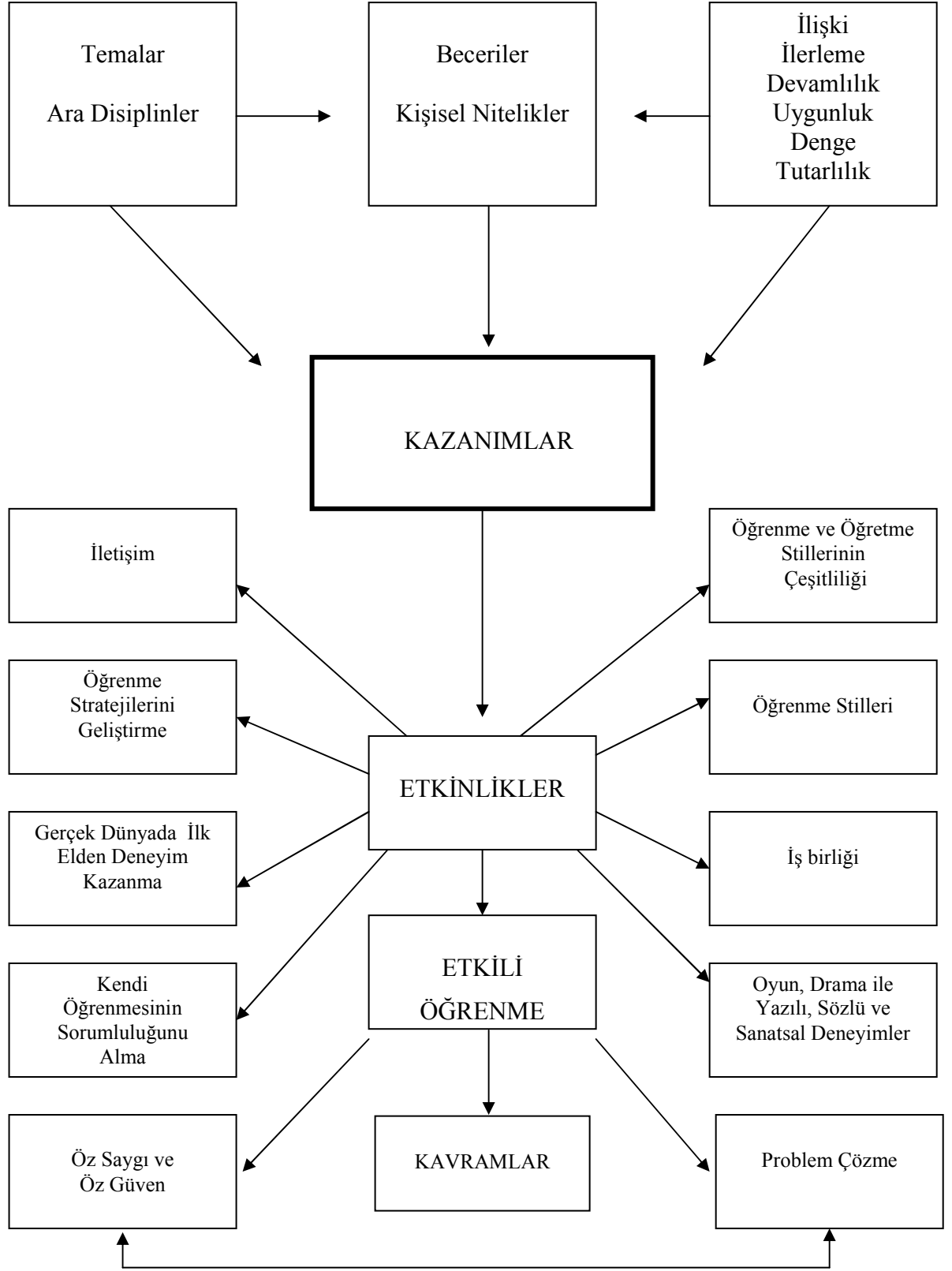
- *Doğruluk*
- *Dürüstlük*
- *Adalet*
- *Yeniliğe açıklık*
- *Vatanseverlik, Kültürel Değerleri, Koruma ve Geliştirme*

Program ayrıca aşağıda belirtilen ara disiplinlere özgü kazanımlarla da bütünleştirilmiştir (MEB, 2005: 8-9):

- *Afet eğitimi*
- *Girişimcilik*
- *İnsan hakları ve vatandaşlık*
- *Kariyer bilinci geliştirme*
- *Özel eğitim*
- *Rehberlik ve psikolojik danışma*
- *Sağlık kültürü*
- *Spor kültürü ve olimpiik eğitim*

Şekil 1

Hayat Bilgisi programında öğrenme-öğretme sürecinin örgütlenmesi



Şekil 1’de de görüldüğü gibi, programın farklı öğeleri arasında ilişki, denge tutarlılık, devamlılık sağlanmıştır.

Hayat Bilgisi programında, etkili bir eğitim ortamı öğrencilerin etkin olarak derse katıldıkları ve gerektiğinde bir araştırmacı gibi hareket edebildikleri ortam olarak tanımlanmaktadır. Ancak bir öğrenme ortamının, her çocuk için hiçbir zaman mükemmel olamayacağı belirtilmektedir. Mükemmele yakın bir öğrenme ortamı için; öğretmenlerin farklı zeka türlerine ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri göz önünde bulundurmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Hayat Bilgisi programının başarıyla uygulanabilmesi için; öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi yanında okul-aile ilişkisi de büyük önem taşımaktadır. Aile katılımının, öğrencilerin okulun ve eğitimin önemli olduğunu anlamasına yardımcı olduğu ve okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri programda belirtilmektedir.

2005 yılı öğretim programının tümünde olduğu gibi; Hayat Bilgisi programında da sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreci de değerlendirmede 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 Öğrenme

Bilginin çok değerli olduğu bir çağda yaşamaktayız. İnternetle birlikte bilgiye ulaşım kolaylığı artsa da, her geçen gün bilgi ağı da genişlemekte ve insanlar bu bilgileri edinebilmek için kendilerine yeni nitelikler katmaya çalışmaktadırlar. Bunlara paralel olarak, günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Kısacası; eğitimi bir yaşam biçimi haline getirmeye çalışmak olmalıdır. Klipatrick bunu şöyle ifade etmektedir:

“Eğitim bir yaşam biçimidir. Yıllardır artan bir istekle eğitimin yaşantı olmasını arzu ettik, yaşantıya hazırlamasını değil. Ancak, bunu söylemek kolay olmasına karşın gerçekleştirmek onun kadar kolay değildir.”(akt., Korkmaz, 2002:42).

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).

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).

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

Proje Tabanlı Öğrenmenin Felsefi Temelleri

Öğrencileri araştırmaya yönelten ve bir ürün ortaya koymalarını sağlayan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temellerinin, 20. yüzyıl başlarındaki Pragmatizm felsefesi ve ilerlemecilik eğitim akımının ürünü olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte daha eskilere dayandığı, 16. yüzyılın sonlarında İtalya’da başlayan mimari ve mühendislik eğitimi hareketi ile büyüdüğü de düşünülmektedir (Korkmaz ve Çakmakçı; 2006).

Pragmatizm ve bu felsefenin eğitime yansımaları olan İlerlemecilik akımı incelenirse; Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı’nın hareket noktası olduğu söylenebilir. Pragmatizmde öğrenci merkezdedir ve öğretmen onun yol göstericisidir. İlerlemecilikte, eğitim yaşamın kendisidir. Eğitimin görevi; öğrencinin yaşadığı topluma etkin bir biçimde katılmasını sağlamaktır. Öğretimde uygulamaya ağırlık verilmesi gerekmektedir. Kitaba bağlı öğrenmelerde; olayların nedenlerinin ve sonuçlarının yeterince kavranamamaktadır (Erdem, 2005).

Proje yaklaşımı, Dewey (1916)’in yeniden yapılandırma, Kilpatrick (1918)’in proje yöntemi Bruner (1961)’in keşif yoluyla öğrenme ve Thelen (1961)’in grup araştırma modeline benzetilmektedir (Hartman ve Eckerty, 1995; akt., Temel ve diğerleri 2003). Bu yaklaşımda, öğrencilerin konuları bütünleştirilmiş bir biçimde öğrenmeleri hedeflenmektedir (Hamurcu, 2003).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı’nın temelini oluşturan görüşler, 1918’de Kilpatrick tarafından ilk olarak ortaya konmuştur. Kilpatrick, öğrenme öğretme etkinliklerine proje tekniği adını vermekle birlikte, bu tekniğin yeni bir teknik olmadığını savunmuştur. Dewey ise, proje yöntemi adını kullanmıştır. Dewey proje yöntemini, insan hayatında var olan gerçek problemlere çözüm arayan bir yöntem olarak ele almaktadır (Korkmaz ve Çakmakçı; 2006).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın temelini, 1916 yılında John Dewey'in, çocuklar ve onların içinde yaşadıkları toplum için en iyi eğitsel deneyimi yaratma konusundaki düşünceleri oluşturmaktadır. Dewey'e göre eğitim, "açık fikirlilik" gibi düşünceler üzerinde merkezileşerek, deneyime ve amaca dayalı etkinlikler biçiminde olmalıdır ve çocuklara, dünyayı, uygulamaya yönelik düzeyde nasıl ele alacakları öğretilmelidir. Çocuklara, bir yaşam boyu süren etkinliklere katılarak, kendi bilgilerini oluşturabilecekleri konusunda güvenilmelidir. Dewey eğitimi, amaca yönlendirilmiş etkinliklerden daha çok, devamlı bir süreç olarak görmektedir. Burada vurgulanan süreç ve Dewey'in bu sürecin bir bölümü olarak çocuklara duyduğu güven, uzun süreli projelerde, programın doğal bir parçası olarak kullanıldığı sınıflarda kolaylıkla görülebilmektedir. (Glassman ve Whaley, 2000; akt., Temel ve diğerleri, 2003).

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 çalışmak arzusu taşırlar. Sistematiik çalışma alışkanlıklarını esas alan eğitimin akademik başarıyı geliştirdiğine ilişkin araştırma sonuçları vardır (Kember, 1995, akt., Korkmaz, ve Kaptan, 2002).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Yapılandırmacı Yaklaşımla da yakından ilişkilidir. Yapılandırmacılık, öğrenenin bilgiyi nasıl öğrendiği ve nasıl yapılandırdığı üzerine kurulmuştur. İşbirliğine dayalı etkinlikler, grup çalışmaları, problem çözme, öğrenme sürecinin yansıtılması için ürün geliştirme, araştırma yapma yapılandırmacılığın içine aldığı öğretimsel uygulamalardandır (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğrenmenin kalıcı olacağını kabul etmektedir. Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevreyle etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırmaktadırlar. Öğrenme, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye dayanmaktadır. İçerik ve süreç, etkin öğrenme ile öğrenilmektedir. Proje Tabanlı

Öğrenme Yaklaşımı, Yapılandırmacılıkta şekillenen öğrenme ortamını içermektedir. Bu yaklaşımın temel noktası, problem etrafında öğrenci merkezli öğrenme ve küçük gruplarla öğrenmedir (Erdem, 2005).

Proje Tabanlı Öğrenmenin Tanımı

Proje tabanlı öğrenmeyi tanımlamadan önce projenin ne olduğunu tartışmak anlaşılması açısından yararlı olabilir. Proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama demektir. Bu bağlamda proje, tamamlanmış olanı değil; kurgulananı ya da kurgulamayı ifade eder. (Erdem, 2002) Diğer bir deyişle proje; daha fazla bilgi edinmek istenen bir konu hakkında derinlemesine araştırma yapmak ve sonuçta bir ürün ortaya koymaktır. Proje çalışmasının özellikle fen ve teknolojiye önemli olduğu vurgulanmaktadır. Cross ve McCornmick (1991)'e göre fen ve teknolojiye proje çalışması;

- *Bilginin kullanımı ve uygulanmasındaki yetenekleri ve problem çözmede uzmanlığı,*
- *Başkaları ile çalışma yeteneğini,*
- *Ortak ve bağımsız düşünme yeteneğini,*
- *Tek başına disipline olma ve sorumluluk almayı,*
- *Yaratıcı düşünme ve girişim yeteneğini,*
- *Spekülatif düşünce ve alıştırma becerisini geliştirir. (akt.; Korkmaz, Kaptan, 2002:164).*

Proje çalışmalarında, araştırmalar genellikle bir sınıf içindeki küçük bir grup çocuk, bazen bütün bir sınıf, nadiren de bireysel olarak çocuklar tarafından yapılmaktadır. Proje çalışmalarının temel özelliği, çocuklar ya da öğretmenler tarafından önerilen bir konu hakkındaki sorulara yanıtlar bulmak için üzerinde yoğunlaşılacak bir araştırma olmasıdır (Katz, 1994 akt., Temel ve diğerleri, 2003). Proje önerileri öğretmen veya çocuk tarafından rastlantıyla ortaya çıkarılan bir

olay ya da problem ile ilgili olabilir (Gandini, 1993 akt., Temel ve diğeri, 2003). Ancak, Katz bu noktada proje çalışmalarının amacının, öğretmen tarafından ortaya atılan sorulara doğru yanıtlar aramaktan çok, konu hakkında daha fazla öğrenme sağlamak olduğunu vurgulamaktadır (Katz, 1994; akt., Temel ve diğeri, 2003).

Bu açıklamalara dayalı olarak Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğrencilerin belirli hedeflere yönelik bireysel ya da grup olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreci vurgular (Erdem, 2002).

Proje yaklaşımı; bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Proje yaklaşımında etkinliklerin uygulanmasında **uyarıcı** (farklı hızda ve öğrenme stillerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını daha uygun bir şekilde ve zamanında elde etme), **açık uçlu** (bir işlemsel süreci takip etmekten ve bilgiyi almaktan çok öğrencilerin öğrenme için gerekli olan becerilerin neler olduğunu keşfetmelerine ve bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olma), **destekleyici** (öğrencilere birbirlerine öğretme fırsatı verme ve bu yolla öğrencilerin elde edebilecekleri eğitsel kaynakların artmasına olanak tanıma), **takım öğrenmesine** (öğrencilerin birbiri ile yarışması yerine problem çözme ve öğrenme için işbirlikli bir çatı sağlama, öğrencileri işbirlikli öğrenmeye teşvik etme) dayalı etkinliklere yer verilmelidir. (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, bir konunun derinlemesine incelenmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşımın en önemli özelliği, öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalışmasıyla ortaya konulan sorulara yanıtlar aranmasıdır.

Projenin amacı, doğru yanıtların bulunmasından çok, konu hakkında bilgi edinmek ve bu bilgileri farklı alanlarda kullanabilmektir (Demirhan, 2002).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın özellikleri aşağıda verilmiştir:

- *Öğrenenlerin kendileri için bilgilerini oluşturmalarına izin vererek öğrenmelerini zenginleştirebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkan verir ve materyal oluşturma sürecinde öğrencileri aktif kılar.*
- *Öğrencileri aktif kılınması, derinlemesine çalışma fırsatı vermesi ve öğrencilerin ürün ortaya koyması için ilgi çekici bir ortam sağlar.*
- *Öğrencilerin, öğrenme sürecine katılmaları ve bilgilerini sunmaları için farklı yollar gösterir.*
- *Farklı zeka türlerine yönelik çalışmalar yapılması için uygundur.*
- *Farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için fırsat yaratabilir.*
- *Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlar.*
- *Aile katılımını destekler. Ailelere öğrencilerin gelişimini izleyebilmeleri için anlamlı bilgiler verir (Demirhan, 2002: 16-17).*

Öğrenciler, araştırmaları ve edindikleri bilgiler yardımıyla gerçek yaşamla ilişki kurarak, bilgiyi yapılandırır. Öğrencilerin süreç boyunca özgür olup, kararlar alabilmeleri, onların motivasyonlarını artırır, stratejik düşünme ve tahmin etme becerilerini geliştirir. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, isteksiz öğrencilerin derse katılımını ve farklı bilgi ve becerileri sahip öğrencilerin eşitliğini sağlamaktadır (Solomon, 2003; akt., Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006).

Korkmaz ve Çakmakçı (2006:112)'ya göre, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın son yıllarda ilgi görmesinin nedenleri şunlardır:

- *Öğrencinin gelişim düzeyine ve bireyin öğrenme yeterliklerine uygunluğu,*
- *Bilim ve teknolojinin entegrasyonuna imkan sağlaması,*
- *Çağın gerektirdiği insan özelliklerine duyulan gereksinim (yaşam boyu öğrenen, bilim ve teknolojiyi kullanan ve üreten bireyler),*
- *Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerine yanıt vermemesi,*
- *Öğrenme-öğretme anlayışlarındaki yeni yaklaşımlar ve gelişmeler.*

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilere farklı öğrenme stillerini kullanma konusunda olanak vermektedir. Bu durum, iyi bir planlamayla gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı diğer öğretim yaklaşımları ile de uygulanabilmektedir. Çoklu zeka kuramı, buluş yoluyla öğrenme, yapılandırmacılık kapsamında işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenmeyle birlikte kullanılabilir (Moursund, Bielfelt ve Underwood, 1997; akt., Gültekin, 2005).

