

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE PROJEYE DAYALI ÖĞRENME
YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA, DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Talip ÖZTÜRK

Ankara
Temmuz, 2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE PROJEYE DAYALI ÖĞRENME
YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA, DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Talip ÖZTÜRK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. A. Kürşat Gökkaya

Ankara
Temmuz, 2011

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Talip Öztürk'ün “**Sosyal Bilgiler Öğretiminde Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Başarısına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Görüşlerine Etkisi**” başlıklı tezi 4 Temmuz 2011 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. A. Kürşat GÖKKAYA

Üye: Prof. Dr. Şefika KURNAZ

Üye: Prof. Dr. Mustafa YILMAZ

Üye: Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Üye: Doç. Dr. Nuri YAVUZ



ÖN SÖZ

Dünyada meydana gelen eğitimsel değişim ve dönüşümler, ülkemiz eğitimini de etkilemektedir. Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı 20. Yüzyıl içerisinde gerçekleşen sosyal ve ekonomik değişimin bir yansıması olarak eğitim sistemlerindeki yerini almaya başlamıştır. 2000’li yıllarda ülkemizde gerçekleşen eğitim reformu değişimi ile projeye dayalı öğrenme yaklaşımının kısmen uygulamaya alındığı görülmektedir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları’nda da uygulandığı görülen proje çalışmalarının uygulanabilirliğinin sınanması sorunu bu açılardan önemini korumaktadır. Bu tez çalışması bu sorunsal ekseninden yola çıkmış ve yurtdışında yaygın olarak uygulanan projeye dayalı öğrenme yaklaşımının ülkemiz İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulamasının sınanması üzerine kurgulanmıştır.

Uzun ve zorlu bir sürecin ürünü olan bu çalışmanın hazırlanmasına bazı hocalarım ve arkadaşlarım katkıda bulunmuşlardır. Öncelikle tez yazım sürecinde bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan, tez konusunun seçiminden tezin tamamlanmasına kadar bütün aşamalarda yardım ve desteklerini esirgemeyen ve beni cesaretlendirerek bu tezi bitirmemde çok büyük katkısı olan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. A. Kürşat GÖKKAYA’ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışmanın planlanması, uygulanması ve yazılması aşamalarında bilgisi, desteği ve sevgisi ile her zaman yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen eşim Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK’e çok teşekkür ediyorum.

Doktora çalışmamın her aşamasında çok değerli görüş ve destekleriyle çalışmama çok önemli katkılar sağlayan hocam Prof. Dr. Şefika KURNAZ’a; tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle önemli katkılar sağlayan kıymetli hocam Doç. Dr. Nuri YAVUZ’a, çalışmamın her aşamasındaki değerli görüş ve önerileri ile destek ve katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Bahri ATA’ya, Yrd. Doç. Dr. Turhan ÇETİN’e, Yrd. Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ’a ve Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY’a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında büyük isteklilikle göstermiş olduğu çok değerli yardımlarından dolayı Kadir KARATEKİN’e; büyük özveriler ile çalışan tezin küçük araştırmacıları olan Demirlibahçe İlköğretim Okulu 6/B sınıfı öğrencilerine; uygulamada kullanılan kılavuzların görsel tasarımlarının gerçekleştirilmesi ile birlikte bana değerli

zamanını ayıran ve bilgisayar bilgisini paylaşan Yrd. Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ'a, tezimin bir çok aşamasında sağladığı yardımlardan dolayı çalışma arkadaşım Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya; yine değerli görüş ve önerileriyle getirdikleri katkıdan dolayı çalışma arkadaşım Arş. Gör. Gökçe KILIÇOĞLU'na, kardeşlerim Yusuf ÖZTÜRK, Mehmet ZAYİMOĞLU, Yavuz MACUN'a ve maddi-manevi desteklerini esirgemeyen adlarını sayamadığım değerli hocalarım ve arkadaşlarımın tamamına teşekkürlerimi sunarım. Benim hayatıma verdikleri anlam ve destek için de ailemin her bir üyesine minnettarlığımı belirtmek isterim.

Talip Öztürk
Ankara / Haziran 2011

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE PROJEYE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA, DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

ÖZTÜRK, Talip

Doktora, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. A.Kürşat GÖKKAYA

Temmuz - 2011, 268 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumlarına ve sürece ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcılarını, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Mamak ilçesi Demirlibağçe İlköğretim Okulu’nda eğitim gören 6/B (deney grubu) ve 6/A (kontrol grubu) sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlayan karışık araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 2x2’lik öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi PDÖY* (Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı) ile kontrol grubunda ise aynı ünite müfredatın gerektirdiği yaklaşım ile işlenmiştir.

Proje çalışmalarına yardımcı olması amacıyla araştırmacı tarafından diğer araştırmalardan derlenerek hazırlanan “Bireysel Proje Hazırlama Kılavuzu”, “Grup Proje Hazırlama Kılavuzu” ve “Öğretmen Proje Hazırlama Kılavuzu” kullanılmıştır. Araştırma “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Yıllık Planı”na göre “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin işlendiği beş hafta süresince yürütülmüş ve öntest, sontest, görüşme gibi veri toplama süreçleri için iki hafta süre kullanılmıştır.

Proje gruplarının oluşturulması sürecinde “Kişisel Bilgi Formu” ve “Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada her iki gruba da

* Bu kavram araştırma içerisinde “PDÖY” şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

“Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiklerde kullanılan anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgulara göre PDÖY ile öğretimin müfredatın gerektirdiği yöntemlere göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırmada etkili olmadığı fakat tutumlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili olarak süreç hakkında öğrenci ve veli görüşlerini almak amacıyla “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri (10 öğrenci) ve veliler (10 veli) maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre tespit edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda; deney grubu öğrencileri ve öğrenci velilerinin proje çalışmasıyla ilgili olarak olumlu görüş ve düşünceler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonunda PDÖY’nin uygulanması sürecinde uygulayıcıların göz önünde bulundurması gerekenler ve ileriki araştırmalara yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, Akademik Başarı Testi, Tutum Ölçeği.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PROJECT BASED LEARNING APPROACH TO THE STUDENTS' ACHIEVEMENTS, ATTITUDES AND OPINIONS IN SOCIAL STUDIES TEACHING

ÖZTÜRK, Talip

PhD., Social Studies Education Department

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. A. Kürşat GÖKKAYA

July - 2011, 268 pages

The aim of this research is to determine whether the project based learning approach is effective on students' academic achievements, attitudes towards the Social Studies lesson and their opinions about the process in teaching "Our Country and the World" learning unit in Social Studies lesson. The attendants of the research are the students of 6/B (experimental group) and 6/A (control group) classes in Demirlibahçe Primary School in Mamak district of Ankara province during the spring semester of 2010-2011 educational year.

Mixed research model which enables both quantitative and qualitative methods was applied in this research. The quantitative dimension of the study consisted of 2x2 pre-test post-test control group design. "Our Country and the World" learning unit was taught by conducting Project based learning approach* in experimental group and the same learning unit was taught by using the approach which Social Studies curriculum requires.

"Student Project Guide", "Group Project Guide" and "Teacher Project Guide" was compiled from other similar researches in order to help students out during project works. The research was conducted at the time when "Our Country and the World" learning unit was planned according to "Social Studies Curriculum Annual Plan" and two-week time was spent to collect data by pre-test, post-test and interview.

"Personal Information Form" and "Grasha-Reichmann Learning Styles Scale" were used in the process of comprising project study groups. "Academic Achievement Test" and

* This concept is abbreviated as "PDÖY" throughout the research.

“Attitude Scale towards the Social Studies Course” were applied as pre-test and post-test. The data gathered was analyzed by using SPSS 18.0 statistical package program. Statistical significance level was determined as 0,05. According to the findings of quantitative dimension of the research, it is concluded that project based learning approach is not effective in enhancing students achievements but effective in students attitudes towards Social Studies course.

“Student Interview Form” and “Parent Interview Form” were used to collect students’ and parents’ opinions about the application process in the qualitative dimension of the research. Experiential group students (10 students) and the parents (10 parents) whom with the interviews done were chosen by the maximum diversity sampling method. According to the findings of qualitative dimension of the research, it is concluded that experiential group students and parents produced positive ideas about project works.

Recommendations for the implementers to take into consideration about applying project based learning approach and to researchers for further research were given at the end of this study.

Key Words: Social Studies Education, Project Based Learning Approach, Academic Achievement Test, Attitude Scale.

İÇİNDEKİLER

Başlıklar	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	6
1.1.2. Alt Problemler.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10
II. BÖLÜM.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Sosyal Bilgiler ve Öğretimi.....	11
2.1.1. Sosyal Bilgiler Kavramı.....	11
2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Genel Özellikleri.....	14
2.2. Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı.....	17
2.2.1. Proje Kavramı ve Tarihsel Gelişimi.....	17
2.2.1.1. Proje Kavramı.....	17
2.2.1.2. PDÖY'nin Tarihsel Gelişimi.....	19
2.2.1.3. Ülkemizde PDÖY'nin Tarihsel Gelişimi.....	24
2.2.1.4. PDÖY'nin Felsefi Temelleri.....	25
2.2.2. Öğrenme Kuramları.....	26

2.2.2.1. Davranışçı Kuram	27
2.2.2.2. Bilişselcilik	27
2.2.2.3. Yapılandırmacılık	28
2.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları.....	31
2.2.4. Strateji, Yöntem ve Teknik	34
2.2.4.1. Öğretim Stratejileri	34
2.2.4.2. Yöntem ve Teknik	36
2.2.5. Bir Yöntem Olarak PDÖY.....	36
2.2.5.1. PDÖY'nin Amaçları	37
2.2.5.2. PDÖY'nin Özellikleri	39
2.2.5.3. PDÖY'nin Yararları ve Avantajları	41
2.2.5.4. PDÖY'nin Sınırlılıkları ve Dezavantajları	44
2.2.6. Uygulama Alanlarına Göre Proje Türleri	49
2.2.7. Proje Çalışmaları.....	53
2.2.7.1. Proje Çalışmalarının Bilgi Kaynakları.....	53
2.2.7.2. Proje Çalışmalarının Aşamaları	54
2.2.7.3. Proje Çalışmalarında Öğretmenin Rolü	61
2.2.7.4. Proje Çalışmalarında Öğrencinin Rolü	64
2.2.7.5. Proje Çalışmalarında Ölçme ve Değerlendirme Süreci	66
2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	70
2.3.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminde PDÖY Uygulamaları	71
2.3.2. Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminde PDÖY Uygulamaları	72
2.4. İlgili Araştırmalar	76
2.4.1. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	90
III. BÖLÜM.....	91
YÖNTEM	91
3.1. Araştırmanın Modeli.....	91
3.1.1. Nicel Bölüm.....	92
3.1.2. Nitel Bölüm.....	94
3.1.3. Araştırmanın Değişkenleri	95
3.2. Çalışma Grubu	96
3.2.1. Deneysel İşleme Katılan Çalışma Grubu.....	96
3.2.1.1. Uygulama Okulu ve Sınıfın Belirlenmesi.....	97
3.2.1.2. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi.....	97

3.2.1.3. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler ve Grupların Denkleştirilmesi	98
3.2.1.3.1. Cinsiyet	99
3.2.1.3.2. Anne Eğitim Durumu.....	99
3.2.1.3.3. Baba Eğitim Durumu	100
3.2.1.3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Notu	101
3.2.2. Görüşmeye Katılan Çalışma Grubu	102
3.2.3. Uygulayıcılara (Öğretmen ve Araştırmacı) Ait Kişisel Bilgiler	103
3.3. Veri Toplama Araçları	104
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	105
3.3.2. Grasha- Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği	105
3.3.2.1. Ölçeğin Özellikleri.....	107
3.3.2.2. Katılımcıların Öğrenme Stilleri	109
3.3.3. Akademik Başarı Testi.....	111
3.3.3.1. Akademik Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	112
3.3.4. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	116
3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu	119
3.3.5.1. Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	120
3.3.6. Veli Görüşme Formu	121
3.4. Uygulamanın Yapılması	121
3.4.1. Deneysel İşlem Aşamaları	121
3.4.2. Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Uygulamalar.....	124
3.4.3. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulamalar.....	126
3.4.3.1. Uygulamada Kullanılan Kılavuzlar	131
3.4.3.2. Nicel Verilerin Toplanması	136
3.4.3.3. Nitel Verilerin Toplanması	137
3.5. Verilerin Analizi	137
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	137
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	138
IV. BÖLÜM.....	140
BULGULAR VE YORUM.....	140
4.1. Uygulama Öncesi Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Bulgular ve Yorum.....	140
4.1.1. Akademik Başarı Testi Ön Uygulama t Testi	140
4.1.2. Tutum Ölçeği Ön Uygulama t Testi	141
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	143

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	146
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	149
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	150
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	151
4.2.5.1. Birinci Görüşme Sorusunun Analizi.....	152
4.2.5.2. İkinci Görüşme Sorusunun Analizi.....	153
4.2.5.3. Üçüncü Görüşme Sorusunun Analizi	154
4.2.5.4. Dördüncü Görüşme Sorusunun Analizi.....	156
4.2.5.5. Beşinci Görüşme Sorusunun Analizi.....	157
4.2.5.6. Altıncı Görüşme Sorusunun Analizi.....	159
4.2.5.7. Yedinci Görüşme Sorusunun Analizi	161
4.2.5.8. Sekizinci Görüşme Sorusunun Analizi	162
4.2.5.8. Dokuzuncu Görüşme Sorusunun Analizi	164
4.2.5.10. Onuncu Görüşme Sorusunun Analizi	165
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	166
4.2.6.1. Birinci Görüşme Sorusunun Analizi.....	167
4.2.6.2. İkinci Görüşme Sorusunun Analizi.....	168
4.2.6.3. Üçüncü Görüşme Sorusunun Analizi	169
4.2.6.4. Dördüncü Görüşme Sorusunun Analizi	171
V. BÖLÜM	173
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	173
5.1. Sonuçlar	173
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	174
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	175
5.2. Öneriler	178
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	178
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	179
KAYNAKÇA	181
EKLER.....	194
EK – 1	195
EK – 2	203
EK – 3	216
EK – 4	220

EK – 5	221
EK – 6	224
EK – 7	226
EK – 8	236
EK – 9	238
EK – 10	239
EK – 11	240
EK – 12	241
EK – 13	242
EK – 14	243
EK – 15	245

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1:	Eğitsel Hedefler ile Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi	36
Tablo 2:	Proje Çalışmalarının Aşamaları ile Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	55
Tablo 3:	PDÖY'nin Ölçme Değerlendirme Ölçütleri	69
Tablo 4:	İlköğretim 4.-7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Örnek Projeler	75
Tablo 5:	İlgili Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı	90
Tablo 6:	Araştırmanın Simgesel Görünümü	93
Tablo 7:	Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	99
Tablo 8:	Çalışma Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumları	100
Tablo 9:	Çalışma Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumları	100
Tablo 10:	Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Notlarına Göre Dağılımı	101
Tablo 11:	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Ait Not Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	101
Tablo 12:	Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri	103
Tablo 13:	Uygulayıcıların Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi	104
Tablo 14:	Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nde Kullanılan Puanlama Sistemi	107
Tablo 15:	Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nde Maddelerin Dağılımı	108
Tablo 16:	Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinde Değerlendirme Puan Aralıkları	109
Tablo 17:	Öğrenme Stilleri Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel Veriler	110
Tablo 18:	Araştırmaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri	110
Tablo 19:	Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu	113
Tablo 20:	Akademik Başarı Testi Asıl Uygulama Madde Analizi Tablosu	114
Tablo 21:	Akademik Başarı Testi Analizi Sonuçları	115
Tablo 22:	Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinde Kullanılan Puanlama Sistemi	118
Tablo 23:	Kontrol Grubunda Uygulanan Çalışma Takvimi	125
Tablo 24:	Proje Gruplarının Özellikleri	127
Tablo 25:	Proje Gruplarının Çalışmalarına İlişkin Genel Bilgiler	129
Tablo 26:	Proje Uygulamalarının Öğrenci Puanına Yansıma Yüzdeleri	135
Tablo 27:	Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Akademik Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	141
Tablo 28:	Deney ve Kontrol Grubunun Öntest SBDYTÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	142
Tablo 29:	Öğrencilerin Akademik Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	143
Tablo 30:	Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	144
Tablo 31:	Öğrencilerin SBDYTÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	146

Tablo 32: Öğrencilerin SBDYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları.....	147
Tablo 33: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	149
Tablo 34: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDYTÖ Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	150
Tablo 35: Proje Sürecinde Öğrencilerin Hisleri	152
Tablo 36: Bireysel Proje Hazırlama Kılavuzu'na İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	153
Tablo 37: Grup Proje Hazırlama Kılavuzuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	154
Tablo 38: Proje Sürecinin En Keyifli Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	156
Tablo 39: Proje Sürecinin En Zorlu Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	158
Tablo 40: Proje Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	159
Tablo 41: Projelerin Diğer Derslerdeki Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	161
Tablo 42: Proje Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri	163
Tablo 43: Yeniden Proje Hazırlama Fikrine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	164
Tablo 44: Proje Sürecinde Öğrencilerin Öğretmene Önerileri	165
Tablo 45: Öğrencilerin Proje Hazırlamalarından Velilerin Haberdar Olma Süreci	167
Tablo 46: Velilerin Öğrencilere Yardım Etme Biçimleri	168
Tablo 47: Proje Sürecinde Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Veli Görüşleri.....	169
Tablo 48: Proje Sürecinin Tekrarlanmasına İlişkin Veli Görüşleri	171

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1:	Yapılandırmacılığın Temelleri ve Projeye Dayalı Öğrenmenin Yeri.....	32
Şekil 2:	Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Yöntemlerin İlişkisi	92
Şekil 3:	Araştırmanın Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen İşlemler	124
Şekil 4:	Proje Çalışmalarına Hazırlık Aşamasında Sınıf Oturma Düzeni	128
Şekil 5:	Proje Çalışmaları Sırasında Sınıf Oturma Düzeni.....	128
Şekil 6:	Proje Sunumları Sırasında Sınıf Oturma Düzeni.....	130

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No	Grafik Adı	Sayfa No
	Grafik 1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Akademik Başarı Testi Puanları.....	145
	Grafik 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Tutum Puanları.....	148

KISALTMALAR LİSTESİ

- % : Yüzde
- : Aritmetik Ortalama
- **Akt** : Aktaran
- **Diğ** : Diğerleri
- **Ed** : Editör
- **F** : F Değeri (Anova Testinde Varyans Değeri)
- *f* : Frekans
- **GRÖSÖ**: Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği
- **MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- **N** : Katılımcı Sayısı
- **NCSS** : National Council for Social Studies
- **PDÖY** : Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı
- **p** : Anlamlılık Düzeyi
- **pp** : Page Paper (Sayfa numarası)
- **s.** : Sayfa
- **SBABT** : Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi
- **SBDYTÖ** : Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
- **Ss** : Standart Sapma
- **Sd**: Serbestlik Derecesi
- **SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences
- **t** : T Değeri (t-Testi Değeri)
- **YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu ilk bölümünde, çalışma konusu olarak ele alınan problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve araştırma içerisinde adı geçen bazı temel kavramların tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız dönemde küresel ve ülkesel çapta meydana gelen çeşitli alanlardaki değişim, bireylerin hayatlarını birçok yönden etkilemektedir. Bu genel tespit ile paralel olarak, bu dönemde bireylerin değişikliklere ayak uydurabilme becerilerinin önemi gittikçe artmaktadır. Meydana gelen bu değişimler eğitim, eğitsel hedefler ve eğitimsel uygulamalar başta olmak üzere genel olarak eğitimin değişikliklere uygun olarak yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğitimciler “Neyi, niçin ve nasıl öğreteceğiz?” sorusunu sürekli olarak sorgulamaktadırlar. Bilginin kazanılması ise giderek amaç olmaktan çok, bir yöntem sorunu haline gelmektedir.

Araştırmacılar tarafından bugüne değin eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Ülkemiz eğitim alanında yaşanan değişimlerle birlikte davranışçı ekolden, yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir yol izlenmiş ve eğitim; “Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık meydana getirilmesi yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması süreci” şeklinde tanımlanmıştır (Hesapçioğlu, 2001: 4). Aktif bir süreç olan öğrenme ise eğitim sürecinin merkezinde yer alır. Şaşan (2002: 10)’a göre öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Bu tanım yapılandırmacı bir bakış açısıyla yapılmış olup eğitimdeki yeni bakış açısı

öğrenmeyi, öğrenenin kendi öznel anlamlarını oluşturması olarak görmekte ve dayanaklarını yapılandırmacı anlayıştan almaktadır.

Bir eğitim programının en işlevsel ve gerekli ögesi öğrenme-öğretme sürecidir. Eğitimde sağlıklı bir ilerlemenin gerçekleştirilebilmesi için bu sürecin temel alınması gerekmektedir. Buna paralel olarak da, eğitimsel değişim ve gelişim çabalarının temelinde eğitim-öğretim sürecinin anlaşılması ve gerektiği gibi uygulanması yer almaktadır (Özden, 2003: 21). Eğitim müfredatları içerisinde yer alan eğitsel hedefler, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, değerlendirme yöntem ve teknikleri gibi öğeler öğrenme ve öğretme boyutunda yer alması sebebiyle ayrı bir öneme sahiptir. Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin gerektiği gibi yetiştirilebilmesi büyük bir çoğunlukla öğretme-öğrenme süreci içerisinde değerlendirilir.

Eğitim uygulamalarının temelinde genellikle güçlü öğrenme kuramları bulunmaktadır. Öğrenme kuramları, çeşitli ve kapsamlı birçok araştırma sonucundan yola çıkılarak bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak amacıyla geliştirilmiş bir takım genellemeleri ve ilkeleri barındıran bir model ya da sistem olarak ifade edilebilir. Çoğunlukla her öğrenme kuramı, özünde bilgi ve bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bakış açısını yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi boyutlar, benimsenen öğrenme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüşü açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenlerin, kendi öğretim uygulamalarını tasarlamada ve uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunları çözmeye belirli kararları alabilmek için, öğrenmeyi farklı açılardan inceleyen ve bazen de birbirine karşıt düşebilen öğrenme kuramlarını yakından tanımaları gerekmektedir.

Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin çok farklı şekillerde ve kişiye özgü gerçekleştiğini, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 2003: 30). Bu yüzden eğitimcilerin hitap ettiği öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak bir veya birkaç kurama göre ders işleme önemli görülmektedir. Öğrenme kuramları aynı zamanda farklı öğrenme türlerini açıklamaktadır. Bu nedenle tüm sorunları bir öğrenme kuramı ile çözmek mümkün görülmemektedir. Her bir kuramın kendi içinde zayıf ve güçlü olduğu noktalar vardır. Bu

durumda eğitimcilere düşen görev ise her bir öğrenme kuramını bilip, uygun olan yer ve zamanda bu kuramları sınıf içi öğrenme süreçlerine aktarabilmesidir.

Ülkemizde son yıllara kadar geleneksel öğretim yöntemlerinin alternatif yöntemlere göre eksiklikleri üzerine çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar içerisinde; bilgi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip yalnızca dinleyen veya izleyen konumunda tutarak zihinsel açıdan pasif hale getiren düzenlemeler, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan, tek bir öğrenme stiline değer veren öğretim yöntemlerinin etkisiz kaldığı sonuçları defalarca vurgulanmaktadır.

Ülkemiz millî eğitimi de son dönemde bu eğitimsel değişimden etkilenmiş olup davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir değişim gerçekleştirmiştir. Bu değişiklik öncelikle ilköğretim ders programlarına yansiyarak kendini göstermiştir. Ülkemizde yenilenen öğretim programları her alanda olduğu gibi öğretmen ve öğrenci rollerinde de davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru önemli değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Öğretmenler öğretim programlarının kendilerine verdiği görevleri yerine getirirken öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini de çeşitlendirmişlerdir. Bu çeşitlilik yapılandırmacı yaklaşımın doğasından gelmektedir. Ayrıca, yapılandırmacı anlayışa sahip eğitimciler de tek bir yöntem, teknik ve strateji kullanımının öğrencilerin gelişimlerini desteklemediğini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim programları, öğretmenlere kullanabilecekleri model, strateji, yaklaşım, yöntem, teknik bakımından geniş bir yelpaze sunmaktadır.

Bu yaklaşımlardan biri de projeye dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Öğretim programlarında projeye dayalı öğrenme yaklaşımının tek başına kullanımı söz konusu olduğu gibi işbirlikli öğrenme, çoklu zekâ uygulamaları ve problem temelli öğrenme yaklaşımıyla birleştirilerek kullanıldığı da görülmektedir.

Mevcut öğretim programlarımızdan beklenen birey özelliklerine bakıldığında en önemli olanların bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme ve örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma, işbirliği içinde çalışma gibi beceriler üzerine odaklandığı görülmektedir. Aranılan bu gibi özelliklerin eğitim sürecine aktarılması

için öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin farklılaşması gerekmektedir. Bu amaca sadece okullarda farklı derslerle kazandırılan bilgiler arasında bağlantıların oluşturulmasıyla mümkün hale gelebilir. Okullarda disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesini gerektiren bu anlayışa en uygun öğretim yaklaşımlarından birisi de projeye dayalı öğrenme şeklinde ifade edilmiştir (Vural, 2004: 34).

Projeye dayalı öğrenme, öğretme-öğrenme sürecinde yenilikçi bir yaklaşım olarak ifade edilmekle birlikte bu yaklaşımın kökenleri yüz yıllık bir geçmişe dayanmaktadır. Bu yaklaşım, bir disiplinin ilkeleri üzerinden hareket eden öğrencilerin bir problemin çözümünü araştırmalarını, bilgi elde etmelerini ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getiren bir ürün ortaya koyma beceri ve görevlerini içermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi bilgilerini kurmalarına izin vermektedir. Gerçekçi ürünler ile bu çalışmalar sonlandırılmakta ve sonuçlar paydaşlarla paylaşılmaktadır (Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001: 2).

Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı aracılığıyla, öğrenciler kendi öğrenme deneyimleriyle uğraşırken; öğretmenler de öğrencilerinin bu projelerini hayata geçirebilmeleri konusunda yardımcı ve rehber konumunda olmaktadırlar. Öğrenciler, projelerini geliştirebilmek amacıyla öğrenmede birincil konumda yer almakta, öğretmenler de işleri kolaylaştırma görevini üstlenmektedirler. Projeye dayalı öğrenme, öğrencinin aktif katılımı üzerine kurulmuş, üst düzey bilişsel aktiviteler içeren, farklı araç-gereç ve kaynak kullanımının desteklenmesinin amaçlandığı, sosyal beceriler ve hayat becerilerinin birlikte ele alındığı bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel ve diğ.: 3).

Bir sınıf birbirinden farklı bireysel özellikleri taşıyan öğrencilerden meydana gelmektedir. Öğrencilerin farklı algılama, güdülenme ve öğrenme özellikleri, farklı sosyo-kültürel ve ekonomik durumları bulunmaktadır. Farklı sınıflarda okumakta olan öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmaları sonucu zengin demografik bir yapı ortaya çıkmaktadır. Köksal (2003: 23)'a göre, bu kadar farklılık ve çeşitlilikleri, benzer bir eğitim amacı etrafında toplayabilmenin ve öğrencileri çalışmalarında cesaretlendirebilmenin en iyi yollarından biri de projeye dayalı öğrenme olarak ifade edilmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde verilmek istenen kazanımların edinilmesinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler önemli bir yere sahiptir. Dersin içeriğine ve amacına uygun

seçilerek kullanılan yöntem ve teknikler dersin öğrenilmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla bilgilerin unutulmasını önleyerek ve kazanılan bilgi ve becerileri öğrencinin kendi hayatında kullanmasında etkili olacak olan çağdaş öğrenme yöntemlerinin kullanılması ihtiyacı söz konusudur (Özkal, 2001: 346). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de, öğrenciye yaşamla ilgili kavram, ilke ve genellemeleri ezberletmek yerine, onların hayatı bir bütün olarak değerlendirip, tüm özellikleriyle anlayıp, yaşamda etkili ve doğru kararlar almalarını sağlamaktır (Öztürk ve Dilek, 2002: 51).

Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değiştirilme sebebi ve anlayışının küresel çaptaki değişimler ile paralel olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalarla ilgili literatür tarandığında, değiştirilen programın etkililiği ve uygulamanın değerlendirilmesi hakkında bir çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, programın gerektiği gibi algılanması ve etkili bir şekilde uygulanmasında, başta öğretmenlerin, sınıf içerisinde gerçekleşen öğretme-öğrenme sürecini yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun bir şekilde organize etmeleri çok önemli görülmektedir.

Öğrenciyi merkeze alan ve etkin katılımını gerçekleştiren, öğrencinin düşüncelerine değer verildiği, bilginin yaşamla bütünleştirilerek anlamlandırıldığı bir öğrenme-öğretme ortamı ortaya koymak hem öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacak hem de edindiği becerileri hayat boyu kullanabilmesini gerçekleştirecektir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öğrenci tutumları ile ilgili araştırma bulguları, genelde bu derse karşı tutumların istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmalarda, öğrencilerin bu derse karşı olumsuz tutumlarının nedeni olarak ortaya konulan sonuçlardan bazıları da öğretmenlerin derste uyguladıkları yöntemler olarak işaret edilmektedir (Öztürk ve Dilek, 2002: 40).

Dolayısıyla, önemli bir ders olan Sosyal Bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde kullanılacak tekniklerin iyi seçilmesi, hedef öğrenci kitlesinin isteklerinin ve niteliklerinin göz önünde bulundurulması, kullanılacak tekniğin seçilmesinde daha dikkatli davranılması gerekmektedir. Alan uzmanları kullanılacak tekniklerin niceliğinden ziyâde niteliğinin önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik en yararlı tekniğin kullanılması konusunda da alan uzmanlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Bu

çalışmayla, Sosyal Bilgiler öğretiminin amacını yerine getirmesine büyük oranda destek sağladığı düşünülen projeye dayalı öğrenme yönteminin, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşanan güçlükler ile doğru bir projeye dayalı öğrenme yönteminin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuş ve yöntemin öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ile proje geliştirme sürecine ilişkin görüşleri üzerine etkisi nedir?

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmada belirlenen alt problemler aşağıda maddelenmiştir;

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve müfredatın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yönelik akademik başarı testinden aldığı puanlar; gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve müfredatın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanlar; gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yönelik akademik başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?
6. Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrenci velilerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumlarına ve sürece ilişkin görüşlerine olan etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda tasarlanan deneysel desen ile yöntemin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmış, nitel yöntem ile de öğrenci ve veli görüşleri incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımı, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılanmayı önemsemektedir (MEB, 2006). Bu etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen yaklaşımla, öğrencilerin yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir Sosyal Bilgiler dersinin yaşama geçirilmesine çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bu anlayışı sağlayacak modellerden biri projeye dayalı öğrenme yöntemi olarak belirtilmiştir. Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesi açısından projeye dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğini ve etkililiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Sosyal Bilgiler alanındaki sınıf içi mevcut uygulamaları ele alan ve değerlendiren çalışmalar gün geçtikçe sayı olarak artmaktadır. Bu nedenden dolayı yapılan bu araştırma; ilköğretim 6. sınıfta öğrencilerin projeye dayalı öğrenme yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumlarının değişip değişmediğini ortaya koyması, Sosyal Bilgiler ile

yapılan çalışmalara katkı sağlaması, öğretmenlerin eğitim çalışmalarına ve özellikle sınıf içindeki öğretimin niteliğinin artırılmasıyla ilgilenen tüm eğitimcilere ışık tutması, öğrenci merkezli öğrenmeyi gerçekleştirme sürecinde öğrencilerden öğrendiklerini istedikleri yolla ifade edebilmelerinin sağlanması, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemesi, gerekli beceri ve donanımına sahip ve başarı düzeyleri yüksek bireylerin yetiştirilmesinde bu alandaki literatüre katkıda bulunması sebebiyle ve alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Belirlenen en genel amaç ise ülkemizdeki Sosyal Bilgiler öğretiminin gelişimine katkıda bulunulmasıdır.

Yapılan literatür taramasında, ülkemizde, projeye dayalı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca derse ilişkin tutumların ölçüldüğü ve görüşlerin elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırma, nicel yaklaşım ile elde edilmiş veriler ile nitel verileri birleştirerek yeni bir bakış açısı yakalamayı amaçlamaktadır. Nitel veriler sürecin derinlemesine incelenmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle farklı veri çözümleme tekniklerinin çalışma alanına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmüştür.

Bu araştırma ile projeye dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ile derse yönelik tutumlarına etkileri nicel analiz yoluyla belirlenmiş, sürecin uygulanmasına yönelik öğrenci ve veli görüşleri nitel analiz gerçekleştirilmiştir. Projeye dayalı öğrenme yöntemi ile beklenen amaç, Sosyal Bilgiler dersi konularının ve amaçlarının en iyi şekilde öğrenilmesini sağlayarak, bu dersin öğretiminde farklı bir bakış açısı ortaya koymaktır. Akademik başarıların incelenme sebebinin ülkemizde halen uygulanmakta olan SBS (Seviye Belirleme Sınavı) sistemi olması şeklinde ifade edilebilir. Tutumların öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişken olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin tutumları üzerindeki değişiklikler de incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuç ve önerilerin, Sosyal Bilgiler öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulguların; Eğitim Fakülteleri'nin Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili çalışmalarına ve MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını revize

çalışmalarına katkı sağlayacağı, konu ile ilgili yapılan yeni araştırmalara ise ışık tutacağı beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Örneklemi 2010-2011 eğitim öğretim yılı ikinci (bahar) yarıyılında eğitim gören Demirlibahçe İlköğretim Okulu 6. Sınıf A ve B şubesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi ve kazanımları ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin geliştirdikleri projeler, okulun teknoloji laboratuvarı ile kütüphane, sosyal çevresinin sağladığı mevcut kaynaklar ve öğrencilerin kendi bireysel kaynak ve yeterlikleri ile sınırlıdır.
4. Gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılan eğitim materyalleri (projeler) ve ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
5. Elde edilen bulgular beş hafta (15 ders saati) süresince devam eden uygulamaya ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma süresince aşağıdaki temel varsayımlar göz önünde bulundurulmuştur:

1. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk ve öğrenmeye karşı ilgi düzeylerinin birbirine eşit olduğu varsayılmıştır.
2. Bu araştırmada bilgi toplamak amacıyla öğrencilerden alınan tüm cevapların samimi olduğu ve öğrencilerin doğru cevap vermeye çalıştıkları kabul edilmiştir.
3. Araştırma için ayrılan zamanın (beş hafta) yeterli olduğu kabul edilmiştir.
4. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler olan iç etkenler (açlık, uykusuzluk vb.) ile dış etkenlerin (öğrencilerin ekonomik durumları vb.) öğrencileri eşit derecede etkilemekte olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2006: 11).

Proje: Öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde bir görev üzerinde belirli bir süre bireysel veya birlikte yaptıkları çalışmalardır (Saban, 2000: 191).

Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: Öğrencinin aktif katılımı üzerine kurulmuş, üst düzey bilişsel aktiviteler içeren, farklı araç-gereç ve kaynak kullanımının desteklenmesinin amaçlandığı, sosyal beceriler ve hayat becerilerinin birlikte ele alındığı bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel ve diğ.).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel, 1993: 61).

Akademik Başarı Testi: Öğrencilerin ön bilgi (öntest) ve kavrama (sontest) düzeylerini ölçmek için araştırma içerisinde geliştirilmiş testin adı.

Deney Grubu: Projeye dayalı öğrenme yöntemi ile öğretim yapılan çalışma grubu.

Kontrol Grubu: Müfredatın sunduğu yöntemle öğretim yapılan çalışma grubu.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile bağlantılı olan kaynaklar taranarak elde edilen kuramsal ve araştırma bulgularına dayalı bilgiler bir araya getirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Sosyal Bilgiler ve Öğretimi

Bu başlık altında Sosyal Bilgiler kavramı ve Sosyal Bilgiler öğretiminin genel özellikleri ele alınmıştır.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Kavramı

Sosyal Bilgiler kavramının tanımını yapmanın, Sosyal Bilgiler'in disiplinlerarası ve çok disiplinli bir alan olmasından kaynaklı olarak, coğrafya ya da tarih gibi bir sosyal bilimin tanımını yapmaktan daha karmaşık olduğu ifade edilebilir. Tekindal ve Cin (2002: 16), Sosyal Bilgilerin diğer disiplinlerden farklı olan iki temel ayırıcı özelliğinin, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak ve bütüncül, disiplinlerarası bir alan olması şeklinde açıklamıştır.

Sosyal Bilgilerin tanımı ile ilgili literatür incelendiğinde, yapılan tanımların araştırmacının bakış açısı ve eğitim anlayışına göre farklılaştığı görülmektedir. Wesley'e göre Sosyal Bilgiler, "pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimler"; Barr ve diğerlerine göre Sosyal Bilgiler "vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin kaynaştırılması"; Engle ve Ocho'a göre Sosyal Bilgiler "demokratik vatandaşlık için sosyalizasyon süreci" Barth'a göre ise Sosyal Bilgiler, "kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri ilimler kavramlarının disiplinlerarası bir yaklaşımla kaynaştırılması" şeklinde ifade edilmiştir (Akt: Öztürk, 2007: 23). Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili çalışmaları bulunan Sönmez (1999: 3)'e göre ise

“Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak ifade edilmektedir.

Ülkemizde halen uzlaşa, kapsam ve geçerlik açısından en fazla kullanılan tanım, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında yer almaktadır. Sosyal Bilgiler; “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve yurttaşlık bilgisi konularının, öğrenme alanlarına yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fizikî çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006: 52).

Sosyal Bilgilerin tanımı ilk kez 1916 yılında ABD’de “Millî Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi” tarafından, “mevzu doğrudan insan cemiyetinin teşkilatına ve tekâmülüne ve içtimaî birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair bilgiler Sosyal Bilgilerdir” şeklinde tanımlanmıştır (Köstüklü, 1999: 1).

1970’lerin ortalarında ABD’de “Yeni Sosyal Bilgiler” adı altına bir reform hareketi doğmuştur. Bu reformla tarih ve coğrafyanın önemi azalmış, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikoloji gibi alanlar ağırlık kazanmıştır. Bu alanlarla disiplinler arası yaklaşımlar gelişmiş, geleneksel tümdengelimci, betimleyici anlayış yerine tümevarımcı araştırma öne çıkmaya başlamıştır (Öztürk, 2007: 45).

Bir ders olarak Sosyal Bilgiler’in sistemli olarak öğretilmeye başlandığı ülke olan Amerika Birleşik Devletleri’nde, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies)’nin yaptığı Sosyal Bilgiler tanımı ülkede halen geçerliliğini sürdürmektedir. 1992’den bu yana Sosyal Bilgiler uzmanları tarafından üzerinde büyük ölçüde hem fikir olunan ve dayanak olarak kabul edilen bu tanıma göre Sosyal Bilgiler, “Vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı” olarak ifade edilmiştir

(NCSS, 1994: 3). Yine aynı kaynakta, Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı; “birbirlerine bağımlı küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak; bilgiye dayanan ve mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmak” şeklinde belirtilmiştir (NCSS, 1994: 3).

Farklı bilim adamları tarafından yapılan Sosyal Bilgiler dersi tanımları ortak noktaları incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin yerel, ülkesel ve küresel düzeyde toplumların beklediği vatandaş özelliklerini içeren bireylerin yetiştirilmesi olarak ifade edilebilmektedir. Sosyal Bilgiler dersiyle eğitilen bireylerin, toplumdaki görev ve sorumluluklarının farkında olan, demokratik ilke ve değerleri hayatının bir parçası haline getirmiş, araştırmacı, sorgulayıcı ve yaratıcı olma gibi bilgi toplumunun gerektirdiği bireysel özellikleri kazanmış kişiler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla insan-insan ve insan-toplum ilişkileri sosyal bilgilerin en çok önem verdiği konulardandır (Gökkaya, 2003: 9).

Sosyal Bilgiler ile ilgili yapılan tanımlamalarda, içerik olarak sosyal bilim dallarını kapsadığını açıkça görülebilmektedir. Her şeyde olduğu gibi Sosyal Bilgilerin tanımı da zamanla değişmektedir. En son araştırmalarda Sosyal Bilgiler anlayışının, sadece sosyal bilim dallarının disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınması olarak değil, insanla ilgili olan bütün bilim dallarından ve bilgilerden faydalanarak gelişen bir ders programı olarak anlaşıldığı görülmektedir. Buradan hareketle Sosyal Bilgiler’in konu alanının insanla ilgili olan her şey olduğu açıkça belirtilebilir.

Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersi ve konularının ilköğretim ders programları içerisindeki tarihsel gelişimi incelendiğinde; bu ders ve konuların 1926 yılı programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri olarak ayrı ayrı yer aldığı, 1967 yılında bu derslerin Sosyal Bilgiler adı altında toplandığı, 1989 yılındaki programda ortaokullarda Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık dersi olarak tekrar ayrıldığı ve 1998 yılı programında Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık derslerinin tekrar Sosyal Bilgiler adı altında birleştirildiği görülmektedir (Sönmez, 1999: 23). 2005 yılında yapılan köklü değişikliklerle beraber, ilköğretim birinci ve ikinci kademe yönelik Sosyal Bilgiler programlarında tek disiplinli ve çok disiplinli program desenlerinin hâkimiyeti sona erdirilmeye çalışılmış, sosyal bilim konularının birbiri içine kaynaştırılmış olarak yer aldığı disiplinlerarası program desenine

ağırlık verilmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005: 160). Bu gelişme, ülkemizde Sosyal Bilgiler'in kimlik arayışları sürecinin en önemli noktasını oluşturmaktadır.

2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Genel Özellikleri

Toplumlar, okullar ve çeşitli eğitim kurumları aracılığıyla, insanın bir birey olarak içinde yaşadığı toplumun kültürel, tarihi ve coğrafi özelliklerini öğrenmelerine olanak sağlayarak; toplumdaki rollerin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine verdiği olanaklar ile bu fırsatlardan faydalanma yollarını kazandırarak yetişmekte olan bireyleri istenilen özellikte bir vatandaş olarak eğitime özelliğini yerine getirmektedir. Öğrencilere hayatlarında gerekli olan bu bilgi, beceri ve değerlerin bir kısmı ilköğretim okulu müfredatlarında mihver ders olarak yer alan Sosyal Bilgiler dersi yoluyla verilmeye çalışılmaktadır.

Toplumların kendi toplumsal yapılarına uygun birey yetiştirme görevinin önemli bir kısmını Sosyal Bilgiler dersi üstlenmektedir. Bu ders, bireyin içinde yaşadığı toplumsal yapıyla önemli derecede bağlantılı olduğu için, birey içinde bulunduğu toplumsal yaşamı daha yakından tanıma olanağı bulacak ve bu yapıya uyum sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının, öğrencilere bu sosyal becerileri kazandırarak onların toplumsallaşmasını sağlamak, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırmak ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirmek olarak belirtilmektedir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler, ilköğretim okulu programında önemli bir yer oluşturan, içerik açısından kapsamlı temel derslerden biridir (Deveci ve Çengelci, 2005: 140).

Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmek olarak belirtilmiştir (Ata, 2007: 73). Bütün sınıf düzeylerinde (4.5.6.7.) içerik çok büyük oranda sosyal ve beşerî bilimlerden meydana gelmektedir. Sosyal Bilgilerin disiplinlerarası yapısı içinde sosyal ve beşerî bilimler, bir öğrenci etkinliği biçiminde, öğretim programındaki konulara uygun olacak şekilde birbirine entegre edilmektedir. Bu entegrasyon, Sosyal Bilgilerin doğasındaki en belirleyici özelliktir. Mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan “Öğrenme Alanları” tasarımı bunun en önemli göstergesidir. Sosyal Bilgiler, tarih, psikoloji, edebiyat, coğrafya ve felsefe disiplinlerinin kendine has özelliklerinden çok farklı olarak, bulguları ve sosyal bilimlerden elde edilen

içerikleri, belirli öğrenci kazanımları etrafında birleştirerek öğretmeye çalışan bir özellik barındırmaktadır.

Sosyal Bilgiler, öğrencinin kendi yaşamında karşılaşacağı bir takım sorunlara karşı hazırlıklı olmayı ve bu sorunların çözümünde en uygun seçeneği bulabilmesi açısından öğrenciyi gelecekteki hayatına hazırlamak ve onu hayatın kendisi olan, onun içinden alınmış olaylarla karşılaştırarak bu olaylardan ders almanın yollarının öğrenilmesini sağlar (Köken, 2002: 237). Ayrıca Sosyal Bilgiler, birey ve onun etrafındaki fizikî ve sosyal çevresiyle geçmiş, günümüz ve gelecek bağlantılarını inceleyen, farklı sosyal bilimlerin içeriklerini ve yöntemlerini disiplinler ve/veya disiplinlerarası bir bakış açısıyla ve fen bilimleri ve sanatla zengin bir hale getiren bir özellik göstermektedir. Sosyal Bilgiler programları aracılığıyla öğrencilerimiz, ülkemizde ve dünyanın diğer ülkelerindeki hayat tarzlarını incelemekte; insanlar arası ilişkiler ve iletişim, insanlarla kurum ve kuruluşlar arasında mevcut olan ilişkiler, insanlarla mal ve hizmetler arasındaki ilişkilerle ilgili konular üzerinde düşündürülmektedir. Beslenme, barınma ve giyinme gibi insanların temel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları sağlamak için yaptıkları faaliyetler, işleri, oluşturduğu kuruluşları ve bununla birlikte temel sosyal öğeler olan örf, adet, değer ve hayat tarzlarındaki değişimler ile bireyin sosyal sorunlarının çözülmesinde ortaya koydukları çabalar ayrıca göz önünde bulundurulmaktadır (Karagözoğlu, 1977: 8; Köken, 2002: 237).

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlayacak olan ve bu dersin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri şüphesiz önemli bir noktadır. Yapılan araştırmalar, eğitimde öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere iki temel yaklaşımın olduğu göstermektedir. Öğretmen merkezli öğretimin taraftarlarına göre öğretmen etken bir aktarıcı, öğrenci ise edilgen bir alıcı olarak modellenmektedir. Bu yaklaşımda roller öğretilmekte toplanmış olup, öğrenciler de genellikle edilgen bir konumdadır (Fidan, 1986). Öztürk ve Otluoğlu (2003: 13)'na göre, böyle bir öğretim süreci, öğrenen açısından günümüz toplumunun gerektirdiği demokratik bir toplumda etkili bireyler olmaları açısından gereken olan bilgiyi elde etme, bilgiyi işleme ve bilgiyi yorumlama gibi özelliklerine sahip olmalarını zorlaştırmaktadır. Eğitimin öğretmen mi yoksa öğrenci merkezli mi olması gerektiği konusu artık tartışılmamakta, bunun yerine öğrenci merkezli eğitimin nasıl daha etkili bir hale getirebileceğinin yanıtlarına bakılmaktadır. Zaten Sosyal Bilgiler'in amaçlarından bir başkası da, yaşamla

ilgili olgusal bilgileri ezberlemek değil, yaşamı bir bütün olarak, tüm dinamikleriyle anlayıp, yaşamda etkili ve doğru kararlar almayı sağlamak şeklinde ifade edilmiştir (Öztürk ve Dilek, 2002: 51).

Sosyal Bilgiler dersi bireylerin düşünme becerilerini, kişilerarası ilişkilerini geliştirebilme, işbirliği yapabilme becerilerini edinmiş; öğrencileri kendine güvenen ve yaratıcı düşüncede bireyler olarak yetiştirebilme amacına ulaşabilmesi amacıyla, bilginin öğrenme sürecinde öğrencilere doğrudan aktarılması yerine; uygun öğrenme ortamları oluşturarak bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiyi kendi kendilerine keşfederek yapılandırmaları sağlanmalıdır (Deveci, 2003: 5).

Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğreniminin hem öğrenciler ve öğretmenler için etkili ve anlamlı olması eğitim anlayışından da kaynaklanır. NCSS (1994: 162)'ye göre Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğrenimi; anlamlı, değer yüklü, bütünleştirici ve aktif olduğunda etkili olmaktadır.

Bu ölçütler; öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, öğrencinin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını gerekli kılan, hayatın gerçeklerinden alınmış konu ve uygulamaları içinde barındıran, öğrenenin bilginin edinimi açısından birincil olan kaynaklara ulaşabildiği, üst düzey zihinsel aktiviteleri bünyesinde barındıran, çok farklı araç ve gereç kullanımının önerildiği eğitimsel uygulamalar üzerine inşa edilmiş ve oluşturulacak olan disiplinlerarası öğrenme modelinin her açıdan etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğrenimi ölçütleri içerisinde yer aldığı ifade edilebilir. Yine aynı şekilde bu kriterler öğrencinin merkeze alındığı çok çeşitli aktif öğrenme öğelerinin temel olarak işe koşulması gerektiğini açıkça vurgulamaktadır. Buradan hareketle etkili bir Sosyal Bilgiler için çok çeşitli ve farklı öğrenme öğretme yöntemleri olup, bu yöntemlerin etkili bir şekilde süreç içerisine dâhil edilmesinde yarar görülmektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin aktif olarak öğrenmenin merkezinde yer alabilecekleri birçok kuram, strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Korkmaz (2002: 18)'a göre bunlar şöyle sıralanabilir;

1. Çoklu Zekâ Kuramı
2. Etkin (Aktif) Öğrenme

3. Eleştirel Düşünme
4. Yaşam Boyu Öğrenme
5. Yapılandırmacılık
6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme
7. Yansıtıcı Düşünme
8. Probleme Dayalı Öğrenme
9. Araştırmaya Dayalı Öğrenme
10. Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Bu yöntemler tek başlarına kullanılabilceği gibi, bir kaçını da birlikte kullanılabilir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretimini ezbercilikten uzaklaştırarak, programda arzulanan bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırabilmek amacıyla uygulanılmasının çok önemli olduğu düşünülen yaklaşımlardan biri de projeye dayalı öğrenme yaklaşımıdır.

2.2. Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Bu başlık altında PDÖY'nin temelleri tartışılmış, PDÖY'ye ilişkin yapılan tanımlamalar, özellikler, türler ve proje hazırlama aşamaları ile proje değerlendirme yöntemleri üzerinde durulmuştur.

2.2.1. Proje Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Bu başlık altında proje kavramının değişik şekillerde ifadelerine, PDÖY'nin dünya ve ülkemiz perspektifinden ayrı ayrı tarihsel ve felsefi temelleri yer almaktadır.

2.2.1.1. Proje Kavramı

Yurtdışı literatürde “Project Based Learning (Breen, 1998; Blumenfeld, Soloway ve Marx, 1991; Blumenfeld, Krajcik, Marx ve Soloway, 1994; BIE, 2006; Diffily, 2002; Fleming, 2000)”, “Project Method (Waks, 1997)” ve “Project Approach (Chard, 1998; Katz ve Chard, 2000; Niesz, 2003)” adlarıyla bilinen bu öğrenme yöntemini nitelemek için ülkemizde “Proje Tabanlı Öğrenme (Başbay, 2006; Coşkun, 2004a; Coşkun, 2004b; Çiftçi, 2006; Çiftçi, Meydan ve Doğu, 2007; Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001;

Demirhan, 2002; Doğramacı, 2004; Erdem, 2002; Korkmaz, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2001)", "Proje Temelli Öğrenme (Girgin, 2003)", "Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı (Ada, Baysal ve Kadioğlu, 2009)", "Proje Yaklaşımı (Karakuş, 2004; Anliak, Yılmaz ve Beyazkürk, 2008)" ve "Proje Çalışması (Kara, 2008; Kurak, 2009)", gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavram karmaşasından dolayı, araştırmanın bu bölümünde bu kavramlar arasından tercih edileni ve sebepleri üzerinde durulmuş, daha sonra da bu kavramın içeriği üzerine ayrıntılı bir şekilde açıklama yapılmıştır.

İlgili literatürde "proje" kavramının tanımlayan birçok araştırmacı olduğu dikkati çekmektedir. Erdem ve Akkoyunlu (2002: 3) projenin kelime anlamını, "tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama" şeklinde çok özet olarak belirtmişlerdir.

Proje tabanlı öğrenme, bir ek ya da destekleyici bir çalışma değil; dersin hedeflerini gerçekleştirmek için düzenlenmiş bir etkinlikler serisi, bir yaklaşım biçimidir (Erdem, 2002).

Girgin (2003: 13)'e göre proje çalışmaları, "problem çözmeyi, teorileri test etmeyi seven, eşyaların nasıl çalıştığını merak eden öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir öğrenme yöntemi" olarak belirtilmiştir. Bilen (2002: 43)'e göre proje tekniği "bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğretim tekniği" şeklinde tanımlanmıştır.

Eğitimde projeler, bazen bir sınıftaki tek bir öğrenci tarafından, bazen bir öğrenci grubu tarafından, bazen de bütün bir sınıf tarafından üstlenilen çalışmalardır. Projelerin başlıca özelliği, öğrencinin, öğretmenin veya her ikisinin de birlikte yaptıkları bir araştırma çalışmasında, seçilen bir konu ile ilgili olarak araştırılması gereken sorulara tatmin edici yanıtlar bulmak üzerine odaklanması olarak ifade edilebilir. Asıl olan mesele ise, araştırma sorusuna ilişkin doğru cevap veya cevapların aranmasından ziyade, araştırılan konu hakkında daha çok şey öğrenilmesidir (Katz, 1994: 12).

Fleming (2000: 23)'e göre ise proje çalışmaları her eğitim düzeyinde, öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili bağlantılara anlam vererek öğrenmesine yardım eder. Proje çalışmaları, farklı zekâ türleri, öğrenme tercihleri ve öğrenme stillerine uygun hazırlanabildiğinden, önemli bir avantaja sahiptir.

Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002: 24)'a göre proje “bireylerce ya da küçük gruplarca yerine getirilen bir çeşit problem çözme etkinliği” şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmacıya göre projeler, genellikle elle tutulur bazı ürünlerle sonuçlanması sebebiyle diğer problem çözme etkinliklerinden farklılık göstermektedir.

Projeye dayalı öğrenme ise yukarıda bahsedilenlerden daha farklı bir özellik taşımaktadır. Her ne kadar bazı eğitimciler ve kurumlar “Projeye dayalı öğrenme”yi bir “sınıf-içi etkinliği” veya “ders kitabına destek çalışması” olarak algılasa da, aslında projeye dayalı öğrenme; geleneksel yapıdaki eğitim kurumlarını çağdaş ve nitelikli eğitim yuvalarına dönüştürmenin anahtarı olarak ifade edilmiştir (Ültanır, 2003).

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkılarak yapılabilecek örnek bir tanım da şöyle olabilir: “Öğrenenin dünyasından seçilmiş bir problemden hareketle yapılandırılan, bireysel ya da grupta belirli bir süre zarfında yerine getirilen, sonuçta mutlaka bir ürün ortaya konan ve süreçten öğrenmelerin önemli olduğu bir öğrenme yaklaşımıdır.” Bu araştırma kapsamında da projeye dayalı öğrenme yöntemi kavramı kullanılmıştır.

2.2.1.2. PDÖY'nin Tarihsel Gelişimi

PDÖY'nin tarihi beş ana bölüm altında incelenebilir (Niesz, 2003: 12-18):

1. *1590-1765*: 16. Yüzyılın başlarında, Avrupa mimarlık okullarında özellikle İtalyan mimarlar tarafından sanat sevgisini arttırmak adına proje çalışmaları başlamıştır. İtalyan mimarlar, o dönem için aldıkları eğitimi yetersiz buldular ve seviyenin artırılması için Roma Sanat Akademisinde sanatçılar, geçerli skolâstik bir ürün ortaya koymaları gerekti. Akademideki eğitim baştan sona Rönesans dönemindeki binaların başından beri bir parçası olduğu çeşitli yarışmalar ile desteklendi. Öğretmenler, öğrencilerine kilise, anıt, saray gibi binaları inşa edebilme gibi ödevler vererek, derslerde öğretilen kural ve ilkelerin etkili bir şekilde uygulanmasına çalıştılar. Fakat buradaki asıl amaç öğrencinin bir şey inşa etmesinden ziyade, hayal gücünün geliştirilmesi yönündeydi.

2. *1765-1880*: 18. Yüzyılın sonlarına doğru projenin düzenli bir öğretim yöntemi olarak kullanımı ve Amerika'ya transferi gerçekleşti. Projeler ile öğrenme fikri Avrupa ve Amerika'daki üniversitelerin ve kolejlerin teknik ve endüstri bölümlerinde kullanılmaya başlandı. Illinois sanayi üniversitesinde profesör olan Stillman Robinson bilim ve

teknolojinin kural ve ilkelerinin tek başına öğretilmesinin, etkili makineler geliştirilmesi konusunda yeterli olmadığını görmüş ve öğrencilerinden edindikleri bilgiler ile bir makineyi oluşturmalarını istemiştir.

3. *1880-1915*: 19. Yüzyılın sonlarına doğru ise, projeler genel eğitim ve mesleki eğitim amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Massachusetts’de bir eğitim kurumunda görevli Rufus Stimson, 1908 yılında tarımda ev proje planını ortaya atmış ve tarımsal bilgilerin öğretildiği öğrencilerden ailelerinin bahçelerinde sebze yetiştirmelerini istemiştir. Bu konuda hazırlanan broşürler ülke genelinde eğitimcilere dağıtılarak öğretmenlerin akademik konularda bu yöntemi kullanmaları konusunda büyük dikkat çekilmiştir. Proje yaklaşımı ilerlemeci bir eğitim hareketi olarak görülmüş ve bu süreç proje kelimesinin yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır.

4. *1915-1965*: 20. Yüzyıl ise proje yaklaşımının yeniden tanımlanması ve Amerika’dan Avrupa’ya geri transferi olarak görülmektedir. Bu dönemden itibaren bu yaklaşım Avrupa eğitiminde de etkisini göstermeye başlamıştır. Katz ve Chard (2000: 18)’ın belirttiğine göre, eğitimde proje çalışmaları 1920’li yıllarda İngiltere’de yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1918 yılında W. H. Kilpatrick bu tanımları “proje yaklaşımı” adıyla gerçekleştiren ilk bilim adamı olmuştur. Proje yaklaşımının ilköğretimde uygulanabilmesi için yaptığı tanım ise “sosyal bir çevrede gerçekleşen, amaçlı ve içten faaliyet” şeklinde olmuştur. Kilpatrick’in düşüncelerinin Dewey’in “sosyal felsefe” görüşünün yansıması ile şekillendiği ifade edilebilir.

5. *1965-Günümüz*: 20. Yüzyılın ikinci yarısından günümüze dek olan süreç ise proje fikrinin yeniden keşfedilmesi ve uluslararası yaygınlaşmanın üçüncü dalgası şeklinde ifade edilebilir. Dewey ve Kilpatrick’ten bu yana proje yaklaşımı anlam olarak çok çeşitlendirilmiştir. En son dönemde ise genel olarak kabul görebilecek olan bir tanım Katz ve Chard (2000: 2) tarafından “genelde bütün bir sınıfça küçük gruplar ve alt konular halinde, bazen bir sınıf içerisinde bir grubun, nadiren de bireysel olarak alınan belirli bir konunun derinlemesine çalışılması” olarak tanımlanmıştır.

Modern proje yaklaşımının kökleri, 20. yüzyılın başlarında kendinden söz ettiren eğitim felsefesinin ilerlemecilik akımı ve bu akımın öncülerine dayanmaktadır. Proje yaklaşımı ve yöntemi, John Dewey (1859-1952) ve W. H. Kilpatrick’in öğrenme

konusundaki görüşlerinin eğitimsel yansımaları olarak ortaya çıkmıştır. Muniandy (2000)'e göre, John Dewey'in yeniden yapılanma, Kilpatrick'in proje metodu, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Theien'in grup araştırması modelleri proje yaklaşımının ortaya çıkmasında etkili olan temel taşlar olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın bu bölümünde tarihsel kronoloji de göz önünde bulundurularak, proje yaklaşımının sistemli hale gelmesi ile ilgili çalışmış olan bilim adamlarının görüşleri ve bu görüşlerin birikimli olarak günümüz proje yaklaşımı anlayışına olan etkisi üzerinde durulmuştur.

John Dewey'e göre okul, yaşama hazırlanılan yer değil yaşamın kendisi olmalıdır. Dewey, çocuğun hayatı ve okul deneyimlerinin birbirinden ayrılması mümkün olmayan bir bütün olduğunu belirtmiştir. Bu bakış açısı o zamana kadar kökleşmiş olan geleneksel konu alanı temelli eğitim anlayışının yeniden sorgulanması sonucunu beraberinde getirmiştir. John Dewey'in bu görüşlerinden etkilenen bazı eğitimciler, bu ilkeleri aşırı boyutta uygulayarak derslerin günlük hayatın çok benzer bir şekline dönüşmesine yol açmışlardır. Bu uygulamayla ortaya çıkan en önemli sorun, öğrencilerin yeni kavramların öğrenilmesinde karşılaştıkları zorluklar olmuştur. Bu sebeple liberal görüş taraftarlarının konu merkezli eğitimiyle, ilerlemeci eğitimcilerin faaliyete dayalı proje çalışmalarının esas alındığı bir eğitim uzlaşısının ortaya çıkarılması sonucu, kavram öğretimi ile birlikte okul dışında günlük hayata ilişkin eğitim uygulamalarının bir arada yürütülmesi önerisi eğitimcilerin dikkatlerine sunulmuştur. Bu senteze de "okul içinde okul" adı verilmiştir. Okul projeleri ilerlemecilerin ve liberallerin yaptığı bu etki ile geniş bir sahada, farklı ders ve sınıflarda da uygulanma imkânı elde etmiştir (Bilen, 2002).

John Dewey proje yaklaşımının uygulanmasına ilişkin kendi görüşleri üzerine inşa ederek oluşturduğu ilk laboratuvar okullarının kurucuları arasındadır. Bu laboratuvar okulunda okuyan öğrenciler, özel bir proje konusuyla ilgili olarak gruplara ayrılarak çalışmışlardır. Bu çalışmalarla öğrenciler mümkün olduğu kadar bilgi ve deneyimlerini proje katılımı yoluyla, kullanma ve geliştirme fırsatı yakalamışlardır. Hazırlanan bütün projelerin öğrencinin etkinliğini arttırmaya ve çeşitli konuları planlama ve incelemeye yönelik olmalarına dikkat edilmiştir. Dewey'in felsefesinde öğrenci merkezli sınıflar en önemli noktayı oluşturmaktadır. John Dewey'in ileri sürdüğü bu öğretim ilkelerinden yola çıkılarak geliştirilen proje yaklaşımının, aktif öğrenmeye verdiği önemin yanı sıra, okul ile gerçek toplumsal hayat arasında bağlantı oluşturulmasına önem veren bir öğretim yaklaşımı

olarak ifade edilebilir. John Dewey'e göre, 20. yüzyılın başlarındaki en önemli değişiklik mesleki eğitim ve el işi sanatlarının eğitiminde meydana gelen değişim olmuştur (Waks, 1997: 394).

John Dewey'in eğitim anlayışından oldukça derin bir şekilde etkilenen, ilerlemeci eğitimin temsilcilerinden bir başka önemli eğitimci William Heart Kilpatrick olarak bilinmektedir. Kilpatrick'in, 1918 yılında yayımlanan makalesinden sonra, öğrenen merkezli projeleri konu edinen çok sayıda kitap ve makale yayımlanmaya başlanmıştır. Kilpatrick, problematik bir terim olarak "proje" üzerine odaklanmış ve bu terimi "sosyal bir çevre içerisinde gerçekleştirilen amaçlı ve samimi bir faaliyet" olarak tanımlamıştır. "Amaçlı ve samimi bir faaliyet" ifadesinin altını elbise yapan bir kız örneğiyle açıklamaktadır. Eğer kız bu işi samimiyetle ve isteyerek gerçekleştiriyorsa bu çok basit bir proje örneği olabilir. Tanım içerisinde yer alan ikinci terim ise "sosyal bir çevre" içerisinde gerçekleştirilmesidir. Bu ifade öğrencilerin akranlarının yargılama değeri üzerine vurgu yapmaktadır. Örneğe göre, kız öğrenci elbisesini yapmaktadır çünkü en azından diğer arkadaşları bu elbiseyi göreceklerdir (Waks, 1997: 397).

Kilpatrick, proje yönteminin okulda öğretilen bütün konuları organize eden bir yapı olduğunu belirtmiştir. İyi bir yaşamın önemli bir ögesinin amaçlı eylemler olduğunu belirterek, her eylemin aslında iyi olmadığını, dolayısıyla iyi ve amaçlı eylemlere odaklanılması gerektiğini düşünmüştür. Buradan hareketle birçok amaçlı eylemin iyi bir öğretmen kılavuzluğunda gerçekleştirildiği okulun öğreneni gelecek hayatına en iyi şekilde hazırlayabileceğini belirtmiştir (Waks, 1997: 396).

Kilpatrick çalışmalarında dört tür proje olduğunu belirtmiştir (Waks, 1997: 397). Bunlar:

1. Bir fikir ya da planın somutlaştırıldığı projeler,
2. Amacın bazı deneyimler kazanmak ile sınırlı olduğu projeler,
3. Bir problemin çözülmesini amaçlayan projeler,
4. Amacın bilgi ve beceri gerektirdiği projeler olmak üzere dört sınıfta gruplamıştır: Bu projeler dört temel aşama içermektedir: Amacın şekillendirilmesi, planlama, uygulama ve değerlendirme.

Kilpatrick'e göre toplumun geleceği, yapılacak birçok işlere, taahhütlere ve hazırlanacak projelere dayanmaktadır. Buradan hareketle, okulun amacı da hayati işlere ve sosyal değerlere dayanan işler, taahhütler, projeler hazırlanmasına öncülük etmektir. Öğrenciler, okulda bu projeleri sürekli bir şekilde çözerek, gerçek hayatta karşılaştıkları herhangi bir sorunu çözmek için ihtiyaç duyacakları bilgi ve tecrübeyi en iyi şekilde kazanmış olmaktadır. Öğrenci, okul sıralarında iken, hayatta çalışacağı gibi çalışmaya alıştığından, karşılaştığı çok önemli sorunları çözmek için geçilmesi gereken yolları, başvurulması gereken hareket tarzlarını bilir ve ona göre davranır. Kilpatrick okulu, küçük bir aile, küçük bir ticaret mağazası, küçük bir devlet, dolayısıyla, hayatın bir örneği olarak düşünmektedir. Dolayısıyla, öğrencinin bilmesi gereken ilk projeler, aile, ticarethane ve kasaba gibi kendi hayatından bir şeyler olmalıdır. Bu örneklerde proje, çocuğun rahatça seçtiği ve isteyerek, yürekte bağlanarak, üzerinde çalıştığı belli ve bilinçli hale gelmiş her türlü etkinlik ve hareket olarak görülmektedir. Projeler, ele aldıkları konunun büyüklüklerine göre bir gün, bir hafta ya da daha uzun süre üzerinde durulup çalışılacak ve çözülecek bir sorun olarak algılanmaktadır (Hesapçioğlu, 1998).

Kilpatrick'e göre proje çalışmaları canlı etkinliklere, öğrenmeyle ilgili kuramların uygulanmasına, sosyal ve etik değerlerin kazanılmasına olanak veren, aktif etkinlik ilkesine dayalı bir tekniktir. Kilpatrick eğitimi bir yaşam biçimi olarak düşünmektedir. O'na göre eğitimciler Dewey'den beridir açık bir şekilde artan bir istekle, eğitimin yaşantıya hazırlanmasını değil yaşantının kendisi olmasını arzu etmişlerdir.

Yine Dewey'in eğitim anlayışından oldukça etkilenmiş bir eğitim profesörü olan W. W. Charters'ın, Kilpatrick'in önerdiğinden daha dar ve net bir proje tanımı ise “doğal bir ortamda gerçekleştirilerek tanımlanan problematik bir eylem” şeklinde olmuştur. Charters'a göre, iyi bir eğitimci, derste kullandığı aktivitelerini problematik olduğu için seçmelidir. Bir öğrenci, verilen projenin hem uygulanabilir hem de problematik olması durumunda ondan çok fazla şey öğrenebilir. Charters'a göre, belli bir aktivite bir kaç kez tekrarlandığında, durumun bir rutin haline gelmemesi için, aynı projeyi tekrar ettirmek çok fazla bir şey kazandırmamaktadır. Tipik bir projeden, tanımlanabilir ve spesifik bir sonuç çıktısının olması beklenmelidir. Bir elbise yapım projesinde bir elbise, süt sağma projesinde inekten elde edilmiş bir kova süt, bir araştırma projesinde de bir sonuç raporu gibi... (Waks, 1997: 399).

Kilpatrick gibi Charters’da, proje yöntemini hayat ile okul arasındaki boşluğun kapatılmasının bir yolu olarak görmüştür. Charters, geleneksel olarak öğretilen konu alanlarını ve yöntemleri devre dışı bırakmadan projeye dayalı öğrenme yaklaşımını müfredata genellemeyeceğini düşünmüştür. Charters’a göre tarımsal projeler gerçek tarla ve hayvanları, endüstriyel projeler işçiler tarafından kullanılan araçların benzerlerini, politik projeler ise seçmen ve seçilen arasındaki ilişkileri kullanmayı gerekli kılmaktadır (Waks, 1997: 399).

2.2.1.3. Ülkemizde PDÖY’nin Tarihsel Gelişimi

Proje çalışmalarının ülkemiz eğitimcileriyle ilk tanışması da eğitimcimiz İhsan Sungu’nun, W.H.Kilpatrick’in (1918) makalesinin “proje usûlü” adıyla Türkçe’ye çevirmesi ile gerçekleşmiştir. Yine aynı dönemlerde Satı Bey tarafından yapılan ders uygulamalarında proje yöntemini isim olarak aynı olmasa da kullanıldığı bilinmektedir.

Ülkemizde proje çalışmalarının eğitim kurumlarında uygulanmasının ilk örneği öğretim programlarında resmi olarak yer almayan bir uygulama şeklinde ve bir seminer ile tanıtılmıştır. Florida Üniversitesi Köy Eğitimi Profesörü Kate V. Wofford, 1951 yılının Aralık ayının son haftasında Ankara Namık Kemal İlkokulu öğretmenlerine Amerika’nın küçük okullarında birleştirilmiş sınıflarda o dönemde uygulanmakta olan “Proje usulü - Grupla çalışma” sisteminin tanıtımı ve uygulaması üzerine seminer vermiştir. Okul öğretmenlerinden Mebuse Birgivi bu seminerde ilköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yapılan çalışmaları aktarmıştır (Demirhan, 2002: 60-61).

Aktarılan çalışma kapsamında yer alan grupla çalışma sistemine göre ünitelerin işlenmesi dört aşamada toplanmıştır. Buna göre;

1. Öğrencilerin üniteleri seçmesi,
 - a. Ünite hazırlık planının öğretmen tarafından hazırlanması,
 - b. Ünitelerin sınıfa mâl edilmesi, amaçların bir tablo şeklinde belirlenmesi,
 - c. Sınıfça bulunan problemlerin yazılması,
 - d. Kümelere ayrılma ve problemlerin kümeler tarafından paylaşılması,
 - e. Kümeler içinde işbölümü yapılması,

2. İnceleme ve araştırma aşaması,
3. Raporun hazırlanması,
4. Tartışma ve değerlendirme.

Görüldüğü üzere hazırlanan örnek dersler proje çalışmasının temel özellikleri olan, çalışılacak konunun öğrenci tarafından seçilmesi, işbirlikli bir şekilde çalışılması, araştırma ve temelde işbirlikli öğrenme ve rapor hazırlama gibi aşamalar bulunmaktadır. Bu çalışma sadece bilgilendirici bir seminer şeklinde hazırlanmış olup, proje çalışmalarının resmi olarak eğitim sistemimiz içerisine girmesi 2000'li yıllarda ilköğretim programlarında gerçekleşen önemli dönüşümler ile birlikte gerçekleşmiştir.

2.2.1.4. PDÖY'nin Felsefi Temelleri

Türkçe'de ilerlemecilik (progressivism) kavramıyla ifade edilen bu felsefe özünde pragmatik felsefeye dayanır. Geleneksel eğitimin tutuculuğuna, biçimciliğine, sıkı disiplinliliğine ve dayatmacılığına bir tepki olarak yorumlanabilir (Türkoğlu, 1996: 189).

Pragmatizm felsefesi ile ilerlemeciliğin proje yaklaşımının temel özelliklerine uygun bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Pragmatizm, öğrencinin merkezde yer aldığı; öğretmenin ise danışman, rehber ve yol gösterici olduğu bir felsefi akımdır. Bu anlayış temele alındığında öğrenenin ilgi ve yeteneklerine göre öğretim programları geliştirilebilmektedir. Her tür öğretim programı yerine esnek, çok yönlü, çok amaçlı öğretim programlarının hazırlanması tercih edilmelidir. Bu felsefe ders konuları, öğretmene değil; aksine öğrenciye göre düzenlenmesini öngörmektedir. Dolayısıyla öğretim programları öğrencilerin ilgi, beklenti ve yetenekleri göz önünde bulundurularak tekrar düzenlenebilir. Öğrenmenin temeli yaşantılar olmalı böylece öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Problem çözme yöntem ve teknikleri uygulanmalı, öğrenci gerçek hayatta karşılaşacağı sorunlar ile yüz yüze bırakılarak, becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitsel hedefler sürekli değişmeye açık bir şekilde düzenlenmelidir. Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olarak görülmelidir. Dolayısıyla okullarda her türlü dersin öğretilmesi sağlanmalıdır. Gerçek hayatta bulunan meslekler, hayatta yaşanan problemler, okul programlarında yer almalıdır. Derste işlenen konular amaçtan ziyade, bir araç olarak algılanmalıdır. Öğrenciye gerçek hayatta karşılaşılabileceği olay, olgu ve sorunlar sunularak,

onun bunlardan yargılar çıkarması sağlanmalıdır. İlerlemecilik akımına göre eğitim ortamlarında kuramdan ziyade uygulamalara ağırlık verilerek düzenlenmelidir. Eğitsel uygulamaların bu şekilde yapılandırılması ile öğrenen çocuk, toplumsal ilişkileri kavrar ve öğrendiklerinin de unutulması da çok zor hale gelir. İlerlemecilik; bilimsel yöntem, deneme-yanılma, işbirlikli çalışmalar ve proje çalışmalarının kullanılmasını zorunlu görmektedir. Ölçme değerlendirme yöntemleri ise ezbere dayanmak yerine öğrencilerin analiz, sentez ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerine kurulmalıdır. Öğrencilere kendi hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili sorular sorulmalı, onlardan bilimsel yöntemleri kullanıp bu sorunları çözmeleri beklenmelidir (Sönmez, 2005: 99-100).