Günümüzde bireylerin “bilgi okur-yazarı” olmaları, kendilerinden beklenen yeterlilikler arasındadır. Bilgi okur-yazarlığı, bilgiye ihtiyaç duyduğunda bunu anlamak, bilgiye ulaşmak, değerlendirmek ve etkili kılmaktır. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı da, bireylerin bilgi okur-yazarı olması için önemli etkinlikler ortaya koymaktadır. Bu nedenlerden dolayı son yıllarda konuşulan ve kullanılan bir yöntem olmuştur (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). 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).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6 temel özelliği vardır. Bunlar:

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 (Krajcik ve ark., 1994; akt., Güven, Zembat, Şahin, 2003:483-493).*

Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yukarıda belirtilen özelliklerinin yanı sıra, çalışmanın amacına ulaşması için yol gösterici olan aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamaları, Katz ve Chard (1995) şu şekilde açıklamaktadır:

1. Aşama – Başlama:

Konu seçildikten sonra, öğretmen konuyla ilgili olarak öğrencilerle konuşur – tartışır. Burada amaç öğrencileri konuyla ilgili ön bilgilerini ve deneyimlerini öğrenmektir. Konu hakkında bilmek istenilenler de sorular halinde dile getirilir. Öğrencilerle birlikte beyin fırtınası yapılabilir. Konuyla ilgili hangi alanlarda neler yapılabileceği, beyin fırtınasından elde edilen bilgilerle birlikte kavram ağı haline getirilebilir. Her öğrencinin ya da küçük öğrenci gruplarının projenin hangi boyutu üzerinde çalışacağı belirlenir.

Proje konusu ile ilgili ailelere bir mektup yollanır. Ailelerin konuyla ilgili çocuklarıyla konuşmaları ve proje süresince katkıda bulunmaları istenir. Bu katkılar yapılacak okul dışı gezilere katılım, materyal-malzeme desteği, belli konularda uzman olarak okula gelme vb. şekillerde olabilir. Ailenin de projeye katılımı özellikle okul-aile işbirliği açısından önemlidir.

2. Aşama – Geliştirme:

Bu aşamada öğrenciler 1. aşamada belirledikleri soruların cevaplarını bulabilmek amacıyla, işbirliği içinde alan çalışmasına ve araştırmalara başlarlar. Okul dışına gezilere gitme, uzman konuklar çağırma, daha büyük yaş grupları için kütüphane çalışmaları gerçekleştirilir. Öğretmen öğrencilere

gerekli olacak kaynakları sağlamalıdır. Gerçek nesneler, öğrenci seviyesine uygun kitaplar ve diğer yapım malzemeleri öğrenme ortamında bulundurulmalıdır. Öğretmen, öğrencilere araştırmalarında rehberlik yapmalı, yol göstermelidir. Her öğrenci kendi öğrenme ürününü sunmaya hazırlanacaktır. Bu süreçte öğrenciler çizerek, yazarak, inşa ederek, müzik veya dramatik oyunlarla kendi araştırmalarını yürüteceklerdir. Öğretmen sınıfta bu etkinlikler farklı gruplar tarafından yapılırken, grupların birbirlerinin yaptıklarından haberdar olmalarını da sağlamalıdır. Öğrencilerle birlikte daha önceden hazırlanmış olan Kavram Ağı, projenin ilerleyişini izlemek amacıyla sınıfta bir köşede hazır bulundurulabilir. Böylece yapılan çalışmalar takip edilmiş olur.

3. Aşama – Sonlandırma:

Projenin son aşamasında sınıf sunuşların yapılmasına olanak verecek şekilde hazırlanır. Sonuçlar dramatize oyun, sergi, hikaye kitabı, şarkı vb. şeklinde arkadaşlara ve davet edilen ailelere sunulur. Her proje kendi başına özel bir yapıda olduğu için ortamın hazırlanmasında görev alır, ancak sunuş öğrencilerce geliştirilmelidir. Proje sunulduktan sonraki aşamada öğretmen uygun materyalleri öğrencilerin gelişim dosyaları için saklamalıdır. Projede sunulan materyaller bazen yeni bir projenin başlangıcını oluşturabilmektedir. (akt., Hamurcu ,2003:70-71).

Proje Aktiviteleri

Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimde, yapılan aktiviteler “tipik zaman blokları” ve “zamanla oluşturulabilir proje aktiviteleri” şeklinde incelenebilir. Aşağıdaki tabloda “planlanmış zaman blokları” ve “proje aktiviteleri” ile ilgili örnekler bulunmaktadır (Helm ve Katz, 2001).

Tablo 1:

Planlanmış zaman blokları ve proje aktiviteleri

Tipik Zaman Blokları	Zamanla Oluşturulabilir Proje Aktiviteleri
Selamlaşmalar Toplanma Zamanı	Söz konusu konu üzerinde yapılan gösterimleri incelenmesi. Kitapların/kaynakların gösterimi. Önceki çalışmaların fotoğraflarının tartışılması ve tekrar incelenmesi.
Çember veya Toplantı Zamanı	Yeni konuların tartışılması ve keşfedilmesi. Grup araştırmalarının paylaşımı. Çalışmanın tekrar incelenmesi. Kitap gibi kaynakların tanıtımı. Konuk uzmanların sunumları.
Çalışma (Merkez) Zamanı (45 dakikadan az olamaz)	Bireysel veya gruplar tarafından yapılan araştırmalar Küçük grupların toplantıları Killi çalışma, resim yapma, çizme gibi gösterimler için fırsatlar Oyun çevreleri yaratma Modellerin inşa edilmesi ve oluşturulması
Tekrar İnceleme Zamanı	Gelişim grupları tarafından raporlar Yeni düşüncelerin tanıtımı Gösterilerin paylaşımı Daha fazla araştırma için geliştirilen sorular
Oda Dışı Zaman	Konuyu açığa çıkarmak için gözlemler ve proje araştırmaları Projeyle ilgili canlandırmalar
Küçük Grup Aktiviteleri	Proje çalışmasında küçük gruplara odaklanma Beceriler veya içerik ile ilgili pratik veya gösteriler Çalışmanın devamı, çalışma zamanında başlar. Yetişkinler, küçük gruplarda kaynakları paylaşır. Uzmanlar tarafından gösteriler Proje aktiviteleri daha fazla öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyar. (Süreç bilgilendirmesi, model olma, tekrar inceleme ve gruplarla tartışma.
Hikaye veya Kitap Zamanı	Proje konusunda sergilenen kitapların paylaşımı Proje tarihi kitaplarının incelenmesi Konuyla ilgili ve gerçekçi öykü kitaplarının paylaşımı Seyahat yazıları
Müzik Zamanı	Konuya ilişkin müziğin paylaşımı
Dil veya Matematik Atölye Zamanı	Proje çalışması için kapasite beceri yararlarının gösterimi. Örneğin; çizme, grafikleme, haritalama, hesaplama, ölçme, problem çözme, tekrar inceleme ve kelime duvarları ekleme, projenin iletişim ihtiyaçları için maddeler yapma, seyahat yazıları yazma, sergiler için öykü yazma ve proje tarihi kitapları yazma.

(Helm ve Katz, 2001: 25)

Kaptan ve Bozkurt (2002); proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı bir öğretimin planlaması ve uygulaması sırasında proje seçiminde dikkate alınması gereken konuları belirlemişlerdir. Buna göre; proje, istenen etkinlikleri içine almalı ve boşa zaman harcamaya fırsat vermemelidir. Ayrılan süre proje için yeterli olmalıdır. İşlenen konuyla ilgili olmalı ve proje öncesinde ulaşılabacak hedefleri belirlenmelidir. Projeden sağlanacak yarar, yapılan yatırıma değer olmalıdır. Öğrencilere sorunlarını çözebilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır. Proje konusu ve ortamı; öğrencilerin yaratıcılık, sorumluluk ve başarı duygusunu tatmasına uygun olmalıdır. Öğrencileri günlük yaşam koşullarından farklı projeler olmamalıdır. Yapılacak proje; öğrencileri düşünmeye, incelemeye ve araştırmaya yönlendirmelidir.

Gerçekleştirilen projenin hedeflere ulaşmasında en önemli etkilere biri de konu seçimine aittir. Konunun araştırmaya uygun olması için kriterler aşağıda verilmiştir.

Proje Çalışmaları İçin Konu Seçimi Kriterleri

- *Çocuğun kendi çevresinde doğrudan gözlenebilir olması,*
- *Birçok çocuğun deneyimleri kapsamında olması,*
- *Doğrudan araştırma yapmaya uygun ve tehlikesiz olması,*
- *Yerel kaynakların (alan gezileri için mekanlar) uygun olması ve onlardan hazır olarak yararlanma imkanı verilmesi.*
- *Çok çeşitli ortamlarda uygulama potansiyelinin olması (rol oynama, yapılandırma, grafik düzenleme, vb.)*
- *Ebeveyn katılımı birçok çocuğa ilginç gelebilecek potansiyele sahip olması ve yetişkinler tarafından çocukların gelişimi için değerli kabul edilmesi.*
- *Okul veya okul bölgesinin öğretim programı amaç ve standartlarıyla bağlantılı olması.*
- *Çocuğun yaşına uygun temel becerilerin uygulanması için geniş imkan sağlaması.*
- *Ne çok dar ne de çok geniş kapsamlı olmaması gerekmektedir (Temel ve diğerleri, 2003:36-37).*

Geleneksel Öğretim Yaklaşımları ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Farklılıkları

Korkmaz (2001)'a göre, geleneksel öğrenme yöntemleri ile proje tabanlı öğrenme arasındaki farklar tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 2:
Geleneksel Öğrenme Yöntemleri ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Arasındaki Farklılıklar

EĞİTSEL ÖZELLİKLER	GELENEKSEL ÖĞRENME	PROJE TABANLI ÖĞRENME
Program	▪ Kapsam merkezli ▪ Olguların bilgisi ▪ Yapılandırılmış bloklarla öğrenme	▪ Anlamanın Derinliği ▪ İlkelerin ve kavramların kavranması ▪ Karmaşık problem çözme becerilerinin geliştirilmesi
Programı Uygulama ve İzlenecek Yollar	▪ Programı izleme ▪ Bloktan bloğa, üniteden üniteye ilerleme ▪ Dar, disipline dayalı	▪ Öğrencilerin ilgisini izleme ▪ Karmaşık problemler ve konulardan oluşturulmuş geniş üniteler ▪ Geniş, disiplinler arası bir yaklaşım
Dersin Uygulanması	▪ Bireysel çalışma ▪ Dersin gereklerini yerine getirmek için (öğrencilerin birbirleri ile) yarışma ▪ Öğretmenden bilgiyi alma	▪ Grup içinde çalışma ▪ Dersin gereklerini yerine getirmek için (öğrencilerin ve öğretmenin) işbirliği yapma ▪ Bilgiyi yapılandırma ve bilginin oluşumuna katkıda bulunma
Öğretmenin Rolü	▪ Uzman ▪ Konuyu anlatma	▪ Danışman, meslektaş, arkadaş ▪ Kaynak sağlama, öğrenme etkinliklerine katılma
Öğrencinin Rolü	▪ Öğretileni uygulama ▪ Olguları tekrarlama ve ezberleme ▪ Sadece konuştuğunda konuşma, dinleme	▪ Özdenetimli öğrenme ▪ Etkinlikleri bizzat uygulama, keşfedici ve birleştirici düşünceler sunma ▪ Kendi işlemlerini tanımlama, zamanın büyük bir bölümünde bağımsız çalışma
Değerlendirme	▪ Test puanları ▪ Puanları diğer puanlarla karşılaştırma ▪ Bilginin yeniden üretilmesi	▪ Hissedilir başarılarla odaklanma ▪ Performans değerlendirme ▪ Bilginin gösterilmesi ve uygulanması
Öğretim Materyalleri	▪ Ders kitapları ▪ Sunular ▪ Ders aktarımları	▪ Doğrudan orijinal kaynaklar ▪ Azılı materyaller, dokümanlar, kaynak kişiler ▪ Öğrenciler tarafından geliştirilmiş bilgi ve materyaller
Teknoloji Kullanımı	▪ Öğretmen sunumunu destekleme ▪ Sadece öğretmenler tarafından kullanılma ▪ Yüzeysel	▪ Öğrencilerin sunumlarını destekleme ve teknolojiyi kullanma becerisini geliştirme ▪ Öğrenciler tarafından kullanılma

Korkmaz ve Kaptan, (2001:195)

Proje Yaklaşımının Avantajları ve Dezavantajları

Tablo 2’de de görüldüğü gibi; proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, geleneksel öğretim yöntemleriyle arasındaki farklılıklara göre değerlendirilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının avantajları ve dezavantajlarıyla kendi içinde değerlendirilmesi aşağıda verilmiştir.

Avantajları:

- 1) Öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirir ve zenginleştirir.
- 2) Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
- 3) Grupla çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı sağlar.
- 4) Öğrencilerin bilgilerini yansıtmaları ve katılımları için çoklu yollar önerir.
- 5) Zekanın farklı boyutlarının kullanımına izin verir.
- 6) Öğrenci performansı hakkında aileye, öğretmene ve okul yönetimine anlamlı bilgi verir.
- 7) Öğrenciler gerçek yaşamla oluşturduğu ürünleri ve performanslarını birleştirirler.
- 8) Problem çözme becerilerini ve probleme dayalı öğrenme becerilerini geliştirir.
- 9) Değişik konularda proje yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulurlar.
- 10) Öğrencilere çeşitli beceriler kazandırır. Bunlar:
 - Yaşamsal Beceriler: Bir toplantı yönetmek, bir bütçe hazırlamak, bir plan yapmak vb.
 - Teknolojiyi Kullanma Becerisi: Bilgisayar kullanma, televizyon, radyo, video vb. araçları kullanma.

- Bilişsel Süreç Becerileri: Karar vermek, eleştirel düşünme becerileri, problem çözme.
- Öz-denetim Becerileri: Hedefler oluşturmak, işlemleri organize etmek, zaman yönetimi.
- Tutumlar: Öğrenmeye ilgi, gelecek için eğitime merak.
- Eğilimler: Öz- denetim, başarı hissi.
- İnançlar: Öz-yeterlik inancı.

Dezavantajları:

- 1) Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırabilir.
- 2) Öğrenme için ayrılan süre artabilir.
- 3) Araştırmanın sınırları iyi çizilemezse, konuda aşırı bir sapma ve dağılma gözlenebilir (Kaptan ve Bozkurt; 2002:18-28).

Bu bilgilerden yola çıkılarak, avantajları kadar dezavantajların da göz önüne alınarak proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin planlanması gerektiği düşünülmektedir.

Yaratıcılık

Yaratıcılığın Tanımı

Yaratma isteği, nesiller boyunca insanın vazgeçilmez parçalarından biri olmuştur. İnsanlık yaratıcılığı sayesinde yaşam şeklini değiştirmiş, geliştirmiştir. İnan (1993:3-14), yaratma isteğinin insan için önemini şu sözlerle vurgulamıştır:

“Yaratma çabası içermeyen bir yaşam, yaşamaya değmez.” (akt., Üstündağ, 2003).

Yaratıcı düşünme konusundaki çalışmalarıyla önemli bir yere sahip olan Torrance, yaratıcılığı şöyle tanımlamaktadır:

“Sorunlara, bozukluklara, ilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak, güçlüğü tanımlamak, çözüm aramak, kestirmelerde bulunmak ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirmek, bu denenceleri değiştirmek ya da yeniden sınamak, daha sonra da sonucu ortaya koymaktır.” (akt., Sungur, 1992:20).

Rıza (1999:34) ise yaratıcılığı;

“Yaratıcılık, oluşmuş kalıpların kırılması, yaşantıların açık tutulması, bilinmeyenlere başarılı bir adım atılması, insanoğlu tarafından izlenen ana yollardan yeni yollara geçilmesi, başka şeylere yol açabilecek şeylerin ortaya konulması, düşünceler arasında yeni bağların kurulması veya yeni ilişkilerin görülmesidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Sprinthall (1977), yaratıcı düşünme yeteneğini; geleneksel alışılmış düşüncelerin tersine, yenilikçi düşünme, konformizm sınırlar içinde sıkışmamış, yeni çözümlerin ortaya konulduğu farklı stillerde bir düşünme olarak tanımlamıştır (akt:Öztunç, 1999).

Sylvan (1997) ise yaratıcı düşünmeyi; hiç kimsenin görmediklerini görme, hiç kimsenin duymadıklarını duyma, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünme ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapma şeklinde ifade etmiştir (akt: Üstündağ, 2003).

Yaratıcı düşünmeye dair, farklı bir çok tanım bulunmakla birlikte, çoğu farklı bakış açısıyla bakma ve herkesçe bilinenin dışına çıkabilme becerilerini

kapsamaktadır. “Tüm Beyinle Yaratıcılık” adlı beyin şemasını geliştiren Herrmann, yaratıcılık ile ilgili şu bilgileri vermektedir (akt., San, 2002: 18).

1. *Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir. Yaratıcılık insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir.*
2. *Yaratıcı sayılmak için bir dahi olmak gerekli değildir.*
3. *Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir ve geliştirilebilir.*

Herrmann, “Tüm Beyinle Yaratıcılık” sürecini dört aşamada incelemiştir: hazırlık, kuluçka, aydınlanma, gerçekleştirme-doğrulama. Hazırlık dönemi, sorunun ya da yapılmak istenen şeyin saptanması ve çözüm için bilginin toplanması aşamasıdır. Kuluçka dönemi, sorunun incelenmesi ve irdelenmesi ile geçmektedir. Aydınlanma aşamasında, zihinde düşünüler ortaya çıkar. Gerçekleştirme-doğrulama döneminde ise, aydınlanma döneminde ortaya çıkan düşünülerin sorunu giderip gidermeyeceği incelenir (akt., San, 2002).