İlerlemeciliğe (Progressivism) göre yaşamda bulunan çok çeşitli olgu ve olaylar ders içerisine getirilmeli ya da getirilemeyen durumlarda öğrenen bu örneklerin olduğu yerlere götürülmelidir; bunun sebebi eğitimin görevinin öğrencinin içinde yaşadığı topluma etkili bir şekilde katılmasının sağlanmasıdır. Öğrenciler için kitapta yazan bilgilerin gerçek hayatta elde edilen bilgilerden çok daha çabuk unutulduğu da bir gerçektir. Günümüzde teknoloji ve değişim çok hızlı olduğundan elde edilen bilgilerin de zamanla değişeceği bir gerçek olarak kabul edilmelidir. İnsanın bilgiyi elde etmesinin amacı, doğayı bilmek ve açıklamak değil, onu denetlemek, yeniden yorumlamaktır. Tutarlı bilgi elde etmek için, genellikle tümevarım kullanılmalıdır. Bilimsel yöntemle elde edilen bilgilerin, zamanla daha doğru olana doğru ilerlediği bilinmektedir. İnsanlar, bu doğruya ulaşma çabasıyla doğru bilgiye ve bilimsel gerçekliğe ulaşabilir (Sönmez, 2005: 96-98).

İlerlemecilik akımının sağladığı bilgiler proje çalışmasının eğitim ortamlarında gerçek hayat sorunlarını işleyerek, bu sorunlara çözüm yolları üretilmesi bakımından bu akımın anlayışıyla uyumaktadır (Yurtluk, 2005: 95).

2.2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları insanın nasıl öğrendiği sorunu üzerinden hareket etmektedir. Bu soruna ilişkin birçok eğitimci ve psikolog çeşitli görüşler ileri sürmüş, farklı öğrenme kuramları geliştirmişlerdir. 19. yüzyılın sonlarında Avrupalı ve Amerikalı psikologlar tarafından öğrenme üzerine yapılan bilimsel çalışma ve araştırmaların sonucunda öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Öğrenme kuramlarıyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda üç temel görüşün varlığı söz konusudur. Mayer (1999)'e göre bunlar; Davranışçılık

(Behaviorism), Bilişselcilik (Cognitivist) ve Yapıcılık ya da Yapılandırmacılık (Constructivism) olarak belirtilmiştir. Söz konusu öğrenme kuramları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.2.2.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı ekole göre, öğrenme; uyarıcı ile tepki arasındaki ilişki pekiştirildiğinde veya azaltıldığında gerçekleşmektedir. Tepkiyi destekleyen öğrenme görüşü 20. yüzyılın ilk yıllarında sistematize edilmiş deney ve çalışmalarının temelleri daha çok yapay laboratuvar ortamlarında hayvan öğrenmeleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ekolün önemli temsilcileri Watson, Pavlov, Skinner ve Thurndike olmuştur. Öğrencinin görevi, edilgen bir şekilde ödül ve cezaları almak; öğretmenin görevi ise ceza ve ödülleri yönetmek şeklinde ifade edilmiştir. Davranışçı eğitimciler, öğrenenin tekrarlı olarak birbirini izleyen, davranışın hemen ardından dönütün verildiği ve basit tepkilerin olduğu öğrenme çevreleri düzenlemektedirler.

Davranışçılık kuramına göre bilgi evrende var olan bir olgudur. Bireyden bağımsız olarak var olan bu bilgi öğrenciye öğretilip davranış haline getirildiğinde öğrenme süreci gerçekleştirilmiş olur. Davranışçı yaklaşımda öğrenme süreci uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenciyi kontrol edebilecek, şekillendirebilecek birer mekanizma olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan konumundadır. Öğrenme öğretme sürecinin temelinde öğretmen vardır. Fakat bu yaklaşım, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Koç ve Demirel, 2006).

2.2.2.2. Bilişselcilik

Bilişsel ekole göre öğrenme, öğrencinin yeni bir bilgiyi uzun süreli belleğine yerleştirmesi temelinden hareket etmektedir. Bu görüş 20. Yüzyılın ikinci yarısında geliştirilmiş ve yapay laboratuvar ortamlarında daha çok insan öğrenmeleri üzerine kurulmuştur. Öğrenenin rolü pasif olarak bilgiye gereksinim duymak, öğretmenin rolü ise ders kitaplarında veya konferanslardaki gibi bilgiyi sunmaktır. Bilginin kazanılması görüşüne göre; bilgi direkt olarak öğretenden öğrenene iletilen yararlı bir şeydir. Öğretim tasarımcısının rolü, öğreneni büyük bir bilgi yığınıyla karşı karşıya bırakan çevreler

oluşturmaktır (Mayer, 1999). Örneğin ders kitapları, konferanslar, bilgisayar destekli çoklu ortam yazılımları...

2.2.2.3. Yapılandırmacılık

Türkçe kaynaklar incelendiğinde yabancı eğitim literatüründe yer alan “constructivism” kavramının Türkçe karşılığı ile ilgili bir uzlaşmanın henüz gerçekleşmemiş olduğunu görülmektedir. Kimi araştırmacılar constructivism kavramına karşılık “oluşturmacılık”, kimileri “yapısalcılık”, “yapıcılık” veya “inşacılık” kavramlarını önermektedir. Bu çalışmada öğrenme ve eğitim bağlamında bilginin zihinlerde yeniden yapılanmasını işaret eden (Demirel, 2001) eğitim sözlüğünde “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan “yapılandırmacılık” terimi kullanılmıştır.

Yapılandırmacılık, bir öğretim yaklaşımından ziyade, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar daha önce sahip olduğu bilgilerin üzerine inşa edilecek şekilde, bu iki bilginin birleştirilmesi ve bunun sonucu olarak da yeni bir zihinsel sürecin meydana getirilmesi amaçlanmaktadır (Yanpar, 2001: 465).

Yapılandırmacı yaklaşımda kişinin bilgi ile olan ilişkisi ve öğrenme çabası ile o bilgi alanında derinleşmesi sonucu, bireyin hayatı boyunca yeni oluşturduğu veya yapılandırdığı bilgiyi unutmayacağı düşünülmektedir. Süreç içerisinde önemli olan noktanın, elde edilen bilginin birey tarafından alınıp kabul görmesinden ziyade bireyin kazandığı bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı şeklinde ifade edilmektedir (Holloway, 1999: 85-86). Yapılandırmacılık, öğrenenin içerisine dâhil olduğu öğrenme ortamında daha rahat ve serbestçe çalışabilmesine fırsat vermekte ve bireyin zihinsel süreçlerinin göz önünde bulundurularak gerçekleşen bir öğrenme yapılanmasının önemini altını çizmektedir.

Yapılandırmacılığı savunan araştırmacılara göre bilgi, araştırmacıdan bağımsız olan dünyayı objektif olarak temsil etmekle birlikte, kazanılan bilginin doğruluğu, o bilginin öğrenenin gerçek hayatıyla kurduğu benzerlikle doğru orantılıdır (Yager, 2000: 44). Bu yaklaşımın özünde yer alan zihinde yapılanma süreci; özümleme, yerleştirme, zihinde yapılanma, sürekli özümleme ve yaratıcılık gibi aşamaların üzerinde önemle durmaktadır (Çepni, Şan, Gökdere ve Küçük, 2001: 183-184).

Brooks ve Brooks (1993) tarafından yapılan araştırma yapılandırmacı yaklaşımın kişinin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırması sonucu gerçekleşen bilişsel bir öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. Öğrenci, kendi hayatı içerisinde ve kendi günlük yaşamında karşı karşıya geldiği sorunlara çözüm yolları ortaya koyabilmek amacıyla önceden sahip olduğu şemaları yeni elde ettiği bilgilerle birleştirmekte ve zihinsel dengeleme süreci yoluyla yeni çözüm yolları keşfetmektedir (Erdem ve Demirel, 2002: 82).

Yapılandırmacı yaklaşım, kendi içerisinde üç ana görüş etrafında toplanmaktadır. Bunlar; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık başlıkları altında incelenebilmektedir.

1. Bilişsel Yapılandırmacılık: Bilişsel bakış açısına sahip yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme aslında bireysel bir girişim olarak görülmelidir. Her öğrenci, önceden kendi zihninde bulunan bir takım bilgi, beceri ve deneyimlerden meydana gelmiş olan bir zihin yapısıyla derse ya da sınıfa gelmekte, bu öğrencilerin yeni alacakları bilgileri zihinsel olarak nasıl özümseyecekleri ile öğrencinin önceden öğrendiği bilgilerle yeni öğrendiklerini ne şekilde birleştireceği öğretim meselesinin temel noktasını meydana getirmektedir (Deryakulu, 2001).

Bilişsel yapılandırmacılara göre, bilginin zihinde nasıl oluşturulduğunun en iyi açıklaması Piaget'in ortaya koyduğu teori olarak ifade edilmektedir. Öğrenme süreci, Piaget tarafından ortaya konulan; özümleme, uyum ve denge kavramları ve bu temel kavramlar arasındaki ilişkiler ile açıklanmaktadır. Piaget'e göre, bilgi bireyin çevresi ile arasında gerçekleşen aktif bir etkileşim sırasında ortaya çıkmaktadır. Piaget bilgi kavramını "şema" ile açıklamaktadır. Piaget, bireyin karşılaştığı yeni bilgiyi eski bilgi ve deneyimleri yardımıyla tanımaya (özümleme) çalıştığını, eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum (adaptasyon) sağladığını belirtmektedir (Özden, 2003).

Şema, bireyin dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Şemayla ilgili önemli nokta sürekli olarak olgunlaşma ve yaşantı kazanma yoluyla değişime uğrayıp yeniden organize edilebilir olmalarıdır. Özümleme karşılaşılan yeni bir olayı, fikri, objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alma sürecidir. Düzenleme ise, yeni şemalar yaratarak ya da mevcut şemaların çerçevesini değiştirerek deneyimlerin gereklerine uygun davranmaktır. Özümleme ile düzenlemenin etkileşimi

sonucunda denge ortaya çıkmaktadır. Birey karşılaştığı herhangi yeni bir durumu mevcut şemalar içinde özümsemezse denge bozulur. Dengesizlik durumları bireyde istenmeyen bir şeydir. Organizma sürekli olarak dengeye ulaşmaya çalışır bundan dolayı bilişsel gelişim hızlanır (Senemoğlu, 2005: 35).

Öğrenen, karşısına çıkan yeni bilgiyi, mevcut bilgi ve yaşantılarını kullanarak anlamlandırmaya çalışmaktadır. Fakat yeni durumu anlamlandırmada bireyin mevcut bilgisi yetersiz kalıyor ve çelişkiler ortaya çıkarıyorsa, birey yeni durumun varlığını kabul ederek ortaya çıkan çelişkileri gidermek için uzlaşma noktaları aramaya başlar ve mevcut bilgisini değiştirme yolları düşünür ve çelişkileri aşmaya çalışır. Ortaya çıkan bu süreç, aynı zamanda bir problem çözme süreci olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bireyin mevcut bilgi ve yaşantılarının yardımıyla yeni bir problem çözülmüş yani karşılaşılan bu yeni duruma bir anlam yüklenebilmiş ise özümseme süreci gerçekleştirilmiş olmaktadır. Sonuç olarak birey karşılaştığı bu yeni duruma ilişkin bilişsel uyumunu gerçekleştirir ve zihninde yeni bilgi oluşturulmuş olur (Vural, 2004).

2. Sosyal Yapılandırmacılık: Sosyal yapılandırmacı görüşe göre, öğrenme bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirilen bir bilinç olarak ele alınır (Deryakulu, 2001).

Sosyal yapılandırmacı araştırmacılara göre öğrenme, öğrenme sürecinde kültürün ve dilin önemi üzerinde önemli görüşler ortaya atan Rus psikolog Vygotsky'nin görüşleri ile açıklanabilmektedir. Vygotsky'e göre öğrenme, Piaget'in düşündüğü gibi bireyin tek başına yapılandığı bir süreçten ziyade, daha çok sosyal etkileşimin ve dilin de önemli bir yer aldığı bir süreç olduğu noktasını önemle vurgulamıştır (Özden, 2003).

Bütün bu bilgilerden hareketle, bilişsel ve sosyal yapılandırmacıların kabul ettikleri gerçeklik ise bilginin kişinin dışında ve aktarılacak bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğu meselesidir. İki ekolün ayrıldıkları nokta ise sadece bilginin nasıl oluşturulduğunun açıklanması hususunda olmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılar için bilginin oluşturulma süreci kişi üzerinde odaklı iken, sosyal yapılandırmacılar bireyin çevresiyle olan etkileşmesi yani sosyal etkileşime de önem vermektedirler.

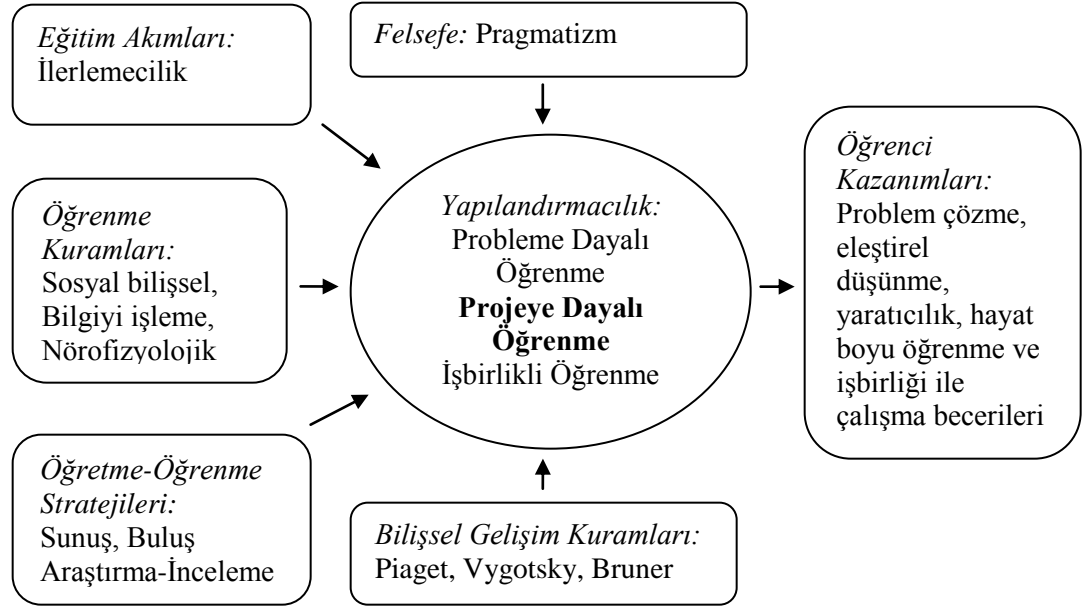
3. *Radikal Yapılandırıcılık*: Her ne kadar bazı kaynaklarda yapılandırıcılığın bir türü olarak yer verilmemiş olsa da bazı kaynaklar radikal yapılandırıcılığın yapılandırıcılığın en son bakış açısı olarak nitelemektedir. Radikal yapılandırıcı yaklaşımın temellerini eğitim bilimci, Ernst Von Glasersfeld atmıştır. Von Glasersfeld'e göre, kavrama olayı kişinin deneyimleri sonucunda, kendi dünyasını organize etme yeteneğidir. Bilgi, aktif olarak düşünen bir insan tarafından yapılandırılan ve bireyin zihinsel süreçleri ile ilgili bir özellik taşımaktadır (Gürses, 2005). Von Gleserfeld'a göre yapılandırıcılık aslında, bir öğrenme teorisinden ziyade, gerçekçi bir öğrenme yoludur. Her birey için bilgi de aynı şekilde bireysel olacaktır. Bireylerin gerçeklikle ilgili bildiklerini birbirleri ile karşılaştıramayız, başkalarının deneyimlerini kendi deneyimlerimiz ile sınıflandıramayız, değerlendiremeyiz.

Radikal yapılandırıcılığa göre gerçekliğe ulaşılmaz ve bildiğimiz her şey insanoğlu tarafından üretilir. Gleserfeld'e göre hiç bir bilgi keşfedilmez icat edilir. Gerçeklik sadece bireyin yapılandığı bağlamda anlaşılabilir (Arslan ve Yanpar, 2006: 24).

2.2.3. Yapılandırıcı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları

Günümüzde sınıfıçi öğrenme ve öğretme süreçleri içerisinde yer alan yapılandırıcı yaklaşımın etkililiğinden çok nasıl uygulanması gerektiği tartışılmaktadır. Öğrenci merkezli sınıf içi öğrenme süreçlerinin tamamının yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğu ifade edilebilir. Yapılandırıcı yaklaşım içerisinde PDÖY'nin yerini anlamlandırabilmek için şekil 1 özetleyici özelliğindedir.

Şekil 1: Yapılandırmacılığın Temelleri ve Projeye Dayalı Öğrenmenin Yeri



Yapılandırmacı yaklaşıma göre organize edilebilecek birçok strateji ve yöntem bulunmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenme-öğretme yöntemleri içinde en önemli uygulamalardan biri olarak ifade edilebilir. Yapılandırmacı öğretim uygulamalardan bir diğeri de probleme dayalı öğrenme olarak bilinmektedir. Probleme dayalı öğrenme, kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını desteklemekte ve işbirlikli gruplarda öğrenenlerin göreve odaklanmalarını sağlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda buluş yöntemi ve araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi de kullanılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntemler içerisinde, sorgulama (inquiry) yöntemi de kullanılmaktadır. Sorgulama yöntemi, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına yardım edebilecek bir diğer önemli uygulama olarak ifade edilebilir. Bu öğrenme yönteminde öncelikle öğrencilere konuyla ilgili sorular sorulmakta ve devamında öğrenciler kendi hipotezlerini kurarak, gerekli bilgileri elde etmekte ve buradan sonuca varmaya çalışılmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını arttırmakta, araştırma becerilerinin gelişmesine yardım etmekte ve gerçeği anlama ve yaptıkları çıkarımları başka kişilerin düşünce ve fikirleriyle karşılaştırma konusunda çeşitli fırsatlar elde etmektedirler (Yurdakul, 2005: 54-58).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme yöntemlerinden biri de projeye dayalı öğrenme yöntemidir. PDÖY'nin kökeni, Dewey, Vygotsky, Bruner ve Piaget gibi psikolog ve eğitim bilimcilerin çalışmalarından teorik alt yapısını oluşturmuş olan yapılandırmacılık yaklaşımından beslenmektedir.

PDÖY ile problem temelli, deneyimsel, deneysel, iş temelli öğrenme ve topluma hizmet uygulamaları gibi pedagojik kavramlar arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır. Bu konuya öncelikle PDÖY'nin, problem temelli öğrenme ile olan ilişkisinden başlamak gerekmektedir.

Probleme dayalı öğrenme, dikkatle yapılandırılmış bir grup problemin bir grup öğrenciye sunulmasıdır. Problem genellikle bir takım gözlenebilir olay ve olgulardan oluşan, öğrencinin temel süreç ve mekanizmaları anlayabilmesi için açıklanması ihtiyacı duyulan tanımlamalardır. Buradaki en önemli nokta öğrencinin önceki bilgilerinin sorunun içerisindeki olguyu gerektiği gibi algılaması için yetersiz olmasıdır. Öğrenciler sorunun üzerinde kendileri çalıştıktan sonra hedeflerini belirlemekte ve aynı zamanda problemi de çözmeye çalışmaktadırlar. Fakat bu yaklaşımın amacının tam olarak bu olduğu düşünülemez. PDÖY'nin iki en önemli özelliği bir problemin bulunması ve ortaya ürün konulmasıdır. Fakat problem temelli öğrenmenin bir ürün ile noktalanması gerekmemektedir. Diğer bir deyişle, her iki yaklaşımın başlangıç noktası da problemdir ve öğrenciler kendi aktiviteleriyle çalışmaya yönlendirilir. Fakat projeye dayalı öğrenmede ise öğrenci ürünün inşâ edilmesine yönlendirilir (Helle, Tynjala ve Olkinuora, 2006: 294).

Deneysel ve deneyimsel öğrenme de uzun yıllar önce PDÖY ile benzerlik göstermekteydi. Fakat günümüzde bu kavram kargaşası yaşanmamaktadır. Ancak iş temelli öğrenme ve topluma hizmet uygulamaları ile ilgili kavram kargaşası günümüzde varlığını sürdürmektedir. O halde iş temelli öğrenme; “üniversiteleri ve çalışma organizasyonlarını yeni öğrenme fırsatları yaratmak için bir araya getiren üniversite programları” şeklinde tanımlanabilir (Helle ve diğerleri, 2006: 295). Topluma hizmet uygulamaları da öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini gerçekleştirmek için toplum hizmetini ön plana çıkarmaktadır. Söz konusu kavramların PDÖY ile olan ilişkisini ortaya koyması bakımından bu tanımlar önemlidir.

İşbirlikçi ve işbirlikli öğrenme de öğrenci projeleriyle sık sık bahsedilen ve bağlantı kurulan iki kavram olarak görülmektedir. Bu iki kavram arasındaki fark ise paylaşılan aktivitenin kapsamı temelinde tanımlanmaktadır. İşbirlikli öğrenme (cooperation)'nin özelliği yapılan işin etkili bir şekilde paylaşılması iken işbirlikçi öğrenme (collaboration) bir görevi birlikte üstlenmeleri veya bir problemi birlikte çözmeleri üzerine odaklanmaktadır. İşbirliği tek başına ne öğrenme mekanizması ne de yöntemidir. İşbirlikçi öğrenme daha ziyade bilişsel öğrenme mekanizmalarını (tümevarım, tümünden gelim, redaksiyon, sonuç çıkarma, içselleştirme gibi) tetikleyen etkileşimsel bir durumu ifade etmektedir (Helle ve diğerleri, 2006: 297). Bir proje çalışması ise genellikle planlanmış ve katılımcıların ortak çabaları ile gerçekleştirilen bir aktivitedir (Helle ve diğerleri, 2006: 296).

2.2.4. Strateji, Yöntem ve Teknik

Literatürde öğrenme ve öğretim süreci hakkında verilen bilgiler içerisinde sıklıkla strateji, yöntem ve teknik kavramlarının geçtiği görülmektedir. Bu kavramların birbiri yerine kullanılarak karıştırıldığı da dikkati çekmektedir. Örneğin proje çalışması bazı kaynaklarda strateji, bazılarında yöntem bazılarında da teknik olarak yer almaktadır. Bu durumda öncelikle bu araştırmanın genel seyri içerisinde ele alınacak olan strateji, yöntem ve teknik kavramlarının anlamlarının ve birbirleriyle olan ilişkilerinin açıkça ortaya konmasında yarar görülmektedir.

2.2.4.1. Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejisi kavramı, dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımı ifade etmektedir. Belirli ölçüde strateji sınıfıçi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 61). Bilen'e (2002) göre strateji kısaca yöntemlerin seçilmesini kolaylaştıran genel bir çıkış yoludur. Dersin hedeflerine ulaşmak için pek çok stratejinin varlığından söz edilebilir.

Çeşitli eğitim araştırmacıları değişik adlar altında birbirlerinden farklı ve birbirlerine benzer stratejilerin varlığından söz etmektedirler. Bunlardan en sık kullanılanlar

sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileridir (Cin, 2006: 119).

1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Bazı kaynaklarda “alış yoluyla öğrenme” diye tanımlanan ve öğrencilerin bilgileri hazır olarak alması esasına dayanan bu strateji David Ausebel tarafından geliştirilmiştir (Demircioğlu, 2005: 160). Ausebel’e göre öğrenmenin çoğu sözel olarak gerçekleşmektedir. Önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Bu strateji öğretmen merkezlidir (Cin, 2006: 119).

2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Buluş yoluyla öğrenme stratejisi Jerome Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bruner, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu stratejide öğretmenin rolü önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Çünkü bu strateji düşünme, deneme ve bulmayı esas alır. Yapılandırılmamış buluş ya da rehberli buluş uygulamaları da yapılandırmacılığın buluşa dayalı yaklaşım uygulamalarındandır. Bu yaklaşımda öğrenenler kendi anlayışlarını yapılandırabilmek için kendilerine verilen bilgileri kullanmaktadır. Yapılandırılmamış buluşta ise öğrenenler kendi buluşlarını kendileri yapmaktadır. Rehberli buluşta ise öğrenenler kendi keşiflerini yapmaları için kendilerine verilen bilgileri kullanırlar.

3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi: Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisinin oluşumunda John Dewey tarafından ortaya konan görüşler etkili olmuştur. Öğrenci bu işlemleri yaparken, öğretmen öğrenciyi düşünmeye yöneltir ve ona rehberlik eder. Bu strateji ile öğrenciler sadece belirli konuları araştırmakla kalmaz, öğrendiklerini gelecekteki yaşantılarına da uyarlar. Araştırmaya dayalı uygulamalarda ilk olarak öğrenenlere bir soru sorulmakta, daha sonra öğrenenler hipotez kurarak ilgili bilgileri toplamakta ve sonuçlara ulaşmaya çalışmaktadır. Öğrenme sürecinin sonunda ise öğrenenler izledikleri süreci gözden geçirmekte ve değerlendirmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından biri de araştırmaya dayalı yöntem olduğu söylenebilir (Yurdakul, 2005: 46).

2.2.4.2. Yöntem ve Teknik

Eğitim Terimleri sözlüğünde yöntem, “bir sorun çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2000: 81). Bazı eğitimciler öğretim yönteminin bir öğretim tekniği olduğunu savunmaktadır. Yani bu iki kavramı aynı anlamda kullanmaktadırlar. Öğretim yöntemi ve öğretim tekniği arasında kesin bir sınır çizilemez. Bu iki kavram arasında iç içe bir ilişki bulunmaktadır. Bu iç içe ilişkide öğretim yöntemi daha genel ve kapsamlı bir kavram olup öğretim tekniğini de kapsamaktadır. Öğretim yöntemi belirli görüş ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yapma yoludur. Teknik ise öğretim yönteminin öğretmenin uygulamaya koyma biçimidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 70).

Strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişkiyi eğitsel hedefler anlamında kavramak ve projelerin yerini tanımlamak amacıyla tablo 1’de bu kavramlar arasındaki yatay ve dikey ilişkiler verilmiştir.

Tablo 1: *Eğitsel Hedefler ile Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi*

Eğitsel Hedefler	Strateji	Yöntem	Teknik
Ezberleme, Tanıma Hatırlama	Sunuş	Düz anlatım	Gösteri, Beyin Fırtınası
Neden, Niçin, Nasıl	Buluş Yolu	Tartışma, Örnek olay	Çember tartışması, münazara, panel
İlkeleri kullanma, problem çözme, karar verme ve uygulama	Araştırma- İnceleme	Gösteri, problem çözme, proje	Benzetim, drama, rol yapma, gözlem, deney.
Tüm davranışlar	Tam öğrenme	Tüm yöntemler	Tüm teknikler

(Tan ve Erdoğan, 2001)

2.2.5. Bir Yöntem Olarak PDÖY

Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı; “öğrencileri, bilgi ve beceri kazanmada dikkatli bir şekilde tasarlanmış ürünler ve görevler ile karmaşık ve doğru sorular etrafında yapılandırılmış geniş bir araştırma süreci doğrultusunda çalıştıran sistematik bir öğretim

yöntemi” olarak tanımlanmaktadır (BİE, 2006). Bununla birlikte PDÖY’nin savunucuları, proje çalışmasının tüm programı oluşturmasını tavsiye etmemektedirler (Katz ve Chard, 2000). Bu bağlamda PDÖY eğitim sistemi içerisinde bir yöntem olarak görülebilir.

2.2.5.1. PDÖY’nin Amaçları

PDÖY, öğrencileri hayatsal gerçeklik içinde yerleştirir ve gerçek sorun çözme fırsatları meydana getirir. Dolayısıyla, eğitsel projeler sınıftaki öğrenilenler ile gerçek hayatta karşılaşılan yaşantılar arasında köprü oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Bu sebeple PDÖY uzun bir sürece yayılmış bir şekilde öğrenci çabasını ve etkin uğraşısını gerektirmektedir. Bu yöntemin disiplinlerarasındaki bağlantıları destekleme özelliği de bulunmaktadır. Öğrenci projeleri, farklı öğrenciler ve öğrenme durumlarına uygun bir şekilde düzenlenebilmektedir (Blumenfeld ve diğerleri, 1991).

PDÖY, öğrencilerin birincil elden deneyimler yaşayarak öğrenmelerini, öğrenci merkezli öğrenmeyi, işbirlikli öğrenmeyi, probleme dayalı öğrenmeyi ve aktif öğrenmeyi birleştirebilen bir özellik taşıyan bir öğretim yöntemidir.

PDÖY, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi daha iyi anlamalarını sağlamayı amaçlayarak, informal ve açık uçlu etkinliklerle becerilerini geliştirmelerini özendiren bir yöntemdir. Bu yöntem yoluyla, çocukların seçilen belli bir konudaki bilgi ve deneyimlerinin etkin katılım yöntemleri yoluyla derinlemesine artırılması hedeflenmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerileri ile birlikte duygusal ve ahlak gelişimini de içeren zihinsel gelişimlerinin gerçekleştirilmesi de söz konusudur. Sevinç (2003), bu yöntemin öğrencilere dünyayı kendi potansiyelleri ve yetenekleri ile sorgulama ve tanıma olanağı sağladığını, dolayısıyla farklı zekâ alanlarına sahip (matematiksel, sözel, müzik zekâsı vs.) öğrencilerin kendi bireysel özelliklerine uygun bir şekilde eğitim süreci içerisine en üst düzeyde katılabildiğini belirtmektedir. Bu yöntem temel özellik olarak, farklı disiplinlerle ilişkili bir problem veya senaryo üzerine kurgulamakta ve öğrenci merkezli aktif öğrenmeden yola çıkarak öğrencilerin küçük gruplar şeklinde öğrenmelerini mümkün kılmaktadır. Öğrenciler, hayata ilişkin gerçek problemlerin çözümüne ilişkin hazırlanmış olan ders senaryolarını kullanarak, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, sorgulama gibi zihinsel becerilerini kullanabilir ve hem bireysel hem de grup çalışmaları için fırsatlar yakalayabilirler (Demirel, 2005).

Katz ve Chard (2000), yaptıkları çalışmada PDÖY'nin beş temel amacının bulunduğunu belirtmişlerdir.

1. Zihinsel Gelişimi Desteklemek: Eğitimciler, okul içi ve dışında gerçekleşen akademik çalışma ve sosyalleşme imkânlarının bütün çocuklar açısından faydalı olduğunu kabul etmekle birlikte, geleneksel eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin zihinsel gelişimi için yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla öğretim programının öncelikle zihinsel gelişim hedeflerine odaklanmasının gerekliliği belirtilmektedir. Proje çalışmaları ile de çok geniş ölçekte zihinsel becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Katz ve Chard, 2000: 6-7).

2. Etkinlikler İçinde Denge Oluşturmak: Katz ve Chard (2000: 7-8), PDÖY'nin bütün eğitim uygulamalarının yerini alamayacağını düşünmektedir. Fakat bunun yanında, eğitim programlarında bütünleyici ve tamamlayıcı olarak yer alabilirler. Buradan hareketle de proje çalışmalarının öğrencilerin yapılandırılmış eğitimden kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayarak güçlendirme ve böylece eğitim programının PDÖY ile dengelenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

3. Okul ile Yaşamı Birleştirmek: PDÖY'nin bir diğer amacı; okulun, gerçek bir yaşam alanı olarak görülmesini sağlamaktır. Öğrencilerin okuldan edindikleri deneyimler aynı zamanda gerçek yaşam deneyimleri olmalıdır. Öğrenciler, okuldan aldıkları deneyimleri kurumsal olarak görme ve okuldaki yaşantıların dikkatini yoğunlaştırma, çaba, zorlama gerektirdiğini düşünmektedirler. Okul zamanının bir bölümünün rahatlama, diğer bölümünün ise çalışmalara ayrılması gerekliliği ortadadır. Dolayısıyla proje çalışmaları programda çeşitlilik yaratarak, çocukların zihinlerini ders sınırlarının yol açtığı kısıtlamalarından kurtarmaktadır (Katz ve Chard, 2000: 8-9).

4. Sınıfta Topluluk Ruhunu Geliştirmek: Öğrencilerin bir topluluk olarak sınıf ortamı içerisinde bulunmaları, eğitimin sosyalleşme amaçlarından biridir. Bu amacı gerçekleştirmek de onların, gruba çalışma ve gruba katkıda bulunma deneyimlerini yaşadıklarında mümkün olabilir. Proje çalışmaları, öğrencilere beraber çalışma duygusunu yaşamaları için fırsatlar oluşturmaktadır (Katz ve Chard, 2000: 9).

5. Eğitimde Zorluklarla Mücadele Edebilmek: PDÖY'nin beşinci amacı da öğretmenlerin çalışmalarını bir mücadele olarak görmelerini sağlamaktır. Öğretmenlerin

bazen, fiziksel açıdan yetersiz olan okullarda yetersiz öğrenme materyali ve imkânlar ile mücadele etmeleri gerekir. Bazen de öğretmenlerin de kalabalık sınıf mevcutları veya farklı yaş gruplarından öğrencilerin yer aldığı (birleştirilmiş) sınıflarda çalışmaları gerekir. Bu zorluklar, çoğu zaman ciddi problemlere yol açmakla birlikte çoğunlukla mücadele edilmesi gereken eğitimsel durumlar olarak görülmelidir. Katz ve Chard (2000: 10-11), ilk başta dezavantaj gibi görünen bu durumun mücadele yöntemi ile avantaja dönüştürülmesini savunmakta, PDÖY'nin de bu amaca hizmet ettiğini düşünmektedirler.

2.2.5.2. PDÖY'nin Özellikleri

PDÖY'nin en önemli özelliği, öğrenme aktivitelerini merkeze alan bir soru ya da problem etrafında oluşturulmuş olmasıdır. Bu durum, Dewey'in bilimsel ve yansıtıcı düşünmenin, öğrenmenin merkezi olması gerektiğine ilişkin görüşleriyle temellendirilmektedir. Dewey'e göre bu iki hedefin ele alınmasının iki özelliği vardır: Birinci özelliği gittikçe artan konu alanı bilgisi içerisinde yer alan sorunları çözmek, ikinci özelliği ise çocuğun merakını ortaya çıkarmaktır (Helle ve diğerleri, 2006: 290).

Proje terimi belli bir konunun derinlemesine çalışılması ile ilgili olarak kullanılmaktadır; genellikle bütün bir sınıfta küçük öğrenci grupları tarafından üstlenilen, bazen sınıftaki bir öğrenci grubunun ayrı olarak çalıştığı, nadiren de tek bir öğrencinin çalıştığı projeler söz konusudur (Katz ve Chard, 2000: 2).

Bir projenin anahtar özelliği bir araştırma olmasıdır. Bir araştırma parçası olarak öğrencilerin bir soruya cevap vermeleri araştırmanın bir parçasıdır. Proje, “bir hastaneye gitmek” “bir ev inşa etmek” gibi şeyleri de içermektedir. Bir proje çalışması öğrencinin yaşı ve projenin doğasına bağlı olarak genelde birkaç gün veya birkaç hafta gibi bir periyodu kapsamaktadır. Okul öncesi öğrencileri için bir kaç haftalık süre normal olabilirken bu süre öğrencilerin yaşı ilerledikçe daha da uzun olabilmektedir (Katz ve Chard, 2000: 2).

Yörenin ya da yöresel iklim değişikliklerinin derinlemesine çalışılmasını içeren bir proje haftalarca sürebilir. Aksine aynı proje bir haftada da bitebilir. Kendiliğinden olanın aksine projeler önceden planlama gerektirir (Katz ve Chard, 2000: 2).

Öğrenciler için bir proje konusu genellikle onların aşına oldukları çevreden seçilir. Böylece kişi kırsal okullardaki öğrencilerin projelerinin daha çok hayvanlar ve çevrede yetiştirilen ürünlerle ilgili olmasını bekleyebilir. Bir balıkçı köyünde yaşayan öğrencilerin kayıklar, balıklar ve balık tutmayla ilgili projeleri alması çok doğaldır. Şehirli öğrenciler ise daha çok binalar, yerleşim yerleri, trafik akışı, araçlar ve işçilerin içinde bulunduğu projelere yönlendirilirler. Aslında, öğrencilerin dikey ilgilerden ziyade yatay ilgilerle meşgul olmaları gerekir. Dikey ilgi, öğrencinin üst sınıflara hazırlanması ile ilgili bir terimdir. Yatay ilgi ise, halen buldukları yaşa hitap eden projeleri nitelendirmektedir. PDÖY'nin önemli amaçlarından biri de öğrencinin kendi çalışmalarını, planlamalarını, proje geliştirme ve değerlendirmede aktif katılım göstermesini ve böylece erken yaşlarda kendi öz güvenini kazanmasını, inisiyatif ve sorumluluk almasını sağlamaktır (Katz ve Chard, 2000: 4).

Ünitelerin ve temaların aksine proje, bir konunun araştırılmasının parçasıdır. Öğrencilerin fikirleri, soruları, kuramları, tahminleri ve ilgileri projenin belirlenmesinde önemli bir etkidir. Bir projenin dokümanlarının yakından incelenmesi, öğrenci hakkında önemli referanslar vermektedir. Proje çalışmaları; bir şeye karar verme, belli bir konuyu tartışma, sınıf arkadaşlarına fikirlerini açıklama, bulguları tahmin etme, varsayımlar üzerine hipotezler inşa etme, detayları ve olguları kontrol etme, ihtiyaç duyulan bilgi kaynağı olan kişilerle görüşme yapma, araştırma sürecinin yeni ve farklı yanlarını görme, hafıza ve hayal gücünün yanı sıra gözlemlerden çıkarımda bulunma, gözlemleri kaydetme, bulguları raporlaştırma, birbirlerine önerilerde bulunma, diğerlerini cesaretlendirme, başarılı şeyin sorumluluğunu üstlenme ve kabullenme gibi girişimler gerektirir (Katz ve Chard, 2000: 5).

PDÖY'nin özelliklerini genel olarak aşağıdaki gibi dört başlık altında toplamak mümkündür (Bodnar ve Hazy, 1999: 177).

1. PDÖY, “yaparak öğrenme” veya “aktif öğrenme” olarak tanımlanabilir. Disiplinlerarası bilimsel temellere dayandırılarak araştırmaların yapılması becerileri proje çalışmaları esnasında geliştirilmektedir.
2. PDÖY aynı zamanda pedagojik öneme sahiptir. Her öğrenci kendi yaptığı çalışmanın önemini diğer çalışma arkadaşlarına ve öğretmenine açıklayabilmelidir. Bu işlem bireyde profesyonel farkındalığın gelişmesini

sağlayacaktır. Geleneksel eğitimde öğrenciler öğretmen tarafından sağlanan bilgiler üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Proje çalışmasında ise elde edilen bilgi ve farkındalık, temelde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen tartışmalar ile şekillenmektedir.

3. Proje çalışmaları genellikle öğretim dönemlerine paralel bir uygulama süreci izlemektedir. Her dönem bir probleme dayalı olarak geliştirilen proje, bütün ders kapsamında ele alındığında 6-8 proje olarak gerçekleştirilmektedir.
4. Öğrenciler projelerini gerçekleştirecekleri ders, öğrenme alanı veya ünite ile problemi kendisi seçmelidir.

2.2.5.3. PDÖY'nin Yararları ve Avantajları

PDÖY'nin faydalarına ilişkin sayfalar süren bir liste oluşturulabilir. Fakat burada çeşitli araştırmacıların görüşlerinden yola çıkılarak, bu faydalar birleştirilerek verilmiştir.

Blumenfeld ve diğerleri (1991)'ne göre PDÖY'nin avantajlarını şöyledir:

- Öğrenciler, önemli bir soru çerçevesinde, araştıracakları konunun önemli kavramlarını öğrenmek için daha çok güdülenmiş olurlar.
- Projeler, sınıfların gerçek hayat sorunlarının incelendiği ortamlar haline gelmesini sağlar.
- Projeler, farklı kaynak ve disiplinlerle ilişkili bilgiler kullanılmasını gerektirdiğinden, öğrencilerin araştırdıkları konu hakkında daha geniş bir bakış açısı yakalamalarını sağlamaktadır.
- Projeler, her tür öğrenci profili ve öğrenme ortamlarına uygun bir şekilde uyarlanabilmektedir.

Buck Institute for Education (2006)'a göre PDÖY'nin yararları:

- Öğrenme sürecinin kalitesi gelişir.
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel sorular ile bilişsel gelişimi ilerler.
- Öğrenciler, planlama yapma ve planlı çalışma gibi süreçleri ve faydalarını öğrenir.

- Öğrencilere problem çözme, iletişim ve öz yönetim becerilerini uygulama, keşfetme, öğrenme ve geliştirmede destek olur.
- Müfredat konularını önemli toplumsal sorunlarla ilişkilendirir. Böylece okul ile hayat arasındaki farkın azaltılmasına yardımcı olur.
- Öğrenciler arasında pozitif bir iletişim ve işbirliği ilişkileri yaratabilir.
- Derse karşı ilgisiz ve sıkılgan öğrencilerin güdülenmesini ve çalışmalarını sağlar.

Projelerin çeşitli araştırmalarda aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencilerin bilimsel çalışma, yaratıcılık, yaşam boyu öğrenme, grupla çalışma ve işbirliği; seçme, planlama, inceleme ve yürütme gibi öğrenme becerilerini geliştirir ve zenginleştirir (Bilen, 2002).
- Öğrencilerin bilgilerini yansıtmaları ve derse katılımları için çoklu yollar önerir.
- Çoklu zekâyâ (kinetik, uzamsal, mantık, dil vb.) yönelik uygulamaların kullanımına uygundur.
- Öğrencinin performansı ile ilgili olarak aileye, öğretmene ve okul yönetimine anlamlı veri ve bilgiler sağlar.
- Öğrencilerin problem çözme becerileri ile probleme dayalı öğrenme becerileri gelişir.
- Projeler, öğrencilere pratik hayat deneyimleri kazandırır.
- Projeler, okulda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta uygulanmasına fırsat verir.
- Projeler, öğrencilere bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Öğrencilerin projelerini başarı ile tamamlanmaları halinde kendilerine olan güvenleri artar. Öğrenciye başarıya duygusunu tattırılır.
- Projeler, öğrencilerin öğrenmek için motivasyonlarını artırır ve onların daha sonraki projeleri için yeni ilgi alanları geliştirmelerini sağlar.

- Projeler, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluk kazanmalarını sağlar (Saban, 2002).
- Projeler hem yavaş öğrenen hem de hızlı öğrenen öğrenciler için kullanılabilir.
- Projeler, sınıf kavramının yeniden tanımlanmasını ve sınırlarını yeniden tanımlanmasını gerektirir. Öğrenciler artık öğrenilecek yerin yalnızca dört duvar arasında olmadığını farkına varırlar.
- Projelerden zevk alan öğrenciler, öğrendiklerinin kısa sürede farkına varıp, öğrenme sürecine daha fazla dâhil olmak isterler.
- Alternatif öğrenme yöntemleri, sözlü sunular, uzmanların gözetiminde ve rehberliğine yapılan çalışmalar ve analizler, öğrencinin öğrenme düzeyinde ve bunun ölçülmesinde yeni ufukların açılmasını sağlar.
- Projeler sırasında öğrenciler çeşitli roller üstlenerek bu rollerin gereğini yerine getirme ile ilgili gayret gösterirler. Örneğin; proje yöneticisi, finansal destek yöneticisi, danışman gibi roller öğrencinin gelecekteki hayatında, iş dünyasında üstleneceği roller olabilir. Öğrenci daha okul yıllarında bu rollerin uygulamasına ilişkin bilgi sahibi olur (Ültanır, 2003).

Öğrencilerin PDÖY ile kazanacağı beceriler, tutumlar, eğilimler ve inançlar ile ilgili olarak aşağıda bir kategorilendirme verilmiştir (Hamurcu, 2000; BIE; Akt: Demirhan, 2002):

- Yaşamsal beceriler: Bir toplantıyı yönetme, bir bütçe hazırlama, bir plan yapma gibi beceriler.
- Teknolojiyi uygulama becerileri: Bilgisayar, televizyon, radyo, video gibi araçları kullanma becerileri.
- Bilişsel süreç becerileri: Karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri.
- Öz denetim becerileri: Hedef belirleme, işlemleri düzenleme, zaman yönetimi becerileri.
- Tutumlar: Öğrenmeye ilgi duyma, gelecek için eğitime merak duyma tutumları.

- Eğilimler: Öz denetim kurma, başarı hissine sahip olma eğilimleri.
- İnançlar: Öz yeterlilik inancını kazanma.

Proje çalışmaları; öğretmen ve öğrencinin daha güçlü ilişkiler kurmalarına, öğretmenlerin bir sonraki adımı planlamalarına, öğrenenlerin içerikle bağlantı kurmasına, öğrenenlerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerini yönetmelerine, öğrenenlerin kendi planlarını yapmalarına olanak vermektedir (Erdem, 2005: 75).

İyi bir şekilde projeye yönlendirilen çocuklar - konunun seçimi, yaklaşımın seçimi, deneyimin gerçekleştirilmesi, sonuçların ortaya konulması ve sonuçların sunulması – gerçek anlamda bilimi gerçekleştirmektedirler. Bilimin sadece olgular ve formüllerden oluşmadığını; süreç, aktiviteler ve bir ilerleme ve düşünme yöntemi olduğunu öğrenirler (Wurdinger and Rudolph, 2009: 120).

2.2.5.4. PDÖY'nin Sınırlılıkları ve Dezavantajları

PDÖY'nin bir önceki başlık altında belirtilen çok sayıdaki faydasının yanında elbette çeşitli sınırlılıkları da mevcuttur. Mükemmel seviyede, dört dörtlük hiç bir yöntem olmadığı gibi bu yöntemin de dezavantajlarının olması çok doğaldır.

Proje çalışmaları sırasında öğrencilerin kendilerine verilen projeyi tamamlamaları tahmin edildiğinden veya planlandığından fazla zaman alabilir. Projelerin öğretmen kontrolü dışında gerçekleşmesi, önemli sorunlarla karşılaşılması sonucunu doğurabilir. Bazen de öğrenciler kendilerine ilginç gelebilecek proje konuları bulmakta sıkıntı yaşayabilirler. Proje çalışmaları doğal olarak öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırmaktadır. Öğretmen, düz anlatım yoluyla anlattığı derse göre çok daha fazla çalışmak zorunda kalmaktadır. Ayrıca öğrenme için ayrılan sürenin artması da söz konusu olabilir. Yine eğer araştırmanın sınırları iyi belirlenmediği takdirde, konu dışına bir sapma ve dağılma yaşanması olasıdır (Saban, 2002; Korkmaz, 2002). Bazen de öğrenci bütün zamanını projenin önemsiz noktaları üzerinde yoğunlaşarak geçirir ve eğitsel önem arz eden noktaları atlayabilir.

PDÖY'ye alışkın olmayan öğretmenler hazır olmadıkları için öğrencilerine sorumluluk vermek istemeyebilirler. Eğer öğretmen geleneksel yöntem ile uzun yıllar eğitim verdiyse, bu yaklaşımın gerektiği gibi uygulanmasında sorunlar yaşanabilir. Bu

geçiş sürecinde öğretmenlerin çok açık ve öğrenmeye istekli olmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretim materyallerinin okuldaki eksikliği veya çeşitli arızalar (bilgisayar ve yazılımsal sorunlar, virüsler vs.) sınav baskısı ve ailelerin öğretmenden beklentileri, toplumun gözündeki öğretmen imajı da bu yöntemin diğer dezavantajları olarak sayılabilir. Özellikle SBS gibi önemli bir sınav aşamasının olduğu ülkemizde aileler için çocuklarının nasıl öğrendiklerinden çok ne öğrendikleri ve almış oldukları not önemli olmaktadır. Bu durum süreç üzerine odaklanmaya çalışan proje çalışmalarının sonuç üzerine odaklanmaya çalışan sistem ile olan çatışmasının bir sonucu olarak görülebilir. Bu gibi meseleler PDÖY'nin uygulanması açısından da ayrıca bir dezavantaj olarak sayılabilmektedir. Aladağ (2005), PDÖY'nin, ifade edilen bu sınırlılık ve dezavantajlara rağmen eğitim sistemi içinde uygulanabilecek bir öğrenme yaklaşımı olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen, proje çalışmaları devam ederken grup üyeleri içerisinde kimin ne kadar çalıştığını göremeyebilir. Bunun yanında hazırlanan çalışma ya da ürün bir başkası tarafından da yapılmış, yaptırılmış olabilir. Öğretmen proje çalışmalarına ilişkin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaması da proje çalışmasının başarısızlıkla sonuçlanması sonucunu doğurabilir. Proje çalışmalarının yerini ve önemini anlamamış, bu çalışmalara yıllık ödev mantığı ile bakan öğretmenler ile bu yöntemin uygulanması çok zor olabilir. Bunun yanında öğretmenin, öğrenciler üzerindeki tutum ve tavırları da projenin başarısını etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmen, bir çalışmanın gerçekleştirilebileceğine inanmadığı takdirde, öğrencilerinin inançları üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilmektedir. Çok fazla müdahale edilen veya çok serbest bırakılan öğrenci gruplarında, çalışmalar beklenildiği gibi gitmeyebilir. Ayrıca bazı projelerin hayata geçirilmesi maddi açıdan yük oluşturabileceğinden, özellikle de durumu elverişli olmayan öğrenciler üzerinde olumsuz bir durum ortaya çıkarabilmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kullanılacak araçların maliyetinin yüksek olması, öğrencilerin çalışmalar için gerekli kaynağı sağlayamaması proje yaklaşımının dezavantajları arasında yer almaktadır.

PDÖY'nin değerlendirme aşaması da iyi planlanmadığı takdirde zorluklar yaşanabilir. Proje çalışmaları genelde alternatif değerlendirme yöntemleri ile değerlendirildiğinden, bu değerlendirme yöntemleri için geçerli dezavantaj ve sınırlılıklar PDÖY uygulamalarına da yansımaktadır. Proje çalışmalarında öğretmenin kontrolü diğer

tekniklere oranla azaldığından, etkinlikler rastgele bir düzenleme yapılarak gerçekleştirilebilir. Bu da istenilmeyen bir durumdur. PDÖY'yi temel alan çalışmalar çok karmaşık olduğundan yönetilmesi ve yürütülmesinin çok zor olması diğer bir sınırlılıktır. Bireysel gelişim ile sosyal gelişim arasında bir denge oluşturulmadığı zaman sorunlar yaşanabilir (Bilen, 2002).

Blumenfeld ve diğerleri (1991)'ne göre, ailelerin beklentileri çalışmalar açısından engeller oluşturabilmektedir. Toplumun öğretmenden beklentisi de öğretilmekte bu yönetime ilişkin olumsuz bir tutum gelişmesine sebep olabilir. Bütün bunların yanında bazı ebeveynler çocuklarının yüksek not almalarını istediklerinden, onların çalışmalarına gereğinden fazla yardım ederek, proje çalışmasının amacından sapmasına ve öğrenci için gerekli olan becerileri kazanmasını bilmeden olumsuz yönde etkilemiş olabilirler.

Blumenfeld ve diğerleri (1994)'ne göre PDÖY'de karşılaşılan sorunlar şöyle maddeleştirilmiştir.

1. *Öğrenci beklentileri:* Yeni öğretim tarzı, öğrenci beklentileri ve yetenekleri ile çatışabilir. Örneğin ezberleme yeteneği gelişmiş olan öğrenciler, daha ileri düşünme becerisi ve girişimcilik beklenen yeni yaklaşıma uyum sağlamakta isteksiz olabilir. Ayrıca, rolleri tartışma ve üretici tartışmalara dâhil olma becerileri eksik olan öğrenciler diğer arkadaşlarıyla işbirliği yapmak yerine kendi kendilerine çalışmayı tercih edebilirler.
2. *Gerekli zaman:* Birçok öğretmen, PDÖY'nin uygulanmasında ortak sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Araştırma ve tartışmalar sıklıkla tahmin edilenden daha fazla zaman almaktadır. Aynı zamanda, derinlemesine araştırmalar, geniş ve bilindik olan konular ile kavramların yüzeysel araştırmasının yapıldığı tarama çalışmaları, daha fazla zaman almaktadır. Başka bir mesele de yeni yaklaşımları kullanırken, müfredat hedeflerinin karşılanmaya çalışılmasıdır. Öğretmenlerin, öğrencileri konunun içeriği ve müfredat hedeflerine uygun olacak şekilde öğrenmelerini sağlayacak araştırma sorularını dikkatle seçmesi gerekmektedir.
3. *Sınıf yönetimi:* Bazı öğretmenler eşzamanlı aktivitelerin takip edilmesi, düzenlenmesi, artan aktivite ve gürültü ile baş etmede sıkıntılar yaşamaktadırlar. Öğretmenin, öğrencilerin birlikte özgürce konuşma ihtiyacı ve sınıf yönetim

düzenini koruma ihtiyacı arasında bir denge kurmaları gerekmektedir ki yöntem verimli bir şekilde işleyebilsin. Ayrıca öğretmenler, öğrenmeye ilişkin kaygıları sebebiyle, sıklıkla bilgi akışını kontrol etme ihtiyacı hissetmektedirler. Öğretmenler dersi istedikleri gibi yönetme eğilimi içerisindedirler, çünkü öğrencilerinin doğru bilgiyi edindiklerinden emin olmak istemektedirler.

4. *Öğrenci öğrenmesinin desteklenmesi:* Öğretmenler deneyimlerin desteklenmesi ile ilgili zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Deneyimlerin desteklenmesi ile öğrenciler öğrenme için sorumluluk alabilir ve bazen öğretmenler düşünme biçimlerinde model olmadan, durumu yapılandırmadan ve geri dönüt vermeden çok fazla bağımsızlık vermektedir. Öğrenci öğrenmelerinin desteklenmesi ise sıklıkla kendi konu alanlarındaki uzmanlıklarıyla ilgilidir.
5. *Teknoloji kullanımı:* Bilişsel bir araç olarak teknolojinin kullanımında yetersiz olan öğretmenler, teknolojinin sınıfta kullanılmasıyla ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bu yeterliklerinin geliştirilmesiyle ilgili çeşitli çalışmalar yapabilirler. Fakat bunun gerçekleştirilebilmesi ve öğrencilere yardımcı olunabilmesi uzun zaman gerektirebilir.
6. *Değerlendirme:* PDÖY ile yoğun bir eğitim almış öğrencilerin tamamından, konuya aynı şekilde hâkim olmaları beklenemez. Geleneksel testler ise bu değerlendirme için eksik kalabilir. Öğretmenler, öğrenci öğrenmesini değerlendirebilecek araçları seçme, geliştirme ve kullanmada zorluklar yaşamaktadırlar.

PDÖY ilk gündeme geldiği günlerden beri eğitimciler arasında çeşitli kaygıların oluşmasına neden olmuştur, bu kaygılar halen geçerliliğini devam ettirmektedir. Öğrenci merkezli eğitimin doğasına ilişkin kaygılar halen mevcuttur. Öğretmenler, öğrencilere çok fazla sorumluluk vererek, eğitimin kalitesini tehlikeye mi atıyorlar? Bazı endişeler ise bu yöntemin uygulanabilirliğini sorgulamaktadır. Öğretmenler, proje çalışmalarının boş iş ve çabalar haline dönüşmesinden endişe duymuyorlar mı? Ayrıca PDÖY'nin etkililiği nedir? Öğrenciler, projelerini tamamlamak için ayırdıkları zamanın miktarını öğrendiklerini haklı çıkarmakta mıdır? Süreç üzerinde çok fazla odaklanmak, elde edilecek olan bilgiden

öğrenciyi mahrum bırakabilir mi? PDÖY ile ilgili kaygılar ise şöyle ifade edilmiştir (Beckett, 1999: 38-42):

1. *Öğrenci özgürlüğü ve öğretmenin kılavuzluğu:* PDÖY, Dewey'in "çocuğun doğuştan gelen aktif faaliyetlerine dayalı problem yönteminin yeniden inşa edilmiş şeklidir. Aktivite ilkesi, anlamayı netleştirme ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın bir aracı olarak görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrenci yaparak öğrenir. PDÖY ile ilgili fikirleri ilköğretim okullarında uygulanan Kilpatrick, öğrenmenin öğrenen merkezli olduğunu savunmuştur. Örneğin, müfredatı yapılandıran öğretmen değil, öğrenci olmalıdır. Öğretmenler ise öğrencilerin samimi ve amaçlı faaliyetleri öğrenebildiği koşulları yaratmalıdır. Bu durum, geleneksel eğitimciler arasında çeşitli kaygıların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bazı özdeciler (essentialists) öğretmenlerin, öğrencinin içsel güdüsünü muhafaza edecek kadar yetenekli olup olmadıkları konusunda şüpheli davranmışlardır. Ayrıca halkın gelecek beklentilerini müfredata uygun hale getirmenin, bu yöntemle çok zor olduğunu düşünmüşlerdir. Jones (1922) Kilpatrick'ın yöntemini, başarılı olabilmek için çok iyi hazırlanmış öğretmenleri gerektirdiği sebebiyle uygulanmasının çok zor olduğu konusunda eleştirmiştir. Bu konuda bazı ilerlemeciler (progressivist) bile şüpheli davranmışlardır. Öğrencileri yalnız bırakmanın çok da yapılandırmacı bir eğitim olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Kilpatrick gibi Dewey'de çocuğun ilgi ve amaçları üzerinde ısrarla durmuştur. Dewey (1931), başarılı bir proje sürecinin hem öğrencinin hem de öğretmenin zihinsel faaliyetlerini gerektirdiğini savunmuştur.
2. *Uygulanabilirlik:* PDÖY'nin uygulamasının karmaşık ve amaçsız uygulamalar haline dönüşebileceği konusunda endişeler bulunmaktadır. Dewey (1931), bu şüphelerini şöyle açıklamıştır: "proje denilen birçok aktivite, çok kısa bir zamanda gerçekleştiriliyor ve bu olgu ile ilkeler arasında bağlantıların çok az olduğu bir duruma gelmiştir. Kısacası, bunlar eğitsel olmak adına çok boştur." Dewey, Kilpatrick'ın görüşlerini "projelerin uzun bir zaman aralığına yayılması ve konu alanının yerini tutmaması" koşuluyla uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Dewey, öğrencilerin kendi içsel arzularına gerçekten karşı koyabilecek

ve onları içsel olarak güdüleyebilecek projelerin tasarlanması konusunda öğretmenlere tavsiyelerde bulunmuştur.

3. *Etkililik*: Bazı eleştirmenler, PDÖY'nin etkililiğini tartışmaktadırlar. Örneğin, Hirsch (1996), öğrenci merkezli öğrenmenin etkili olduğunu kabul etmiş ve PDÖY'nin daha iyi, elde edilebilir ve ulaşılabilir olduğunu kabul etmiştir. Fakat yöntemin etkililiği konusunda endişeleri söz konusudur. Mesele hatırlanan bilginin kalıcılığı değil, içeriğidir. Bazen öğrenciler içerik ile bağlantılı olmayan veya yanlış bilgileri öğrenmektedirler. Krajcik, Marx ve Soloway (1994) ise bu yaklaşımın özellikle grup çalışmalarıyla bağlantılı olduğu noktalarda çok zaman gerektirdiğini belirtmektedir. Projelerin tasarımıyla ilgili görüş birliğine varılması ve sürecin takip edilmesi konusunda önemli miktarda zamana ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.
4. *Süreç bilgisi içerik bilgisine karşı*: PDÖY'nin önemli özelliklerinden biri de öğrenmeyi öğrenmek olarak tespit edilmiştir. Fakat bu yeterli olmayabilir, öğrenci aynı zamanda yaşadığı dünyayı ve çevresini de öğrenmelidir.
5. *Müfredat ve standartlar*: Hirsh (1996), öğrenci merkezli PDÖY'nin not verme ve test sistemini göz ardı etmesini eleştirmiştir. Standartlar, eğitimsel değişim ve dönüşüm ile PDÖY'nin birbirine uyum sağlayabilmesi meselesi de tartışılan konular arasındadır.

2.2.6. Uygulama Alanlarına Göre Proje Türleri

PDÖY konusunda araştırmacılar tarafından çok farklı türlerde sınıflamalar yapılmaktadır. Literatür incelendiğinde hemen her uzmanın farklı kategori ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sınıflandırma farklılıklarının araştırmacıların hangi alana ilişkin çalıştıkları ve proje çalışmalarının öğretim programının neresinde olması gerektiğine ilişkin görüşleri temelinde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte bu bölümde proje sınıflandırmalarından önemli olduğu düşünülenlere Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkilendirilebilecek şekilde yer verilmiştir. Yapılan sınıflandırmaya göre projeler;

- *Kısa Süreli Projeler*: Birkaç saatlik ya da bir-iki haftalık projelerdir.
- *Uzun Süreli Projeler*: Birkaç aylık ya da uzun dönemli projelerdir.

- *Eylem projeleri:* Toplumdaki sorunların çözümüne yönelik projelerdir.
- *Araştırma-İnceleme Projeleri:* Belli bir konuda bilgi toplamayı ve toplanan bilgileri çözümleyerek sunmaya yönelik projeler olmak üzere dört grupta incelenebilir.

Coşkun (2004b) tarafından yapılan sınıflandırma ise Sosyal Bilgiler için oldukça uygun görülmektedir. Bu projeler dört grupta incelemektedir. Bunlar:

- *Konu İlişkili Projeler:* Bu proje çalışmaları tipik okul projelerine benzemektedir. Daha önceki eğitim programlarında “yıllık ödev” adı altında öğrencilere verilen veya öğrencinin bir konu listesinden tercih ettiği konu ile ilgili araştırma yaparak hazırladığı çalışmalar bu tür projeler içerisinde yer almaktadır. Bu tür projeler, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programları için eğitim yöntem ve yaklaşımları açısından yeniden ele alınarak, daha sistemli ve planlı olarak uygulanmalıdır. Bu tip projelerde öğrencilerin ve öğretmenin birlikte beyin fırtınası yaparak proje konu listesi oluşturması ve öğrencinin istediği konuyu seçerek çalışmalarına başlaması söz konusudur. Bu tür projeler, bireysel veya küçük gruplar halinde çalışılabilir (Coşkun, 2004b: 102). Sosyal Bilgiler öğretiminde; bilimsel araştırma yapma basamakları, tarih öncesi devirlerde insanların yaşam biçimleri, ülkemizdeki önemli müzeler ve yerleri, ülkemizin iklim özellikleri, Atatürk’ün hayatı, Eski Türklerin kültürel özellikleri gibi konu başlıkları, konu ilişkili projelere örnek olarak verilebilir.

- *Açık Uçlu Projeler:* Bu proje çalışmalarında öğrencinin keşfetmesi ve araştırması amaçlandığından, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin ön plana çıkarılması söz konusu olup, seçeceği konunun ne olduğuna fazla bakılmaz. Önemli olan seçilen konunun öğrencinin becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığıdır. Öğrencilerden kendi yeteneklerini ve fikirlerini, yerinde ve akılcı yollarla geliştirmeleri beklenir. Bu tip projelerin temel amacı; öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ve risk alma düzeylerini geliştirmektir. Diğer bir ifadeyle öğrenci açık uçlu projesinde; yaratıcılığını, problem çözebilme yeteneğini ve başarısız olma riskini göz önüne bulundurur. Öğrenci konusunun sınırlarını kendi oluşturur ve projesini geliştirir. Açık uçlu projelerin en önemli ölçütlerinden birisi de belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesinin beklenmesidir (Coşkun, 2004b: 102). Sosyal Bilgiler öğretiminde; günlük yaşamda

haritaların kullanım alanları, tarih öncesi insanların yaşam biçimleri, uzay ve gezegenlerin incelenmesi, öğrencinin yaşadığı yerin tarihi ve coğrafyası, fosil yakıtlar ve küresel ısınma, internet olmasaydı ne olurdu? Türkiye bir çöl ülkesi olsaydı ne olurdu? gibi konular açık uçlu projelere uygun olabilir. Hazırlanacak proje konusu ne olursa olsun, iki öğrenci tarafından ayrı çalışılmış da olsa, ulaşılan sonuç belki aynı; fakat izlenen yollar ve stratejiler, öğrencilerin yaratıcılıkları ve probleme yaklaşımları ile ortaya koydukları ürün birbirinden farklı olacaktır. Projelerin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre şekillendiğini de ifade etmek gerekir.

- *Kalıplaşmış (Şablon) Projeler:* Kalıplaşmış projeler, öğretmenin yapılacak çalışmanın ölçütlerini önceden öğrencilere verdiği ve sınırlarını çizdiği projeler olarak ifade edilebilir. Her ne kadar sınırları belirlenmiş bir araştırma olsa da, öğrenci kendi yaratıcılığını da katarak projesini geliştirir. Bu tür proje çalışmalarında önceden bilinen bir örnek bulunmakta ve bu örneğe göre projeler şekillendirilmektedir. Bir okul yıllığı, bir okul gazetesi bu tür projelerin en sık kullanılanlarındandır. Bunlardan örneğin okul gazetesi daha önceki dönemlerde de hazırlanmış olduğundan, ölçütleri önceden belirlenmiştir. Öğrenci yaratıcılık becerisini gazetenin içine koyacağı fotoğraf, resim ve yazılarında sergileme fırsatı bulur (Coşkun, 2004b: 102-103). Sosyal Bilgiler öğretiminde; sınıfta haftalık bir Sosyal Bilgiler köşesi oluşturmak, öğrencilerin yaşadığı ilin tarihi mekânlar broşürünün tasarlanması, atık kâğıtların hamur haline getirilmesiyle bir fizikî harita oluşturulması gibi konular kalıplaşmış projelere örnek olarak verilebilir.

- *Yapılandırılmış Projeler:* Yapılandırılmış türdeki projelerin sınırları öğretmen tarafından önceden belirlenmiştir. Öğrenci; oluşturacağı projenin yapısını, boyutlarını, kullanacağı malzemeyle ilgili bilgileri öğretmeninden öğrenir ve bu ölçütleri göz önünde bulundurarak çalışmalarına başlar. Geliştirilecek olan projeler; önceden tespit edilmiş olan zaman, konu genişliği ve kalite gibi ölçütler bakımından öğretmenin oluşturduğu standartları karşılamak durumundadır (Coşkun, 2004b: 103). Sosyal Bilgiler öğretiminde; Türk cumhuriyetleri ile ilişkilerimizi geliştirmek için bir dostluk sitesi geliştirmek, su israfının önlenmesi için toplumsal bilinçlenme hareketi oluşturmak gibi projeler yapılandırılmış projelere örnek teşkil edebilir.

Projeleri sınıflandıran bilim adamlarından Forgarty (1997), eğitsel projeleri beş ana başlık altında incelemiştir. Bunlar;

1. *Yapılı Projeler:* Bu tür projelerin bazı sınırlı özellikleri bulunmaktadır. Hazırlanacak projeye ilişkin boyut, madde ve işlev yönünden belirlenen kesin kriterler genellikle önceden tespit edilmiştir. Bu tür projeler bir eğitim dönemi, bir ay ya da bir hafta gibi bir zaman dilimine sığdırılabilmektedir. Yapılı projelerin değerlendirme kriterleri açısından bağlı kalınması gereken katı kuralları olduğu dikkati çekmektedir. Eğer hazırlanan proje raporu veya ürün bu kıstasları karşılamazsa hazırlama sürecine geri dönülerek hazırlanan ürün tekrar ele alınır.

2. *Konu Bağlantılı Projeler:* Araştırmacıya göre bu tür projeler tek bir çalışma biriminden meydana gelir ve genelde bireysel veya küçük grup çalışmalarını birleştirmektedir. Proje çalışması yapmak isteyen öğrenciler öğretmenin oluşturduğu ya da öğrencilerin sınıf içinde beyin fırtınası sonucu geliştirdikleri bir listeden ilgilendikleri bir konuyu seçerek çalışmaktadırlar. Konu bağlantılı projeler, tipik geleneksel okul ve sınıflarda uygulanan bir proje türüdür. Bu tür projelerde öğrenci kendi ilgisi yönünde seçtiği bir konuyu araştırmaya ve yalnızca öğrendiği konuyu değil bununla birlikte de o konunun kendisi için önemini de sergileyebileceği bir ürün oluşturmaya güdülenmiş olmaktadır.

3. *Tür Bağlantılı Projeler:* Tür bağlantılı projeler, tahta oyunları gibi parametreleri açık ve kritik öğeler içeren bir türü izlemektedir. Böyle bir projenin parametreleri öğrencilerin yapıları projelerin aksine yaratıcı özelliğe sahip olmalarına rağmen yine de belli kriterlere bağlıdır. Bir tür bağlantılı proje ticaretin kabul edilmiş araçlarına saygı gösteren ve endüstrinin ana noktalarını izleyen bir öğrenciye ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

4. *Ucu Açık Projeler:* Bu tür projeler risk almayı ve yenilikçi düşünmeyi teşvik etmek amacıyla en alt seviyede sınırlama ve daha az bağlayıcı kriter bulundurmaktadır. Ucu açık projeler keşfetmeyi, kavramayı ve icat etmeyi desteklemektedir. Ucu açık projelerle öğrenciler yeni fikir arayışlarına girer ve genellikle kendilerini çok geniş bir alan içerisinde cevap bulmayı bekleyen sorular içerisinde bulurlar. Bu tür bir proje, öğrencilerin düşüncelerini ve becerilerini mantıklı ve yerinde kullanabilecekleri bir ortam oluşturan bir düello şeklini alabilir.

5. *Şablon Projeler*: Bu tür projeler, önceden hazırlanmış bir şablon temel alınarak oluşturulan projeler olarak tanımlanabilir. Bu projeler önceden belirlenmiş materyale sahiptir. Ancak bu projelere ayrıca daha önceden çalışılarak uyarlanmış diğer çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, bir okul gazetesi projesi genellikle çok tercih edilen bir proje özelliği gösterdiğinden, bu projelere ilişkin bir şablon oluşturmanın çok iyi bir fikir olduğu ifade edilebilir. Yapılan çalışmanın aynı olmasına rağmen, öğrenciler kendilerine sağlanan iskelet yapı (şablon) ve ana hatlara bağlı kalmak şartıyla mümkün olduğunca akıllı ve yaratıcı olmakta serbesttirler. Bu tür projelere sıkça kullanılan bir başka örnek de okul yıllığıdır. Önceden hazırlanan şablon çok az değiştirilse bile, proje ekibinin yaptıkları çalışmaları ve yaratıcılıklarını proje süreci içerisinde net bir şekilde ortaya çıkardıkları görülebilmektedir. Hazırlanan her “yıllık projesi” veya “okul gazetesi” kendine özgü yazılı, görsel ve sanatsal içeriklere sahip olduğu için, her bir çalışmada mutlaka yaratıcı fikirler ortaya konacaktır (Forgarty, 1997).

2.2.7. Proje Çalışmaları

Bu başlık altında okullarda uygulanan proje kapsamında yapılan çalışmalar proje çalışmaları olarak adlandırılarak incelenmiştir. Ayrıca bu kapsamda proje çalışmalarının bilgi kaynaklarına, öğretmen ve öğrenci rollerine, proje çalışmalarının aşamalarına ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

2.2.7.1. Proje Çalışmalarının Bilgi Kaynakları

Öğrenciler birincil ve ikincil kaynaklar olmak üzere iki tip kaynaktan bilgi sağlayabilirler. Sınıfın dışında gerçekleşen bir alan çalışması, öğrenciler için önemli bir birincil kaynak niteliği sağlayabilmektedir. Bazen bütün öğrencileri bir alan gezisine çıkarmak mümkün olabilmekte, bazen de küçük gruplarla bu mümkün olmaktadır (Chard, 1998: 23).

1. *Birincil Kaynaklar*: Öğrencilerin doğrudan kendilerinin yaşayarak elde ettikleri kaynaklardır (Chard, 1998: 23). Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta doğrudan tecrübe ettiği şeyler, bir alan gezisi sonunda elde edilen bilgiler, bir alanda uzman olan bir kişinin açıklamaları ve bir uzman ile sınıfta görüşme yapılması ile elde edilen bilgiler birincil kaynaklıdır.

2. *İkincil Kaynaklar*: Başkaları tarafından sunulan ya da organize edilen dolaylı bir şekilde elde edilen bilgi kaynaklarıdır (Chard, 1998: 24). Okul kütüphanesi, kaynak odası, diğer öğretmenler, kitaplar, broşürler, filmler, videolar, müzeler, halk kütüphaneleri ve okul zamanı dışında öğrencilerin araştırma sonucu elde ettikleri bilgiler ise ikincil kaynaklar olarak adlandırılır.

Bütün bu kaynaklar sınıfta çalışılan bir konuya katkı sağlayabilmektedir. Öğrenciler birincil kaynakları daha iyi kavrayabilmekte ve bu bilgi türü projenin gerçekliğini arttıran önemli bir özellik olmaktadır.