San (1985), yaratıcı bireylerin özelliklerini; meraklı, sabırlı, buluş yapma yetisi olan, serüvenci düşünen, imgelerle düşünebilen, imgelemci olan, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen olarak ifade etmektedir (akt: Üstündağ, 2003). Meraklı olma özelliği, sürecin başlamasına neden olması bakımından ayrıca önem taşımaktadır.

Yaratıcılıkla ilgili araştırmalara bakıldığında hemen hemen bütün çocuklarda yaratıcı düşünmenin değişik düzeylerde olduğu gözlenmiştir. Küçük çocuklarda yaratıcı beceriler daha kolay gözlenmektedir ancak yaratıcı düşünce pekiştirilmediğinden, “doğrusunu yap, akılsız olma, ya da bunu nasıl

böyle yaparsın” gibi yorumlarla engellediğinden yok olmaktadır (Fyle,1985; akt., Erdoğan, 2006).

Yaratıcılık her çocukta vardır ve bu yetenek eğitim ortamında uygun koşullar hazırlanarak geliştirilebilir. Yaratıcı düşünmenin gelişmesine uygun eğitim tarzları oluşturmada eğitim programları önemli bir yere sahiptir. Özellikle ilköğretime başlanan ilk yıllar belli bir yaratıcılık potansiyeline sahip olarak gelen öğrencilerin bu potansiyellerini geliştirmesi ve kullanabilmesi için uygun bir dönemdir(Bessis-Jaqui, 1973; akt., Erdoğan, 2006).

Eğitim sürecine genel olarak bakıldığında okullarda, zihinsel olarak daha başarılı gözüken bireyler daha çok desteklenmekte, ödüllendirilmekte ancak yaratıcılıkları göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda eğitim etkinliklerinin yerine getirilmesinde en önemli işleve sahip olan öğretmenlerin davranışlarıyla, bireyin yaratıcılık gücünü ortaya koymasına, onların yaratıcılık gücünü üst sınırlara kadar geliştirmelerine destek olması gerekir. Bu sebeple toplumların gelişmesi açısından, zihinsel olarak üst düzeydeki bireylere gereksinimi olduğu kadar, yaratıcılık gücü de üst düzeyde bulunan bireylere gereksinimleri vardır (Erdoğan, 2006).

Çocukları yaratıcı olmaya teşvik etmek çok önemli bir öğrenme hedefidir. Bu hedefi gerçekleştirmek için öğretmenlerin yeterli derecede çaba harcamaları gerekmektedir. Yaratıcılık, bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında önemli rol oynamaktadır. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenlerin yaratıcılığın ne olduğunu ve nasıl geliştirileceğini bilmeleri ve titizlikle uygulamaları gerekmektedir (Rıza, 1999).

Tutum

Bireylerin kendileri, başkaları veya başka nesneler ve olaylar hakkındaki genel değerlendirmeleri, tutum ve davranışları oluşturmaktadır. Bu genel değerlendirmelerin altında yatan birçok duyuşsal ve bilişsel neden bulunmaktadır (Doğan, 1998; akt., Aksu, 2005).

Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu durum ve objelere karşı bireyin davranışlarında etkili olan duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967; akt., Aksu, 2005). Bloom (1995), öğrencilerin tutumları, ilgileri ve öğrencinin kendi hakkındaki bilgilerinin birleşimini, duyuşsal giriş özellikleri olarak tanımlamaktadır. Duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme sürecine etkisinin önemini vurgulamaktadır (akt., Aksu, 2005).

Tutum, davranışlarımıza yön veren ve öğrenmeyle kazanılan bir olgudur. Bir olaya ya da duruma karşı tutumumuz olumluysa, bu olay ya da durumla ilgili kararımız olumlu; olumsuz ise kararımız olumsuz olmaktadır. Öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumu, onların başarısında etkili olmaktadır (Dündar, 2003). Bu nedenle, öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecek yöntemlerin tercih edilmesi başarıyı da etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin okula ve öğretime karşı takındığı olumlu ya da olumsuz tutumun birçok kaynağı bulunabilmektedir. Bu kaynaklar; aileler, öğretmen, öğrenci ve geliştirilmek istenen tutumun türü olabilmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki de tutum ile paralellik taşımaktadır. Bu ilişki öğrencinin üretimini de birebir etkilemektedir (Rıza, 1996).

Olumsuz tutum bireylerin sorun çözme becerilerini kullanmasını engeller, bu nedenle bireylerin öğrenme yaşantılarına karşı olumlu tutum

takınması gerekmektedir. Bireyin olumlu tutum takınmasını sağlamak ise, eğitimin görevidir. Öğrencilerin olumlu tutum takınabilmeleri sağlamak için, ilgilerinden yararlanılmalıdır. Bireyler ilgilendikleri şeylere karşı olumlu tutum takınmaktadırlar (Başaran, 1978).

Binbaşıoğlu (1978); okullarda tutumla ilgili uyulması gereken ilkeleri ortaya koymuştur. Tutumların davranışları yönlendirmesi nedeniyle, öğrenci davranışlarına etki eden etmenlerin araştırılarak bulunması gerekmektedir. Tutumlar; sevgi, sevecenlik ve anlayış ortamı içinde gelişmekte ve değişmektedir. Öğretmenin, öğrencilerini iyi tanınması ve karşılıklı güvenin oluşması büyük önem taşımaktadır. Grup çalışması ve tartışma yöntemi, tutumun değişmesini sağlayan önemli etkenlerden biridir. Özellikle küçük yaşlarda öğrencilerin, model alma yoluyla geliştikleri göz önüne alınırsa, öğretmen tutumlarının da çok önemli olduğu görülebilmektedir. Disiplin sağlama yöntemi de öğrenci tutumlarında etkili olmaktadır (Dündar, 2003).

Amaç ve Önem

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

Birey; içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif alıcısı değil, gelişim ve değişimin yaratıcısı ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek, “öğrenen” bireyler yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır. Bu oluşumla birlikte, “bilgiyi öğretmenden alan öğrenci” modeli yerini, bilgiye ulaşan, istediği

bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözeabilen öğrenci modeline bırakmak zorundadır (Korkmaz, ve Kaptan, 2002). Öğretim sürecinde tercih edilebilen geleneksel yöntemler ise, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye yönlendirmekten çok, onlara hazır bilgiyi aktarmak anlayışına dayanmaktadır. Öğrenci, öğrenme sürecinde pasif olduğu için kendisine aktarılan bilgilerin çoğu zihninde kalıcı olamaz. 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 durumların yaratıcılığı engellediğini belirtmiştir. Geleneksel yöntemler eşliğinde öğrenciler; bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğrenemezler. Bilgi çağını yaşayan dünyamızda; bireylerin bilgiye nasıl ulaşabileceklerini bilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. 1960'larla birlikte çoğu ülkede; öğrencilerin bilime karşı merakını uyandıran, bilimsel araştırma yapmaya yönelik, bağımsız düşünme alışkanlığını kazandıran, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin edinmesini gerektiren programlara yer vermeye başlanmıştır (Soykal, 1975; akt., Korkmaz, 2002). 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.

Geleneksel yöntemlere alternatif olabilecek yöntemlerden biri de; Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencileri araştırmaya yönelten ve bir ürün ortaya koymalarını sağlayan proje tabanlı öğrenmenin temelleri ise, 20. yüzyıl başlarındaki ilerlemecilik görüşüne dayanmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında; öğrenciler aktif konumda olup, öğretmenler onlar için rehberdir. Öğrenciler proje yaklaşımıyla bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğrenirler. Grup halinde çalışarak; dayanışma, işbirliği gibi sosyal becerilerini ve her proje sonunda farklı bir ürün ortaya koyarak yaratıcılıklarını geliştirirler. 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).

Bilginin günden güne arttığı ve değiştiği günümüzde, eğitimin bilgiye ulaşma yollarını temel amaç olarak belirlenmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını gerektiren ve edindikleri bilgileri harmanlayarak bir ürün oluşturmalarını sağlayan proje tabanlı öğrenmenin etkisi olumlu yönde olacaktır. Tüm bunların yanında proje tabanlı öğrenme, grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin paylaşma, işbirliği, yardımlaşma becerilerini de geliştirecektir.

Bu düşüncelerden yola çıkarak araştırmanın amacı; öğrencilerin işbirliği yaparak çalıştıkları, araştırma ve inceleme yaparak bilgiye ulaştıkları ve süreç sonunda bir ürün meydana getirerek, ürünlerini sergiledikleri bir model olan proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, akademik başarı, hayat bilgisi dersine karşı tutum ve kalıcılık düzeylerine etkisine bakılarak; öğretmenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktır.

Problem ve Denenceler

Araştırmanın problemini “İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık ve hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu problemin incelenmesinde, aşağıda bulunan denencelerden yararlanılmıştır.

Denenceler

- 1) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde yapılan başarı öntestlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark yoktur.
- 2) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark yoktur.
- 3) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.
- 4) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun her konu için ayrı ayrı yapılan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.
- 5) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun her konu için ayrı ayrı yapılan sontest ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark yoktur.
- 6) Kontrol grubu öğrencilerinin, her konu için ayrı ayrı yapılan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.
- 7) Kontrol grubu öğrencilerinin, her konu için ayrı ayrı yapılan sontest ve kalıcılık testi puanlarının arasında anlamlı fark vardır.
- 8) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yapılan başarı sontestinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır.
- 9) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır.

- 10) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde ve sonrasında hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark vardır.
- 11) Kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde ve sonrasında hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark yoktur.
- 12) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark vardır.
- 13) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.
- 14) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, konular sonrasında tespit edilen başarı düzeyleri ile tutum düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır.
- 15) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, konular sonrasında tespit edilen başarı düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır.

Değişkenler:

Bağımsız Değişkenler

Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğrenme ve 2005 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programına uygun öğretim araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

Bağımlı Değişkenler

Öğrencilerin “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konularındaki başarı, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum ve yaratıcı düşünme düzeyleri araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, hayat bilgisi dersine karşı tutumlarını ölçen testi, akademik başarı testini ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’ni yanıtlarken hiçbir etki altında kalmadıkları ve içten yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.
- Öğrencilerin başarısını ölçmede kullanılan başarı testlerinin geçerliği için uzman kanısının yeterli olduğu kabul edilmiştir.
- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin her iki grubu aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

- Araştırma, örneklemin nitelikleri ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları, bilgi toplama araçlarından toplanacak verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları, 2005-2006 öğretim yılı, bahar yarıyılında İzmir Özel Ege İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

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 Yaklaşımı: Öğrencilerin belirli hedeflere yönelik bireysel ya da grup olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreçtir (Erdem, 2002).

Yaratıcılık: Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirmelerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonucu ortaya koymadır (Torrance, akt; Üstündağ, 2003).

Tutum: Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul veya reddetme şeklinde gözlemlenen duyuşsal hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1994; akt. Aksu, 2005).

Başarı: Bir kimsenin belli bir zamanda, belli bir ölçütler takımına, belli bir derecede uygun edimde bulunabilmesidir (Ertürk, 1972).

Kalıcılık (hatırda tutma): Bellek sistemine yerleştirilen bilgilerin tekrar geri getirilip kullanıncaya kadar saklanmasıdır (Demirel, 1987; akt. Salman, 2005)

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışma ile ilgi yurt içi ve yurt dışında yapılan yayın ve araştırmalar yer almaktadır.

Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde hayat bilgisi dersi, proje tabanlı öğrenme, yaratıcılık ve tutum konularına ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar sunulmuştur. Yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar birlikte ve geçmişten günümüze kuralına uygun olarak tarih sırasıyla verilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

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

Laleoğlu (1998) tarafından yapılan “İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Bir Öğrenme Paketinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada, hayat bilgisi dersinin “İlçemizi Tanıyalım” adlı ünitesi için geliştirilen öğrenme paketi deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmada iki deney grubu, bir kontrol grubu olmak üzere 119 üçüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Çalışma sonunda öğrenme paketinin, öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğretim için harcanan zamanı azalttığı bulunmuştur.

Karakaş (1998)'ın “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 çalışmada, 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.

Çengeloğlu (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 gruplu desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Hayat Bilgisi Başarı Testi ve Hayat

Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Hayat Bilgisi Başarı Testi'nin son testinde, 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 çalışmada öntest-son test kontrol gruplu 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.

Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

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 gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, 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).

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. Bulguların değerlendirilmesi sonucunda; 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 Ekiple Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkililiği

Üzerine Bir Çalışma” 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.

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, yedinci 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.

Vaiz (2003), “Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların 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. Ayrıca portfolyo değerlendirmeleri ile öğretmen, öğrenci ve veli değerlendirmeleri sonuçları arasında paralellik olduğu görülmüştür.

Yurtluk (2003), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi” konulu araştırmasında nitel ve nicel araştırma birlikte kullanılmıştır. “Trigonometrik Bağıntılar” konusunda, proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir öğretim süreci uygulanmıştır. 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. Öğretmenlerinde proje tabanlı öğrenmenin yararına dikkat çektiği gözlemlenmiştir.

Doğramacı (2004), “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Uygulandığı Gruplarda Akran Değerlendirmesinin Geçerliği (İlköğretim 3. sınıf)” adlı çalışmada, 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.

Ersoy (2006)'un, "İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları" adlı çalışmasında 30 öğrenci yer almıştır. Çalışma tek grup ile gerçekleştirilmiş ve sekiz farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; gerçekleştirilen teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları içinde en fazla sorunun değerlendirmede yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin genelde yaptıkları projeleri beğendiklerini, diğer derslere göre daha çok eğlendiklerini belirttikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenin, teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini; ilgili kaynakları okumasına karşın, uygulama öncesi kaygılı olduğu biçiminde açıkladığı görülmüştür. Gerçekleştirilen teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme sürecinde, öğrenci, öğretmen ve okul kaynaklı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

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, Eriş 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. Eriş 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.

Yaratıcılık İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Öncü (1989), “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Briedma Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma 7-11 yaş arasındaki 75 kız ve 75 erkek öğrenci üzerinde sürdürülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu, Goodenough-Harris Çizim Testi, Wartegg-Briedma Kişilik Testi ve TYDT A formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, yaratıcılığın bazı boyutları ile kişilik özelliklerinin bir kaçında yaş, cinsiyet açısından anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Kişiliğin bazı boyutlarının, sözel ve şekilsel yaratıcılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (akt: Korkmaz, 2002)

Karakuş (1999), “Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi” adlı araştırmasında, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerine, 120 ders saati süresince yaratıcı sorun çözme eğitim programını uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B sözel formları kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve esneklik boyutunda alınan puanlar deney grubu lehine sonuç vermiştir.

Öztunç (1999), “Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi” adlı çalışmasında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri ile ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ile çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 1998-1999 öğretim yılında Sakarya’da okuyan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem grubuna 25 devlet okulu, 27 özel okulu öğrencisi katılmıştır. Veri toplama amacıyla öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A formu, ailelere ise 31 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin ekonomik ve eğitim durumlarının, çocuklarına karşı tutumlarının, çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

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, yedinci 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. 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.

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 deney grubu, 38 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 yaratıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Şahbaz (2004), “İlköğretim 4. Sınıf “Canlılar Çeşitlidir” Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi dersi “Canlılar Çeşitlidir” ünitesi kapsamında uygulanmıştır. 23 4. sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda dersler yaratıcı drama etkinliklerine

dayalı olarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, “Başarı testi”, “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu” kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun, başarı ile yaratıcılık öntest ve sontestleri arasında pozitif yönde korelasyon olduğu gözlemlenmiştir.

Erdoğan (2005), “Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği’nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Diyarbakır ilinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olarak belirlenen beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacı ayrıca, öğretmenin demokratik davranışlarının, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Tutum İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Daha önce de belirtildiği üzere Yurtluk (2003), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi” konulu araştırmasında nitel ve nicel araştırma birlikte kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenci tutumlarında bir değişim görülmemiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, derslerin daha zevkli geçtiğini ve kendilerini başarılı hissettiklerini vurguladıkları görülmüştür.

Dündar (2003) tarafından yapılan, “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrenci Başarısına, Tutuma ve Yaratıcılığa Etkisi” adlı çalışmada, Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde öğrenme paketi kullanımının, geleneksel öğretimle karşılaştırılarak öğrencilerin başarısına, hayat bilgisi dersine karşı tutumuna ve yaratıcılığına

etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda öğrenme paketi kullanımının, öğrencilerin başarısı, hayat bilgisi dersine karşı tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Şahbaz (2004), “İlköğretim 4. Sınıf “Canlılar Çeşitlidir” Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunda dersler yaratıcı drama etkinliklerine dayalı olarak işlenmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının fen başarılarında ve derse yönelik tutumlarında etkili olduğu bulunmuştur.

Aslan (2004), “Çözümlemeli Öykü Yönteminin Hayat Bilgisi Başarısı, Tutum ve Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deney desenini kullanmıştır. Tutum konusunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Aksu (2005), “İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, 199 4. ve 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Matematik başarı testi, Matematiğe karşı tutum ölçeği, Van Hiele geometri testi kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşlerini almak için, yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Veri analizinde; Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi, t-Testi ve Kay-kare testi kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda; aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı öğrencilerin kalıcılık düzeylerinin ve matematik dersine karşı tutum düzeylerinde, sontestlerde artış olduğu görülmüştür. Matematik dersine karşı tutum konusunda, deney

grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrenciler arasında deney grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Savaş (2006), “İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada üç deney, bir kontrol grubu yer almıştır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet okulunda okuyan 146 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; öğrenme düzeyi testi, tutum testi, akademik özgüven testi, veri görüşü anketi, öğrenci görüşü anketi ve sesli görüşme kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi, t-Testi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; başarı, tutum ve akademik özgüven puan ortalamalarının deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu veri toplama araçları ile işlem yolu ve denel işlemler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Modelin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir (Karasar, 2000:102).

Tablo 3:

Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen Modeli

G1	O1.1	X	O1.2
G2	O2.1		O2.2

Desende kullanılan kısaltmaların anlamları şöyledir:

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

O: Ölçme

X: Bağımsız değişken düzeyi

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, her iki grubun öğretmenleri tarafından “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, A Formu”, “Hayat

Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Başarı Testleri” uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 9 hafta süresince, 3 proje çalışmasından oluşan “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi” gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubu, programda bulunan rutin uygulamaları sürdürmüştür. Kontrol grubunda, MEB İlköğretim programında yer alan kazanımlar ışığında hazırlanmış ders kitabı ve öğretmen kılavuzu kullanılmıştır. Kontrol grubunda yapılan etkinlikler, önceden incelenmiş ve çalışmalar süresince araştırmacı tarafından takip edilmiştir.

Her proje sonunda, konuyla ilgili başarı testi, hem deney hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Dokuz haftalık “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi” uygulaması sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, B Formu” ve “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca “Meslekler” ve “Yönler” konularına ait başarı testleri, sontestlerin uygulanmasından 15 gün sonra, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının saptanması amacıyla tekrar uygulanmıştır. “Doğal Afetler” konulu proje çalışmasında, MEB öğretim programı gereği okulun son haftalarında uygulanmasından dolayı, kalıcılık düzeyinin incelenebilmesi için test uygulamaya fırsat bulunamamıştır. Bu nedenle sadece iki proje çalışmasında kalıcılık düzeyi incelenebilmiştir.

Aşağıda bulunan tablo 4’de araştırma modelinin görünümü verilmektedir.

Tablo 4 :
Deney Deseni

	Ön-test Uygulaması	Denel İşlemler	Son-test Uygulaması
Deney Grubu			
Öğrenciler	- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, A Formu - Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konulu Başarı Testleri	Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi	- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, B Formu - Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konulu Başarı Testleri - Kalıcılık ölçümüne yönelik Başarı Testleri
Kontrol Grubu			
Öğrenciler	- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, A Formu - Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konulu Başarı Testleri	Bu gruba herhangi bir işlem uygulanmamıştır. MEB tarafından hazırlanan eğitim programına uygun etkinlikler uygulanmıştır.	- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, B Formu - Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konulu Başarı Testleri - Kalıcılık ölçümüne yönelik Başarı Testleri

Evren ve Çalışma Grubunun Seçimi

Bu araştırmanın çalışma evreni; İzmir ilindeki özel ilköğretim okullarında okuyan 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmacının uygulamayı yapabilmesi için olanakların elverişli olması ve uygulamanın kurum yönetimi tarafından kabul edilmesi göz önünde bulundurularak, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Ege Lisesi, İlköğretim Bölümü'nde okuyan 48 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. 24 öğrenci deney, 24 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deneklere, deney ya da kontrol grubunda olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Deney ve kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrenci dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5:

Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenci Dağılımı

Grup	Şube	Kız Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Yüzdesi	Erkek Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Yüzdesi	Toplam Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	3-A	10	%41,6	14	%58,4	24
Kontrol Grubu	3-B	13	%54,2	11	%45,8	24
Araştırmaya Katılan Toplam Öğrenci Sayısı						48

Deney Grubu: Deney grubunda yer alan sınıf 24 ilköğretim III. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çocukların % 58,4'ü (n-14) erkek, % 41,6'sı (n-10) kız öğrenciden oluşmaktadır.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda yer alan sınıf 24 ilköğretim III. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 45,8'i (n=11) erkek, % 54,2'i (n=13) kız öğrenciden oluşmaktadır.

İşlem Yolu

Araştırmanın başlangıcında, geniş bir alan yazın taraması yapılmış ve Türkiye ve Dünya’da Proje Tabanlı Öğrenme uygulamaları incelenmiştir. Proje Tabanlı Öğrenme’nin uygulandığı bir okul ziyaret edilerek, öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Elde edilen bilgiler ışığında, “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi Programı” hazırlanmıştır. Programın hazırlanması aşamaları aşağıda verilmiştir.

- a. Hayat Bilgisi dersi kapsamında ele alınacak konuların belirlenmesi.
- b. Konuların programda yer alan kazanımlarının incelenmesi.
- c. Konuların Proje Tabanlı Öğrenme’nin aşamalarına göre yapılandırılması.
- d. İçselleştirilmesi amaçlanan kazanımlar için, uygulanacak olan aktif öğrenme yöntemlerine ve etkinliklere karar verilmesi.
- e. Öğrencilere rehberlik etmek amacıyla, örnek sunum çalışmaları hazırlanması.
- f. Ders planlarının hazırlanması.
- g. Öğrencilerin yapacakları etkinlikler hakkında bilgilendirmek amacıyla, uygulama öncesi, bilimsel araştırma sürecini anlamalarını sağlayacak etkinliklerin hazırlanması.

- h. Öğrencilerin proje çalışmalarını kavramaları amacıyla iki projeden oluşan pilot çalışma uygulamasının yapılması.

Daha sonra çalışma grubu belirlenmiş, çalışma grubunun içinden içinden 1 sınıf deney, 1 sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Deney grubunun öğretmenliğini, araştırmacı yapmıştır. Kontrol grubunun öğretmenliğini ise, 30 yıl çeşitli devlet okullarında ve özel okullarda görev almış, bayan bir sınıf öğretmeni yapmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen, Hayat Bilgisi programında ve öğretmen kılavuzunda yer alan uygulamalara devam ederken, deney grubunda “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konularında proje tabanlı öğrenme uygulanmıştır. Kontrol grubundaki uygulamalar, araştırmacı tarafından takip edilmiştir.

Deney grubundaki ebeveynlerle, uygulama öncesinde toplantı yapılarak süreç hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklarına destek olmak için yapabilecekleri tartışılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan işlemler dört bölümden oluşmaktadır.

1. Öntest
2. Deney grubunda “Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi Programı”nın uygulanması
3. Sontest
4. Kalıcılık testleri

1.Öntest

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin A formu, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve her bir proje konusu için hazırlanmış başarı testleri uygulanmıştır.

2. Programın Uygulanması

Deney grubunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı Hayat Bilgisi eğitimi programı 9 hafta, 45 ders saati süresince, 3 proje şeklinde uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerle sık sık toplantı yapılarak, görüşleri alınmış ve tüm uygulamalarda öğretmen gözlemlerini sürdürmüştür.

Bu süreçte kontrol grubunda sürdürülen eğitime herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubunda, Hayat Bilgisi programına uygun olarak “Meslekler” konusunda 5 ders saati; “Yönler” konusunda 6 ders saati; “Doğal Afetler” konusunda 6 ders saati olmak üzere toplam 17 saat öğretim yapılmıştır.

3. Sontest

Uygulamanın yapılmasının ardından; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin B formu, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve her bir proje konusu için hazırlanmış başarı testleri tekrar uygulanmıştır.

4. Kalıcılık Testleri

Öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeylerinin saptanması ve deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırma yapılabilmesi için, her proje konusu için hazırlanan başarı testleri son-testin uygulanmasından 15 gün sonra tekrar uygulanmıştır. “Meslekler” ve “Yönler” konularının sontestlerinin uygulanmasından 15 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Ancak, “Doğal

Afetler” konusu MEB öğretim programı gereği yıl sonuna denk geldiğinden kalıcılık testi uygulaması için fırsat bulunamamıştır.

Toplanan veriler SPSS 12.0 paket programında analiz edilmiştir. Çalışma grubunun sayısı göz önünde bulundurularak parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Denel İşlemler

Kontrol Grubu

Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sadece kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde; “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-A formu”, “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Başarı Testleri” uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ise, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-B formu”, “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Başarı Testleri” uygulanmıştır. Başarı son-testlerinin uygulanmasından 15’er gün sonra kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla, aynı testler tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Deney Grubu

Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi Programı

Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitim Programı, toplam 9 hafta ve her gün 1 ders saati olmak üzere 45 saat, 15-20 dakikalık günlük toplantı saatlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin grup çalışmalarıyla bilgiye kendi kendilerine ulaşmalarını ve bilgilerini bir ürün yaratmada kullanmaları hedeflenmektedir. Bu çalışmalarla yaratıcılıklarının gelişmesini, öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesi yoluyla kalıcılığın sağlanmasını ve hayat bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenmeye uygun olarak, proje süreci başlama, geliştirme ve sonlandırma olmak üzere üç aşama şeklinde planlanmıştır. Öğrencilerin gerek karşılaşacağı kavramlara alışma süreci, gerekse raporlama çalışmalarını kavrama süreci göz önünde bulundurularak, araştırmanın olumsuz etkilenmesini önlemek amacıyla; uygulama öncesinde “Atatürk’ün Hayatı” ve “Dünya ve Uzay” konularında iki proje alıştırması yapılmıştır. Ayrıca bilimsel araştırmanın öğrenciler tarafından kavranabilmesi için “Derya Bilimsel Araştırma Yapıyor”(Vaiz, 2003) adlı metin üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Proje uygulamalarına başlamadan önce aileler, bir toplantı ile proje tabanlı öğrenme ve çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konularında aydınlatılmıştır. Kontrol grubunda ise bu çalışmalar yapılmamıştır, ancak kontrol grubu öğretmeni araştırmanın amacı ve süreç hakkında bilgilendirilmiştir.

Araştırmacı tarafından “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konuları belirlenmiş ve her bir proje için üç haftalık uygulama süreci belirlenmiştir. Bu süreçte öğrenciler, gruplar halinde oturmuş ve her projede grup üyeleri değişmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere; “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-A formu”, “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Başarı Testleri” uygulanmıştır.

Uygulanan her bir proje yapılan çalışmalar aşamaları ile şu şekildedir: Proje Tabanlı Öğrenmenin ilk aşaması başlamadır (Hamurcu, 2003). Başlama aşamasında, seçilen konuya öğrencilerin dikkati çekilerek uygulama sürecine giriş yapılmıştır. Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantılar kurularak, konuyla ilgili ön bilgileri canlandırılmıştır. Bunun için beyin fırtınası tekniği ve söylenenlerin “Bildiklerimiz Panosu”na yazılması etkinliği yapılmıştır. Daha sonra yine beyin fırtınası tekniği ve “Merak Ettiklerimiz Panosu”nun oluşturulmasıyla bilmek istenilenler öğrenilmiştir. Konu ile kavramların öğrenilmesi için, her grup tarafından büyük fon kartonlarına resimli kavram

haritaları hazırlanmıştır ya da “Birbirimizi Bilgilendirelim” toplantıları yapılarak kavramlar üzerinde öğrenciler tarafından durulmuştur. Bu aşamada ailelerden her türlü materyal ve kaynak desteği sağlanmıştır. Başlama aşaması, 4 ders saatlik süreçte tamamlanmıştır.

İkinci aşama ise geliştirmedir (Hamurcu, 2003). Bu aşamada, gruplar kendilerine ad koymuşlar ve konuyla ilgili merak ettikleri, ilginç bir soru bulmuşlardır. Grup adı öğrenciler tarafından süslenerek, grup sıralarına asılmıştır. Yazıcı ve dosya sorumlusu seçmişlerdir. Sorularını, bununla ilgili neler bildiklerini ve neleri öğrenmeleri gerektiğini tartışarak karara bağlamışlar ve hazırlanan “Projemizi Tanıtım Formuna” (Bkz. Ek-3) yazmışlardır. 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 etkinlikler verilmiştir. Öğrenciler grup olarak, oluşturacakları ürünü düşünmeleri konusunda yönlendirilmiştir. Geliştirme aşaması, 6 ders saati ve ek toplantı saatleri içinde uygulanmıştır.

Proje Tabanlı Öğrenmenin son aşaması olan, sonlandırma (Hamurcu, 2003) sürecinde, öğrencilere sunumlarını nasıl yapacakları ve geliştirecekleri ürünler konusunda yardımcı olunmuştur. “Meslekler” konulu proje sonunda gruplar ürün olarak drama hazırlamışlardır. Hayatımızı kolaylaştırmış olan ünlü bilim adamlarının hayatlarından kesitleri canlandırılmıştır. “Yönler” konulu proje için ise, sınıf olarak okulun üç boyutlu maketi hazırlanmıştır. “Doğal Afetler” konulu proje için ise, her grup ele aldığı doğal afet ile ilgili “Afet Planı” hazırlamış ve bu planlar birleştirilerek. “3-A Sınıfı Afet Planı” oluşturulmuştur. Her proje sonunda, grup sunumları izlenmiştir. Gruplar,

formlarla birbirlerini ve kendilerini değerlendirmişlerdir (Bkz. Ek-3). Bu araştırmada kullanılan formlar; Korkmaz (2002), Demirhan (2002) ve Vaiz (2003)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Uygulama süreci sonunda öğrencilere; “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-B formu”, “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Başarı Testleri” uygulanmıştır. Başarı son-testlerinin uygulanmasından 15'er gün sonra kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla, aynı testler tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Veri toplama araçları

Akademik Başarı Testi

Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde uygulanan Proje Tabanlı Öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini saptamak için “Başarı Testi” hazırlanmıştır. “Başarı Testi”nin hazırlanmasında ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyleri ve bilişsel, duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş düzeyine uygun olarak test, üç şıklı oluşturulmuştur.

Yeni İlköğretim programı ışığında projelerin konuları belirlenmiştir. Proje çalışmalarına uygun olması nedeniyle, üçüncü sınıf öğretim programında yer almakta olan “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konuları belirlenmiştir. Yeni program paralelinde, kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar, hedef ve davranışlara dönüştürülmüştür (Bkz. Ek-2). Her hedef ve davranış için iki ve daha fazla soru üretilmiştir. Ortalama 10 soruluk testler oluşturulması düşünüldüğü için, “Meslekler” konusu için 23, “Yönler” konusu için 22, doğal afetler konusu için ise 24 madde hazırlanmıştır.

Akademik Başarı Testlerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Hazırlanan “Başarı Testleri”nin geçerlilik çalışmaları için; her bir hedef, davranış ve bunlara yönelik test maddelerinin yer aldığı, maddelerin hedef doğrultusunda olup olmadığı ve başarıyı ölçüp ölçmediği konusunda görüşlerin saptanmasına yönelik bir form oluşturulmuştur. Bu formlar, 6 sınıf öğretmeni ve 6 öğretim elemanına verilerek, uzman görüşüne* başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri yardımıyla sorularda önerilen değişiklikler yapılmıştır. Son haline getirilen testler tekrar incelenmiştir. Sorular kolaydan zora sıralanmış ve şıklar öğrencileri etkilemeyecek şekilde düzenlenmiştir.

Testlerin güvenirlik çalışmaları için her bir test, 2005-2006 öğretim yılı başında 200 öğrenciye uygulanmış ve Finesse programına veriler girilerek çözümleme yapılmıştır. Madde analizi sonuçlarına göre, güçlüğü ve ayırt ediciliği uygun olmayan maddeler, testlerden çıkarılmıştır. Madde analizi sonuçları Ek-6’da sunulmaktadır. Bunun sonucunda; “Meslekler” başarı testi, 12 madde; “Yönler” başarı testi, 14 madde ve “Doğal Afetler” başarı testi, 14 maddeye indirgenmiştir. Geçerlik çalışmalarıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

“Meslekler” başarı testi

Güvenirlik: 0.855

Standart hata: 1.559

Standart sapma: 4.090

“Yönler” başarı testi

Güvenirlik: 0.638

Standart hata: 1.625

Standart sapma: 2.702

* Öğretim Elemanları: Yrd. Doç. Dr. Hülya Hamurcu, Yrd. Doç. Dr. Necip Beyhan, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Güvendi, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Mobaçoğlu, Yrd. Doç. Dr. Nevzat Gümüş, Arş. Gör. Banu Çulha.

Sınıf Öğretmenleri: Elife Güven, Hatice Yıldırım, Nemci Yücel, Asuman Pınar, Melik Maraba, Emrem Çerçici.

“Doğal Afetler” başarı testi

Güvenirlilik: 0.688

Standart hata: 1.695

Standart sapma: 3.03

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A ve B Formu)(TYDT)

Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde uygulanan Proje Tabanlı Öğrenmenin, öğrencilerin yaratıcılıklarına olan etkilerini ölçmek için; “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Sözel A ve B Formu” kullanmıştır.