2.2.7.2. Proje Çalışmalarının Aşamaları

Proje çalışmalarının türlerinde olduğu gibi aşamaları konusunda da literatürde çok fazla görüş bulunduğu görülmektedir. Demirel (2005), proje çalışmalarının aşamalarını altı maddede özetlemiş olup bu aşamalar, yapılacak işlemler, öğretmenin rolü ve öğrencinin rolü karşılaştırmaları ile tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Proje Çalışmalarının Aşamaları ile Öğretmen ve Öğrenci Roller*

No	Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü
1	Konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde organize etme.	Öğrenciler kaynakları araştırabilir, proje için sorular önerebilir.	Araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.	İlginç problemler yaratır, soruları kategorize eder, proje gruplarının oluşturulmasında katkıda bulunur.
2	Grupları ve proje planlarını oluşturma.	Grup üyeleri proje planını yapar. Kendi aralarında iş bölümü yaparlar.	Grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, gerekli materyal ve kaynakları bulmada yardımcı olur.	Ne çalışacaklarını planlar, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlar.
3	Projeyi uygulama.	Grup üyeleri organize olur, verileri ve bilgileri analiz ederler.	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süreci ve grupları kontrol eder.	Sorular için cevapları araştırır. Veri toplar, bilgiyi organize eder, kaynak kişilerle görüşür. Bulguları birleştirir ve özetler.
4	Sunuyu planlama.	Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler ve bulgularını nasıl sunacaklarına karar verirler.	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sürecin organize edilmesini sağlar.	Sununun temel noktalarına karar verilmesini, nasıl bir sunu yapılacağına karar vermesini, sunu için materyaller hazırlanmasını sağlar.
5	Sunu yapma.	Sunular sınıfta ve belirlenen başka bir mekânda yapılır.	Sunular koordine edilir.	Sunucular sınıf arkadaşlarına geri dönüt verir.
6	Değerlendirme.	Öğrenciler ve öğretmenler projeleri hep birlikte paylaşırlar.	Proje özetleri ve öğrenilenleri değerlendirir.	Grup üyeleri olarak çalışmayı ve çalışmada öğrendiklerini yansıtırlar.

Demirel (2005)

Proje hazırlama basamaklarını temel alan adımlar aşağıdaki gibi belirtilebilir:

1. Proje Grupların Oluşturulması ve Konu Seçimi
2. Araştırma / Bilgi Toplama
3. Proje Yönetimi
 - a. Proje Planının ve Çalışma Takviminin Hazırlanması
 - b. Araştırma Planının Oluşturulması

- c. Bütçenin Oluşturulması
 - d. Materyal ve Araç-gereç Listesinin Çıkarılması
 - e. Kontrol Noktalarının Belirlenmesi
 - f. Sunum Listesinin Oluşturulması
 - g. Proje Sonuç Raporu ve Sunuş Tarzının Tespit Edilmesi
4. Proje Prototipinin Hazırlanması
 5. Projenin Tamamlanması ve Sunumu
 6. Projenin Değerlendirilmesi

Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. *Proje Gruplarının Oluşturulması ve Konu Seçimi*

Proje çalışmalarının genellikle grup çalışmasına temelinde oluşturulması tavsiye edilmektedir. Sınıf mevcudunun orantılı bir şekilde bölünmesiyle oluşturulacak olan çalışma grupları, öğretmen ve öğrencilerin görüş alışverişleri sonucunda oluşturulur (Moursund, 2003).

Bu aşamada temel amaç, öğrencilerin proje çalışması için bir konu seçmeden önce konuyla ilgili çeşitli fikirlerinin oluşması için onlara yardımcı olmaktır. Öğrenciler ve öğretmenler, proje için önemli bir konu belirlemeden önce önemli olduğu düşünülen fikir ve düşünceleri bir beyin fırtınası ile tartışır ve bir konu listesi çıkarılır. Bu aşamada, öğrenciler bir konuyu seçmede zorlandıkları görülebilir. Dolayısıyla öğrencilerin bazı durumlarda cesaretlendirilmeleri gerekebilir. Öğrencilerin, görüş üretme aşamasında arkadaşlarının görüş ve düşüncelerine saygılı olmaları sağlanmalıdır. Bunun yanında öğretmenler, çalışmalar sırasında öğrencilerinin tespit etmeye çalıştıkları konu ve gerçekleştirmeyi planladıkları projenin zorunlulukları arasında bir denge oluşturmaya çalışmalıdırlar.

Çalışılacak olan konuya ilişkin dikkat ve ilginin çekilebilmesi ve merak uyandırabilmek amacıyla, konu hakkında sınıfta genel bir sunum yapılmasının ardından, öğrencilerin konuyla ilgili birikimlerinin tartışmaya açılması ve bu tartışma sonucunda ortaya çıkan görüşlerin ve sorunların listelenmesi gerekmektedir (Köksal, 2003).

Proje hazırlama sürecine başlayabilmek için öncelikle öğrencilerin kendilerine bir hedef tespit etmeleri gerekmektedir. Araştırma ve gözlem ile elde edilen bilgiler yoluyla oluşturulan hedefler projenin esas sorusunu oluşturur (Moursund, 2003).

Proje konusunu belirlerken, incelenecek konunun veya yapılacak işin belirlenmesi ve tanımlanması da önemlidir. Öncelikle incelenecek olan konu araştırılmalı, incelenmeli ve bununla ilgili önceden bilgi ve fikir elde edilmelidir. Daha sonraki adımda ise projeye bir isim verilmesi gerekmektedir (Moursund, 2003).

2. *Araştırma / Bilgi Toplama*

Bu aşamada proje çalışmasının konusuna karar verip araştırmaya başlayan öğrenciler, işbirlikli veya bireysel çalışırken, ilk olarak araştırmanın önemli olduğunu düşündükleri konu başlıklarını çıkarmalı, bir araştırma planı oluşturmalı ve hazırlanan bu plana uygun bir şekilde çalışmalarını devam ettirmelidirler. Öğretmen ise öğrencilerin gerçekleştirmeyi planladıkları araştırma(lar) ile ilgili onlara yeterli zaman tanımalı, destek vererek yardım etmeli, daha önceki proje hazırlama sürecinde yaşadıkları deneyimlerini öğrenciler ile paylaşmalı ve sürecin değerlendirmesini öğrencileriyle ortaklaşa gerçekleştirmelidir. Araştırmaya uygun her türlü kaynak tespit edilerek listelenmeli, ancak kaynaklardan nasıl araştırma yapılacağı, çeşitli örnekler vererek öğrencilere açıklanmalıdır. Proje araştırma süreci devam ederken, konunun amacından başka yöne doğru çok fazla dağılma olmaması amacıyla, yerinde, doğru ve yönlendirici sorularla öğrencilerin çalışmaları yönlendirilmeye çalışılmalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin proje konularındaki araştırma sınırlarının hatırlatılması, projede sonradan ihtiyaç duyulanlar ile daha önceden tespit edilen proje araştırma planı arasında gerekli durumlarda düzenlemeler yaparak projenin sağlıklı bir şekilde devam etmesine yardımcı olmalıdır (Köksal, 2003).

3. *Proje Yönetimi*

Proje yönetimi aşaması, öğrencilerin projelerini başarılı bir şekilde sonuçlandırabilmeleri amacıyla ihtiyaç duydukları faktörlerin ne olduğunu, sürecin tam olarak planlandığı şekilde işlemesini ve süreç devam ederken projelere yön vermeleri açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin yaş, sınıf, önceki yaşantı ve deneyimler gibi özelliklerinin de göz önünde bulundurulması, etkili ve gerçekçi bir plan yapmalarında etkili faktörlerdir. Öğretmenin bu değişkenler arasındaki ilişkileri iyi bir şekilde analiz ederek,

proje yönetimini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerinden geri bildirim (dönüt) alan öğrenciler, projeleri için yaptıkları planların eksikliklerini süreç içerisinde giderebilirler. Proje yönetimi sürecinde öğrencilerin şartlara göre arkadaşları ile tartışarak, görüş alış verişinde bulunarak proje planlarını gözden geçirmeleri ve bir takım değişiklikler yapmaları mümkündür. Proje yönetimi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken öğeler şunlardır:

- a. *Proje programının ve çalışma takviminin hazırlanması:* Proje çalışmasında tamamlanması düşünülen, yapılması gereken iş ve çalışmaların bir listesi oluşturulur. Proje çalışma takvimiyle de çalışılan konuya, materyal gereksinimine ve araştırmaya ayrılacak olan zamanın doğru bir şekilde belirlenmesi gerekir. Fakat, hazırlanan plan içerisinde öngörülmeven bazı gelişmeler bu takvimin uygulanmasıyla ilgili bazı gecikmelere yol açabilir. Fakat genellikle hazırlanan bu çalışma takvimine mutlaka uyulmasına dikkat edilmelidir (Moursund, 2003).
- b. *Araştırma planının oluşturulması:* Proje çalışmalarında hangi işi kimin yapacağına ilişkin bir liste, proje çalışmasında her kişinin yapacağı görevlerinin tanımı tespit edilir ve kullanılacak veri toplama yöntemleri belirlenir.
- c. *Bütçenin oluşturulması:* Eğer süreç içerisinde gerekliyse proje için harcanacak para miktarının ve nerelere ne kadar harcanacağı belirlenir.
- d. *Materyal ve araç-gereç listesinin çıkarılması:* Proje çalışması süresince ihtiyaç duyulan malzeme, araç-gereçlerin listesi hazırlanır.
- e. *Kontrol noktalarının belirlenmesi:* Proje çalışması sırasında sorun olabilecek noktalar için hazırlanacak olan bir kontrol listesi eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur (Moursund, 2003). Proje sürecinin kontrol listesi ile denetlenmesi, sürecin yönetimi için gereklidir.
- f. *Sunum listesinin oluşturulması:* Projenin sonunda sunum için gerekli olan fotoğraf, video vb. materyallerin listesi hazırlanır.
- g. *Proje sonuç raporunun ana hatlarının ve sunuş tarzının tespit edilmesi:* Proje çalışma ve sonuç raporlarının hazırlanma takvimi ve çalışmanın nasıl

sunulacağıının proje ekibi üyeleri tarafından ortaklaşa olarak belirlenmesi gerekir (Moursund, 2003). Bu öğeler göz önünde bulundurularak yönetilen bir projede başarıya ulaşma oranı artması muhtemeldir. Proje çalışmalarında öğretmenin aynı zamanda proje yönetimiyle ilgili bu ipuçlarını gözden geçirmesi ve sınıfta bunları etkili bir şekilde uygulaması gerekmektedir

4. *Proje Prototipinin Hazırlanması*

Proje çalışmalarının bu aşamasında, süreç içinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunlara yönelik çeşitli çözüm yolları ortaya koymak amacıyla, projede yapılması düşünülen ürünle ilgili hızlı bir şekilde prototip (model proje) hazırlanarak ürünün çalışıp çalışmayacağı test edilebilir. Elde edilen sonuca göre proje için farklı tasarımlar geliştirilebilir. Bu aşama projeye çalışmasının bir hayal kırıklığına yol açmasının önüne geçilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu aşamada bir beyin fırtınası uygulaması yapılarak proje çalışması süresince meydana gelebilecek sıkıntılar tespit edilebilir ve buradan hareketle projenin güçlü ve zayıf noktaları ortaya konularak ilgili değerlendirmeler yapılabilir.

5. *Projenin Tamamlanması ve Sunulması*

Önceki aşamalarda gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, proje çalışması içerisinde gerçekleştirilmesi planlanan işler yapılarak sunum yapma hazırlıklarına başlanır. Proje çalışması sonunda oluşturulan ürünün veya toplanan malzemenin sergilenmesi, paylaşılması ve diğer insanlara sunulması aşamasında da bir plana ihtiyaç vardır. Bir kontrol listesi hazırlanarak anlatılacak olan önemli noktaların sunum sırasında belirtilmesi sağlanır. Öğrenciler, projeleri için hazırladıkları ve oluşturdukları ürün veya topladıkları malzemeyi (fotoğraf, müzik vb.) bu bölümde diğer öğrencilerle paylaşmalıdır. Eğer internet veya bilgisayar üzerinden hazırlanan bir malzeme gösterilecek ise toplanan fotoğraf, video ve ses kaydı gibi materyaller güvenli bir yere (veri saklama aygıtları vs.) kaydedilerek saklanmalı ve her türlü ihtimale karşı birer kopyaları alınarak çalışmanın zarar görmemesine dikkat edilmelidir (www.pblmm.k12.ca.us). Sunumlar, sözlü sunum, poster, slayt gösterisi gibi şekillerde gerçekleştirilebilir (Moursund, 2003).

6. *Projenin Değerlendirilmesi*

Değerlendirme ölçütlerinin ve yeterlik seviyelerinin çalışma öncesinde doğru bir şekilde belirlenmesi öğrencilerin bu ölçütlerden haberdar edilmesi, projenin gereklerinin yerine getirilmesi açısından önemli bir noktadır. Değerlendirme, yazılı form, ölçek ya da anketler ile gerçekleştirilebilmektedir (Moursund, 2003). Bunun yanında proje sunumu sırasında ve sonrasında üçlü bir şekilde gerçekleştirilecek öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi sonrasında sonuçların açıklanması ve ödül dağıtımının yapılması proje çalışmalarının çekiciliğini arttıracaktır (Köksal, 2003). Ayrıca çalışma süresince elde edilen bilgiler ve uygulanan aşamalar sürekli olarak bir yere kaydedilmeli ve önceden belirlenen ölçütler baz alınarak, uygun bir şekilde rapor haline getirilmelidir (Moursund, 2003). Hangi çalışmaya nasıl bir değerlendirme yapılacağına ilişkin aşağıda yer alan değerlendirme kriterleri ve bunlara ilişkin yüzdeler örnek olarak kullanılabilir.

- Temel soruları belirleme ve işbölümü (%5)
- Araştırma / Bilgi toplama (%25)
- Bilgiyi örgütleme (%25)
- Rapor yazma (%15)
- Sunu (%15)
- İşbirliği içinde çalışma (%15)

Öğrenenin bu ölçekleme sürecine katılması ve her bir adımın değerini bilmesi gerekir. Böylece hangi adıma hangi ağırlığı vereceğini belirlemesi kolaylaşacaktır.

Hazırlanan proje raporu, çalışmanın bitiminde dosya halinde öğretmene teslim edilir. Bu raporun genel olarak şu bölümlerden oluşması beklenir:

- a. Projenin adı
- b. Projenin konusu
- c. Proje çalışması içinde belirlenen durumun ya da sorunun ayrıntılı biçimde tanımlanması
- d. Geliştirme sürecinin açıklanması
- e. Sonuç ve öneriler

f. Kaynakça

Saban (2002), öğrencilere bireysel veya grup projelerinin nasıl yürütüleceği öğretilirken, aşağıdaki kısa önerilerden de yararlanılabileceğini belirtmektedir.

- Proje çalışmasının amacının belirlenmesi: Örneğin, ülkemizde İç Anadolu bölgesinde göç olgusunun şehir hayatına etkileri konusunun araştırılması konusu belirlenir.
- Proje çalışmasının amacının soru cümlesi şekline dönüştürülmesi: Örneğin, iç göçlerin şehir hayatına olan etkileri nelerdir?
- Proje çalışmasında bilgi elde etmek amacıyla faydalanılacak en az üç farklı kaynağın belirlenmesi: Örneğin, yeni göç eden bir aile bireyi, bir web sayfası ve bir ansiklopedi tespit edilir.
- Proje çalışması süresinde hedefe ulaşmak için gerekli aşamaların açıklanması: Örneğin, ilk olarak konu ile ilgili kütüphanedeki kitapları ve internetteki web sayfalarını araştırılır ve en az bir göçmen ile görüşme yapılır. Daha sonra elde edilen veriler analiz edilip yorumlanır.
- Proje çalışmasında araştırılmak istenen fikir ya da kavramlardan en az üç tane örnek verilmesi: Örneğin göç, sosyal değişim ve gecekondulaşma.
- Proje çalışması hazırlama sürecinin günlere ve haftalara ayrılması: Örneğin, birinci haftada kaynak kitapları tarayıp okunur; ikinci haftada görüşmeleri gerçekleştirilir; üçüncü haftada ise, verileri analiz edilip bir rapor yazılır.
- Proje sunumunun nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi verilmesi: Örneğin, öğrenciye sunum kıstasları hakkında bilgi verilir.
- Projenin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgi verilmesi: Örneğin, projenin niteliği veya kalitesi hakkında öğretmenden ve sınıftaki öğrencilerden çeşitli ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılarak geri bildirim alınır.

2.2.7.3. Proje Çalışmalarında Öğretmenin Rolü

PDÖY’de, öğrencilerin süreç içerisinde doğal olarak ortaya çıkan soru ve isteklerine değer vererek, bir araştırmacı ve rehber gibi onlara yol gösteren bir öğretmen yapısı

gerektirmektedir. Öğretmen, yapılan araştırma sürecinde çeşitli fırsatlar ve materyaller tedarik eden, öğrencilerinin karşılaştığı sorunları dinleyen ve soruları cevaplamaya çalışan ve gözlem sürecini etkili bir şekilde kullanabilen, araştırmacı bir yapıda olmalıdır. Burr (2001: 23-14)'a göre araştırmacı öğretmen; öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirmeye ve güçlendirmeye çalışan, öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir işleve sahip, öğrenme ve öğretme sürecini eğlenceli hale getiren, düşünceli, karar verme becerileri gelişmiş bir eğitimci olarak tanımlanmaktadır. Proje hazırlama sürecinde öğretmen aynı zamanda öğrenen rolündedir. Öğretmenler de öğrencileriyle beraber öğrenmekte ve bu bilgilerini öğrencileriyle tartışmaktadırlar. Böylece öğretmen de öğrenmeye değer vermiş olur. Bu durum öğretmenin bilginin kaynağı rolünden rehber edici rolüne geçişte yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin çalışmalar sırasında kendi öğretmenlerinin de öğrendiğini görmeleri, onların motivasyonunu artırıcı bir etki ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenmede iki paradoks bulunmaktadır: Birincisi “Öğretmenin daha az konuşması, öğretmek için daha fazla zaman harcamasını gerektirir”. İkincisi de “Esnek bir özdenetimli yapı, sıkı bir yapı tasarımını gerektirmektedir”. Buradan hareketle proje çalışmalarında öğretmen, öğrencilerin dâhil ve motive olduğu bir yöntem olsa da, sürecin planlama ve yürütme aşamasında çok çalışmasını gerekli hale getirmektedir (Wurdinger and Rudolph, 2009: 120).

Proje çalışmaları sürecinde öğretmenin rolü ve proje yaptırılan derslerin proje gruplarınca işlenmesinin yönetiminde öğretmenin yerine getirmesi gereken yükümlülükler Titiz (2001) tarafından aşağıdaki gibi maddelenmiştir. Buna göre öğretmen;

- Hazırlanacak projeyi öğrencileriyle birlikte tanımlar.
- Öğrencileri, öğrenme stillerine, öğrenme profillerine ve ilgi alanlarına göre gruplandırır.
- Proje gruplarının çalışılacak konuya hazırlanabilmeleri için ihtiyaç duyacakları malzemeleri araştırarak bir liste halinde teklif eder. Bu malzemelerden okulda bulunabilecek olanları kendisi bizzat deneyip kullanımına uygun olup olmadığını kontrol eder.

- Proje çalışma ve öğrenme sürecinin her aşamasında proje gruplarının ve bireylerin öğrenme hızını ve yaptığı etkinlik ve çalışmaları, çalışmalarına katılıp sorular sorarak ve çeşitli ölçme ve değerlendirmeler gerçekleştirerek kontrol eder, denetler ve tespit edilen duruma göre bu hız ve etkinliği ayarlayacak (artıracak veya azaltacak) çeşitli önlemlerin alınmasını sağlar.
- Birbirinden farklı hız ve etkililikte öğrenme performansı gösteren proje grupları arasında çapraz iletişim olanakları oluşturarak, sınıfın ortalama performans seviyesini arttırmaya, performans ve görev dağılımını düzenlemeye çalışır.
- Proje çalışmalarında daha önce kullandığı öğrenme yöntemleri ile ilgili tecrübe ve gözlemlerine dayanarak, proje grupları yoluyla ders işleme yöntemini geliştirme amacıyla bu süreçte yenilikler yapmaya çalışır.

Proje çalışmalarında öğretmenin rolü, geleneksel öğretmen özellikleriyle kıyaslandığında bazı temel farklılıkları gerekli kılmaktadır. Sevinç (2003)'e göre bu yaklaşımda öğretmen planlama aşamasında etkin, uygulama aşamasında rehberlik eden ve kolaylaştırıcı bir grup üyesi konumunda olmalıdır. Bu yaklaşımla uygulama yapan öğretmenin izleyeceği adımlar;

- Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çevresel özelliklere göre konunun belirlenmesi,
- Öğrencilerle ya da tek başına bir proje ağının hazırlanması,
- Proje çalışmasının neresinden başlanacağına karar verme,
- Projeye tahminen ayrılacak olan süreyi belirleme,
- Proje çalışması sırasında kullanılacak etkinliklerin belirlenmesi,
- Proje çalışmaları sırasında kullanılacak malzemeleri temin etme ve ortamı düzenleme,
- Birbiriyle bütünleştirilmiş, yaparak-yaşayarak öğrenme yaşantılarına uygun bir çalışma planının hazırlanması şeklinde özetlenebilir (Sevinç, 2003).

Diffily (2002: 2), proje çalışmasının uygulandığı sınıflarda, öğretmenlerin bilgi dağıtıcı rollerini ve sorulan bütün soruları cevaplayıcı kişi olma rolünü terk ettiklerini vurgulamaktadır. Tam tersine öğretmenin rolü, derste öğrencilerine bir rehber, model ve

kolaylaştırıcı şeklinde belirtilmiştir. Fakat bütün bunların yanında, sınıftaki en yetkili kişinin öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler, proje çalışmalarının yapıldığı derslerde yüksek sesle düşünüp soruları öğrencilere geri yansıtma stratejileriyle proje çalışmalarını kolaylaştırma yönünde önemli bir destek sağlamış olurlar. Öğretmenlerin, sınıfın tamamıyla ya da bazen yetenekli öğrencilerle çalışırken soru sorma stratejilerini kullanmaları tavsiye edilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin sorduğu sorunun doğrudan yanıtlamak yerine, öğretmen “bu soruya nasıl bir cevap bulabileceğini ben de merak ediyorum?” ya da “bütün kaynakları taradıysan, doğru cevabı bulmak için sence daha başka neler yapılabilir?” gibi düşündürücü sorular ile yönlendirme yapılması gerekir (Diffily, 2002: 2).

Williams (1998: 15) ise öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde; onların yardımcı, arabulucu gibi rollerinin yanında kayıt edici rolünü de vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrenciler tarafından üretilen ürünlerin hem korunması hem de öğrenilenleri dokümanlaştırma sorumluluğunu üstlenmektedir. Yapılan proje çalışmalarının ileriki yıllarda örnek teşkil edebilecek bir şekilde tekrar model alınması da gerekebilir. Bu nedenden dolayı, öğretmenin ürünleri mümkün olduğunca saklaması ve ileride ihtiyaç duyabileceğini öngörmesi beklenmektedir. Ayrıca öğretmen, yapılan araştırmaları biriktirmekte ve öğrencilerin her yıl tekrar yaptıkları proje örneklerini inceleyerek projelerin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilerini bilgilendirir. Buradan hareketle öğretmenler her öğrencisinde gerçekleşen gelişme ve ilerlemeleri değerlendirme fırsatı bulur.

2.2.7.4. Proje Çalışmalarında Öğrencinin Rolü

Honebein (1996), yapılandırmacı öğrenme ortamını, öğrencinin öğrenme için birincil derecede sorumluluk aldığını ve öğretmenin kolaylaştırıcı rolünde yer aldığını kabul etmektedir. Öğrenciler, sorunlara alternatif çözümler sunabilmek amacıyla, aktivitelere dâhil olmakta, bu sorunların çözümü için en uygun yolu araştırmaktadır.

Proje çalışmalarının gerçekleştirildiği ders ve sınıflarda öğrenciden beklenen rol, geleneksel sınıflardaki öğrenci rollerine göre farklıdır. Proje hazırlama süreci boyunca öğrenci öğretmenin yönlendirmelerini olduğu gibi uygulamaktan ziyade kendi öğrenmeleri ile ilgili kararları verebilme sorumluluğunu almalıdır. Projeye bir başlık seçmek ve proje

konusunu araştırmak amacıyla öğretmen ve öğrenciler ortaklaşa çalışırlar. Proje süresinde öğrencinin de kendine düşen bazı sorumlulukları vardır. Öğrenciler; proje sorularına yanıt bulabilmek amacıyla kitap, dergi veya internet sitelerini incelemek, çalışılan alanla bağlantılı olarak, alanının uzmanı olduğunu düşündükleri kişilerle görüşme ve röportajlar gerçekleştirebilmek, eğer gerekliyse bir alan gezisi planlamak gibi herhangi bir faaliyette bulunmak gibi sorumluluklar üstlenmektedirler. Elbette öğrencilerin bütün faaliyetleri öğretmen tarafından desteklenmeli ve rehberlik sağlanmalıdır (Diffily, 2002: 2). Öğrenci, öğretmenine danışmadan herhangi bir işe girişmemelidir.

Newel (2003: 5-6)'a göre proje hazırlama süreci içerisinde öğrencinin rolü öğretmenin yönettiği öğrenme aktivitelerini değil, kendilerinin yönettiği öğrenme aktivitelerini gerçekleştirmektir. Dolayısıyla öğrenci, kısa ve yönlendirilmiş görevleri almak ve bu görevleri gerçekleştirmekten ziyade; kendilerine ait görevlerini, rollerini ve zaman yönetimlerini kendileri belirlemelidirler. Böylece öğrencilerin iletişim ve sorumluluk alma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Fakat bu noktada öğretmenlerin, bütün sorumluluğu öğrenciye vermek ile bütün sorumluluğu kendileri almak arasında uzanan ince çizgide yer alan yerlerinin farkında olmaları ve bu bölgeden istenilmeyen her iki yana doğru kaymaması konusunda dikkatli olmaları beklenmektedir.

Proje hazırlama sürecinin sonunda ise öğrenciler sıklıkla ortaya çıkan son ürünü, performansı, sergiyi veya gösteriyi bir izleyici ve dinleyici kitlesine sunmaları beklenir. Fleming (2000: 17), bu sunumun mümkün olduğunca geniş kitlelere ulaşması için okulun dışında yapılması gerektiğini belirtir. Fakat bu görüşün ülkemizin her yerinde uygulanabilirliğinin düşük olduğu söylenebilir. Yine araştırmacı (Fleming, 2000: 17) değerlendirme sürecine seyirciler, diğer öğretmenler ve diğer öğrencilerin de katılması gerektiği belirtilir. Bu süreçte öğrenciler elde ettikleri bilgiler, sahip oldukları becerileri, çalışma alışkanlıkları, problem çözme teknikleri çok çeşitli açılardan değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Değerlendirme sürecinde diğer öğrencilerin de rolü büyük olmalıdır. Akran ve öz değerlendirme yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanmasıyla, öğrenci değerlendirme sürecine etkin bir şekilde katılmaktadır. Bu açıdan da öğrencinin önemli bir rolü vardır.

2.2.7.5. Proje Çalışmalarında Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin en önemli aşamalarındandır. Bu süreç, yapılan bütün etkinliklerin ve işlemlerin sonucunu gösterir. Dolayısıyla değerlendirme sürecinin eğitim süreciyle paralel olması, aynı amaçları taşıması son derece önem arz etmektedir. PDÖY uygulanırken de sağlıklı bir değerlendirme sürecinin uygulanması, proje çalışmalarının amacına ulaşabilmesi açısından çok önemlidir.

Değerlendirme, eğitimin her aşamasında, öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir parçası olmuştur. Değerlendirme süreci planlama, öğretme, öğrenme basamaklarını tamamlayan son halka olarak görülmektedir (Parmaksız ve Yanpar, 2006). Değerlendirmenin amacı hangi öğrencilerin sınıfı geçmeyi hak ettiğini, hangilerinin hak etmediğini öncelik edinmekten ziyade; öğrencilerin eğitim sürecinde kazandırılmak istenen niteliklere ne kadar ulaştıklarını, istenilen seviyeye ulaşamamışlarsa hangi sebeplerden kaynaklanmış olabileceğini ve bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğinin çözüm yollarını bulmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler, derste verilmesi amaçlanan bilgi, beceri ya da davranışı kazanabilmek için öğretmen tarafından sunulan farklı öğretme yöntem ve etkinlikleri ile karşılaşmaktadırlar. Öğrencileri öğrenmeleri üzerine odaklanmış olan bu öğretim etkinlikleriyle birlikte kazandıklarını ve öğrendiklerini ortaya koyabilmeleri amacıyla çeşitli özelliklerdeki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekir. Dolayısıyla değerlendirmenin bir dizi test maddesine cevap vermekten daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkan alternatif değerlendirme yöntemleri bu ihtiyaca yöneliktir (Adanalı, 2008: 43-44).

Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan alternatif ölçme ve değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler birçok açıdan öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

PDÖY, ölçme ve değerlendirme açısından geleneksel yöntemlerden çok daha farklı bir süreci içermektedir. Bu yaklaşımın değerlendirme sistemi, proje çalışmalarının başından

sonuna kadar gerçekleştirilen bütün aşamalarda etkin bir özellik göstermektedir. Geleneksel yöntemlerde gerçekleştirilen sadece ara sınavlar ya da dönem sonu yazılı sınavları veya sözlü sınavlar ile öğrenci başarısının değerlendirilmesinin yetersiz olacağı düşünülmüş, proje çalışmasının ilk aşamasından son aşamasına kadar bütün aşamaların değerlendirme süreci içerisine dâhil edilmesi gerekliliği anlayışı ön plana çıkarılmıştır. Bu özelliği ile değerlendirme süreci sadece ürüne yönelik değerlendirme sisteminden, hem ürünün hem de sürecin birlikte değerlendirildiği bir sistem doğrultusunda özellik arz etmektedir. Proje çalışmaları sürecinde değerlendirmeyi yapan sadece öğretmen değil, aynı zamanda öğrencilerdir. Bununla birlikte öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmeleri ile öğrenci velilerinin ve uzmanların da değerlendirme sürecine katılabilmeleri, öğretmen merkezli olan değerlendirme anlayışının değişmesini gerekli hale getirmektedir (Yurtluk, 2003).

Wolk (1994)'a göre proje çalışmalarının uygulandığı sınıflarda ölçme ve değerlendirme sadece standart testler ile yapılmamalıdır. Öğrenme sürecinin değerlendirilmesine yönelik daha çok tümel (portfolyo) değerlendirme yöntemi kullanılmalıdır.

PDÖY'de değerlendirme süreci, yalnızca öğrencilerin kavramları ve konuları anlayıp anlamadığı üzerine odaklanmamalıdır. Bu süreçte öğrencilerin sınıf ve okul yaşantılarının dışında, gerçek hayatta ihtiyaç duyacakları becerilerinin gelişmesinin izlenmesi ve belgelenmesi de önemlidir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerinin, işbirlikli öğrenme becerileri, karmaşık sorunları çözme becerileri, doğru karar verebilme becerileri, etkili ve güzel sunum yapabilme becerileri gibi özellikleri de değerlendirme boyutunda ele almalıdırlar. Değerlendirme sürecinde, yalnızca etkinliklerin sonucunda ortaya konan ürünün değil, aynı zamanda bu ürünün oluşturulma sürecinin de özellikle yer alması büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle değerlendirme, ürün ve sürecin bir arada değerlendirilebildiği özellikte olmalıdır.

PDÖY yalnızca öğretmenin öğrencileri değerlendirmesinden ibaret değildir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme olanağı da verir. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin “ne anlıyorum?” ve “nasıl yapıyorum?” gibi soruları kendilerine sorarak cevap aramalarına yardım eden bir özelliğe sahiptir. Projelerin

değerlendirmesi öğretmen ve öğrencinin birlikte gerçekleştirdiği bir süreçtir (Demirel, 2005).

PDÖY’de değerlendirme, çeşitli formlar ile gerçekleştirilir. Her öğrencinin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu fikrinden yola çıkılarak, değerlendirme etkinliklerinin bu farklılıklara hitap edecek yeterlikte olması, öğrenci için uygun ve faydalı dönütler sağlaması çok önemlidir. Değerlendirmeyi yapan bireyler, öğrencinin kendisi, akranları, diğer öğretmenler ve konu alanı uzmanları olabilir. Değerlendirilecek olan birimler her bir öğrenci, öğrenci grupları ve sınıfın tamamı olabilir. Değerlendirme sürecinin öğeleri ise; yazılı kaynak ve belgeler, öğretmen ve öğrenci gözlemleri (hem grup etkinliklerinin hem de bireysel çalışmalar), proje sunumları, sınıf içi tartışmalar, proje ürün ve tasarımları ile proje raporları olabilir (BİE, 2006).

PDÖY’nin yapısına uygun olan alternatif değerlendirme yöntemlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre; bilişsel öğrenme teorisinin amaçlarına uygun, daha geçerli, güvenilir, günümüzün eğitsel hedeflerine cevap verebilecek bir yapıda, bireysel ve kültürel farklılıklara uyum sağlayabilen, öğrenci kazanımlarını hem genişlik hem de derinlik açısından daha iyi ölçtüğü belirtilmektedir (Krajcik, Czerniak ve Berger, 1999).

Frank ve Barzilai (2004), alternatif değerlendirme yöntemlerinin özelliklerini aşağıdaki gibi maddeleştirmiştir (Aktaran: Çiftçi, 2006: 73):

1. Değerlendirme geliştirici bir özelliğe sahiptir. Sadece öğretimin sonucuyla değil öğrenme süreciyle de ilgilenir.
2. Değerlendirme sadece test sonuçlarına değil, diğer bilgi kaynaklarına dayanır.
3. Değerlendirme süreci; bilgi, anlama, beceri, tutum, değer, motivasyon yüksek seviyeli bilişsel becerilerin değerlendirilmesini gerektirir.
4. Değerlendirme süreci, öğrencilerin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması temeline dayanır. Değerlendirme sürecinin “başarılı” olarak nitelenen öğrencileri, kendine güvenen ve kendini kontrol eden öğrencilerdir.
5. Değerlendirmenin odak noktası öğrencileri diğerleriyle kıyaslamak yerine onların kendi becerilerini temel alarak gelişmesi üzerine odaklanmıştır. Bu

özellik öğrenciler arasındaki hırs, yarışma gibi bencil isteklerin azaltılmasına yardımcı olabilir.

6. Değerlendirme süreci, öğretmenin her bir öğrencilerin ilerleme seviyesini daha iyi takip etmesini ve bireysel ihtiyaçlarına göre yardım edebilmesini mümkün kılar.
7. Değerlendirme süreci sadece niceliksel değil, aynı zamanda niteliksel ve sözeldir.

PDÖY’de bu gibi özellikler ve gerekçelerden dolayı alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önem taşımaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemleri proje hazırlama sürecinde öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına önem verir. Ayrıca bünyesinde performans ve otantik (gerçekçi) değerlendirmeyi de barındırır. Tablo 3’te PDÖY’nin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılacak yöntemler ve bu yöntemlere ait ölçütler birlikte verilmiştir.

Tablo 3: *PDÖY’nin Ölçme Değerlendirme Ölçütleri*

Değerlendirme Yöntemi	Uygulayıcı	Ölçütler
Çalışma	Öğretmen	Problemi tanıma Hipotezleri ortaya koyma Olası yolları tartışma Bir yol belirleme
Portfolyo	Öğretmen ve Uzmanlar	Konuyla ilgili kavramları belirleme Sağlıklı veri toplama Problem çözüme ve karar vermede sistematik düşünme Yansıtıcı düşünme Kavramsallaştırma
Sunum	Uzmanlar	Ürün dizaynı Sunum dizaynı Pazarlama ve reklam Takımın sözel sunumu
Kendini (Öz) Değerlendirme	Öğrenciler	Takım toplantılarına katılma Takım üyelerini dinleme Grupça çalışabilme Takım içindeki girişkenlik Projede katıldığı görev sayısı Takım etkinliklerine katılım Projenin okul yaşantısına etkisi Grup içindeki sosyal durumu ve öğretmenle ilişkisi

(Tal, Dori ve Lazarowitz, 2000: Akt: Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006: 9)

Proje çalışmalarının değerlendirilmesinde yer alan çeşitli alternatif değerlendirme yöntemleri aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir:

- Portfolyolar
- Dereceli Puanlama Ölçekleri (Rubrikler)
- Öz Değerlendirme Formları
- Akran Değerlendirme Formları
- Kontrol Listeleri (Check List)
- Görüşmeler (Mülakatlar)
- Doğrudan Gözlem
- Yazılı Ödevler
- Sergi ve Gösteriler
- Performans ve Sunumlar
- Öğrenme Kayıt Defterleri
- Öğrenci Günlükleri
- Video Kasetli Öğrenci Kayıtları (Williams, 1998: 46; Akt: Çiftçi, 2006: 73-74).

2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

PDÖY'nin öğrenme süreci içerisinde kullanılmasının önemini savunan eğitimcilerden bazıları, proje çalışmalarının, öğretim programının tamamını oluşturması yerine, ilköğretim sınıflarında proje çalışmalarının öğretim programın daha formel ve sistematik kısımlarını tamamlayıcı ve bütünleştirici bir öge olarak algılanmasını ve kullanılmasını tavsiye etmektedirler (Katz ve Chard, 2000; Diffily, 2002). Proje çalışmaları tek başına bir konu olmaktan ziyade, Sosyal Bilgiler gibi disiplinlerarası ilişkide olan bazı temel derslerin bir arada yürütülmesini de kolaylaştırmaktadır. Ayrıca ilgili dersin temel kavramları ve becerileri uygulamada genel bir bakış açısı ve temel kazandırmaktadır. Proje çalışması, temel eğitime bir katkı olarak değil, öğretim programında yer alan tüm konulara tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda proje çalışmaları, öğretim

programı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır (Korkmaz, 2002: 47). Villeneuve (2000)'e göre proje çalışmaları eğitimin temelini oluşturmak yerine, öğretim programında yer alan tüm konulara tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilmelidir.