Torrance’nin Yaratıcı Düşünme Testi, ilk kez 1966 yılında yayınlanmış ve 35 ayrı kültürde yaklaşık 615 araştırmada, 100’den fazla lisans üstü tezde kullanılmıştır. 1972’de yapılan yeni çalışmalarla, puanlama geçerliliği yükseltilmiştir. Test iki paralel formda, sözel ve resim alt testlerinden oluşmaktadır (Korkmaz, 2002).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi birkaç alt kriterden oluşmaktadır. Torrance (1962)’ e göre Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin alt kriterleri Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Özgünlük ve Sözel Zenginleştirmedir. Bu kriterler testin ölçüm açısından anlam kazanmasını sağlamaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin alt kriterleri şu boyutları ölçmektedir (Çetingöz, 2002).

Sözel Akıcılık (Verbal Fluency)

Bireyin sözcüklerle çok sayıda düşünce üretmesini gösterir. Yaratıcılık testlerinde tepkilerin sayısı akıcılığı vermektedir.

Sözel Esneklik (Verbal Flexibility)

Bireyin yaklaşımdan diğerine geçebilme esnekliği gösteren bu puan onun farklı stratejileri kullanıp kullanmadığını da açıklar.

Çok düşük esneklik düzeyine sahip bir birey katı bir düşünce kalıbı göstermektedir. Aşırı esneklik ise bir yaklaşımdan ötekine atlamayı göstermektedir.

Sözel Özgünlük (Verbal Originality)

Sıra dışı ve farklı olan düşüncelerdir. Bilinenin, basitin ve anonim olanın dışındaki düşünceyi ifade eder. Bu boyutta yüksek puan alan birey yüksek düzeyde düşünsel enerjiye sahiptir. Geleneksel düşük kaliteden uzaklaşan bireydir.

Sözel Zenginleştirme (Verbal Elaboration)

Düşünceleri geliştirmeye çalışmak, süsleyip başka düşüncelerle destekleme yeteneğidir. Yaratıcılık testlerinde zenginleştirme boyutu bir uyarıcının ne kadar detaylı ve incelikle ele alındığı, işlendiği ile ilgilidir. Ancak zenginleştirme boyutunun puanlama ilkeleri kesinlik kazanmadığı için bu araştırmada değerlendirmesi yapılmamıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır (Sungur, 1997). Her etkinlik aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Etkinlik 1, 2, ve 3 Soru Sor ve Tahmin Et

1., 2. ve 3. Etkinliklerde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin A Formunun 2. sayfasında verilen resme bakılarak sorular sorulması (Etkinlik 1), resimde geçen olayların nedenlerinin tahmin edilmesi (Etkinlik 2), sonuçlara ilişkin tahminlerde bulunulması (Etkinlik 3) istenmektedir. Puanlanabilir yanıtların sayısı düşüncede akıcılığı belirler. Soruların neden ve sonuçlarını yer aldığı alan veya kategorilerin sayısı ise düşüncede esnekliği gösterir. Bu sorular nedenler ve sonuçların yanıt olarak zihinsel bir sıçramayı gerektirmesi; bilinen ve öğrenilenlerin dışında olması da düşüncede özgünlüğün ölçüsüdür.

Etkinlik 4: Ürün Geliştirme

Bu etkinlikte deneğe kullanabileceği bir nesne sağlanmakta denekteki yaratıcı yeteneğin bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmaya yardımcı olunmaktadır. Bu etkinlik daha ciddi bir oyunda yapılamayacak fikirlerle oynama zevkini vermektedir.

Etkinlik 5: Alışılmamış Kullanımlar

Denekten bilinen bir nesneye ilişkin alışılmamış kullanım biçimleri sıralaması istenir. Bireyin zihnini özgünleştirmek amacıyla belli nesnelerin kullanımında düşünsel katılığın aşılması sağlanmaktadır.

Etkinlik 6: Alışılmamış Sorular

Denekten bilinen bir nesneye ilişkin alışılmamış özgün sorular sorması istenir. Böylece denek bilinen nesnenin değişik ve daha önceden fark edemediği faydalı olabilecek yanlarını keşfedecektir.

Etkinlik 7: Sadece Düşünün ve Var Sayın ki

Bu etkinlikte alışılmamış bir olay ya da durumla karşılaşılmaktadır. Olay veya durumun olası sonuçları ve bilinmeyen yeni çıktıları üretilmektedir. Denek olay ile oynayabilmesi ve sonuçta neler olup biteceği tahmin edebilmelidir (akt., Çetingöz, 2002)

Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine karşı tutumlarını ölçmeyi amaçlayan “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”, Dündar (2003) tarafından geliştirilmiştir. Tutum testi 30 maddeden oluşmaktadır. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan test, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” şeklinde üçlü likert tipinde oluşturulmuştur. Maddelerde olumsuz ifadeler kullanılmamıştır.

“Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”nin “Öğrenci, Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu ilgi, tavır, tutum ve değer geliştirmelidir.” özel hedefi doğrultusunda olup olmadığının ve bu testin Hayat Bilgisi dersine karşı tutumu ölçüp ölçmediğinin saptanması için Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi ‘nde görev yapmakta olan 6 öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda 9 maddede değişiklik yapılmış ve “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”ne son şekli verilmiştir.

“Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”nin güvenirlik çalışması için, ölçek Edirne ilinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulu ve İnönü İlköğretim Okulu’nda toplam 93 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulanarak, Cronbach Alpha değeri 0.86 bulunmuştur.

Araştırmada, “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” geliştiren araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır.

Verileri Çözümleme Teknikleri

Yapılan deneysel çalışmanın sonucunda elde edilen veriler SPSS 12.0 paket programında parametrik olmayan (non-parametrik test) testler uygulanarak analiz edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında farkın olup olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Deney grubuna ait ön-test ve son-test, kontrol grubuna ait ön-test ve son-test arasındaki farkı belirlemek üzere Wilcoxon testi uygulanmıştır. Önem denetimi $p < 0.05$ olarak alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı-tutum son test ile akademik başarı-yaratıcılık son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Basit Korelasyon testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi, “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde yapılan başarı öntestlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark yoktur.” ifadesidir. Bu denence için, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konuları öncesinde öntest uygulanmış ve veriler “Mann Whitney U-testi” ile analiz edilmiştir.

Tablo 6:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Meslekler	Deney Grubu	24	23,90	573,50	273,50	,757
	Kontrol Grubu	24	25,10	602,50		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları öntest puanları incelendiğinde

($U = 273,50$, $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 7:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Yönler	Deney Grubu	24	25,81	619,50	256,500	,507
	Kontrol Grubu	24	23,19	556,50		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları öntest puanları incelendiğinde ($U = 256,500$, $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 8:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Doğal Afetler	Deney Grubu	24	24,17	580,00	280,000	,865
	Kontrol Grubu	24	24,83	596,00		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları öntest puanları incelendiğinde

($U = 280,000$, $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür .

Tablo 6, 7 ve 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konulu başarı öntestlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirlerine benzer niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırmanın birinci denencesini doğrulamaktadır.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark yoktur. ” ifadesidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, konular öncesinde Dünder (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öntestlerden elde edilen veriler “Mann Whitney U-testi” ile değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tablo 9’da tutum öntestinin “Mann Whitney U-testi” değerlendirmesi bulunmaktadır.

Tablo 9:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Tutum Ölçeği</i>		<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hayat Bilgisi	Deney Grubu	24	21,17	508,00	208,000	,097
	Kontrol Grubu	24	27,83	668,00		

“Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90’dır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden aldıkları ön test puanları incelendiğinde ($U = 208,000$, $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu durumda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersine karşı tutumlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir. Böylelikle araştırmanın ikincisi denencesi de doğrulanmaktadır.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde, yaratıcı düşünme düzeylerini tespit etmek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-A Formu” uygulanmıştır.

Tablo 10:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu” Öntestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>“Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-A Formu”</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Akıcılık	Deney Grubu	24	24,71	593,00	283,000	,918
	Kontrol Grubu	24	24,29	583,00		
Esneklik	Deney Grubu	24	25,35	608,50	267,000	,671
	Kontrol Grubu	24	23,65	567,50		
Özgünlük	Deney Grubu	24	24,04	577,00	277,000	,820
	Kontrol Grubu	24	24,96	599,00		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu” ndan aldıkları öntest puanları incelendiğinde akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu durumda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varılabilir. Böylelikle araştırmanın üçüncü denencesi de doğrulanmaktadır.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü denencesi “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim uygulanan deney grubunun her konu için ayrı ayrı yapılan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.” ifadesidir. Öğrencilere deney öncesi ve deney sonrası “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konulu akademik başarı testleri uygulanmış ve aldıkları puanlara “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 11, 12 ve 13’de verilmektedir.

Tablo 11:

Deney Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Meslekler	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,953	,000*
	Pozitif sıra	20	10,50	210,00		
	Eşit	4				
	Toplam	24				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” (MKABT) nden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (MKABT: $z = -3.953$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 12:

Deney Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Yönler	Negatif sıra	2	8,00	16,00	-3,604	,000*
	Pozitif sıra	20	11,85	237,00		
	Eşit	2				
	Toplam	24				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” (YKABT) nden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (YKABT: $z = -3.604$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 13:

Deney Grubu Öğrencilerinin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Doğal Afetler	Negatif sıra	1	2,00	2,00	-3,854	,000*
	Pozitif sıra	19	10,95	208,00		
	Eşit	4				
	Toplam	24				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi” (DAKABT)’nden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (DAKABT: $z = -3.854$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, uygulanan Proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi dersi öğretiminin, uygulanan her üç projede de öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, dördüncü denenceyi doğrulamaktadır.

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci denencesi, “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim uygulanan deney grubunun her konu için ayrı ayrı yapılan sontest ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark yoktur.” ifadesidir. Öğrencilere işlem sonrası ve sontestten 15 gün sonra “Meslekler” ve “Yönler” konulu akademik başarı testleri uygulanmıştır. “Doğal Afetler” konulu proje sırasında kalıcılık testi için yeterli zaman kalmadığından yapılamamıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlara “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14:

Deney Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Meslekler	Negatif sıra	4	3,75	15,00	-,973	,330
	Pozitif sıra	2	3,00	6,00		
	Eşit	18				
	Toplam	24				

Öğrencilerin deney sonrası ve kalıcılık akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablo 14’te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları deney sonrası ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir (MKABT: $z = -,973$, $p > .05$).

Tablo 15:

Deney Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Yönler	Negatif sıra	6	8,17	,00	-,994	,320
	Pozitif sıra	10	8,70	210,00		
	Eşit	8				
	Toplam	24				

Öğrencilerin deney sonrası ve kalıcılık akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları deney sonrası ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir (YKABT: $z = -,994$, $p > .05$).

Bu sonuçlara göre, uygulanan proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi dersi öğretiminin öğrencilerin edindiği bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, beşinci denenceyi doğrulamaktadır.

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı denencesi “Kontrol grubu öğrencilerinin, her konu için ayrı ayrı yapılan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.” ifadesidir. Öğrencilere süreç başında ve sonunda “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konulu akademik başarı testleri uygulanmış ve aldıkları puanlara “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16:

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Meslekler	Negatif sıra	2	5,50	11,00	-2,721	,007*
	Pozitif sıra	12	7,83	94,00		
	Eşit	10				
	Toplam	24				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin süreç sonrasında akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları işlem öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (MKABT: $z = -2.721$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 17:

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Yönler	Negatif sıra	0	,00	,00	-4,220	,000*
	Pozitif sıra	22	11,50	253,00		
	Eşit	2				
	Toplam	24				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin süreç başlangıcında ve sonunda akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablo 17’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları süreç başlangıcında ve sonunda puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (YKABT: $z = -4.220$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 18:

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Doğal Afetler	Negatif sıra	0	6,83	20,50	-2,702	,007*
	Pozitif sıra	20	9,46	132,50		
	Eşit	4				
	Toplam	24				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin süreç başlangıcında ve sonunda akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi”nden süreç başlangıcında ve sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (DKABT: $z = -2.702$, $p < .05$,). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre; kontrol grubunda “2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı”na uygun yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimin öğrencilerin başarıları artırma konusunda etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, altıncı denenceyi doğrulamaktadır.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci denencesi, “Kontrol grubu öğrencilerinin, her konu için ayrı ayrı yapılan sontest ve kalıcılık testi puanlarının arasında anlamlı fark vardır.” ifadesidir. Öğrencilere konuların sonrasında ve sontestten 15 gün sonra “Meslekler” ve “Yönler” konulu akademik başarı testleri uygulanmıştır. “Doğal Afetler” konulu proje sırasında kalıcılık testi için yeterli zaman kalmadığından yapılamamıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlara “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19:

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Meslekler	Negatif sıra	10	5,75	57,50	-2,185	,029*
	Pozitif sıra	1	8,50	8,50		
	Eşit	13				
	Toplam	24				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin süreç sonu ve kalıcılık akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları süreç sonu ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (MKABT: $z = -2,185$, $p > .05$).

Tablo 20:

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Yönler	Negatif sıra	11	7,18	79,00	-2,383	,017*
	Pozitif sıra	2	6,00	12,00		
	Eşit	11				
	Toplam	24				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin süreç sonu ve kalıcılık akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları süreç sonu ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (YKABT: $z = -2,383$, $p > .05$).

Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrendikleri bilgileri aradan 15 gün geçtikten sonra unuttukları söylenebilir. Proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretimi uygulanan gruptaki öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı da dikkate alınırsa (tablo 19, 20); uygulanan yöntemin etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, yedinci denenceyi doğrulamaktadır. Bu sonuçlar; proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin etkin katılımına ve yaparak yaşarak öğrenmelerine fırsat vererek, öğrenmenin kalıcılığını sağladığını göstermektedir.

Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci denencesi, “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yapılan başarı sontestinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır.” ifadesidir. Bu denence için, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Meslekler”, “Yönler” ve “Doğal Afetler” konuları sonrasında sontest uygulanmış ve veriler “Mann Whitney U-testi” ile analiz edilmiştir.

Tablo 21:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Meslekler	Deney Grubu	24	33,58	806,00	70,000	,000*
	Kontrol Grubu	24	15,42	370,00		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları sontest puanları incelendiğinde ($U = 70,000$, $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 22:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Yönler	Deney Grubu	24	29,10	698,50	177,500	,019*
	Kontrol Grubu	24	19,90	477,50		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları sontest puanları incelendiğinde ($U = 177,500$, $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür .

Tablo 23:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Doğal Afetler	Deney Grubu	24	27,83	668,00	208,000	,091
	Kontrol Grubu	24	21,17	508,00		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları sontest puanları incelendiğinde ($U = 208,000$, $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür .

Bu sonuçlara göre, “Meslekler” ve “Yönler” konularının sontestleri karşılaştırıldığında deney grubunun başarı düzeyinin, kontrol grubununkinden yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, “Doğal Afetler” konusunda aynı durum gözlenmemiştir. Bu nedenle, iki konu için sekizinci denence doğrulanmış, bir konu için ise reddedilmiştir.

Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu denencesi “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, başarı kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır.” ifadesidir. Bu denence için, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Meslekler” ve “Yönler” konuları sontestinden 15 gün sonra kalıcılık testi uygulanmış ve veriler “Mann Whitney U-testi” ile analiz edilmiştir.

Tablo 24:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Meslekler	Deney Grubu	24	33,90	813,50	62,500	,000*
	Kontrol Grubu	24	15,10	362,50		

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları kalıcılık testi puanları incelendiğinde (U= 62,500, p<.05) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 25:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Başarı Testi</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Yönler	Deney Grubu	24	31,06	745,50	130,500	,001*
	Kontrol Grubu	24	17,94	430,50		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi”nden aldıkları kalıcılık testi puanları incelendiğinde ($U = 130,500$, $p < .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür .

Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunun kalıcılık testlerinin arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 24 ve 25’de bu sonuçları desteklemektedir. Bu sonuçlara göre, dokuzuncu denence doğrulanmaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre; proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin bilgilerin kalıcılığını sağlama bakımından etkili olduğu düşünülmektedir.

Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu denencesi, “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde ve sonrasında hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark vardır.” ifadesidir. Deney grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası yapılan

“Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” nden aldıkları puanlar için “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26:

Deney Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden Aldıkları Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Tutum Ölçeği</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Hayat Bilgisi	Negatif sıra	0	,00	,00	-4,222	,000*
	Pozitif sıra	23	12,00	276,00		
	Eşit	1				
	Toplam	24				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (HBTÖ: $z = -4.222$, $p < .05$,). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olmuştur. Bu durum, onuncu denenceyi doğrulamaktadır.

On Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci denencesi, “Kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde ve sonrasında hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark yoktur” ifadesidir. Kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi ve deney sonrası yapılan “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden aldıkları puanlar için “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 27:

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden Aldıkları Sontest Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

<i>Tutum Ölçeği</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Hayat Bilgisi	Negatif sıra	14	15,36	215,00	-1,860	,063
	Pozitif sıra	10	8,50	85,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

Öğrencilerin süreç başlangıcında ve sonunda hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablo 27’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden süreç başlangıcında ve sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir (HBTÖ: $z = -1.860$, $p > .05$,). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunda uygulanan öğretimin, öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeyini

geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılabilir. Bu durum, on birinci denenceyi doğrulamaktadır.

On İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci denencesi “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark vardır” ifadesidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, projeler sonrasında “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Son testlerden elde edilen veriler “Mann Whitney U-testi” ile değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tablo 28’de tutum sonestilerinin “Mann Whitney U-testi” değerlendirmesi bulunmaktadır.

Tablo 28:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” Sonestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>Tutum Ölçeği</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hayat Bilgisi	Deney Grubu	24	29,88	717,00	159,000	,008*
	Kontrol Grubu	24	19,13	459,00		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden aldıkları son-test puanları incelendiğinde ($U = 159,000$, $p < .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sonuçların, deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretiminin

öğrencilerin, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Böylelikle on ikinci denence de doğrulanmaktadır.

On Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on üçüncü denencesi, “Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.” ifadesidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında, yaratıcı düşünme düzeylerini tespit etmek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-B Formu” uygulanmıştır. Son testlerden elde edilen veriler “Mann Whitney U-testi” ile değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tablo 29’da yaratıcılık sontestlerinin “Mann Whitney U-testi” değerlendirmesi bulunmaktadır.

Tablo 29:

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formu” Sontestinden Aldıkları Puanlara Ait “Man Whitney U-testi” Sonuçları

<i>“Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-B Formu”</i>		<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Akıcılık	Deney Grubu	24	24,77	594,50	285,500	,893
	Kontrol Grubu	24	24,23	581,50		
Esneklik	Deney Grubu	24	25,63	615,00	261,000	,576
	Kontrol Grubu	24	23,38	561,00		
Özgünlük	Deney Grubu	24	24,21	581,00	281,000	,885
	Kontrol Grubu	24	24,79	595,00		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formu” ndan aldıkları sontest puanları incelendiğinde akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, araştırmanın on üçüncü denencesini doğrulamamaktadır. Bu sonucun, uygulamanın yürütüldüğü sürenin kısa olmasından kaynaklandığı (9 hafta) düşünülmektedir.

On Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dördüncü denencesi, “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, konular sonrasında tespit edilen başarı düzeyleri ile tutum düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır” ifadesidir. Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutum sontest puanları arasındaki ilişkiyi sınamak için basit korelasyon tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30:

Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı ve Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Sontest Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

		Meslekler Son-test	Yönler Son-test	Doğ.Afetler Son-test	Tutum Son-test
Meslekler	P	1,000	,309(*)	,145	,348(*)
Sontest	r		,033	,324	,015
	n		48	48	48
Yönler	P		1,000	,423(**)	,431(**)
Sontest	r			,003	,002
	n			48	48
Doğ.Afetler	P			1,000	,344(*)
Sontest	r				,017
	n				48
Tutum	P				1,000
Sontest	r				
	n				

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi ve “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nden aldıkları son test puanlarına ilişkin korelasyon incelendiğinde, “Meslekler Konulu Akademik Başarı Testi” ile tutum arasında alt düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (0,348). “Yönler Konulu Akademik Başarı Testi” ile tutum arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır (0,431). “Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testi” ile tutum arasında ise alt düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (0,344). Her üç projeden de elde edilen bu olumlu yöndeki anlamlı ilişki, dersteki başarı ile tutum arasındaki o derse yönelik destekleyici özelliği ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırmanın on dördüncü denencesini doğrulamaktadır. Öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yöntem izlemesi, öğrencilerin ilgilerini çekecek materyaller kullanması öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmaktadır. Sonuçta olumlu tutumlar başarıya, olumsuz tutumlar başarısızlığa yol açarken; başarı olumlu benlik tutumunun, başarısızlık ise olumsuz benlik tutumunun gelişmesine yol açmaktadır (Kılıççı, 1992).

On Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on beşinci denencesi, “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, konular sonrasında tespit edilen başarı düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır” ifadesidir. Deney ve kontrol gruplarının başarı ve yaratıcılık son test puanları arasındaki ilişkiyi sınamak için basit korelasyon tekniği kullanılmıştır. Tablo 31’de elde edilen bulgular verilmektedir.

Tablo 31:

**Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı ve Yaratıcı Düşünme
Sontest Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları**

		Meslekler Son-test	Yönler Son-test	Doğ.Afetler Son-test	Akıcılık Son-test	Esneklik Son-test	Özgünlük Son-test
Meslekler	P	1,000	,309(*)	,145	-,122	,137	-,052
Sontest	r	.	,033	,324	,410	,353	,727
	n	48	48	48	48	48	48
Yönler	P		1,000	,423(**)	,144	-,056	,032
Sontest	r		.	,003	,328	,708	,830
	n		48	48	48	48	48
Doğ.Afetl er	P			1,000	-,014	-,152	-,053
Sontest	r			.	,927	,301	,721
	n			48	48	48	48

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formu”ndan aldıkları sontest puanlarına ilişkin korelasyon incelendiğinde, “Meslekler, Yönler ve Doğal Afetler Konulu Akademik Başarı Testleri” ile yaratıcılık testinin alt basamakları olan akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu durum, araştırmanın on beşinci denencesini doğrulamamaktadır. Ulaşılan bu sonucun, daha önce de vurgulandığı gibi (Bkz. tablo 29) uygulama süresinin kısalığının yaratıcılığı geliştirmek için yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde proje tabanlı öğrenmeye dayalı, hayat bilgisi öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, hayat bilgisi dersine karşı tutum, yaratıcı düşünme ve kalıcılık üzerinde etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın başlangıcında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin çeşitli uygulama örnekleri incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında ve uygulanmakta olan ilköğretim programına paralel olarak meslekler, yönler ve doğal afetler konuları belirlenip, her bir konu için araştırmacı tarafından proje tabanlı öğrenmeye dayalı eğitim öğretim süreçleri düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 48 ilköğretim 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 24'ü deney, 24'ü ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencileri ile dokuz haftalık proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim uygulaması yapılmıştır ve bu süre boyunca üç proje çalışması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu, MEB tarafından düzenlenen etkinlikleri uygulamış ve bu grupta yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından takip edilmiştir. Kontrol grubu etkinliklerine, herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Uygulamanın, etkililiğini sınamak amacıyla üç ölçek kullanılmıştır. Araştırmada akademik başarıyı ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi”, Dündar (2003) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A ve B” formları kullanılmıştır. Kullanılan üç ölçekte, uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Ayrıca çalışmanın akademik başarıya ilişkin kalıcılık düzeyine etkisini belirlemek üzere “Akademik Başarı Testi” uygulamadan on beş gün sonra tekrar uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonrası toplanan veriler SPSS 12.0 programında Man Whitney U, Wilcoxon ve Basit Korelasyon teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bulguların çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- 1) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde yapılan başarı ön testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 3) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 4) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun her konu için ayrı ayrı yapılan öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- 5) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun her konu için ayrı ayrı yapılan sontest ve kalıcılık testleri arasında sontestler lehine anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 6) Kontrol grubu öğrencilerinin, her konu için ayrı ayrı yapılan öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 7) Kontrol grubu öğrencilerinin, her konu için ayrı ayrı yapılan sontest ve kalıcılık testi puanlarının arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 8) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yapılan başarı son-testinden aldıkları puanlar arasında genelde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 9) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 10) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde ve sonrasında hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 11) Kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde ve sonrasında hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 12) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında, hayat bilgisi

dersine karşı tutum düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

13) Proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

14) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, konular sonrasında tespit edilen başarı düzeyleri ile tutum düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, konular sonrasında tespit edilen başarı düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretimi uygulamasının ardından elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretimi uygulamasının daha uzun bir süreyi kapsayacak şekilde ve daha geniş bir çalışma grubuyla uygulanarak aynı değişkenler üzerindeki etkilerine bakılabileceği düşünülmektedir.
2. Proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretimi uygulamasının başka değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.
3. Bu çalışma, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinin meslekler, yönler ve doğal afetler konularında gerçekleştirilmiştir. Buna benzer uygulamaların farklı sınıf seviyeleri ve farklı derslerde uygulanıp çeşitli değişkenlerle sınanabileceği düşünülmektedir.
4. Proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretimi uygulamasının geliştirilerek daha küçük ya da daha büyük yaş gruplarına uygulanabileceği düşünülmektedir.
5. İlköğretim alanında çalışan eğitimcilerin proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi öğretimi çalışmalarını geliştirerek uygulamaya katkıda bulunmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.
6. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeye dayalı öğretim konusunda eğitim alabilmeleri için, üniversitelerin destek vermesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K., Ü. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçın, E. (2006). Aktif Öğretim Yöntemi Olarak Proje Tabanlı Öğretim: İlkeleri, Yararları ve Aşamaları. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı:328, sayfa: 40-45.
- Akınoğlu, O., (2002) Öztürk C. ve Dilek D. (Ed.). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksu, H., H. (2005). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, A., K., (2005). “**Bilişsel Gelişim**” Ulusoy, A. (Ed.) (2005). “**Gelişim ve Öğrenme**”. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2004). “Çözümlemeli Öykü Yönteminin Hayat Bilgisi Başarısı, Tutum ve Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Başaran, İ., E. (1978). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Bilim Matbaası.
- Başaran, İ., E. (1996). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baysal, Z. N. (1995). İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bıyık, D. (2001). İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgin, M. (2004). **“Bedensel ve Devinsel Gelişim”** Yeşilyaprak, B. (Ed.). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bilen, M. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Can, G. (2004). **“Kişilik Gelişimi”** Yeşilyaprak, B. (Ed.). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çengeloğlu, D., G. (2005). Çoklu Zeka 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.

Çetingöz, D. (2002) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

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.

Dede, Y., Yaman, S. (2003); Fen Ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi Ve Değerlendirilmesi, Ankara: **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 1, sayfa: 117-132.

Demirhan, C. (2002). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doğramacı, N. (2004). Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Uygulandığı Gruplarda Akran Değerlendirmenin Geçerliği (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.

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)

Erdem, M. (2002); **Proje Tabanlı Öğrenme**, Ankara: Yayınlanmış Ders Notları.

Erdem, E. (2005); **“Proje Tabanlı Öğrenme”**, Demirel, Ö. (Ed.) **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erden, M. (1993); **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Erdoğan, M.Y. (2006). “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:17. <http://www.e-sosder.com>.

Erdoğan, M.Y.(2005).Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği’nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, A. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ertürk, S. (1972) **Eğitimde “Program” Geliştirme**. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.

Fidan, N., Erden, M. (tarihsiz). **Eğitime Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gültekin, M. (2005). “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. İstanbul: EDAM, sayı: 5 (2)sayfa: 518-556.

Güngör, A. (2005). “**Ahlaki (Törel) Gelişim**” Ulusoy, A. (Ed.) (2005). “**Gelişim ve Öğrenme**”. Ankara: Anı Yayıncılık.

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.

Hamurcu, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi “Proje Yaklaşımı”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Ankara: Anı Yayıncılık, sayı:13, sayfa: 66-72.

Helm, J.H., Katz, L. (2001), **Young Investigators – The Project Approach In The Early Years**, Columbia University.

Kaf, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karakaş, M. (1998). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karakuş, M. (1999). Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıçcı, Y. (1992) **Okulda Ruh Sağlığı**. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Kocaoluk, M.,Ş., Kocaoluk, F., (2001). **İlköğretim Okulu Programı 1-8**, İstanbul : Kocaoluk Yayınevi.

Kaptan F., Bozkurt H.(2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Bilim Şenliği, Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı:287 sayfa: 18-28.

Korkmaz H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, H. (2004). **“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Korkmaz, H., Çakmakçı, G. (2006). **“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”** Bahar, M. (Ed.). **Fen ve Teknoloji Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Korkmaz H., Kaptan, F.; 2001, Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 20, sayfa: 193-200.

Korkmaz H., Kaptan, F.; 2002, Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi, Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 22, sayfa: 164-170.

Korkmaz H., Kaptan, F.; 2002, Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi, Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 22, sayfa: 91-97.

Kuzgun, Y. (1996). **Grup Rehberliği El Kitabı**. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Küçükkaragöz, H. (2004) “**Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi**” Yeşilyaprak, B. (Ed.). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Laleoğlu, S. (1998) İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Bir Öğrenme Paketinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

MEB (2005). **İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programı**. Ankara.

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.

Öncül, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Öztunç, M. (1999). Ailenin Çocukların Yaratıcı Düşünme Yeteneği Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Rıza, E. (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş**. İzmir: Anadolu Matbaacılık.

Rıza, E.T. (1999). “İlköğretim Türkçe Derslerinde Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri” Pamukkale Üniversitesi, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:6.

Rıza, E., T. (2001) **Eğitimde Bilgisayar Teknolojisi**. İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık.

Salman, G. (2005). İşbirlikli Öğrenmenin Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceriler Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

San, İ. (2002). “**Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama**”. Adıgüzel H., Ö. (Ed.) **Yaratıcı Drama**. Ankara: Naturel Yayınevi.

Saracaoğlu, A.S., Akamca, G.Ö., Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. Ankara: **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı:3, sayfa: 241-258.

Savaş, Behsat (2006). İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Seloni, Ş. R. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme İle Giderilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sönmez, V. (1998). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2005). **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sungur, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şahbaz, Ö. (2004). İlköğretim 4. Sınıf “Canlılar Çeşitlidir” Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şimşek, S. (2005). Örnekolaya Dayalı Öğretimin Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Temel, F., Kandır, A., Erdemir N., Çiftçi H.K., (2003), **Proje Yaklaşımı Ve Proje Örnekleri**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Ulusoy, A. (2005). “**Eğitim Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar**”. Ulusoy, A., (Ed.). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünver, G. (2005). **“Bedensel ve Devinsel Gelişim”** Ulusoy, A. (Ed.) (2005). **“Gelişim ve Öğrenme”**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2003). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Vaiz O. (2003). Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeşil, R. (2002). **Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (2000). **Çocuk Ruh Sağlığı**. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yurdakul, B. (2005). **Yapılandırmacılık**. Demirel, Ö. (Ed.). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yurtluk, M. (2003). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İnternet Kaynakçası

www.meb.gov.tr/programlar (26 Eylül 2005)

Ekler

Ek 1: Çalışma İzni

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

27 NISAN 2006

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/15341
KONU: Tez Çalışması.

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.04.2006 tarih ve 1000 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Demet EKİNCİ'nin, "Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Bornova İlçesine bağlı Özel Ege Lisesi İlköğretim Bölümünde ölçek uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın 2005-2006 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan okul müdürünün gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

OLUR

27/04/2006

M. Fahri AYKIRI
Vali a.
Vali Yardımcısı

İsmail ÇETİN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1-Yazı
2-Test

Ek 2: Hedef ve Davranışlar

I. PROJE : MESLEKLER

KAZANIMLAR:

A.3.30. Çevresindeki insanların mesleklerinin farklı özellikler gerektirdiğini açıklar.

Hedef 1) Çevresindeki meslekleri tanıyabilme. (bilgi)

Davranışlar:

- 1) Bir özelliği verilen bir mesleği seçip, işaretleme.

soru: Yandaki giysi hangi mesleğe aittir?



- A) Mühendis
- B) Aşçı
- C) Avukat

soru: Yandaki giysi hangi mesleğe aittir?



- A) Cankurtaran
- B) Polis
- C) İtfaiye

Soru: Görevi insanları mahkemelerde savunmak olan meslek aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hakim
- B) Doktor
- C) Avukat

Soru: Güvenliğimizi sağlayan ve zor durumlarda yardımımıza koşan üniformalı insanlar hangi meslektendir?

- A) Polis
- B) Hemşire
- C) Postacı

Hedef 2) Çevresindeki insanların mesleklerinin farklı özellikler gerektiğini açıklar. (kavrama)

Davranışlar:

1) Verilen özelliğin gerektirdiği mesleği seçeneklerden biriyle ilişkilendirip, işaretleme.

- 1) Aşağıdakilerden hangisi yüksekte korkmayan kimselerin seçebileceği bir meslektir?
 - A) öğretmenlik
 - B) pilotluk
 - C) doktorluk
- 2) Aşağıdakilerden hangisi hayvanları seven kimselerin seçebileceği bir meslektir?
 - A) veterinerlik
 - B) avukatlık
 - C) mimarlık
- 3) Aşağıdaki mesleklerden hangisi iyi resim yapamayan kimselerin yapabileceği bir meslek **değildir**?
 - A) şoförlük
 - B) ressamlık
 - C) doktorluk
- 4) Aşağıdakilerden hangisi matematik öğretmeni olan bir kimsenin özelliklerinden **olamaz**?
 - A) Matematiği hiç sevmez.
 - B) Matematik dersinin konularını iyi bilir.
 - C) Matematik sorularını çözmekten zevk alır.

B.3.37. Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar.

Hedef: Hayatımızı kolaylaştırmak çalışanlar ile ilgili verilen bilgilerle mesleği ilişkilendirebilme. (kavrama)

Davranışlar:

- 1) Sokakların kirliliği ile ilgili problemi çözecek olan mesleği seçip, işaretleme.
- 2) Muslukları tamir etmekle görevli olan mesleği seçip, işaretleme.
- 1) Gülce Sokak o kadar kirli ki, çocuklar hasta olmaya başladı. Sence bu sokakta daha fazla insanın hastalanmaması için öncelikle kime ihtiyaç vardır?
 - A) doktorlara
 - B) belediyenin çöpçülerine
 - C) hasta bakıcılara

- 2) Ercanların musluğu bozuldu. Muslukları hiç durmadan akmaya başladı. Sence Ercanların kime ihtiyacı var?
- A) tesisatçı
 - B) itfaiye
 - C) elektrikçi

Hedef: Hayatımızı kolaylaştırmak çalışanlar hakkında verilen bir problemi çözebilme. (uygulama)

Davranışlar:

- 1) Trafik düzeni ile ilgili problemi çözecek mesleği seçip, işaretleme.
- 2) Hastalığı teşhis edip, reçete yazacak olan mesleği seçip, işaretleme.