Bu yaklaşımın çağdaş uygulamalarının öncülerinden olan Katz ve Chard (2000) eğitsel projelerin, proje çalışmalarına katılan çocuklara birçok faydası olmasının yanı sıra proje tabanlı öğrenmenin bütün öğretim programını içermesinin erken olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, bu yöntemin programın tamamı haline getirilmesi hususunda çeşitli endişeler taşımaktadırlar. Katz, proje çalışmasının geleneksel sistematik programın tamamlayıcısı olarak görünmesinin en uygun yol olduğunu savunmaktadır. Fakat bütün bunlara rağmen proje çalışmaları temelde öğretim programına “ek” olarak yer alsada programın içeriğinde yer alan diğer çalışmalar gibi bir bütün olarak ele alınmalıdır (Katz, 1994: 1).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğeleri arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla öğelerin birbirini etkilemesi, bu etkileşimin de programın bir ögesinde olan değişimin programın tamamını etkilediği bakış açısı program geliştirme anlayışının temellerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın bir ögesinde yapılacak değişim programın tümünü etkilemektedir (Demirel, Koç, Korkmaz ve Şahinel, 1999: 6). Programın öğretim ögesinin içerisinde ele alınacak olan proje çalışmalarının program içerisine dikkatle entegre edilmiş olması, programın yapısı açısından önem taşımaktadır.

2.3.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminde PDÖY Uygulamaları

Disiplinlerarası ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan proje yaklaşımı birçok disiplinde olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de oldukça başarılı bir şekilde kullanılan veya kullanılabilir bir yaklaşımdır.

Projeler, öğretim programlarının öğrenci merkezli etkili bir öğrenme yaklaşımı kullanmalarını gerektirmektedir (Diffily, 2001). Katz ve Chard (2000), proje çalışmalarında öğrencilerin öğretim programının çeşitli bölümlerinde farklı projeler üzerinde çalışmalarının onları daha aktif hale getireceğini belirtmişlerdir. Proje çalışmalarıyla becerileri elde eden öğrenciler tecrübe sahibi olduklarında, kendi kendilerine ve diğer

arkadaşlarına soru sormak, daha çok kaynak bulmak ve daha çok bilgi verici projeler yaratmak için daha cesur hale gelmektedirler (Diffily, 2002). Ayrıca proje çalışmalarıyla, öğrenciler kendi akranlarıyla paylaşım ve işbirliği yapma şansına sahip olurlar.

Sosyal Bilgiler öğretiminde PDÖY, belirli bir öğrenme alanı veya üniteye ya da sınıf seviyesine, okulun veya öğretmenin program hedeflerine bağlı olarak ilköğretim sınıflarında çok çeşitli şekilde uygulanabilmektedir. Belirli bir Sosyal Bilgiler projesinin odağı beceri gelişiminde, araştırma ve gelişme sürecinde bireyler veya gruplarca oluşturulan ürünlerde ya da öğrencilerin sınıftaki sunumlarındadır ve tüm bunların bileşimi de olabilir. Projeler müfredat programının merkezinde olabilir ya da öğrencilerin öğrendiklerini desteklemek için kullanılabilir (Singer, 1997: 271).

Öğretim programlarında bir çok beceri projelerin içine entegre edilmiştir. Hazırlanan projeler öğrenme deneyimleri üzerine kurulur ve bu deneyimler çocukların yaşantı çeşitliliklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Çalışılacak olan konu ne olursa olsun araştırma süreci ve elde edilen kaynaklar araştırmaya yönlendirir ve öğrenilen bilgi ne olursa olsun gerçek hayatla bağlantısının kurulmasına çalışılır. Matematik ve Fen Bilimleri ile ilgili beceriler de projenin konusuyla ilişkili olacak şekilde Sosyal Bilgiler merkezli bir proje çalışmasının içine yerleştirilebilir (Diffily, 2002).

Newell (2003), çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde bir "charter school" olan "Minnesota Henderson New Country School"da gerçekleştirilen uygulamaları, PDÖY'nin en güzel biçimdeki uygulamaları olarak ifade etmiştir. Bu okulda ders saati, sınıf (derslik), ders zili, müdür gibi birimler ortadan kaldırılmış ve öğretim programları sadece hazırlanan projeler ve öğrencilerin bu projelerden aldıkları krediler üzerine yapılandırılmıştır. Fakat ülkemizdeki proje çalışmaları örnekleri incelendiğinde, böyle bir sistemi için gerekli alt yapının hazır olmadığı ifade edilebilir.

2.3.2. Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminde PDÖY Uygulamaları

Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde proje çalışmalarının programın baskın bir ögesi olmadığı, program içerisinde öğrenci merkezliliği ve aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını pekiştiren bir öge olarak proje çalışmaları şeklinde yer aldığı görülmektedir.

PDÖY uygulama anlamında değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının genel olarak bu yaklaşımın kullanılmasına uygun olduğu görülmektedir. Gültekin (2005: 523)'e göre genel olarak proje çalışmalarının özellikleri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonunda öngörülen hedeflerini uygulamaya geçirmede önemli katkılar sunabilecek niteliktedir. Bu durumun sebepleri Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, bireyin yaşama etkin olarak katılımını, karar verme ve sorun çözme becerilerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım benimsenerek hazırlanmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı kuram temel alınarak hazırlanmış olan öğretim programında; aktif ve öğrenci merkezli, Sosyal Bilgiler açısından hayatta gerekli olan bilgi ve becerileri içeren, öğrencinin kendi öğrenme özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir yaklaşım ortaya konmaya çalışılmıştır (Gültekin, 2005: 519).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nın temel yaklaşımı, güncel ve çağdaş gelişmelere göre öğrenciyi merkeze alan öğeler taşımaktadır. Hazırlanan programın davranışçı yaklaşımlardan öte, bireyin mevcut yaşantılarından yola çıkarak hayata etkin katılımını, karar verme ve sorun çözme becerilerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımı benimsediği ifade edilmektedir (Paykoç, 2005: 123).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nda yer alan programın genel amaçları, önerilen öğretim uygulamaları ve etkinliklere bakıldığında, programın genel olarak öğrenci merkezli aktif yaklaşımları temel aldığı ifade edilebilir (MEB, 2006). Özellikle kılavuzda yer alan etkinliklerin yaşamla bağlantı kuracak şekilde tasarlanması, etkinliklerin öğrenci merkezli olmasının ön plana çıkarılması da yine proje uygulamaları açısından programın uygun bulunan özellikleri olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak, programda yer bu etkinlik örneklerinin etkili ve gerçekçi bir şekilde sınıf ortamlarına yansıtılmasının proje uygulamalarının öğrenmedeki etkililiğinin denenmesi açısından oldukça önemlidir. Ersoy (2006: 54), Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını, proje uygulamaları açısından ele almış ve sonuçta ortaya çıkan özellikleri aşağıdaki gibi maddeleştirmiştir:

- Programda yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsendiği,

- Programda yer alan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanımlara dönüştürülerek ifade edildiği,
- Ders içeriğinin esnek bir şekilde sunulduğu,
- Projelerde disiplinlerarası bir yaklaşımı temel aldığı,
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin zengin yaşantılar geçirmesini öngördüğü,
- Proje değerlendirmede hem süreci hem de sonucu ele aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu maddelerden hareketle proje uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde amaçlanan bilgi toplumuna uygun vatandaş yetiştirilmesine etkili bir biçimde katkı sağlayabileceği söylenebilir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nın "değerlendirme araç ve yöntemleri" başlığı altında projenin tanımı ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir: "Projeler, öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler ile öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumluluklar gerektirir (MEB, 2006: 66)". Program kılavuzu içerisinde yer alan bu bilgiler çok geniş ve farklı uygulama alanları bulunan proje çalışmalarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nda yeterince yer bulmadığını göstermektedir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (2006), proje uygulamalarına ilişkin sadece ölçme ve değerlendirme bölümünde projelerin tanımı ile bir proje değerlendirme ölçeğine yer vermiştir.

Bu çalışma sürecinin bir aşaması olarak, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelenmiş ve program içerisinde yer alan örnek proje çalışmaları özetlenerek tablolaştırılmıştır.

Tablo 4: İlköğretim 4.-7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Örnek Projeler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Kazanım(lar)	Örnek Proje
4	Bilim, Teknoloji ve Toplum	<ul style="list-style-type: none"> • Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar. 	“Geleceğin Dünyası” (Gelecekteki teknoloji ile ilgili proje çalışması yapılır.) (5. kazanım)
5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<ul style="list-style-type: none"> • Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur. • İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir. 	“Yapıyorum, Satıyorum” (Bir ürün tasarlanarak onu en iyi şekilde pazarlama projeleri yapılır.) (6. ve 7. kazanım)
6	Küresel Bağlantılar	<ul style="list-style-type: none"> • Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir. 	“İhracat Yapıyoruz” (Bir ülkenin kaynakları ve ihtiyaçları ile Türkiye’nin kaynaklarını göz önünde bulundurarak o ülkeye ürün satmak için proje hazırlanır.) (2.kazanım)
7	Birey ve Toplum	<ul style="list-style-type: none"> • İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır. 	“Bizim Ekranımız” (Kitle iletişim araçlarında çocuklara yönelik programların, haberlerin, niteliklerinin ve sayılarının artırılmasını sağlamak amacıyla, yetişkinlerin konuya dikkatini çekecek bir proje hazırlanır.) (3. kazanım)
	Küresel Bağlantılar	<ul style="list-style-type: none"> • Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir. • Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder. 	“Proje Şenliği” (Bilimsel araştırma basamakları kullanılarak küresel sorunların çözümü ile ilgili proje hazırlanır.) (2. ve 3. kazanım)

Tablo 4 incelendiğinde, İlköğretim 4.-7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde verilmiş olan örnek proje çalışmalarının sayısının 5, projelerin bağlantılı olduğu kazanım sayısının ise toplamda 6 olduğu görülmektedir. Ancak Program Kılavuzunda bunların sadece örnek olarak verildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca proje ödevlerine yönelik ölçme ve değerlendirme de her dönem öğrenciye bir not verilmesi gerekliliğinde bu tablonun sadece örnek olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında literatürde gerçekleştirilmiş çalışmalar; Sosyal Bilgiler kapsamında ele alınmış proje çalışması araştırmaları, bu çalışmaya yöntem olarak benzerlik, uygulamalı olması, yakın dönemde gerçekleştirilmiş olması gibi özellikler göz önünde bulundurularak özetlenmiş, bir araya getirilmiş ve yayın yılına göre kronolojik bir sıra takip edilerek verilmiştir.

Musthafa (1997) tarafından gerçekleştirilen beşinci sınıf öğrencileri ile projeye dayalı öğrenme yöntemini incelendiği araştırmada, sınıf içi uygulamalarda doğal bir öğretim yöntemi olarak projeye dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma verileri öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerle yapılan ses, video kayıtları ve notlardan elde edilmiştir. Beş haftalık uygulama süresi kapsamında dört proje planlanmış, uygulanmış ve değerlendirilerek incelenmiştir. Proje ünitelerinden elde edilen verilerle, öğrenme-öğretme sürecinin yedi aşamasını içeren bir projeye dayalı öğrenme halkası geliştirilmiş ve yeni bir uygulama modeli ortaya konulmuştur. Bu modelin sosyal etkileşimli bağımsız ya da işbirlikçi temele dayalı sınıf içi uygulamalara örnek oluşturabileceği ifade edilmiştir. Verilerin analizi ile birlikte ulaşılan sonuçlara göre, okuryazarlık görevleri projelerin içine yerleştirildiği takdirde öğrencilerin gönüllü olarak okudukları ve uzun metinleri yazdıkları görülmüştür. Araştırma sonunda projeye dayalı öğretimin başarısının, öğretmenlerin profesyonel bilgi, yetenek ve sorumluluk geliştirmesini gerektirmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Projeye dayalı öğrenme yöntemi temel alınarak, sosyal yapılandırmacı görüşle tutarlı olan bu model, sınıf içinde görüşme, rehberlik yardımı, bağımsız, kendi kendine yetebilme, sosyal etkileşim ve diyalogları kapsamaktadır.

Breen (1998), tarafından yapılan ve projeye dayalı öğrenmenin genel değerlendirmesini amaçlayan araştırmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıfta hazırlanan projelerin içerikleri mercek altına alınmıştır. Proje çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünlere yansıyan öğrenci performansı, öğrencilerin bazı özellikleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Uygulamaya katılan üç öğretmenin derslerinde hazırlanan kavram haritaları, testler ve ortaya çıkardıkları ürünlerle veriler toplanmıştır. İki hafta süren proje çalışmaları süresince, sınıf içindeki bireysel ve grup iletişim süreçleri kaydedilmiş, çalışmanın sonunda

mülakatlarla görüşler elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; proje çalışmaları süresince ele alınan içeriği anlamının önemli olduğu, fakat ortaya çıkan ürünün başarısı için gerekli olmadığı; başarının, temel problemin öğrencilere uyum sağlaması ve pozitif grup etkileşim süreçleriyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Muniandy (2000) tarafından gerçekleştirilen “Proje tabanlı öğrenmede teknoloji ve yapılandırmacı kuramın kullanımı üzerine bir inceleme” adlı araştırmada, ilköğretim sınıflarında proje tabanlı öğrenmede yapılandırmacılık ve teknolojinin birlikte kullanımının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmada, veriler gözlem, görüşme ve dokümanları ile elde edilmiş ve uygulama beş aylık bir süre içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyi planlama ve uygulanma sürecinde farklı aşamalarına yoğunlaştıkları, teknoloji ve yapılandırmacı kuramı birleştirme çabalarının diğer yönler göre daha az görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler, sınıf içi gözlemler ile çeşitli eğitim dokümanları ve eserler de veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler proje tabanlı öğrenme faaliyetlerini planlama ve uygulama sürecinde çoklu öğretim aktivitelerine, teknoloji ile yapısalcı yaklaşımın etkileşimlerine kıyasla daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.

Toci (2000) tarafından gerçekleştirilen “İçsel ve Dışsal Motivasyonda Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkisi” adlı araştırmada teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme ortamının içsel ve dışsal motivasyona etkisinin ne yönde olduğu incelenmiş, araştırmanın uygulaması sekiz aylık bir süreçte tamamlanmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda beşinci ve altıncı sınıftan kırk beş öğrenciye Harter’ın “Sınıfta Dışsal Uyuma Karşı İçsel Uyum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere proje tabanlı öğrenme ortamında geniş ölçüde özerklik, anlamlı öğrenme amaçları ve öğrenme amaçlarıyla buluşmaları yoluyla projelerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklar ulusal normlarla karşılaştırıldığında, doğru şekilde tasarlanmış öğretim ortamlarının öğrencilerin içsel uyumunun gelişmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin motivasyonlarındaki olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Demirel ve diğerleri (2001) tarafından yapılan “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi” başlıklı araştırma, Ankara ili Özel

Tevfik Fikret İlköğretim Okulu 8. sınıflarında İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi dersinde “İnsan Haklarını Engelleyen Etmenler” ünitesinde deneysel çalışma yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden hazırlanan öğretim senaryosu gereği hayali olarak oluşturulan insan hakları bakanlığında görevli bir araştırmacı gibi insan haklarının korunması yönünde zorlukların tespit etmeleri ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin yine kendi hazırlayacakları bir dergide bölümler halinde ele alınması, ayrıca hazırlanan derginin internette yayınlanarak herkes tarafından ulaşılabilir olmasının sağlanması istenmiştir. Araştırmada öğrenme sürecine ilişkin problemlerin araştırılması aşamasında, problemlerin sunulması ve tartışılması aşamalarında öğrenci davranışları ve öğrencilerin derse karşı tutumları incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin derse karşı tutumları konusunda ise deney ve kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir.

Erdem ve Akkoyunlu (2002), tarafından “İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma” adlı bir araştırma yapılmıştır. Deneysel desen uygulanarak gerçekleştirilen bu araştırmada ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ekiple yürütülen proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiğine bakılmıştır. Bu amaca yönelik olarak iki özel okuldan beşinci sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenleri araştırma katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler belirlenen ilköğretim okulunda bilgisayar öğretmenleri ile diğer ilköğretim okulunda da sınıf öğretmenleri ile çalışmışlardır. Bilgisayar öğretmenleri ile yürütülen çalışmada, ülkelerin bütün yönleri birlikte incelenirken, sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmada ülkelerle ilgili boyutlar ayrı ayrı incelenmiştir. Bu farklılığın birinci sebebi, öğretmen yeterliliklerinin öğrencilerin çalışmalarına yansımını tespit etmek, ikinci nedeni ise problem farklılıklarının ortaya konulan ürünlerinde oluşturacağı olası farklılıkları tespit etmektir. Araştırma sonuçları, araştırmacılar tarafından hazırlanan ürün ve süreç değerlendirme formlarıyla değerlendirilmiştir. Araştırmacılar eğitim fakültelerinin yeniden yapılması gerektiğini ve öğretmenlerin düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Pfeifer (2002) tarafından gerçekleştirilen “Özgün öğretim ve değerlendirme görevlerinin lutheran ilköğretim okulu beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler

dersi ve özgün projelere ilişkin tutumlarına etkisi” adlı araştırmada, 5. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde hazırlanan projelerde özgün (otantik) değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında on üç ilköğretim okulundan yirmi iki öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubundaki bu on dört öğretmen altı hafta Sosyal Bilgiler dersinde özgün proje uygulamaları ve uygulamanın temel ilkeleriyle işlemiş, dokuz haftada ise özgün öğretim ve özgün görevlere yer vermiştir. Deney grubunda toplam 242 ve kontrol grubundaki 142 öğrenciye öntest-sontest uygulanmış ve ayrıca deney grubundan alt örnekleme yapılarak bu öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel sonuçlarına göre, özgün değerlendirmeyi kullanan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişme gerçekleşmemiştir. Araştırmada mülakatla elde edilen verilere göre, öğrenciler projeler için araştırma yapma sürecinde bilgi yapılandırma ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, projelerinin değerlendirilmesinde geleneksel testlerden farklı değerlendirme tekniklerini tercih ettiklerini bildirmiştir. Öğrenciler, proje çalışmaları sürecinde kendilerini daha iyi hissettiklerini ve Sosyal Bilgiler dersindeki bilgilerini hazırladıkları projelere daha iyi yansıttıklarını ifade etmişlerdir.

Proje yaklaşımının eğitimde kullanımıyla ilgili bir başka araştırma “Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı” başlığını taşımaktadır. Demirhan (2002) tarafından yürütülen araştırmanın amacı bu öğretim yöntemini ayrıntılarıyla açıklamak ve Hayat Bilgisi dersinde uygulanabilirliğini test etmek olarak ifade edilmiştir. Özel bir okulun ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen bir deneysel desen ile nitel araştırma yönteminin kullandığı bu araştırmada, gözlem ve görüşme teknikleriyle elde edilen veriler yorumlanmıştır. Uygulama süreci içerisinde bu yöntemde yaşanabilecek bazı sorunlara temas edilmiş ve çözüm yolları öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak irdelenmiştir. Araştırmanın sonunda ise yöntemin uygulanmasının eğitim süreci açısından gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Girgin (2003) tarafından “Proje temelli öğrenme yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu tarafından uygulanmasına yönelik bir değerlendirme” adlı yüksek lisans tez çalışmasında proje temelli öğrenme yaklaşımının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını, bu yaklaşımının nasıl uygulandığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma

süresince nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme, doküman incelenmesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre projelerin öğrencilerin derslerine olan motivasyonlarını arttırdığını ve öğrenmelerini daha kalıcı kıldığı gözlemlenmiştir.

Proje tabanlı öğrenmede portfolyoların (öğrenci gelişim dosyalarının) kullanımı ve öğrenme sürecine yansımaları adlı çalışma Vaiz (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada amaç, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersine ilişkin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenci gelişim dosyalarının kullanımının öğrenme sürecine ne şekilde yansıdığını ortaya koymak olarak belirtilmiştir. Bu amaçla şekillendirilen deneysel desende çalışma grubunda sınama durumları alternatif bir değerlendirme yaklaşımı olan “Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımı”na göre düzenlenerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel analiz yapıldığı için öğrenme-öğretme süreci boyunca çalışma grubunun yansıma ifadeleri üzerinde durulmuştur. Elde edilen ilginç sonuçlardan biri ise öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinin sürecin başında ve sonunda önemli bir değişiklik göstermediğidir.

Coşkun (2004a) tarafından yapılan çalışmanın problem cümlesi “Coğrafya Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” ilkelerine göre öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrencilerin dersteki başarıları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri, öz güvenleri, derse karşı tutumları ve konunun işlenişinden sonra geçen belirli bir süreden sonra konuyu hatırlamalarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulaması, lise 1. sınıf coğrafya öğretim programında yer alan “İklim” ünitesi ile 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Keçiören ilçesi Rauf Denktaş Lisesi sınıflarından iki şubenin öğrencileri ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde coğrafya öğretiminde bu yöntemin kullanıldığı ilk doktora tezi olduğu dikkat çeken bu araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları, yaratıcılık becerileri, problem çözme becerileri, öz güvenleri ve derse karşı olan tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu görüşmüştür. Araştırmacı uygulamasının sonunda bu yöntemin eğitimi iyileştirme adına kesinlikle uygulanması gerektiğini belirtmiş ve bununla ilgili araştırmaların devam etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Doğramacı (2004) tarafından yapılan “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Uygulandığı Gruplarda Akran Değerlendirmesinin Geçerliliği (İlköğretim 3. sınıf)” başlığını

taşıyan çalışma ilişkisel tarama modelini kullanılarak hazırlanmış ve ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan dokuz çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince öncelikle Hayat Bilgisi dersine ait belirtke tablosu oluşturmuş ve proje tabanlı öğrenme çalışma planı hazırlanmıştır. Araştırma verileri otuz maddelik “Hayat Bilgisi Dersine Ait Başarı Testi”, “Proje Gözlem Ölçeği” ve “Akran Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, projeye katılan ve katkı sağlayan öğrencilerin katkı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir benzerlik tespit edilmiştir. Bununla birlikte katkı sağlamayan öğrencilerle, projeye katılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin projeye yaptıkları katkıların, akademik başarıdan ayrı ele alınması gerekliliğini göstermektedir. Araştırmacı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı gruplarda, akran değerlendirmeden elde edilen sonuçlarının proje sürecinin işleyişini ve yeniden yapılandırılması doğrultusunda faydalı bir şekilde yeniden kullanılabilirliğini önermiştir.

Eğitim (2004)’in yapmış olduğu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada, Sakarya’da bulunan bir ilköğretim okulunda seçilen 5B ve 5C sınıflarında deneysel bir uygulama yapılarak gerçekleştirilmiş ve on sekiz gün boyunca uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesi için hazırlanmış bir bilgi testi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, proje tabanlı öğrenme uygulamasının öğrencilerdeki tutum ve başarı düzeylerinde olumlu yönde etki yaptığını göstermiştir.

Karakuş (2004) tarafından yapılan araştırmada, proje yaklaşımı öğretimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sorun çözme becerilerine, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Deneysel modele göre öntest-sontest kontrol gruplu desende hazırlanan çalışmada yansız atama ile üç grup oluşturulmuş, gruplardan birisi deney, diğer ikisi kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırmacı deney grubu ile bir kontrol grubunun derslerine girmiştir. On bir haftalık bir uygulama süresinde Adana Şehit İlbey-Gülbey İlköğretim Okulu dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılan çalışma sonucunda proje tabanlı öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemi arasında akademik başarı ve kalıcılık açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, buna karşın Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlar ve öğrencilerin problem çözme becerileri

üzerinde proje tabanlı öğrenmenin geleneksel öğrenmeye göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Lou (2004) tarafından yapılan, çevrimiçi derslerde proje tabanlı, işbirlikçi grupların karışık problemlerin çözümü konusunda yapılan araştırmanın amacı, karışık problemlerin çözümünde öğrencinin öğrenmesini destekleyen çevrimiçi hazırlanan proje tabanlı derslerin işbirlikçi gruplar arasındaki etkileşimine olan etkisinin incelenmesi olarak tespit edilmiştir. Toplam on bir kişiden oluşan çalışma grubunda öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılmışlar ve çalışma toplam iki hafta devam etmiştir. Çevrimiçi ders diyaloglarının yanı sıra proje performanslarından elde edilen veriler hem nitel hem de nicel olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin dönem boyunca çevrimiçi derslerde, tartışmaları ve görüş alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, çevrimiçi derslerin tasarımında, karmaşık problem çözümede, bireysel öğrenci başarısında, grup proje performanslarında, hazırlanan öğrenme modelinin olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenci gelişim dosyalarının (portfolyo) kullanımıyla, Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki gelişimlerini takip etmek ve geliştirilen portfolyoları alternatif bir değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirip yapılan değerlendirme sonuçlarının öğrenme sürecine yansımalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Kars ili merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda 7. sınıf öğrencileri, öğrenci velileri ve dersin öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen, öğrenci ve velilerin portfolyo değerlendirme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına ilişkin olumlu tutumlarında artış olduğunu göstermiştir.

Gültekin (2005), tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlığını taşıyan çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlamıştır. Nicel ve nitel model kullanılarak desenlenen araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu model, nitel boyutunda ise, yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki

öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Proje tabanlı öğrenme uygulamasıyla ilgili olarak yapılan mülakatla elde edilen verilere göre, deney grubunun öğretmeni ve öğrencilerin görüşleri; öğrenmenin zevkli ve eğlenceli olduğu; kalıcı ve anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiği; öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrenciler, proje tabanlı öğrenme sürecinde sorunlar yaşadıklarını ve aralarında tartışmalar meydana geldiği şeklinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Başbay (2006) tarafından gerçekleştirilen “Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürece, Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi” başlığını taşıyan araştırmada, basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenci ve öğretmen görüşlerine etkisini belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel karma desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Bir Devlet Kuruyoruz” projesi kapsamında 23 öğrenciyle bir yıllık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin hazırlanan yöntemle yaptıkları çalışmalardan hoşlandıkları, derse katılımlarında artış kaydedildiği, hem öğrenci hem de öğretmen açısından öğrenme ortamının daha anlamlı hale geldiği tespit edilmiştir.

Çiftçi (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı; ilköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmada 2004-2005 eğitim öğretim yılında Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulunda toplam 41 öğrenci ve iki denk sınıf üzerinde gerçekleştirilen deneysel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmacı, geliştirmiş olduğu ölçekleri katılımcılar üzerinde uygulamış ve bir takım sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma süreci içerisinde proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı denekler üzerinde yapılan öntest-sontest sonucunda elde edilen verilere göre, deney ve kontrol grupları arasında akademik risk alma, problem çözme, akademik başarı ve derse karşı olan tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili bir başka araştırma Ersoy (2006) tarafından, ilköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın uygulaması, 2005-2006 öğretim yılı Eskişehir’de bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları Sosyal Bilgiler ve bilgisayar dersleri üzerinde toplam 17 ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri genel olarak gözlem ve görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları içinde en fazla sorun değerlendirmede yaşanmıştır. Gerçekleştirilen teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme sürecinde, öğrenci, öğretmen ve okul kaynaklı sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar içerisinde bahse değer olanlardan biri de proje tabanlı öğrenme uygulamalarında en fazla sorunun değerlendirme aşamasında yaşandığının belirtilmiş olmasıdır.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise “İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre yapılan etkinliklerin öğrenen başarısı, derse yönelik tutumları ve yaratıcılıklarına etkisi var mıdır?” sorusunun yanıtı aranmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, yenilenen müfredat programında genelde fen alanlarında kullanılan proje tabanlı öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmek olarak belirlenmiştir. Çalışmayla Türkiye’de normal imkânlara sahip okullarda da bu yöntemin kolayca uygulanabileceğini göstermek de bir başka amaç olarak görülmüştür. Araştırmacı çalışmada proje tabanlı yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretimine uygulanabilirliğini ortaya koyarken bu alanda bu tip öğrenci merkezli yaklaşımların daha fazla kullanılması gerektiğine de dikkat çekmiştir.

Çiftçi, Meydan ve Doğu (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine etkisini açıklamak olarak tespit edilmiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında, ilköğretim altıncı sınıfa giden toplam kırk iki öğrenci (yirmi bir deney grubu, yirmi bir kontrol grubu) ile, Sosyal Bilgiler dersinde yapılan bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu öntest-sontest desenli deneysel yöntem kullanılan araştırmanın verilerini, akademik risk alma ölçeğinin, başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma

eğilimlerine etkisi boyutu oluşturmuştur. Araştırmada her iki gruptan elde edilen veriler bağımsız gruplar t testiyle karşılaştırılmış, araştırma sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Cengizhan (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, “Gelişim ve Öğrenme” dersindeki akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Gelişim ve Öğrenme dersini alan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubu olarak belirlenen 50’şer kişilik iki şubenin birinde proje temelli, diğerinde ise bilgisayar destekli öğretim tasarımı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; bağımlı ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgisayar destekli, işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise proje temelli öğretim tasarımlarında daha başarılı ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka araştırmacı (Erdoğan, 2007), eğitim fakültelerinde okutulmakta olan çevre eğitimi dersinde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkilerini incelemiştir. Araştırmacı, deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş olup, ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya deney ve kontrol gruplarının denk olduğu toplam 79 üniversite 2. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, deney grubunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmışken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım kullanılmıştır. Yapılan nicel ve nitel analizler sonucunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgi düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günder (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, proje tabanlı öğrenme süreciyle ilk kez karşılaşan öğretmen adaylarının, bu süreçte neler yaptıklarını, nasıl tepkiler verip, neler geliştirdiklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 97 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının gerek cinsiyet gerekse öğretim

türüne göre proje tabanlı öğrenme modeline yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, bu modelin uygulanışı sırasında öğretmen adaylarının, başta biraz bocaladıkları ve proje raporunun hazırlanması aşamasında çok fazla çaba sarf ettiklerini fakat proje çalışmasının yapılan çalışmaya degecek kadar eğlenceli olduğunu; öğrenciler arasında işbirliği ve iletişimi arttırdığını, bu durumun da kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları uygulanan bu modelin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirmede etkili olduğunu; zaman, maddi kaynak (araç-gereç) ve konu gibi önemli koşulların uygun olması durumunda ileride kendi sınıflarında gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Işık (2007) tarafından yapılan çalışmanın 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. Araştırma, ilköğretim 3. sınıfa devam eden 48 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaratıcılık testi ile akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tutum ile akademik başarı sontest puanları arasında pozitif anlamlı ilişki görülmüştür.

Yıldırım (2007) tarafından yürütülen çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme uygulamasıyla programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeylerini ortaya koymak ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu amaçla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli benimsenmiş ve araştırma becerileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma aynı zamanda nitel veri elde etme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmıştır. Elde edilen veriler, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeleri bakımından olumlu etki yaptığını göstermiştir. Ayrıca öğrenciler; proje çalışmasına katılmaktan, araştırma sürecindeki etkinliklerden, proje oluşturmaktan, dayanışmayı öğrenmekten, bunların yanı

sıra başarı duygusu yaşamaktan ve kendilerine olan güveninin artmasından memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Fırat (2008) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisini incelemek şeklinde belirtilmiştir. Araştırmacı çalışmasını Malatya İli Fatih İlköğretim Okulu 4. sınıflarında öğrenim gören 80 öğrenci ile birlikte gerçekleştirmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir başarı testinin kullanıldığı araştırma sonucunda, proje tabanlı öğretim yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarısında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlendiği belirtilmiştir.

Kara (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ise, ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansını değerlendirmek şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla betimsel çalışma teknikleri içerisinde, özel durum çalışması kullanılarak yapılan bu çalışmada 2007–2008 öğretim yılında, 10 haftalık bir sürede Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir devlet okulunda 3. sınıfta okuyan 25 öğrenciyle çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ve ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarında öğrencilerin performansını değerlendirmeye yönelik analizler, bu etkinliklerin öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Koç (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki tutum ve erişilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma kontrol gruplu deneysel desenine uygun olarak gerçekleştirilmiş ve 7. sınıf öğrencilerinden bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubu Sosyal Bilgiler dersini çoklu zekâ kuramına dayalı olarak proje tabanlı öğrenme yöntemine göre alırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemine devam edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarılarının arttığı ve derse karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik görüldüğü ifade edilmiştir.

Memişoğlu (2008) tarafından hazırlanan çalışma “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” başlığını taşımaktadır. Çalışmanın amacı ise; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim okulu 7. sınıfları Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları, tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ve uygulama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek şeklinde ifade edilmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Bolu ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda deneysel uygulama yapılarak gerçekleştirilen bu çalışma deney ve kontrol sınıflarından oluşan toplam 73 kişiye uygulanmıştır. Yapılan araştırmada deney ve kontrol grupları üzerinde uygulanan öntest-sontest işlemleri sonucunda elde edilen bulgular proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarıları, tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Boyacı Altınay (2008) tarafından yapılan “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada tarama (survey) modeli ile ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yönteminin 4. ve 5. sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini Çanakkale il merkezinde ve merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri, örneklemini de rastgele seçilen 100 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanmasına ilişkin sorulara verdikleri yanıtların büyük bir çoğunluğunda öğretmenler, yeni programdaki etkinliklerin öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olmadıklarını belirtmiş ve sonuçta bu sorunun çözümüne yönelik tedbirler alınması önerilmiştir.

Ada, Baysal ve Kadioğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutumuna ve görsel sunu uygulamalarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma, İstanbul ili, Esenler ilçesi Engin Can Güre İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 44 deney, 44 kontrol grubunda olmak üzere 88 dördüncü sınıf öğrencisi ile, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem süresince gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak görsel sunu uygulamalarına yönelik tutumu ölçmek amacıyla “Görsel Sunu Tutum Ölçeği”, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilköğretim

dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar ve Yönetim” ile “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitelerinde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu uygulamalarına ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumunu olumlu yönde arttırdığı görülmüştür.

Erdoğan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin Sosyal Bilgiler ders başarıları ve sınıf atmosferi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2007–2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir Konak Murat Reis İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öntest ve sontestlerin uygulanması ile beraber beş hafta sürmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler başarı testi ve sınıf atmosferi ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, proje tabanlı öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı arttırmış olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Konuyla ilgili bir başka araştırma Kurak (2009) tarafından ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacı hem nicel hem de nitel özellik taşıyan araştırmasında kullandığı nicel verileri, Adana ili ve çeşitli ilçelerinde bulunan 70 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıfında görev yapmakta olan 382 öğretmenden ve bu ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında okuyan 208 öğrenciden elde etmiştir. Araştırmacı, nitel verileri iki aşamada elde edilmiştir. Araştırmacı, ilk aşamada toplam 10 öğretmen ve ikinci olarak da 18 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; proje çalışmalarının hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının büyük oranda anlamına uygun bir şekilde yerine getirildiği ancak belli bölümlerinin öğretmen ve öğrenci boyutunda sıkıntılar yarattığı görülmüştür. Elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin çalıştığı çevrenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencilerin ise içinde buldukları sosyo-ekonomik durumlarının projeye yönelik görüşlerini etkilediğidir.

Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin kullanımına ilişkin çalışmalardan bir diğeri de Kayıran (2009) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin işe koşulduğu grup ile Sosyal Bilgiler programı

doğrultusunda öğretimin işe koşulduğu grubun derse ilişkin tutumları, akademik başarıları ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak olarak belirtilmiştir. Deneysel yöntem kullanılan araştırmada, başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen sonuç puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunamadığı ifade edilmiştir.

2.4.1. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Sonuç olarak ilgili araştırmalarda elde edilen bulgu ve sonuçlar, bu araştırmanın şekillenmesi ve bu araştırmalar içerisindeki yerini alması açısından önem taşımaktadır. Proje çalışmalarının kullanımının ülkemizde ve genelde bilim adına geliştirilmesi çabaları yönünden bu araştırmanın önemli bir yere sahip olması beklenmiştir.

Yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: *İlgili Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı*

Yayın Yılı	Araştırma Sayısı	Yayın Yılı	Araştırma Sayısı
1997	1	2004	6
1998	1	2005	1
2000	2	2006	4
2001	1	2007	6
2002	3	2008	5
2003	2	2009	4

Tablo 5 incelendiğinde, konu ile ilgili yapılan araştırmaların son dönemlere geldikçe giderek arttığı, bu araştırmada incelenen araştırmalar kapsamında en fazla araştırma sayısının 2004 ve 2007 yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Buradan hareketle, bu konuda yapılan çalışma sayısının artması bu konunun da öneminin artmakta olduğunu göstermektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubunun özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve araçların geliştirilme süreçleri, uygulama aşamaları, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

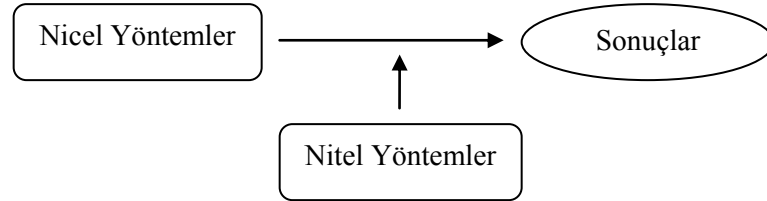
Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlayan karışık araştırma modeli (mixed method) uygulanmıştır.

Karışık desen, farklı paradigmalara ait araştırma yöntemlerini bir araya getirme çabasıdır (Spratt, Walker ve Robinson, 2004: 7). Bunlar nicel ve nitel paradigmalardır. Bazen nicel araştırmalarda, istatistiksel sonuçlara dayanarak bir yöntemin etkililiğini değerlendirmek zor olabilir. Nicel olarak oluşturulmuş bir iskelete nitel bir vücut verilmesi, bazen sorunların çözümünde faydalı olabilmektedir. Karma yöntem, geleneksel ve tekçil bir bakış açısı ile araştırma yapılmasına karşı, yaratıcı alternatifler ortaya koyma yolu olarak görülmektedir (Sydenstricker, 1997).

Cresswell (1994: 177-178)'e göre, karışık yöntem üç şekilde gerçekleştirilir. Birincisi araştırmanın nicel ve nitel kısmının birbirinden kesin çizgilerle ayrıldığı iki aşamalı (two-phase) desendir. İkincisi nicel ve nitel yöntemlerden birinin ağırlıklı olarak araştırma içerisinde kullanıldığı baskın-az baskın (dominant-less dominant) desendir. Sonuncusu da araştırmacının nicel ve nitel yöntemlerin farklı yönlerini araştırmanın tüm aşamasında veya birçok aşamasında birleştirerek kullandığı karışık yöntem (mixed-methodology) desenidir. Bu araştırmada ise araştırmanın alt amaçlarına uygun olması açısından iki aşamalı desen kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan nitel ve nicel yöntemler arasındaki ilişki şekil 2’de gösterilmiştir (Sidman-Taveau, 2005: 28).

Şekil 2: *Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Yöntemlerin İlişkisi*



3.1.1. Nicel Bölüm

Bu araştırmanın nicel bölümünde gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öntest - sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol olmak üzere iki grup bulunur. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2006).

Karasar (2006: 88), deneme modelinin, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi sürecinin, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılarak uygulama sonuçlarının izlenmesiyle gerçekleştiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, deneme araştırmalarında bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği araştırılmaktadır.

Kaptan (1993: 74), deneysel yöntem ile dış çevre değiştirilerek veya önceden tespit edilmiş denekler toplanarak, çeşitli araştırma veya deney durumları oluşturulduğunu belirtmektedir. Deneysel araştırmada çoğunlukla araştırmacı tarafından oluşturulmuş yapay bir araştırma ortamı kullanılmaktadır. Araştırmacı, yaratılan bu ortam içinde, araştırma süreciyle bağlantılı olan değişken ve etkenleri düzenlemek, değiştirmek, ortadan kaldırmak suretiyle süreci istediği duruma getirmekte, süreci kontrol etmektedir (Kaptan, 1993: 87).

Öntest - sontest kontrol gruplu deneme modelinin; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmayı istatistiksel olarak güçlendiren, elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirilebilmesine olanak sağlayan ve sosyal bilimlerde sıklıkla başvuru yapılan güçlü bir desen olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2001: 27).

Bu gibi sebeplerden dolayı araştırmanın modeli deneme modeli olarak belirlenmiş ve simgesel görünümü de (Karasar, 2006) tarafından olduğu gibi tablo 6’da ifade edilmiştir.

Tablo 6: *Araştırmanın Simgesel Görünümü*

Grup	Yansızlık	Öntest	Yöntem	Sontest
G 1	R 1	O 1.1.	X 1	O 1.2
G 2	R 2	O 2.1.	X 2	O 2.2

Tablo 6’da ifade edilen simgelerin anlamları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

G 1: Deney grubu (PDÖY’nin gerçekleştirildiği sınıf)

G 2: Kontrol grubu (Müfredatın gerektirdiği şekilde ders işlenen sınıf)

R 1: Deney grubunun yansız bir biçimde oluşturulma süreci

R 2: Kontrol grubunun yansız bir biçimde oluşturulma süreci

O 1.1.: Deney grubuna uygulanan öntest

O 2.1.: Kontrol grubuna uygulanan öntest

X 1: Deney grubuna uygulanan yöntem (Bağımsız değişken: PDÖY)

X 2: Kontrol grubuna uygulanan yöntem (Bağımsız değişken: Müfredat Yaklaşımı)

O 1.2.: Deney grubuna uygulanan sontest

O 2.2.: Kontrol grubuna uygulanan sontest

Bu çalışmada, PDÖY’nin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisi ile birlikte deney grubu öğrencilerinin proje çalışmalarına yönelik görüşleri incelenmiştir.

Araştırma deseni araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk, 2001: 1).

Bu çalışmada öntest - sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desen, katılımcıların, deneysel işlem öncesi ve sonrası bağımlı değişkenleri ölçtüğünden ilişkili bir desen olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte farklı katılımcıların yer aldığı deney ve

kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları ölçümlerinin karşılaştırılması sebebiyle de ilişkisiz bir desendir (Büyüköztürk, 2001).

Araştırma sürecinde, öğrencilerin yaptıkları çalışmayı değerlendirmek için öğrencilerin kullandığı, “Akran Değerlendirme”, “Öz Değerlendirme” ve “Grup Değerlendirme” formları ile öğretmenin kullandığı “Proje Değerlendirme” ve “Grup Değerlendirme” ve “Bireysel Değerlendirme” formları da analiz edilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca deneysel işlem sonrasında sistematik olarak seçilen bazı öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada nitel analiz yöntemlerinden ise içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırma süreci, nicel ve nitel verilerin birlikte ele alındığı bir yapı göstermektedir.

3.1.2. Nitel Bölüm

Bu araştırmanın alt amaçlarından birisi de PDÖY’ye ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesidir. Deney grubu öğrencilerinin proje çalışmalarıyla ilgili görüşlerini incelemek ve ortaya koymak amacıyla deneysel desenin yanı sıra nitel araştırma yönteminden de faydalanılmıştır.

Nitel çalışmaların nicel çalışmalara göre bazı farklılıkları bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda genelleme yapmak temel bir amaç olarak görülmemektedir. Buna karşın, belirli bir durumun veya olayın ayrıntılı bir şekilde çalışılması ve ilk aşamada görülemeyen bağlantı ve ilişkilerin sınırlı bir şekilde de olsa anlaşılması ön plana çıkmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2003: 37-38)’e göre nitel araştırmalarda amaç belirli bir içeriğin (bir kültür, bir okul, bir sınıf, bir sosyal katman, insanlar grubu, vb.) derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi olarak ifade edilmiştir.

Nitel araştırma yöntemini tanıtan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların çok farklı şekillerde bu yöntemi algıladıkları ve nitel araştırmayı belirli bir şekle sokarak sınırlandırmaktan kaçındıkları görülmektedir. Kuş (2003), nitel araştırmalarda derine gidilerek, yüzeyin altındakini çıkarmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle sosyal bilimlerde herhangi bir konuda derinlemesine inceleme ve araştırma yapabilmek için çeşitli yöntemler kullanıldığı ifade edilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2003: 35)’e göre “her ne kadar tüm bu yönelimleri, yöntemleri, süreçleri ve özellikleri kapsayan bir tanım yapmak

güç ise de, nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür”. Bu gibi nitel araştırma yöntemlerinin, araştırma sürecinde kullanımında sistematik ve kurallara uygun bir biçimde kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Kuş, 2003).

Yıldırım ve Şimşek (2003: 105)’e göre nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme, bireylerin bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koyma sürecinde kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Görüşme yapmanın temel amacı, görüşülen kişinin görüşlerini ve bakış açısını derinlemesine bir şekilde inceleme altına almaktır. Bu yöntemin, uygulamada diğerlerine göre kolay bir veri toplama yöntemi olduğu ve sadece sohbet, konuşma, dinleme, kayıt etme gibi herkes tarafından kolayca kullanılacak temel becerileri gerektirdiği düşünülebilir. Fakat Yıldırım ve Şimşek (2003: 105), görüşme yönteminin “beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireylerarası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamı açısından hem sanat hem de bilim” olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşme yönteminin ön plana çıkan bazı üstün yanları olarak, yazı ile yanlış anlamların daha fazla olması, ek açıklamalarda bulunma olasılığının sınırlı olması, doldurulan anket ve formlarla verilen bilgilerin, belgelenmiş bir sorumluluğunun yüklenilmek istenmemesi ve görüşmenin, çoğunlukla daha rahat ve az zaman alması şeklinde sıralanabilir. Görüşmede elde edilen verilerin, yüzeysel anlamları ile birlikte gerçek ve derinlemesine veriler de elde edilebilir. Yapmacık cevapların araştırma kapsamı dışına alınabilmesi ve gerçeklerin daha net bir şekilde ortaya çıkarabilmesi ihtimali de yüksek görülmektedir (Karasar, 2006).

Görüşmenin bu gibi özellikleri göz önünde bulundurularak, bu çalışmada katılımcıların uygulanan PDÖY’ye ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.1.3. Araştırmanın Değişkenleri

Deneysel araştırma modelinde; bağımlı değişken, bağımsız değişken, kontrol değişkenlerinden oluşan bir düzen bulunmaktadır.

Bağımlı değişken, neden-sonuç ilişkisinde yer alan “sonuç” olarak ifade edilebilir (Hovardaoğlu, 2000: 3). Bağımsız değişken ise neden-sonuç ilişkisindeki “neden” durumundadır (Karasar, 2006: 91). Deneysel deneklerin seçkisiz atamalarının yapılabildiği bir çevresel değişken, bağımsız değişken; bağımsız değişkenin etkisinin gözlemlendiği değişken ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2001). Deneme süreci, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişimlerin yapılması ve sonuçların izlenmesiyle gerçekleştirilir (Karasar, 2006: 88).

Bu araştırmada uygulanan deneme modelinde, bağımsız değişken olan PDÖY'nin deney grubu üzerinde etkisi incelenmiştir. Kontrol grubu üzerinde, ölçülen özellikleri olumlu veya olumsuz etkileyecek bir değişken kullanılmamıştır. Kontrol grubunda bağımsız değişken olarak “Sosyal Bilgiler öğretmeninin uyguladığı öğretim yöntemi” kullanılmıştır. Her iki grupta bu bağımsız değişkenlerin “Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum, akademik başarı” gibi bağımlı değişkenlere olan etkileri ele alınmış ve bu değişkenlerden elde edilen öntest ve sontest puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri, öğrencilere uygulanan “Sosyal Bilgiler öğretiminde PDÖY'nin kullanımı” şeklinde tespit edilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrencilere uygulanan “Deney Grubu Öğrencilerine Akademik Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden aldıkları sontest puanları ve görüşmelerde elde edilen “Öğrenci ve Veli Görüşleri” şeklinde tespit edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, nicel ve nitel süreçlerin gerçekleştirildiği iki ayrı çalışma grubu yer almaktadır. Çalışma gruplarının özellikleri ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Deneysel İşleme Katılan Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “tipik durum örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2003: 110), tipik durum örnekleme yönteminin, araştırmacıların yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istediği durumlarda kullanıldığını ve söz konusu yeniliğin olduğu çeşitli durumlar arasından, en belirgin ve

tipik bir veya birkaçının belirlenerek onlar üzerinde çalışılabildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların, örnek ve bakış açısı kazandıracak bir deneyim ve sonuca ulaşmak için bu yöntemi tercih ettikleri ifade edilebilir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesi sürecinde de bu durumlar göz önünde bulundurulmuş ve çalışma grupları oluşturulmuştur.

3.2.1.1. Uygulama Okulu ve Sınıfın Belirlenmesi

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim - öğretim yılı ikinci yarısında, toplamda beş haftalık bir süre içerisinde, Ankara ili Mamak ilçesi Demirlibahçe İlköğretim Okulu 6. sınıf 6-A ve 6-B sınıflarının öğrencileri ile birlikte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasının ilk maddesi uygulama yapılacak okulun tespit edilmesidir. Araştırmacının uygulamayı yapılacağı okulun belirlenmesinde; araştırmacı açısından ulaşım olanakların elverişli olması, uygulamanın okul yönetimi tarafından kabul görmesi, araştırma izin yazılarının gerçekleştirilebilmesi, birlikte çalışılacak olan öğretmenin istekli ve öğrenmeye açık olması gibi özellikler göz önünde bulundurularak en iyi seçimin yapılmasına çalışılmıştır. Bunun için öncelikle araştırmacının bulunduğu ilde iletişim içerisinde bulunduğu öğretmen ve okul yöneticilerinin listesi çıkarılmıştır. Daha sonra bu liste içerisinde yer alan eğitimciler ile telefon ya da e-posta ile iletişime geçilerek konuyla ilgili görüşleri alınmış, kararın daha sonra kendilerine bildirileceği söylenmiştir. En son aşamada ise yukarıda verilen özellikler de göz önünde bulundurularak çalışılacak olan okul belirlenmiştir.

Bunun yanında uygulamanın ilköğretim 6. sınıfta gerçekleştirilmesinde; öğrencilerin gelişim dönemleri itibariyle uygulama yapılmasına elverişli olmasıdır. Bunun yanında daha önce yapılmış olan araştırmalar gözden geçirilmiş ve sınıf düzeyine karar verilmiştir.

3.2.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Araştırma okulunun belirlenmesinden sonra deney ve kontrol gruplarının tespit edilmesi aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu toplamda 67 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 35'i deney, 32'si de kontrol grubunu meydana getirmektedir.

Deney ve kontrol gruplarını meydana getiren bu öğrenciler tarafsız (yansız) olarak tespit edilmiştir. Bu işlem için grupların eşitliğinin test edilmesi sürecinden hemen sonra tespit edilen iki sınıfın hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı meselesi öğretmen ve araştırmacı arasında yapılan bir rastgele atama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonunda 6-B sınıfı deney, 6-A sınıfı da kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney grubu öğrencilerine İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanına ilişkin tespit edilen kazanımlardan hareketle 5 hafta ve 15 ders saati süresince PDÖY'nin ilkelerine uygun bir öğretim yapılması; kontrol grubu öğrencilerine (6-A sınıfı) de Sosyal Bilgiler öğretmenin tarafsız olarak belirlediği öğretim yöntemi ile öğretim yapılması kararlaştırılmıştır.

Bunun yanı sıra araştırma sürecince öğrencilere, bunun bir bilimsel araştırma olduğuna ve kendilerinin deney ya da kontrol grubunda olduklarına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiş, deney grubu öğrencilerinin araştırmacıyı öğretmenleri olarak benimsemeleri sağlanmıştır.

3.2.1.3. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler ve Grupların Denkleştirilmesi

Araştırma sürecinde yer alan katılımcı gruplardan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olacağı ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yansız bir atama ile kesinleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra grupların denkleştirilmesi aşmasına geçilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcıların bağımsız değişken haricindeki değişkenlerinin gruplar açısından birbirine denkleştirilmesi gerekmektedir. Karasar (2006: 92)'a göre bunun sebebi, iç geçerliliği arttırmak ve araştırma sürecinde ortaya çıkacak olan sonucun yalnızca test edilen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını temin etmektir. Bundan dolayı, araştırmada denenecek olan bazı bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında kontrol altında tutulması gerekli görülmüştür.

Araştırmada İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde PDÖY'nin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve bu yaklaşıma ilişkin görüşleri üzerinde etkililiğinin saptanması düşünüldüğünden, deney ve kontrol gruplarının cinsiyetleri, baba ve anne eğitim düzeyleri ve Sosyal Bilgiler dersine ait notları gibi değişkenler göz önünde

bulundurularak gruplar birbirine denkleştirilmeye çalışılmıştır. Bu bilgilere ulaşmak için, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine kişisel bilgi anketi hazırlanıp uygulanmıştır. Öğrencilere ilişkin bazı kişisel bilgileri içeren form Ek-4’te sunulmuştur.

Çalışma gruplarının cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyleri ve Sosyal Bilgiler dersine ait notlarına ilişkin bilgiler ve analizleri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.2.1.3.1. Cinsiyet

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı incelenmiş ve sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Erkek	18	51,4	16	50
Kız	17	48,6	16	50
Toplam	35	100	32	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan toplam 35 öğrencinin 17’si kız (% 48,6) ve 18’i erkek (% 51,4); iken, kontrol grubundaki toplam 32 öğrencinin 16’sı kız (% 50), 16’sı da erkek (% 50) olarak tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak; deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı ve cinsiyet dağılımlarının denk olduğu ve deneysel uygulama yapmaya uygun olduğu ifade edilebilir.

3.2.1.3.2. Anne Eğitim Durumu

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre dağılımı incelenmiş ve sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumları*

Anne Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İlkokul mezunu	7	20	8	25
Ortaokul mezunu	5	14,2	7	21,8
Lise mezunu	15	42,8	10	31,4
Üniversite mezunu	8	23	7	21,8
Toplam	35	100	32	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin 7’si (% 20) ilkokul mezunu, 5’i (% 14,2) ortaokul mezunu, 15’i (% 42,8) lise mezunu, 8’i (% 23) üniversite mezunu olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin 8’i (% 25) ilkokul mezunu, 7’si (% 21,8) ortaokul mezunu, 10’u (% 31,4) lise mezunu, 7’si (% 21,8) üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının dağılımının birbirine yakın olduğu ve deneysel uygulama yapmaya uygun olduğu ifade edilebilir.

3.2.1.3.3. Baba Eğitim Durumu

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre dağılımı incelenmiş ve sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumları*

Baba Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İlkokul mezunu	3	8,5	3	9,3
Ortaokul mezunu	7	20	5	15,6
Lise mezunu	15	42,8	14	43,7
Üniversite mezunu	10	28,7	10	31,4
Toplam	35	100	32	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının 3’ü (% 8,5) ilkokul mezunu, 7’si (% 20) ortaokul mezunu, 15’i (% 42,8) lise mezunu, 10’u (% 28,7) üniversite mezunu olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin babalarının 3’ü (% 9,3) ilkokul mezunu, 5’i (% 15,6) ortaokul mezunu, 14’ü (% 43,7) lise mezunu, 10’u (% 31,4)

üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının dağılımlarının birbirine yakın olduğu ve deneysel uygulama yapmaya uygun olduğu ifade edilebilir.

3.2.1.3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Notu

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ilk yarı yıl Sosyal Bilgiler dersine ait notlarının dağılımı incelenmiş ve sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Notlarına Göre Dağılımı*

Sosyal Bilgiler Notu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
5	15	42,8	13	40,6
4	10	28,5	11	34,3
3	8	22,8	6	18,7
2	2	5,9	2	6,4
1	-	-	-	-
Toplam	35	100	32	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin İlk yarı yıl Sosyal Bilgiler dersi ortalamalarının; 15 öğrenci 5 (% 42,8), 10 öğrenci 4 (% 28,5), 8 öğrenci 3 (% 22,8) ve 2 öğrenci 2 (% 5,9) şeklinde; kontrol grubunda ise 13 öğrenci 5 (% 40,6), 11 öğrenci 4 (% 34,3), 6 öğrenci 3 (% 18,7) ve 2 öğrenci 2 (% 6,4) şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu verilere göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ait not dağılımları bakımından denk olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ait not ortalamalarının istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve sonuçlar tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Ait Not Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

Grup	N	S	t	p
Deney	35	4,08	0,95	25,42
Kontrol	32	4,09	0,92	24,94

*p≤.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ait not ortalamaları 4,08; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları ise 4,09’dur. Bu grupların Sosyal Bilgiler dersine ait not ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmış, bağımsız gruplar t testi sonucunda hesaplanan “p” değerine göre gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde bir fark gözlenmediği görülmüştür. Buna göre deney ve kontrol grubunun genel Sosyal Bilgiler dersine ait not ortalamaları açısından birbirine denk olduğu ifade edilebilir.

3.2.2. Görüşmeye Katılan Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Mamak ilçesi Demirlibağçe İlköğretim okulunda 6. sınıfa devam eden toplam 67 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu içinden görüşmeye katılan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2003: 83-84) göre maksimum çeşitlilik örneklemesinin seçilmesinin amacı, çalışılan grup içerisinde görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme araştırılan problemi destekleyebilecek öğrencilerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır. Bu çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin alt problemlerin çözümüne daha uygun olduğu düşünüldüğünden bu yönde tercih yapılmıştır.

Görüşme yapılmadan önce araştırma kalitesini arttırmak amacıyla görüşme yapılacak öğrencilere önceden görüşmenin ayrıntılarıyla ilgili bilgi verilmiş ve bu tür bir çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Böylece çalışmada çalışma grubu gönüllü katılım ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 12: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci	Grubu	Gruptaki Görevi	Cinsiyeti
A.V.	1	Grup Lideri	E
B.M.	2	Grup Lider Yardımcısı	E
A.Ç.	3	Zaman Yöneticisi	E
N.D.	4	Raportör	E
Ö.A.	5	Denetleyici	E
S.U.	1	Denetleyici	K
D.Y.	2	Raportör	K
H.S.	3	Zaman Yöneticisi	K
E.Ç.	4	Grup Lider Yardımcısı	K
İ.D.	5	Grup Lideri	K

Tablo 12’de görüldüğü gibi, görüşmeye katılan öğrenciler maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve sınıfın tamamını temsil edebilecek olan bir görüşme grubu oluşturulmuştur. Gizlilik esası gözetildiğinden, görüşmeye katılan öğrencilerin ad ve soyadı kısaltılarak verilmiştir. Buna göre; her proje grubundan ve her farklı görevden 2’şer kişi seçilmiş, cinsiyete göre dağılım eşit tutulmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan velilerden ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ve gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak veli toplantısında iletişime geçilmiş ve öncelikle veli görüşme formlarını doldurmaları istenmiştir. Daha sonraki süreçte ise, görüşleri net ifade edilmeyen veliler ile telefon aracılığıyla görüşülerek soru ile ilgili bilgi alınmış, gerekli değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

3.2.3. Uygulayıcılara (Öğretmen ve Araştırmacı) Ait Kişisel Bilgiler

Deneysel işlemin gerçekleştirilmesinde çalışma gruplarının olduğu kadar uygulamayı gerçekleştirenlerin de önemli derecede etkisinin olduğu açıktır. Araştırma süreci başlangıcında araştırmacı için uygun olan bir öğretmen ile çalışılması kaygısından bahsedilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda tespit edilen öğretmen ile araştırmacının kişisel bilgileri tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: *Uygulayıcıların Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi*

Grup	Yaş	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Düzeyi
Deney	29	Erkek	6 Yıl	Yüksek Lisans
Kontrol	37	Erkek	14 Yıl	Yüksek Lisans

Uygulayıcıların kişisel bilgileri tablo 13’te verilmiştir. Buna göre, deney grubunda proje yaklaşımına uygun ders işleyen araştırmacının yaşı 29, cinsiyeti erkek, 6 yıllık mesleki kıdeme sahip ve yüksek lisans eğitimi almıştır. Diğer yandan kontrol grubunda kendi belirlediği yöntemle ders işleyen öğretmenin yaşı 37, cinsiyeti erkek, 14 yıllık mesleki kıdeme sahip ve yüksek lisans eğitimi almıştır. Ayrıca, her iki uygulayıcı da “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” bölümünde doktora çalışmaları yürütmektedir.

İki uygulayıcı arasındaki farklılıkların giderilmesi amacıyla bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretmen ve araştırmacının proje çalışmasının uygulamalarını tartışabildiği bir çalışma hazırlanmış ve araştırmacı proje çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmene bilgi vermiştir. Öğretmen de kendi yaptırdığı projelerden örnekler vermiş ve deneyimlerini araştırmacı ile paylaşmıştır. Bunun yanında araştırmacının gözlemci olarak kontrol grubunun derslerine de katılması sağlanmıştır. Öğretmenin de dersinin olmadığı saatlerde deney grubuna gözlem için gelebilmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla uygulayıcılar arasında sürekli devam eden bir iletişimin kurulması ve işleyişten her iki tarafın da sürekli olarak haberdar edilmesine dikkat edilmiştir. Bu gibi çalışmalar uygulayıcılar arasındaki farkın asgari düzeye indirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bilgilerden hareketle, deney grubundaki araştırmacı ile kontrol grubundaki öğretmenin çeşitli özellikler açısından denkleştirilmesine çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla beş adet ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilk dördü araştırmanın deneysel bölümünde, beş ve altıncısı ise araştırmanın görüşme bölümünde kullanılmıştır. Bu ölçme araçları, araştırma içerisindeki kullanım sırasına göre şöyledir:

1. “Kişisel Bilgi Formu”; Çalışma grubunun özelliklerinin belirlenmesinde ve grupların denkleştirilmesinde,
2. “Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği”; Proje gruplarının oluşturulmasında,
3. “Akademik Başarı Testi”; Öğrencilerin “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı kapsamında “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yönelik bilgilerinin uygulama öncesi ve sonrasında ölçülmesinde,
4. “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”; Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının uygulama öncesi ve sonrasında ölçülmesinde,
5. “Öğrenci Görüşme Formu”; Öğrencilerin hazırladıkları proje çalışmaları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için kullanılmıştır.
6. “Veli Görüşme Formu”; Velilerin çocuklarının hazırladıkları proje çalışmaları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için kullanılmıştır.

Aşağıda ölçme araçları ve geliştirme aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesinde, deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde kullanılan bu form, öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, karne notu genel ortalaması ve Sosyal Bilgiler dersine ait notlarının öğrenilmesine yönelik hazırlanmıştır (Ek - 4). Amaç ise bu özellikler açısından öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında denk olmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra bu form, görüşme grubunun oluşturulması sürecinde de kullanılmıştır.

Bu formun hazırlanması sürecinde bu çalışma deseni için grup denkleştirmesinde en çok ön plana çıkan özellikler seçilmiş ve uygun olanlar tercih edilmiştir.

3.3.2. Grasha- Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği

Araştırma süreci içerisinde PDÖY’de proje gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin mümkün olduğunca homojen gruplar oluşturulması ihtiyacından bahsedilmiştir.

Bu nedenle proje gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin öğrenme stilleri temel alınarak gerçekleştirilecek bir oluşumun uygun olacağı düşünülmüştür.

Öğrenme stilleri konusu başlı başına bir araştırma konusu olduğundan, bu çalışmada yeni bir öğrenme stilleri ölçeği oluşturma kaygısı içine girilmemiş, mevcut ölçekler incelenerek bu çalışmanın yapısına en uygun olanının seçilmesi yolu tercih edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, günümüzde farklı eğitimci ve psikologlar tarafından önerilmiş ve geliştirilmiş olan birçok “öğrenme stilleri” ölçeğinin geliştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde takındıkları bu farklılıkları ortaya çıkarmak için birçok ölçme aracı geliştirilmiştir (Grasha ve Reichmann, 1982; Kolb, 1984; Felder ve Solomon, 2003). Bu farklılığın oluşmasındaki temel sebeplerin araştırmacıların öğrenmeyi inceleme yolları ve geliştirilen ölçeklerin hedef aldığı katılımcı özelliklerinin etkili olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada proje gruplarının oluşturulması sürecinde daha önce çeşitli amaçlarla geliştirilmiş ve çeşitli çalışmalarda kullanılmış ölçme araçları incelenmiş, bu çalışmanın özelliklerine en uygun olan ölçeğin Grasha-Reichmann tarafından hazırlanmış olan “Öğrenme Stilleri Ölçeği”nin (Grasha-Reichmann Student Learning Styles Scale) Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış 60 maddeden oluşan formunun kullanılmasına karar verilmiştir (Ek - 5). Ayrıca diğer araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş ve ölçekler farklı araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Bu seçenekler içerisinde Türkçe’ye uyarlayan araştırmacılardan biri ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesine ilişkin onay alınmıştır (Ek – 13).

Bu çalışmada diğerleri arasından bu öğrenme stilleri ölçeğinin tercih edilmesinin en önemli sebebi, “Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği”nin işbirlikli öğrenme gruplarının oluşturulmasında çok uygun olduğunun düşünülmesidir. İşbirlikli öğrenme gruplarının oluşturulmasında öğrenme stilleri açısından heterojen bir yapı oluşturulması ihtiyacı, bunda önemli rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra bu modelin diğer öğrenme stilleri modellerinden farklılığının, öğrencilerin kişisel ve bilişsel özelliklerini değerlendirmekten çok öğrencilerin sınıf aktivitelerine nasıl karşılık verdiklerine dayandığı şeklinde ifade edilmiştir (Kumar, Kumar ve Smart, 2004).

3.3.2.1. Ölçeğin Özellikleri

Bu araştırmada kullanılan ‘‘Öğrenme Stilleri Ölçeği’’, Grasha ve Reichmann (1982) tarafından geliştirilmiş ve Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek birçok araştırmada kullanılmış, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır.

Literatürde duyuşsal özelliklerin ölçülmesinin amaçlandığı bir ölçme aracını güvenilir kabul edebilmek için o ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının 0.70 ve üstünde çıkması gerektiği belirtilmektedir (Tekindal, 1997: 46-47). Tavşancıl ve Keser (2002: 98)’de hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının 0,70 eşiğinin üstünde çıkmasının söz konusu ölçeğin hem tamamında hem de alt boyutlarındaki tutarlılığı işaret ettiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde olduğu gibi, öğrenme stilleri ölçeğinde de ölçüt seviyesi olarak 0,70 korelasyon seviyesinin uygun olduğu görölmüştür.

‘‘Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği’’ beşli likert tipinde geliştirilmiştir (www.library.cuesta.cc.ca.us). Oluşturulan bu biçimin, bu araştırmada uygun olduğu düşünölmüş ve dörtlü veya üçlü likert olarak kullanılması uygun görölmemiştir. Buna benzer bir şekilde bu araştırmada kullanılan tutum ölçeği de beşli likert özelliktedir.

Beşli likerte ilişkin bu ölçekte kullanılan derecelendirme tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: *Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği’nde Kullanılan Puanlama Sistemi*

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

Grasha’nın öğrenme stilleri ölçeğinde yer alan maddeler dağılım açısından düzenli bir yapı göstermektedir. Öğrenme Stilleri ölçeğinde her bir maddenin hangi öğrenme stili içerisinde yer aldığı tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 15: *Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nde Maddelerin Dağılımı*

	Bağımsız	Kaçınan	İşbirlikçi	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı
	1	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12
GRÖSÖ Maddeleri	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30
	31	32	33	34	35	36
	37	38	39	40	41	42
	43	44	45	46	47	48
	49	50	51	52	53	54
	55	56	57	58	59	60

Tablo 15'te görüldüğü gibi, ölçek genelinde yer alan maddeler öğrenme stillerine göre sıralı bir dağılım göstermektedir.

Farklı öğrenme stillerine ilişkin özellikler şöyle özetlenebilir. Bağımsız öğrenme stilinde, öğrenciler bireysel öğrenme hızına uygun eğitimi ve yalnız çalışmayı tercih ederler. Yeteneklerine güvenirlir. Seçeneklerin çok olmasından, esneklikten ve planlamanın mümkün olduğunca az olmasından, bağımsız yapacakları ödevlerden hoşlanırlar. Bağımlı öğrenme stilinde öğrenciler ana hatların çıkartılmasını, açık ve anlaşılır talimatları, rehberliği ve öğretmen merkezli aktiviteleri tercih ederler, çok az entellektüel merak gösterir ve sadece gerekeni öğrenirler. Rekabetçi öğrenme stilinde akranlarından daha iyi performans gösterebilmek için öğrenirler. Diğerlerinden daha yüksek not almak, ilgi odağı olmak ve akademik başarılarıyla tanınmak isterler. İşbirlikçi öğrenme stilinde paylaşarak, arkadaşları ve öğretmenleri ile işbirliği yaparak öğrenirler. Küçük grup tartışmaları ve grup projelerinin yapıldığı dersleri tercih ederler. Kaçınan öğrenme stilinde derslere katılım konusunda fazla istekli değildirler. Sınıftaki aktivitelere katılmayı sevmezler ve bazen de sınıf aktivitelerinden bunalırlar. Katılımcı öğrenme stilinde sınıf aktiviteleri ve tartışmalarıyla ilgilidirler. Derslere gelmeyi ve sınıf aktivitelerine katılmayı severler. Derste işlenen konuları tartışabilecekleri fırsatlardan hoşlanırlar (Kumar, Kumar ve Smart, 2004).

Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği için oluşturulan değerlendirme puan aralıkları üç aşamada değerlendirilmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar her öğrenme stili temel alınarak ve “düşük”, “orta” ve “yüksek” ölçütlerinde hazırlanan değerlendirme puan aralıklarıyla eşleştirilmiş, öğrencinin altı öğrenme stiline göre aldıkları puanlara göre farklı öğrenme stillerinin düzeyleri tespit edilebilmektedir. Asıl ölçekte puanlama amacıyla kullanılan puan aralıkları tablo 16’da verilmiştir (www.iats.com).

Tablo 16: *Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinde Değerlendirme Puan Aralıkları*

Öğrenme Stili	Düşük	Orta	Yüksek
Bağımsız	1.0-2.7	2.8-3.8	3.9-5.0
Kaçınan	1.0-1.8	1.9-3.1	3.2-5.0
İşbirlikçi	1.0-2.7	2.8-3.4	3.5-5.0
Bağımlı	1.0-2.9	3.0-4.0	4.1-5.0
Rekabetçi	1.0-1.7	1.8-2.8	2.9-5.0
Katılımcı	1.0-3.0	3.1-4.1	4.2-5.0

Tablo 16’da ölçek puanlama için verilen puan aralıklarının birbirinin aynı olmadığı dikkati çekmektedir.

3.3.2.2. Katılımcıların Öğrenme Stilleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği ile tespit edilmiştir. Bunun gerçekleştirilebilmesi amacıyla deneysel uygulamaya başlamadan gerçekleştirilen uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve öğrenme stilleri tespit edilmiştir.

Bu amaçla uygulama sonrası elde edilen verilere göre alınan puanların aritmetik ortalama () ve standart sapmaları (Ss) tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: *Öğrenme Stilleri Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel Veriler*

Alt Ölçek	Ss	Düzye
Bağımsız	3,71	Orta
Kaçınan	2,14	Orta
İşbirlikçi	4,09	Yüksek
Bağımlı	4,17	Yüksek
Rekabetçi	4,13	Yüksek
Katılımcı	4,18	Yüksek

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları öğrenme stiline “katılımcı” en düşük ortalamaya sahip oldukları öğrenme stiline “kaçınan” olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucu, “katılımcı”, “bağımlı”, “rekabetçi” ve “işbirlikçi” öğrenme stili seviyesi yüksek düzeyde bulunurken, “kaçınan” ve “bağımsız”, öğrenme stili seviyesi orta düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) verileri incelenmiş ve sonuçlar tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: *Araştırmaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri*

Öğrenme Stili	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bağımsız	1	5,5	3	17,6	4	11,4
Kaçınan	-	-	-	-	-	-
İşbirlikçi	4	22,2	3	17,6	7	20
Bağımlı	3	16,6	5	29,4	8	22,8
Rekabetçi	5	27,7	3	17,6	8	22,8
Katılımcı	5	27,7	3	17,6	8	22,8
Toplam	18	100	17	100	35	100

Tablo 18’e göre, araştırmaya katılan erkek öğrenciler içerisinde en fazla “katılımcı” (5, % 27,7) ve “rekabetçi” (5, % 27,7), kız öğrencilerde ise en fazla “bağımlı” (5, % 29,4)

öğrenme stiline sahip öğrenciler bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında erkek ve kız öğrenci gruplarında “kaçınan” öğrenme stilinde öğrenci bulunmadığı dikkati çekmektedir.

Ayrıca Tablo 18’e göre, deney sınıfında “bağımsız” öğrenme stiline sahip 4 (% 11,4) öğrenci; “kaçınan” öğrenme stiline sahip 0 (% 0) öğrenci; “işbirlikçi” öğrenme stiline sahip 7 (% 20) öğrenci; “bağımlı” öğrenme stiline sahip 8 (% 22,8) öğrenci; “rekabetçi” öğrenme stiline sahip 8 (% 22,8) öğrenci ve “katılımcı” öğrenme stiline sahip 8 (% 22,8) öğrenci olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3. Akademik Başarı Testi

Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde uygulanan PDÖY uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini tespit edilebilmesi amacıyla “Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir (Ek - 7). Ölçme aracının geliştirilmesi süreci bir takım aşamaları içermektedir.

Öncelikle İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hareket noktası olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı kapsamında “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinde yer alan kazanımlar incelenmiştir.

Bu kazanımlar çok geniş ölçekte davranış gelişimini kapsadığından dolayı, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek alt birimlerine ayrılmış, kazanımlar için çok sayıda performans ifadeleri oluşturulmuştur. Bu performans ifadeleri bir tablo haline getirilerek ortaya bir belirtke tablosu çıkarılmıştır (Ek - 6).