1) Aşağıdaki mesleklerden hangisi olmasaydı, trafik kurallarına uymayanlar ceza almadıkları için böyle yapmaya devam edip, **daha** fazla kazaya neden olurlardı?

- a. trafik polisleri
- b. polisler
- c. hakimler

2) Ece'nin midesi çok ağrıyordu ve hemen bir eczaneye gidip ilaç almak istedi. Fakat eczacı ona ilaç vermedi. Sence Ece ne yapmalı?

- a. Eczaneye büyük olduğu için annesiyle gitmeli.
- b. Evde bulduğu ağrı kesicilerden birini almalı.
- c. Doktora gidip, hastalığının ne olduğunu öğrenmeli ve doktorun verdiği ilacı almalı.

3) Gizem'in midesi ağrıyor. Arkadaşı ona kendisine iyi gelen bir ilacı vermek istiyor. Sizce ne yapmalı?

- a. İlacı alıp, içmeli.
- b. Doktora gidip, onun verdiği ilaçları almalı.
- c. Evdeki ilaçlardan birini içmeli.

B.3.38. İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin çocukluğunu araştırarak özgün bir biçimde ifade eder.

Hedef: İnsanlığa hizmet etmiş kişileri yaptıklarıyla ilişkilendirip, açıklayabilme. (kavrama)

Davranışlar:

- 1) Pasteur ve insanlığa hizmet eden çalışmasını ilişkilendirip, doğru seçeneği işaretleme.
- 2) Edison ve insanlığa hizmet eden çalışmasını ilişkilendirip, doğru seçeneği işaretleme.
- 3) Galileo Galilei ve insanlığa hizmet eden çalışmasını ilişkilendirip, doğru seçeneği işaretleme.

- 4) Graham Bell ve insanlığa hizmet eden çalışmasını ilişkilendirip, doğru seçeneği işaretleme.
- 5) Newton ve insanlığa hizmet eden çalışmasını ilişkilendirip, doğru seçeneği işaretleme.
- 1) Pasteur aşağıdakilerden hangisini yaparak, insanlığa yararlı olmuştur?
 - A) Kuduz aşısını bulmuştur.
 - B) Telefonu icat etmiştir.
 - C) Kızamık aşısını bulmuştur.
- 2) İlk elektrik lambasını yapan kimdir?
 - A) Graham Bell
 - B) Piri Reis
 - C) Edison
- 3) Dünyanın kendi ekseni ve güneşin çevresinde döndüğünü ilk kanıtlayan bilim adamı kimdir?
 - a. Kristof Kolomb
 - b. Macellan
 - c. Galileo Galilei
- 4) Graham Bell ne icat ederek, insanlığa yararlı olmuştur?
 - a. İlk elektrik lambasını icat etti.
 - b. İlk telefonu icat etti.
 - c. Kuduz aşısını buldu.
- 5) Dünyanın yerçekimi olduğunu kimin sayesinde biliyoruz?
 - a. Edison
 - b. Piri Reis
 - c. Newton
- 6) Edison neyi bularak, insanlığa yararlı olmuştur?
 - a. İlk telefonu
 - b. İlk elektrik lambasını
 - c. Kuduz aşısını
- 7) Galileo Galilei neyi bularak, insanlığı aydınlatmıştır?
 - a. Dünyanın kendi ekseni ve güneşin çevresinde döndüğünü
 - b. Dünyanın yerçekiminin olduğunu
 - c. Dünyanın yuvarlak olduğunu

- 8) Telefonu icat eden kişi kimdir?
- Newton
 - Edison
 - Graham Bell
- 9) Newton neyi kanıtlayarak, insanlığı aydınlatmıştır?
- Dünyanın yerçekiminin olduğunu
 - Dünyanın kendi ekseni ve güneşin çevresinde döndüğünü
 - Kuduzun açısının olabileceğini
- 10) Kuduz hastalığı aşısını bularak, insanlara yararlı olan kimdir?
- Edison
 - Pasteur
 - Newton

B.3.39. Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder.

Hayalindeki mesleğe sahip olabilmek için izlemesi gereken yolu belirler.

II. PROJE: YÖNLER

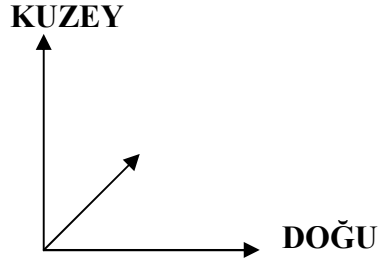
B.3.42. Evinin adresini ve telefon numarasını söyler.

B.3.43. Güneşin doğuşunu ve batışını gözlemleyerek ana yönleri kavrar. Ana yönlerden yola çıkarak ara yönleri kavrar.

Hedef 1) Ana yön ve ara yön bilgisi. (bilgi)

Davranışlar:

- 1) Ana ve ara yönlerle ilgili yöneltilen sorulara doğu yanıt olacak seçeneği seçip, işaretleme.
- 1) Aşağıdakilerden hangisi ana yöndür?
 - kuzeybatı
 - güneydoğu
 - batı
- 2) Aşağıdakilerden hangisi ara yöndür?
 - doğu
 - güneydoğu
 - kuzey



- 3) Yukarıdaki şekilde boş olan okun yönü aşağıdakilerden hangisidir?
- A) kuzeybatı
 - B) güneydoğu
 - C) kuzeydoğu

Hedef 2) Yönler ile ilgili verilen bir problemi çözebilme. (kavrama)

Davranışlar:

1) Yönler ile ilgili verilen bir probleme yanıt olan yönün bulunduğu seçeneği işaretleme.

- 1) Yüzümüzü güneşin doğduğu yöne getirdiğimizde sol kolumuz hangi yönü gösterir?
 - a. kuzey
 - b. güney
 - c. batı
- 2) Arkamız güneye dönükken sol kolumuz hangi yönü gösterir?
 - a. kuzey
 - b. doğu
 - c. batı

Hedef 3) Krokinin ne olduğu bilgisi.(bilgi)

Davranışlar:

1) Krokine olduğu ile ilgili bilgiyi veren seçeneği işaretleme.

- 1) Bir yerin kuş bakışı görünümünün kabataslak, ölçüsüz çizimine ne denir?
 - A) plan
 - B) kroki
 - C) taslak

2) Bir yerin kuş bakışı görünüşünün kağıt üzerine ölçsüz çizimine denir.

Yukarıdaki tümcede noktalı yere aşağıdaki sözcüklerden hangisi gelirse doğru bilgi oluşturur?

- A) Plan
- B) Harita
- C) Kroki

Hedef 4) Krokiyi özellikleriyle ilişkilendirebilme. (kavrama)

Davranışlar:

- 1) Verilen özellikler içinden krokiye ait olmayanı seçip, işaretleme.
- 2) Verilen özellikler içinden krokiye ait olanları belirtip, işaretleme.

1)Aşağıdakilerden hangisi kroki ile ilgili doğru bir anlatım değildir?

- A) Ölçülüdür.
- B) Kuş bakışı görünüştür.
- C) Kabataslaktır.

2) “Kroki bir yerin kuş bakışı görünüşünün çizimidir.”
Cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Ölçülü
- B) Ölçsüz
- C) Renkli

B.3.44. Evini yön ile ilgili temel kavramları kullanarak bildiği yere göre tarif eder.

Hedef 1) Verilen bilgileri ya da krokiyi inceleyip, yönlerden yararlanarak problemi çözebilme (uygulama)

Davranışlar:

- 1) Verilen bilgileri değerlendirerek, yönü bulup, işaretleme.
- 2) Verilen krokiden yararlanarak, istenen yönü seçip, işaretleme.

1) Öğretmenin evi okulunuzun kuzeydoğusundadır. Eviniz öğretmenin evi ile okul arasında ve aynı doğrultudadır. Buna göre eviniz okulunuzun hangi yönündedir?

- A) güneybatı
- B) güneydoğu
- C) kuzeydoğu

- 2) Özlemlerin evi okulun güneybatısında, Özgürlerin evi Özlemlerin evi ile aynı doğrultudadır. Buna göre okul Özgürlerin evinin hangi yönündedir?
 A) kuzeydoğu
 B) kuzeybatı
 C) güneybatı
- 3) Ercanların evi okulun kuzeybatısındadır. Aynı doğrultuda, fakat okulun diğer tarafında ise Eceler oturmaktadır. Eceler okulun hangi yönündedir?
 A) güneydoğu
 B) kuzeydoğu
 C) kuzeybatı



Aşağıdaki numaralı soruları krokidten yararlanarak yanıtlayınız.

- 4) Okulun doğusunda hangi sokak vardır?
 A) 44. sokak.
 B) 45. sokak
 C) 43. sokak
- 5) Alilerin evinin güneyinde ne vardır?
 A) Çocuk parkı
 B) Sağlık ocağı
 C) Okul

6) Okul kütüphanenin hangi yönündedir?

- A) kuzeybatı
- B) kuzeydoğu
- C) güneybatı

7) Kitabevinin güneybatısında ne vardır?

- A) Market
- B) Egelerin Evi
- C) Özlemlerin Evi

B.3.45. Gerektiğinden kendi evini bulabilmek için ne yapması ve yardım almak için kime başvurması gerektiği ile ilgili sorular sorar.

B.3.46. Yön bulmada kullanılan çeşitli yöntemleri ve araçları merak eder ve araştırır.

Hedef 1) Yön bulmada kullanabileceği yöntem ve araç bilgisi. (bilgi)

Davranışlar:

- 1) Pusulanın ne işe yaradığını belirten seçeneği seçip, işaretleme.
- 2) Gece bulutsuz havada kullanabileceği yön bulma araç ve yöntemlerini seçip, işaretleme.

1) Pusula ne işe yarar?

- A) Zamanı gösterir.
- B) Isı ölçer.
- C) Yön bulmamıza yardımcı olur.

2) Bulutsuz bir gecede aşağıdakilerin hangisinden yararlanarak yönünüzü bulabilirsiniz?

- A) Güneş
- B) Ay
- C) Kutup yıldızı

Hedef 2) Yön bulmada kullanılabilecek yöntem ve araçların kullanım biçimlerini açıklayabilme. (kavrama)

- A) Pusulanın özelliklerini doğru olarak açıklayan seçeneği seçip, işaretleme.
- B) Kutup yıldızının gösterdiği yönü belirten seçeneği seçip, işaretleme.
- C) En sağlıklı ve doğru yöntemin pusula olduğunu söyleyen seçeneği seçip, işaretleme.

- 1)Yönlerimizi belirlemede en doğru yöntem aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) pusuladan yararlanmak
 - B) güneşten yararlanmak
 - C) karınca yuvalarından yararlanmak
- 2)Kutup yıldızı hangi yönde bulunur?
 - A)doğu
 - B)kuzey
 - C)güney
- 3) Pusula ile ilgili aşağıdaki anlatımlardan hangisi **yanlıştır**?
 - A) Pusula ibresinin koyu renkli ucu kuzeyi gösterir.
 - B) Pusula kullanılırken dikey tutulmalıdır.
 - C) Pusula denizcilerin en büyük yardımcısıdır.
- 4) Güneşin doğuşu ve doğu arasındaki ilişki, aşağıdaki sözcüklerden hangileri arasında vardır?
 - A) kuzey-kutup yıldızı
 - B) batı-ay
 - C) güney-sol kolumuzun olduğu yön

III. PROJE : DOĞAL AFETLER

B.3.54. Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler verir.

Hedef 1) Ülkemizde meydana gelen doğal afetler bilgisi. (bilgi)
Davranışlar:

- 1) Verilen doğal afet olmayan bir olayı seçip, işaretleme.
 - 2) Özelliği verilen doğal afetin adını bulup, işaretleme.
- 1) Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlerden değildir?
 - A) deprem
 - B) sel
 - C) savaş
 - 2) Dağlardan kopup yuvarlanan ve yuvarlandıkça büyüyen kar kütesine ne denir?
 - A) toprak kayması
 - B) çığ
 - C) erozyon

B.3.55. Deprem öncesinde, deprem sırasında ve sonrasında yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir.

Hedef 1) Deprem öncesinde, deprem sırasında ve deprem sonrasında yapılması gerekenleri açıklayabilme. (kavrama)

Davranışlar:

- 1) Deprem sırasında yapılmaması gereken davranışı seçip, işaretleme.
 - 2) Deprem sırasında yapılması gereken davranışı seçip, işaretleme.
 - 3) Deprem öncesi yapılması gereken davranışı seçip, işaretleme.
 - 4) Deprem sonrasında yapılmaması gereken davranışı seçip, işaretleme.
- 1) Aşağıdakilerden hangisi deprem sırasında yapılmaması gereken davranışlardandır?
 - A) balkondan uzaklaşmak
 - B) merdiven boşluğuna koşmak
 - C) çamaşır makinesinin yanına sığınmak
 - 2) Aşağıdakilerden hangisi deprem öncesi yapılması gereken işlerdendir?
 - A) Sağlam bir eşyanın yanında hayat üçgeni oluşturmak ve orada kalmak.
 - B) Binaların yanında durmamak.
 - C) Her odaya içme suyu ve kuru yiyecekler koymak.
 - 3) Hangisi, deprem anında ev içindeyken yapılmaması gereken davranıştır?
 - A) Hemen merdivenlere koşmak.
 - B) Panik yapmadan sarsıntının geçmesini beklemek.
 - C) Deprem öncesi hazırlanan plana uymak.
 - 4) Deprem zararlarından korunmak için önlemler almalıyız. Aşağıdakilerden hangisi deprem öncesi alacağımız önlemlerden **değildir**?
 - A) Deprem çantası hazırlamak.
 - B) Oturduğumuz binanın sağlamlığını kontrol ettirmek.
 - C) Ellerimizi başımızın üzerinde kenetlemek.
 - 5) Deprem sonrasında aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmak **yanlıştır**?
 - A) Dağıtılan malzemelerden ihtiyacından fazlasını almak.
 - B) Deprem çantasını alarak binayı terk etmek.
 - C) Enkazlardan uzak durmak.
 - 6) Deprem sırasında aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmak doğrudur?
 - A) Sağlam eşya vb. yanında yere kapanarak, sarsıntının bitmesini beklemek.
 - B) Hemen merdivenlere koşarak, dışarı çıkmak.
 - C) Olduğun yerde hiç kıpırdamadan beklemek.

B.3.56. Doğal afetlerden nasıl korunabileceğini açıklar.

Hedef 1) Doğal afetlerden nasıl korunabileceği ile ilgili bir problemi çözebilme. (uygulama)

Davranışlar:

- 1) Sel baskınlarından korunma yollarıyla ilgili problemi çözme.
 - 2) Yangının çıkmasına neden olabilecek davranışlarla ilgili problemi çözme.
 - 3) Depremden korunmak için alınabilecek önlemlerle ilgili problemi çözme.
-
- 1) Enginlerin evi içinden akarsu geçen küçük bir köydedir. Engin'in babası evleri sele karşı korumak için önlemler almaya karar verdi. Aşağıdakilerden hangisini yapması bir işe yaramaz?
 - A) Çevreyi ağaçlandırması
 - B) Akarsuyun önüne set ve barajlar yapması
 - C) Akarsuyun üzerine köprü yapması
 - 2) Arda babasına sel baskınlarından nasıl korunabileceğini sordu. Babası ona neler söylemiş olabilir?
 - A) Evleri dere yataklarına yakın yerlere yapmak.
 - B) Çevreyi ağaçlandırmak.
 - C) Akarsuların önüne yapılan set ve barajları kaldırmak.
 - 3) Aslı ve arkadaşları pikniğe gitmek istiyorlar. Yangın çıkmasını istemediğinden yapmaması gerekenlerle ilgili bir liste hazırlıyor. Hangisi Aslı'nın listesinde bulunmaz?
 - A) Ateş ve kibritle oynamak.
 - B) Piknik yerinde yakılan ateşi söndürmek.
 - C) Ormana şişe parçaları atmak.
 - 4) Ezgiler depreme karşı önlem almak için çalışmaya başladılar. Hangisini yapmış olamazlar?
 - A) Deprem çantası hazırlamak.
 - B) Yardıma ihtiyacımız olduğunda aramamız gereken telefonları öğrenmek.
 - C) Çevreyi ağaçlandırmak.

B.3.57. Yangın anında yapılması gerekenleri uygulayarak gösterir.

Hedef 1) Yangında yapılması gerekenleri açıklayabilme. (kavrama)

Davranışlar:

1) Yangında yapılması gerekenleri belirten şıkkı seçip, işaretleme.

1) Aşağıdaki uygulamalardan hangisi yeni başlayan bir yangına uygulanmaz?

- A) yangın söndürme tüpüyle köpük sıkmak
- B) ateşin üzerini ıslak battaniye ile kapatmak
- C) saç kurutma makinesiyle rüzgarlandırmak

2) Aşağıdakilerden hangisi ormanda yangın çıkarabilir?

- A) ormanlara atılan cam kırıkları
- B) ağaçların kuruyan yaprakları
- C) ormanda yaşayan hayvanlar

3) Aşağıdakilerden hangisi yangın anında yapılması gerekenlerdendir?

- A) Yangını haber verme düğmesine basmak.
- B) Sağlam bir şeyin yanında çömelerek beklemek.
- C) Ateşi üfleyerek ya da rüzgarlandırarak söndürmeye çalışmak.

4) Yangın anında aramamız gereken kurum ve telefonu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Acil servis – 112
- B) İtfaiye – 110
- C) Polis – 155

C.3.27. Deprem, sel, çığ, heyelan gibi doğa olaylarının insanları nasıl etkilediğini araştırır ve açıklar.

Hedef 1) Deprem, sel, çığ, yangın gibi doğal afetlerin insanları nasıl etkilediği bilgisi. (bilgi)

Davranışlar:

1) Verilen özelliklere göre tanımlanan doğal afeti seçip, işaretleme.

1) Ormanların yok olmasına neden olan doğal afet aşağıdakilerden hangisidir?

- A) çığ
- B) deprem
- C) yangın

2) Sarsıntı ve yıkımlara neden olan doğal afet aşağıdakilerden hangisidir?

- A) yangın
- B) deprem
- C) sel

- 3) Dağın bir yerinden kopup yuvarlanan ve yuvarlandıkça büyüyen kar kütlelerinin oluşturduğu doğal afete ne ad verilir?
- A) Heyelan
 - B) Çığ
 - C) Sel
- 4) Yağmur ya da eriyen kar sularının toprağı sürüklemesi ile oluşan doğal afete ne denir?
- A) Çığ
 - B) Deprem
 - C) Heyelan

C.3.28. Deprem ve sel gibi doğa olaylarının zararlı etkilerinden korunma yollarını araştırır ve açıklar.

Hedef 1) Deprem ve sel gibi doğa olaylarının zararlı etkilerinden korunma yollarını açıklayabilme. (KAVRAMA)

Davranışlar:

- 1) Su baskınlarından korunmak için yapması gerekenlerle, gerekmeyenleri ayırt etme.
- 2) Yangına karşı önlem olabilecek seçeneğı seçip, işaretleme.

- 1) Aşağıdakilerden hangisi su baskınlarının zararlı etkilerinden korunabilmek için yapmamız gerekenlerden değildir?
 - A) Dere yataklarına ev yapmamalıyız.
 - B) Çevreyi ağaçlandırmalıyız.
 - C) Ormanlara cam parçaları atmamalıyız.
- 2) Aşağıdakilerden hangisini yaparsak, yangına karşı bir önlem almış oluruz?
 - A) Piknik alanından ayrılırken, yanan ateş bırakmamaya dikkat etmek.
 - B) Ağaç dikmek.
 - C) Yangın çıktığında hemen o bölgeden uzaklaşmak.

Hedef 2) Doğal afetlerde insanlara Kızılay'ın yardım ettiği bilgisi. (bilgi)

Davranışlar:

- 1) Kızılay'ın görevinin ne olduğunu vurgulayan seçeneğı işaretleme.

- 1) Doğal afetlerde zarar görenlere hangi sosyal kurum yardım eder?
 - A) Türk Hava Kurumu
 - B) Kızılay
 - C) Yeşilay
- 2) Kızılay'ın görevi nedir?
 - A) Verem hastalığına karşı insanları bilinçlendirmek.
 - B) Alkol ve sigara içenleri bilinçlendirerek vazgeçirmeye çalışmak.
 - C) Doğal afetlerde zarar görenlere yardım etmek.

Ek 3: Çalışmada Kullanılan Ölçekler

Sınıfınız:

Cinsiyetiniz: kız ☐ erkek ☐

HAYAT BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci, aşağıda Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum cümleleri ve her cümle için karşısında da **KATILIYORUM, KARARSIZIM, KATILMIYORUM** olmak üzere üç ifade yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize uygun seçeneği seçiniz.

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1) Hayat Bilgisi dersi ile ilgili bilgiler panoya asıldığında ilgimi çeker.			
2) Boş zamanlarımda içimden Hayat Bilgisi dersi ile ilgili bir şeyler yapmak gelir.			
3) Hayat Bilgisi dersi konuları ile ilgili daha çok kitap okumak isterim.			
4) Hayat Bilgisi dersinde tartışmalara katılmaktan zevk duyarım.			
5) Gazete, dergi ve televizyonda Hayat Bilgisi dersi konularıyla ilgili haberleri hiç kaçırmıyorum.			
6) Hayat Bilgisi dersine kendi isteğimle çalışıyorum.			
7) Hayat Bilgisi dersinde çok mutlu oluyorum.			
8) Boş zamanlarımda Hayat Bilgisi dersi konularıyla ilgili kitaplar okumaktan zevk duyarım.			
9) Hayat Bilgisi dersini ilgiyle dinlerim.			
10) Hayat Bilgisi dersine çalışırken huzurlu olurum.			
11) Hayat Bilgisi dersi ile ilgili ödevlerimi zamanında hazırlarım.			
12) Hayat Bilgisi dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.			
13) Hayat Bilgisi dersine zamanımın önemli bir kısmını ayırırım.			

14) Hayat Bilgisi dersi benim için çok önemli bir derstir.			
15) Hayat Bilgisi dersinde öğrendiklerimin diğer derslere de faydası olur.			
16) İleride gideceğimiz okullarda şimdiki aldığımız Hayat Bilgisi dersinin çok faydalı olacağını düşünüyorum.			
17) Hayat Bilgisi dersi ile bilgilerimin daha da arttığına inanıyorum.			
18) Okullarda Hayat Bilgisi dersinin okutulması iyi olmuştur.			
19) Hayat Bilgisi dersleri çok zevkli geçer.			
20) Şu ana kadar aldığım Hayat Bilgisi derslerinin bana çok faydası olduğunu düşünüyorum.			
21) Hayat Bilgisi dersinin konuları genişletilmelidir.			
22) Hayat Bilgisi dersini seviyorum.			
23) Hayat Bilgisi dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.			
24) Hayat Bilgisi dersinde, günlük yaşantımızla ilgili birçok bilgi ediniriz.			
25) Derslerin içinde Hayat Bilgisi dersi en çok sevilen derstir.			
26) Hayat Bilgisi dersi öğretmenimi severim.			
27) Büyüdüğüm zaman Hayat Bilgisi dersinde uzmanlaşmayı isterim.			
28) Hayat Bilgisi dersi insanların yaşamlarını kolaylaştırır.			
29) Hayat Bilgisi dersi öğretmeninim söylediği her şeyi yerine getiririm.			
30) Hayat Bilgisi dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarıma anlatırım.			

Ad-soyad:

Sınıf:

BAŞARI TESTİ

*Sevgili öğrenci,
Bu test sizlerin "Meslekler" konusundaki bilgilerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuduktan sonra doğru cevabı üstünde işaretleyiniz. Her soruda yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen; işaretlenmemiş madde bırakmayınız. Süreniz 25 dakikadır.
Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder ve başarılar dilerim..*

*Demet Ekinci
Sınıf Öğretmeni*

1) Ercanların musluğu bozuldu.
Ercanların kime ihtiyacı var?

- A) tesisatçı
- B) itfaiye
- C) elektrikçi

2) Newton neyi kanıtlayarak,
insanlığı aydınlatmıştır?

- A) Dünyanın yerçekiminin olduğunu
- B) Dünyanın kendi eksenini ve güneşin çevresinde döndüğünü
- C) Dünyanın yuvarlak olduğunu

3) Aşağıdakilerden hangisi matematik öğretmeni olan bir kimsenin özelliklerinden **olamaz**?

- A) Matematikle ilgilenmekten hoşlanmaz.
- B) Matematik dersinin konularını iyi bilir.
- C) Matematik sorularını çözmekten zevk alır.

4) Yandaki giysi hangi mesleğe aittir?



- D) cankurtaran
- E) polis
- F) itfaiye

5) Pasteur aşağıdakilerden hangisini yaparak, insanlığa yararlı olmuştur?

- A) Kuduz aşısı
- B) Çiçek aşısı
- C) Kızamık aşısı

6) Görevi mahkemelerde insanları savunmak olan meslek aşağıdakilerden hangisidir?

- D) hakim
- E) savcı
- F) avukat

7) Aşağıdakilerden hangisi hayvanları seven kimselerin seçebileceği bir meslektir?

- A) veterinerlik
- B) avukatlık
- C) mimarlık

8) Dünyanın kendi eksenini ve güneşin çevresinde döndüğünü ilk kanıtlayan bilim adamı kimdir?

- A) Kristof Kolomb
- B) Macellan
- C) Galileo Galilei

9) Aşağıdaki mesleklerden hangisi, kurallara uymayan sürücülerini cezalandırarak daha fazla kaza olmasını önlemeye çalışır?

- A) Trafik polisleri
- B) Maliyeci
- C) Zabıta

10) Graham Bell ne icat ederek, insanlığa yararlı olmuştur?

- A) İlk elektrik lambasını icat etti.
- B) İlk telefonu icat etti.
- C) İlk televizyonu icat etti.

11) Ece'nin midesi çok ağrıyordu, gidip ilaç almak istedi. Fakat eczacı ona ilaç vermedi. Ece ilaç alabilmek için ne yapmalı?

- A) Eczaneye annesiyle gitmeli.
- B) Evde bulunan ağrı kesicilerden birini içmeli.
- C) Doktora gitmeli ve doktorun yazdığı ilacı alıp, içmeli.

12) Edison neyi bularak, insanlığa yararlı olmuştur?

- A) İlk matbaa makinesini
- B) İlk elektrik lambasını
- C) İlk bilgisayarı

Başarılar dilerim...

Ek 4: Çalışmada Kullanılan Form Örnekleri

PROJEMİZİ TANITILIM

Grubumuzun Adı:	Tarih:
Grubumuzun Üyeleri:	
Projemizin Adı (Neyi bulmak istiyoruz?)	
Projemizin Konusuyla İlgili Sorular:	
Projemiz için gerekli materyaller:	
Projemizin konusuyla ilgili bildiklerimiz:	
Projemizin Uygulama Planı (Projemizi nasıl yapacağız?)	

ÇALIŞMA RAPORUMUZ

Grup Adı:
Grup Üyeleri:

Tarih:

Proje Adı:

PROJEMİZİ HAZIRLARKEN NELER OLDU?

[illegible]

BU PROJEDE NELER ÖĞRENDİK?

This image shows a full page of primary-ruled paper. It features a series of horizontal dotted lines spaced evenly down the page. A single vertical dashed line runs from the top to the bottom of the page, positioned approximately one-third of the way from the left edge. The rest of the page is white and contains no other markings or text.

PROJEMİZDE KULLANDIĞIMIZ ARAÇ-GEREÇLER

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school handwriting practice paper. The lines are evenly spaced and run across the entire width of the page. There are no margins, text, or other markings present.

PROJEMİZDE KULLANDIĞIMIZ KAYNAKLAR

[illegible]

ÇALIŞMALARIMIZI GÖZDEN GEÇİRME FORMU

YAPILACAK ÇALIŞMA	YAPILDI	YAPILMADI	VARSA AÇIKLAMALARINIZ
Grup oluşturuldu.			
Araştırma konusu belirlendi.			
Konular ile ilgili araştırma soruları hazırlandı.			
Hazırlanan sorular öğretmen ile tartışıldı.			
Araştırma için çalışma planı hazırlandı, işbölümü yapıldı.			
Çalışma takvimi öğretmenle birlikte oluşturuldu.			
Çalışma belirlenen tarihte başlatıldı.			
Gruptaki her kişi bir proje defteri oluşturdu.			
Gruptaki ortak çalışmaların yer alacağı genel bir grup dosyası oluşturuldu.			
Araştırmaya başlandı.			
Araştırma sırasında çeşitli ve çok sayıda kaynaktan bilgi toplandı.			
Yazılı bilgiler dışında resim, fotoğraf, afiş, poster, broşür vb. malzemeler toplandı.			
Grup içinde tartışılarak elde edilen bilgiler düzenlendi.			
Uzman kişilerden, çevre ile ilgili derneklerden bilgi alındı.			
Yazılı rapor öğretmen tarafından belirtilen kurallara göre hazırlandı.			
Yazılı raporda kaynaklar belirtildi.			
Çalışmalarla ilgili öğretmenin önerileri olduğundan, bunlar zamanında düzeltildi.			
Pano hazırlama, bilgisayar programı kullanma gibi yollarla sunum hazırlandı.			
Sunum çalışması için araştırılan soru ya da soruların cevapları hazırlandı.			
Sunumda görev alacak kişi ya da kişiler belirlendi.			
Sunum çalışması belirlenen tarihte gerçekleştirildi.			

Sunum yapıldı.			
Sunum çalışması yapan diğer gruplar, değerlendirme formu kullanılarak değerlendirildi.			
Grup çalışması hakkında verilen form doldurularak bilgi verildi.			
Grup içindeki her kişi kendi çalışması hakkında görüşlerini kendisine verilen yönergeye uygun olarak yazıldı.			
Grup içindeki her kişi grup arkadaşlarının çalışmaları ile ilgili görüşlerini verilen formda belirtti.			
Grubun çalışma dosyası ve bu dosya içindeki bireysel çalışma dosyaları, diğer grupların çalışmaları ile ilgili değerlendirme formları ve bireysel değerlendirme yazıları ile grup içindeki arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirme formları öğretmene teslim edildi.			

GRUP ÇALIŞMALARINI DEĞERLENDİRME FORMU

Grup Adı:
Grup Üyeleri:

Tarih:

Proje Adı:

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRİYORUZ!

Grup olarak olumlu gördüğümüz yönlerimiz;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grup olarak gelişmemiz gerektiğini düşündüğümüz yönlerimiz;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Biz nasıl bir iş çıkardık?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GRUPLARIN SUNUMLARINI DEĞERLENDİRİYORUM

Tarih:

Sunum yapan grubun adı:

Proje adı:

Maddeler	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Uyumlu bir grup olduğunu düşünüyorum.			
Sunumlarında Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullandılar.			
Dinleyicinin ilgisini çekebildiler.			
Sunumlarını çeşitli materyallerle desteklediler.			
Tüm grup üyeleri akıcı bir dil ve beden dili kullandılar.			
Verilen sürede sunuyu tamamladılar.			
Severek sunum yaptılar.			

GRUPLA İLGİLİ DİĞER GÖRÜŞ VE DÜŞÜNCELERİM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 5: Çalışmada Sırasında Çekilen Fotoğraflar







Ek 6: Madde Analizi Sonuçları

File Name: MESLEK1

Number of Subjects 215

Number of Test Items 23

Minimum Response 0

Maximum Response 3

Average Score 18.981

Average Percent 82.528

Standard Dev. 4.090

Reliability
(KR-20) 0.855

Standard Error 1.559

Proportion Discrimination

Item	Key	Correct	Index	
1.	2	0.972	0.387	çıkarıldı
2.	1	0.912	0.581	+
3.	1	0.879	0.439	+
4.	3	0.940	0.520	+
5.	1	0.860	0.515	+
6.	3	0.856	0.358	+
7.	1	0.921	0.472	çıkarıldı
8.	3	0.772	0.538	çıkarıldı
9.	1	0.916	0.645	+
10.	3	0.656	0.465	+
11.	2	0.926	0.572	çıkarıldı
12.	2	0.837	0.588	çıkarıldı
13.	1	0.619	0.477	+
14.	2	0.647	0.359	çıkarıldı
15.	3	0.800	0.659	çıkarıldı
16.	1	0.912	0.553	+
17.	3	0.879	0.337	+
18.	2	0.772	0.663	+
19.	2	0.888	0.447	çıkarıldı
20.	2	0.688	0.477	çıkarıldı
21.	2	0.902	0.563	çıkarıldı
22.	2	0.800	0.551	+
23.	1	0.628	0.414	çıkarıldı

File Name: YÖNLER

Number of Subjects 186

Number of Test Items 22

Minimum Response 0

Maximum Response 3

Average Score 17.231

Average Percent 78.324

Standard Dev. 2.702

Reliability
(KR-20) 0.638

Standard Error 1.625

Proportion Discrimination

Item	Key	Correct	Index	
1.	3	0.978	0.369	çıkarıldı
2.	1	0.527	0.281	çıkarıldı
3.	2	0.978	0.184	çıkarıldı
4.	1	0.909	0.458	+
5.	3	0.667	0.302	+
6.	3	0.984	0.208	çıkarıldı
7.	1	0.925	0.198	çıkarıldı
8.	2	0.946	0.393	+
9.	2	0.833	0.479	+
10.	1	0.699	0.359	+
11.	1	0.258	0.100	çıkarıldı
12.	3	0.909	0.358	+
13.	2	0.930	0.368	çıkarıldı
14.	3	0.898	0.432	+
15.	2	0.903	0.558	çıkarıldı
16.	1	0.640	0.453	+
17.	2	0.812	0.422	+
18.	3	0.909	0.438	+
19.	2	0.640	0.353	+
20.	3	0.726	0.561	+
21.	2	0.425	0.297	+
22.	3	0.737	0.436	+