Belirtke tablosunda yer alan performans ifadelerinden hareketle de taslak soru geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Bu üniteye kaynaklık edebilecek çok çeşitli yazılı ve elektronik kaynaklar taranarak toplamda 63 sorudan oluşan bir soru havuzu meydana getirilmiştir. Bu soru havuzunda toplam 32 adet performans ifadesini ölçen çoktan seçmeli sorular yer almıştır. Her performans ifadesini ölçen en az iki adet sorunun olmasına özen gösterilmiştir. İlk şekliyle 63 maddeden oluşan test, bir alan eğitim uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve dil uzmanı tarafından incelenerek maddeler üzerinde düzeltme, sadeleştirme ve azaltma işlemleri gerçekleştirilmiştir.

“Akademik Başarı Testi”nin geliştirilmesi sürecinde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyleri ile genel bilişsel, duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda test maddelerinin 4 seçenekli olmasına ve öğrencilere verilen formun 12 puntoluk yazı büyüklüğüyle hazırlanmış olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.3.1. Akademik Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Akademik Başarı Testinin geçerlik ve güvenirlüğünün test edilmesi ve geliştirilmesi için bir takım çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Hazırlanan testin kapsam geçerliliği uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Öncelikle hazırlanan taslak ölçeğin geçerlilik çalışmalarının yapılması amacıyla, her bir performans ifadesi ve bunlara yönelik hazırlanan test maddelerinin bulunduğu bir form, söz konusu maddelerin kazanımları ölçüp ölçmediği ile ilgili olarak uzman görüşü almak amacıyla da başka bir form hazırlanmıştır. Kelime işlemci (Microsoft Word) belgesi biçiminde ve kolayca doldurulup geri gönderilebilecek şekilde hazırlanan bu formlar, 5 adet Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 5 adet üniversite öğretim elemanına e-posta yoluyla gönderilmiş, bu formlara ilişkin uzman görüşünün alınması yoluna gidilmiştir. Alınan uzman görüşleri göz önünde bulundurularak soru maddeleri veya seçenekleri üzerinde önerilen değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonrasında ön uygulamaya hazır hale getirilen sorular tekrar gözden geçirilmiştir. Ön uygulama yapılacak olan form 47 soru maddesinden meydana gelmiştir. Her performans ifadesine 1 ya da 2 adet soru denk gelmiştir. Hazırlanan formda sorular kolaydan zora ve performans göstergelerinin sıralanışına göre sıralanmış ve soru seçenekleri her bir seçeneğe eşit olarak dağılacak şekilde düzenlenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak testin güvenirlilik çalışmasına geçilmiştir.

Hazırlanan testin güvenirlilik çalışmasının gerçekleştirilebilmesi amacıyla, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Ocak ayı içerisinde Ordu ilinde merkez ilçesinde ve bir köy ilköğretim okulunda eğitim gören toplam 130 adet 7. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamanın gerçekleştirilmesi, araştırmacının tanıdığı öğretmen ve okul yöneticileri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcılardan hazırlanan testin yönergesine uyulması ve öğrencilerin kopya çekmemelerine özen gösterilmesi rica edilmiştir. Uygulayıcılar tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine uygulanan bu test kitapçıkları, uygulayıcılar

tarafından kargo şirketine verilmek suretiyle araştırmacıya geri döndürülmüştür. Toplanan ölçek verileri bilgisayar ortamına aktarılmış ve ITEMAN madde analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Uygulanan testin madde analizinden elde edilen bulgular tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: *Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu*

Madde No	Güçlük Derecesi (Pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (Rjx)
1	.57	.21
2	.82	.21
3	.50	.34
4	.30	.23*
5	.72	.49
6	.78	.37*
7	.54	.34
8	.36	.52
9	.49	.71*
10	.75	.37
11	.54	.71*
12	.58	.69
13	.41	.23*
14	.46	.22*
15	.61	.42
16	.46	.39
17	.35	.40
18	.23	.04*
19	.57	.57
20	.31	.02*
21	.45	.33
22	.58	.52
23	.56	.34*
24	.33	.28
25	.48	.61
26	.64	.36
27	.41	.60
28	.47	.25*
29	.29	.36
30	.43	.39
31	.30	.10*
32	.50	.34
33	.24	.15*
34	.70	.76
35	.67	.53
36	.83	.35
37	.43	.61

38	.58	.69
39	.50	.74
40	.32	.40
41	.15	.03*
42	.46	.15*
43	.48	.54
44	.39	.23
45	.46	.61
46	.31	.19*
47	.30	.49

Araştırmacı tarafından toplanan veriler, tek bir belge altında toplanarak analize hazır hale getirilmiştir. Madde analizinde Pj (madde güclüğü) ve Rjx (madde ayırt ediciliği) hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen madde analizi sonuçlarına göre, güclüğü ve ayırt ediciliği uygun olmayan maddeler (güclük derecesi 0.45-0.75 arasında olmayan ve ayırt edicilik düzeyi 0.20'nin altında olanlar) testten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda 4.,6.,9.,11.,13.,14.,18.,20.,23.,28.,31.,33.,41.,42. ve 46. sorular asıl uygulamada kullanılacak test kapsamına alınmamıştır. Soru eksiltme aşamasında kapsam geçerliğinin de düşürülmemesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda testten 15 madde çıkarılmış ve 32 maddelik nihâi ölçek oluşturulmuştur. Sonuç olarak “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi akademik başarı testinin 32 maddeden oluşan son halinin, deneysel araştırma içerisinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Testin güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: *Akademik Başarı Testi Asıl Uygulama Madde Analizi Tablosu*

Madde No (Pilot Uyg. M)	Güclük Derecesi (Pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (Rjx)
1 (1)	.75	.22
2 (2)	.81	.34
3 (3)	.75	.25
4 (5)	.81	.24
5 (7)	.22	.35
6 (8)	.41	.21
7 (10)	.59	.51
8 (12)	.94	.32
9 (15)	.63	.25
10 (16)	.84	.45
11 (17)	.63	.73
12 (19)	.69	.62
13 (21)	.72	.23
14 (22)	.56	.30

15 (24)	.81	.34
16 (25)	.69	.43
17 (26)	.84	.16
18 (27)	.63	.43
19 (29)	.53	.55
20 (30)	.63	.55
21 (32)	.28	.28
22 (34)	.88	.27
23 (35)	.41	.37
24 (36)	.97	.29
25 (37)	.69	.53
26 (38)	.94	.28
27 (39)	.53	.62
28 (40)	.41	.69
29 (43)	.41	.27
30 (44)	.97	.29
31 (45)	.63	.23
32 (47)	.66	.25

Tablo 20’de görüldüğü gibi, başarı testini oluşturan maddeler araştırma için kullanılabilir düzeydedir. Oluşturulan nihaî Akademik Başarı Testinin genel güçlük derecesi 0,58 olarak bulunmuştur. Bu veri testin orta güçlük seviyesinde olduğunu göstermektedir. Madde güçlüğü ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır. Testin oluşturulması sürecinde bu koşul göz önünde bulundurulmuştur. Testin genel ayırt edicilik seviyesi de 0,36 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre testin ayırt edicilik gücünün istenilen seviyede olduğu belirtilebilir. Tablo 20 incelendiğinde, 17 numaralı sorunun ayırt edicilik indeksinin (0,16) düşük olduğu, buna rağmen testten çıkarılmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak, bu maddenin istenilen performans göstergesini ölçen diğer maddeler içerisinde en iyi düzeyde olması ve çıkarılması durumunda testin kapsam geçerliğinin düşürülmek istenmemesi gibi kaygılar belirtilebilir. Deneysel uygulamaya geçilmeden önce bu sorunun seçenekleri üzerinde düzeltmeler yapılmak suretiyle uygulamaya konulmuştur.

Akademik Başarı testinin Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 21’de bu analize ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 21: *Akademik Başarı Testi Analizi Sonuçları*

Madde Sayısı	Ss	En düşük	En Yüksek	Alfa (α)	
32	21.2	4.14	11	30	0.81

Tablo 21’de, 32 maddeden oluşan akademik başarı testinin aritmetik ortalamasının 21.2, standart sapmasının 4.14, en düşük puanın 11, en yüksek puanın 30 ve Alfa güvenilirlik katsayısının 0.81 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, Alfa değeri 0.81 şeklinde tespit edilen başarı testinin, araştırmada kullanılabilir seviyede bir güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

3.3.4. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan dördüncü ölçme aracı “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Araştırma süreci için tutum ölçeği kullanılması ile ilgili olarak literatür ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutum ölçekleri incelenmiştir.

Bu araştırmada, Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği tercihinin bu yönde yapılmasının sebepleri, Demir ve Akengin (2010: 28) tarafından da açıklandığı gibi mevcut geçerli ve güvenilir Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeklerinin geliştirilme sürecinde madde seçimi için farklı yöntemlerin kullanılmaması ve tutum ölçeği üzerinde doğrulayıcı faktör analizinin yapılmaması gibi eksikliklerin bulunması olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bu yöndeki eksikliklerin tekrar gözden geçirilerek yeniden ele alındığı, var olan eksiklikleri giderebilecek ve aynı zamanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ile de bağlantılı, geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğinin geliştirildiği bu çalışmada geliştirilen tutum ölçeği araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu amaçla öncelikle ölçeğin kullanılabilmesi için araştırmacılar ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesine ilişkin izin alınmıştır (Ek - 13).

Demir ve Akengin (2010: 29-31) literatürde önerildiği gibi ölçeği beş aşamada geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu aşamalar aşağıda özetlenerek verilmiştir:

1. Madde Havuzunun Oluşturulması: İlk aşamada, Sosyal Bilgiler eğitimi konusunda literatür taraması gerçekleştirilmiş ve önemli sayıda araştırma incelenmiştir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik geliştirilmiş olan tutum ölçekleri incelenmeye alınmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programları da incelenmiştir. Bu doğrultuda bir olumlu ve olumsuz tutum ifadelerinden oluşan bir madde listesi oluşturulmuş ve bu liste Sosyal

Bilgiler eğitimi anabilim dalında görevli öğretim görevlilerine verilerek hazırlanan maddeler üzerinde düşünmeleri, maddelere ekleme ve çıkarma yaparak düzeltmeleri istenmiştir. Daha sonra on Sosyal Bilgiler öğretmeninden maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Madde havuzu oluşturulmasının en son aşamasında, 2 Türkçe öğretmeninden maddelerin imlâ, noktalama ve anlatım açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Her gruptan gelen dönütlerden sonra araştırmacılar tarafından bazı maddeler atılmış veya bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen bütün bu aşamalar sonucunda madde havuzu 76 madde içermiştir.

2. *Uzman Görüşü Alınması:* Özçelik (1981: 37), geçerliği, bir ölçeğin belli bir amacına hizmet etme, belli bir amaç doğrultusunda işe yarama derecesi olarak ifade etmiştir. Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavram olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2006: 167). Geçerlik birçok şekilde sağlanmaktadır. Bu çalışmada tutum ölçeğin geçerlik çalışması kapsam geçerliği ve yapı geçerliği olarak iki aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri alınarak sağlanmıştır.

İkinci aşamada, hazırlanan maddeler İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının hazırlanmasında görev almış olan 2 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman geribildirimleri doğrultusunda yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile uyumlu bulunmayan maddeler çıkartılmıştır. Daha sonra, ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından gelen geribildirimler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler; ifade ediliş biçimi, çalışmanın amacına uygunluğu ve kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiştir.

3. *Ön Deneme Uygulamasının Yapılması:* Üçüncü aşamada, hazırlanan ölçek taslağının ön deneme uygulamasının Muş ilinde öğrenim gören 110 öğrenci üzerinde gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

4. *Ölçek Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması ve Faktör Analizi:* Dördüncü aşamada, uzman görüşleri ve ön denemelerden sonra 72 maddelik taslak ölçek, Ordu, Muş, Diyarbakır ve İstanbul illerinde bulunan ilköğretim okullarının altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 640 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmış ve Varimax Döndürme (Rotation) metodu kullanılarak faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Analiz ile ortaya çıkan dört faktör, aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir (Demir ve Akengin, 2010: 33):

- a. 1.Faktör: Öğrenme İsteği: (1,2,3,4,5,6,7. maddeler)
- b. 2.Faktör: Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma: (8,9,10,11,12,13,14,15. maddeler)
- c. 3.Faktör: Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar: (16,17,18,19,20,21. maddeler)
- d. 4.Faktör: Sosyal Bilgiler Sevgisi: (22,23,24,25,26. Maddelerden oluşmaktadır)

5. *Ölçeğin Güvenirliğinin Hesaplanması*: Ölçek geliştirmenin son aşamasında Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.932'dir. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; birinci boyut için 0.901, ikinci boyut için 0.839, üçüncü boyut için 0.762 ve dördüncü boyut için ise 0.720 olarak tespit edilmiştir (Ölçek ile ilgili daha ayrıntılı bilgi için bkz. Demir ve Akengin, 2010).

Elde edilen bu sonuçlara göre “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nin güvenilir bir ölçme aracı olarak bu araştırmada kullanılmasının uygun olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada yapılan uygulama ile de ayrıca Cronbach Alpha (α) güvenilirlik seviyesi 0.86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, ölçeğin bu araştırmada güvenilir olarak kullanıldığını göstermektedir.

Tutum Ölçeğinde beşli likert sistemiyle derecelendirme gerçekleştirilmiş, olumlu ve olumsuz maddelere verilen cevapların puanlama sistemi tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: *Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinde Kullanılan Puanlama Sistemi*

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Olumlu Maddeler	1	2	3	4	5
Olumsuz Maddeler	5	4	3	2	1

Tablo 22’de görüldüğü gibi, tutum ölçeğindeki maddelere öğrenciler tarafından verilen cevaplar, 5’li likert özelliindedir. Toplamda 26 maddeden oluşan ölçekte 11 adet olumlu, 15 adet olumsuz madde bulunmaktadır (Ek - 8).

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, proje çalışmaları ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen “Öğrenci Görüşme Formu”dur (Ek - 9).

Görüşme metodu, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003: 61).

Görüşme metodunun yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme metodu olarak üç türünden söz etmek mümkündür. Yapılandırılmış görüşme metodunda ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat planını aynen uygulamaktır. Yapılandırılmamış görüşme metodu ise açık uçlu soruların sorulduğu, tartışma ve keşfe yönelik bir görüşme metodudur. Bu metotta mülakatçı pasif, örneklem ise aktif konumdadır (Çepni, 2005: 69). Yarı yapılandırılmış görüşme metodunda, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003: 61). Bu çalışmada öğrencilerin proje çalışmalarındaki izlenimlerini derinlemesine öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme (mülâkat) metodu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorularla, öğrencilerin konu dışına çıkmadan görüşlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte tasarlanan sorular, öğrencilerin araştırılan konu hakkındaki düşüncelerini kısıtlayacak, etkileyecek ve değiştirecek nitelikte olmamalı, mevcut görüşlerin araştırılması üzerine odaklanılmalıdır. Yıldırım ve Şimşek (2003), bu tür formların kullanım amacını, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların incelenmesi olarak ifade etmiştir.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde form ilk olarak çeşitli üniversitelerde görev yapan ve nitel görüşme yöntemi konusunda çalışma ve deneyimleri bulunan 5

öğretim görevlisine e-posta ile yollanarak form ile ilgili görüşleri istenmiştir. Formla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltme, ekleme ve çıkarmalar gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan taslak formun uygulama seviyesinde 6. Sınıf öğrencilere uygun olup olmadığı ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunları önceden tespit etmek ve çözüm yolları geliştirebilmek için rastgele (random) örnekleme yapılarak Ankara ilinde görev yapan 3 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile görüşülmüş, bu formları uygulamaları ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları tespit ederek geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Formun oluşturulmasında gerçekleştirilen en son aşama ise ölçeğin uzman bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmesi yoluyla sağlanmış, dil geçerliliği ile ilgili birkaç hata tespit edilerek düzeltmeler yapılmıştır. Söz konusu form, ön uygulamanın yapılması ve form maddelerinin anlaşılabilirliğinin test edilmesi için farklı ilköğretim okullarından toplam 10 öğrenciye uygulanmıştır. Bütün bu aşamalar ile birlikte “Öğrenci Görüşme Formu” araştırma için kullanıma hazır hale gelmiştir (Ek - 9). Görüşme formu 10 açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Bu soruların her biri proje çalışmasının aşamalarının nasıl gerçekleştiği hakkında öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik olarak düzenlenmiştir.

3.3.5.1. Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi güvenirlilik ve geçerliğin ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan tanımların, yöntemlerin ve testlerin bulunmaması, bu tür araştırmaların en önemli eleştirilerindendir. Yıldırım ve Şimşek (2003: 76), nitel araştırmalarda gerek güvenirlilik gerekse geçerlik ile ilgili alınan birtakım önlemlerin mevcut olduğunu belirtmişlerdir.

Geçerlik kavramı, araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2003: 76)’e göre dış geçerlik, kullanılan veri toplama aracının benzer gruplarda benzer şekilde sonuçlanmasıdır. Bu koşulun gerçekleştirilmesi için formun kullanımında uzman görüşüne başvurulmuş ve benzer çalışmalar incelenmiştir. İç geçerlik ise ölçülmek istenen verinin kullanılan ölçme aracı veya yöntemle gerçekten ölçmesi ile ilişkilidir. Bu koşulun sağlanması için de görüşmenin yapıldığı öğrenciden görüşünü teyit etmesi istenmiştir.

3.3.6. Veli Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, proje çalışmaları ile ilgili öğrenci velilerinin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış olarak geliştirilen “Veli Görüşme Formu”dur (Ek - 10).

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde form ilk olarak çeşitli üniversitelerde görev yapan ve nitel görüşme yöntemi konusunda çalışma ve deneyimleri bulunan 5 öğretim görevlisine e-posta ile yollanarak form ile ilgili görüşleri istenmiştir. Formla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltme, ekleme ve çıkarmalar gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan taslak formun uygulamaya uygun olup olmadığı ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunları önceden tespit etmek için Ankara ilinde görev yapan iki Sosyal Bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu aşamalar ile birlikte “Veli Görüşme Formu” araştırma için kullanıma hazır hale gelmiştir. Veli görüşme formu dört sorudan meydana gelmektedir. Formun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, “Öğrenci Görüşme Formu”ndaki gibi gerçekleştirilmiştir.

3.4. Uygulamanın Yapılması

Bu başlık altında öncelikle araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlemlere yer verilmiş, deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen işlemler ise ayrı ayrı detaylı şekilde ifade edilmiştir.

3.4.1. Deneysel İşlem Aşamaları

Araştırmada tasarlanan deneme modeli ile (nicel bölüm) alt problemlere yönelik verileri toplamak amacıyla gerçekleştirilen işlemler şöyle maddelenebilir:

1. Araştırmanın resmi olarak gerçekleşebilmesi için öncelikle MEB’in ilgili mercilerinden “Araştırma İzin Belgesi (Ek - 12)” alınmıştır.
2. Araştırmanın gerçekleşeceği okul, sınıf düzeyi ile deney ve kontrol grupları tespit edildikten sonra deney grubunun derslerini araştırmacının, kontrol grubunun derslerinin ise okulun Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol grupları rastlantısal olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, çalışmanın nasıl yürütüleceğine ilişkin

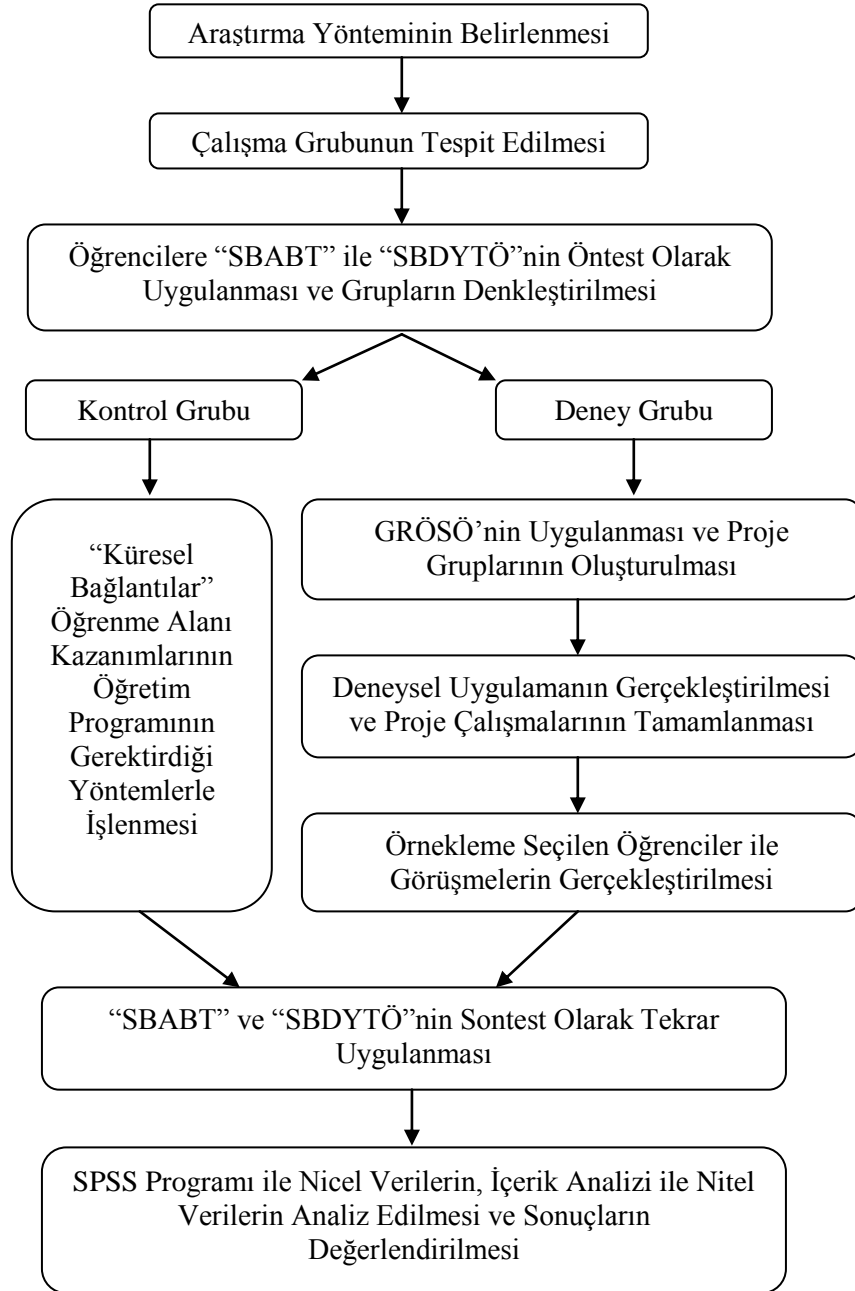
öğretmenle ayrıntılı bir görüşme gerçekleştirmiş ve işlerin aksamadan yürütülmesi için öğrencileri araştırmacıdan daha iyi tanıyan öğretmen ile bağlantıda kalınacağı kararlaştırılmıştır.

3. Deney grubunda gerçekleştirilecek olan PDÖY’de kullanılacak olan proje hazırlama süreçleriyle ilgili olarak hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu hazırlık çalışmalarına asıl uygulamadan iki hafta önce başlanarak, araştırmacının ve öğrencilerin birbirine adaptasyonu sağlanmıştır. Araştırmacı hazırlık çalışmalarında ne yapılacağına ilişkin bilgilendirme yapmıştır.
4. Deney grubu öğrencileriyle uygulamanın gerçekleştirildiği derslerden önce öğrenciler PDÖY, proje hazırlama süreçleri, işbirliği ile çalışma, sınıf içinde uyulması gereken kurallar hakkında bilgilendirilerek, öğrencilerin konu ile ilgili soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.
5. Öğrencilere proje hazırlama çalışmalarının nasıl olması gerektiği ile ilgili gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi ve hedeflerinden bahsedilmiş ve konuların alt konuları tartışıldıktan sonra ilk hafta yapacakları çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir.
6. Deneysel uygulamanın başlatılması için öğrencilere ilk olarak Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır.
7. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine “Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Öğrencilere bu testin tekrar son test olarak uygulanacağına ilişkin bir bilgi verilmemiştir.
8. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, bu uygulamanın bir araştırma amacıyla yapıldığı belirtilmemiştir. Ancak bu çalışmalarda gösterdikleri performansların ve geliştirdikleri projelerin karne notu olarak değerlendirileceği belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin çalışmalarında motivasyonlarının artması amaçlanmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından yapılandırılan proje yaklaşımının gerektirdiği etkinlikler, kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler öğretmenin uygun gördüğü öğrenme yönteminin uygulanması dikkatle takip edilmiştir.

9. Proje yaklaşımının temel ilkelerine bağlı olarak, deney grubu öğrencileriyle ilgili ünite kapsamında beyin fırtınası yapılarak konuyla ilgili fikirler tahtaya yazılmış ve gruplandırılmıştır.
10. Proje gruplarının belirlenmesi, daha önce belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenme stillerine göre gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan gruplardan kendilerine bir lider seçmeleri istenmiş ve daha sonra grup olarak tahtada yazılı konulardan birini seçmeleri sağlanmıştır.
11. Proje çalışmalarının hazır hale gelip sunumlar yapıldıktan sonra, uygulamanın bitiminde “Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” sontest olarak tekrar uygulanmıştır.
12. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan öntest ve sontest sonuçlarından elde edilen veriler, araştırma sorularına yanıt olacak istatistiksel işlemlere tâbi tutularak yorumlanmıştır.

Gerçekleştirilen bu uygulamalar şekil 3’de somutlaştırılarak ifade edilmiştir.

Şekil 3: Araştırmanın Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen İşlemler



3.4.2. Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Uygulamalar

Deneysel işlem süresince kontrol grubunda herhangi bir değişikliğe gidilmeden Sosyal Bilgiler öğretmeninin uygun gördüğü öğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir. Ancak, araştırmacı tarafından kontrol grubunda öğretmenin hangi öğretim yöntemlerini kullandığını bilmeye ihtiyaç duyduğundan, öğretmenle birlikte her ders için günlük ders

planı hazırlanmıştır. Kontrol grubunda gerçekleştirilen uygulamalar tablo 23’te özet olarak sunulmuştur.

Tablo 23: *Kontrol Grubunda Uygulanan Çalışma Takvimi*

Hafta	Tarih	İşlenen Konular	Süre
1	15 Mart 2011 Salı	Dünyanın Neresindeyiz?	2 ders saati
	17 Mart 2011 Perşembe	Kim Nerede Çalışıyor?	1 ders saati
2	22 Mart 2011 Salı	Aldıklarımız, Sattıklarımız	2 ders saati
	24 Mart 2011 Perşembe		1 ders saati
3	29 Mart 2011 Salı	Kültürlerarası Köprü	2 ders saati
	31 Mart 2011 Perşembe		1 ders saati
4	5 Nisan 2011 Salı	Türk Dünyası	2 ders saati
	7 Nisan 2011 Perşembe		1 ders saati
5	19 Nisan 2011 Salı	Birlikteyiz	2 ders saati
	21 Nisan 2011 Perşembe	Birbirimizi Tanıyoruz	1 ders saati

Tablo 23’te görüldüğü gibi; kontrol grubunda Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından gerçekleştirilen bu uygulamalar ayrıntılarıyla şöyledir:

1. Araştırma sürecinde birinci hafta içerisinde kontrol grubunda gerçekleşen derste ünitenin ilk konusu olan “Dünyanın neresindeyiz?” ve “Kim Nerede Çalışıyor?” konuları işlenmiştir.
2. Araştırma sürecinde ikinci hafta içerisinde kontrol grubunda gerçekleşen derste ünitenin ilk konusu olan “Aldıklarımız, Sattıklarımız” konusu işlenmiştir.
3. Araştırma sürecinde üçüncü hafta içerisinde kontrol grubunda gerçekleşen derste ünitenin ilk konusu olan “Kültürlerarası Köprü” konusu işlenmiştir.
4. Araştırma sürecinde dördüncü hafta içerisinde kontrol grubunda gerçekleşen derste ünitenin ilk konusu olan “Türk Dünyası” konusu işlenmiştir.
5. Araştırma sürecinde beşinci hafta içerisinde kontrol grubunda gerçekleşen derste ünitenin ilk konusu olan “Birlikteyiz” ve “Birbirimizi Tanıyoruz” konuları işlenmiştir.

Araştırma kapsamında kontrol grubunda gerçekleştirilen derslerde öğretmenin işlemekte olduğu dersler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Kontrol grubu derslerinde sunuş stratejisi kullanılmıştır. Dersler bilgisayar ve projeksiyon kullanarak işlenmiş, yöntem olarak düz anlatım ve soru cevap teknikleri kullanılmıştır. Her konu ile ilgili önceden öğretmen tarafından hazırlanmış sunum dosyaları, ders süresince kullanılmıştır.

3.4.3. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulamalar

Erdem (2002) tarafından ortaya konulan proje hazırlama adımları, bu çalışmada temel alındığından, çalışmalardaki iş planı ona göre oluşturulmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği 6/B sınıfı (deney grubu) toplam 35 öğrenciden oluşmaktadır. Bu süreçte gerçekleştirilen aşamalar ise şöyledir:

- 1. Kazanımlara Uygun Belirtke Tablosunun Hazırlanması:** İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na (2006) göre, araştırma süresince öğrencilere kazandırılması gereken "Ülkemiz ve Dünya" ünitesinin kazanımları, bu kazanımlara ilişkin üretilen performans ifadeleri ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan belirtke tablosu ek - 6'da sunulmuştur.
- 2. Proje Ekiplerinin ve Proje Konularının Oluşturulması:** Araştırmacı tarafından proje konuları belirlenmeden önce öğrencilerin kişisel bilgileri ve öğrenme stilleri envanter sonuçları dikkate alınarak gruplar belirlenmiştir. Proje çalışma gruplarının heterojen özellikte oluşturulması amacıyla bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler Sosyal Bilgiler dersine ait not, cinsiyet ve öğrenme stilleri olarak tespit edilmiştir. Böylece oluşturulan her işbirlikli öğrenme grubunda; en az üç farklı öğrenme stiline sahip, Sosyal Bilgiler dersi notları bakımından 5, 4, 3 ve 2 notlarının grup içerisinde dengeli dağılım gösterdiği, cinsiyet dağılımının dengeli olduğu grupların oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra oluşturulan gruplarda, üye sayıları da mümkün olduğunca denkleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma için toplam 5 proje grubu oluşturulmuştur. Sınıf mevcudu 35 kişi olduğundan, proje gruplarının 7'şer kişiden oluşmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada oluşturulan proje gruplarının özellikleri tablo 24'te verilmiştir.

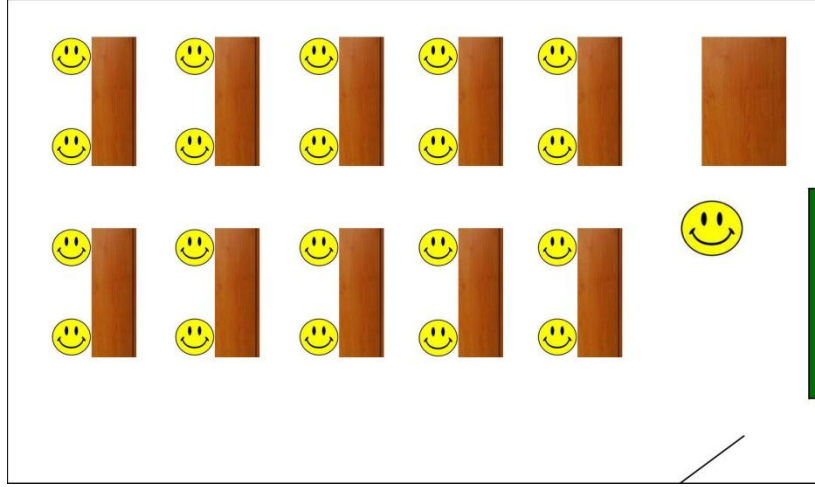
Tablo 24: *Proje Gruplarının Özellikleri*

Grup No	Üye Sayısı	Cinsiyet Dağılımı	Sosyal Bilgiler Notlarının Dağılımı	Öğrenme Stilleri Dağılımı
1. Grup	7	4 erkek, 3 kız	5,5,5,4,4,3,3	Bağımsız, Rekabetçi, Katılımcı, Bağımlı, İşbirlikçi, Rekabetçi, İşbirlikçi
2. Grup	7	3 erkek, 4 kız	5,5,5,4,4,3,3	Rekabetçi, Katılımcı, Bağımlı, Bağımsız, İşbirlikçi, İşbirlikçi, Rekabetçi
3. Grup	7	4 erkek, 3 kız	5,5,5,5,4,3,2	Rekabetçi, Katılımcı, Bağımlı, İşbirlikçi, Bağımsız, İşbirlikçi, Katılımcı
4. Grup	7	4 erkek, 3 kız	5,5,4,4,4,3,3	Katılımcı, İşbirlikçi, Bağımlı, Rekabetçi, Bağımlı, Katılımcı, Katılımcı
5. Grup	7	3 erkek, 4 kız	5,5,5,5,4,2,2	Bağımlı, Katılımcı, Rekabetçi, Rekabetçi, Bağımlı, Bağımlı, Bağımsız

Tablo 24 incelendiğinde, proje gruplarının üye sayılarının 7 olduğu; cinsiyet, not dağılımı, öğrenme stillerine göre dengeli dağılım gösterdiği görülmektedir.

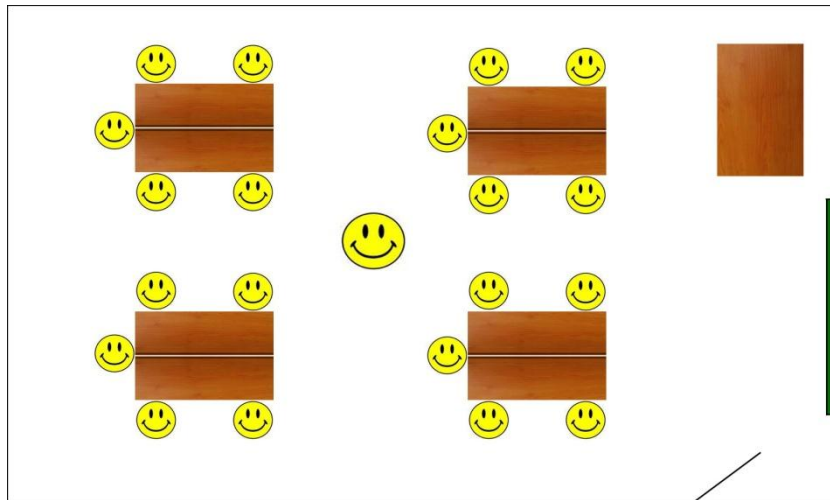
Projeler ile ilgili sorular ise grupların kimlerden oluşturulduğu sınıfa açıklanmadan önce sınıfta gerçekleştirilen bir beyin fırtınası uygulaması ile belirlenmiş ve tahtaya yazılarak gruplandırılmıştır. Bu aşamada sınıftaki öğrencilerin oturma planı şekil 4'teki gibi gerçekleştirilmiştir.

Şekil 4: Proje Çalışmalarına Hazırlık Aşamasında Sınıf Oturma Düzeni



Daha sonra araştırmacı tarafından grupların kimlerden oluştuğu açıklanmış ve grup üyelerinin bir arada oturmaları sağlanmış ve her bir gruptan kendilerine bir grup lideri seçmeleri istenmiştir. Önceden öğrencilerle birlikte belirlenen proje sorularının gruplara dağıtımı grup üyelerinin ilgileri doğrultusunda tartışma yöntemi uygulayarak belirlenmiştir. Bu çalışma esnasında ve grup çalışmalarının devam ettiği dört hafta süresince ise öğrencilerin oturma planları şekil 5'teki gibi gerçekleştirilmiştir.

Şekil 5: Proje Çalışmaları Sırasında Sınıf Oturma Düzeni



“Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yukarıda açıklanan kazanım ve performans göstergelerine uygun proje araştırma soruları deney grubu öğrencileriyle birlikte aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Dünyada nüfus dağılımını etkileyen sebepler nelerdir? (1. kazanım ile bağlantılı olarak hazırlanmıştır)
2. Ülkemizin ithalat ve ihracat ürünlerini belirleyen özellikler nelerdir? (2. kazanım ile bağlantılı olarak hazırlanmıştır)
3. Ülkemizin konumu dünyadaki diğer Türk devletleri ile olan ilişkilerimizi nasıl etkilemektedir? (3. kazanım ile bağlantılı olarak hazırlanmıştır)
4. Türk Kızılayı'nın ülkeler arası dayanışmadaki rolü nedir? (4. kazanım ile bağlantılı olarak hazırlanmıştır)
5. Uluslar arası kültür, sanat ve spor organizasyonlarının önemi nedir? (5. kazanım ile bağlantılı olarak hazırlanmıştır)

Proje konuları ise ünite ile ilgili yukarı da belirtilen problem durumlarından yola çıkarak belirlenmiştir.

“Ülkemiz ve Dünya” ünitesi ile ilgili proje ekiplerinin üzerinde çalıştıkları konular ve oluşturulması planlanan ürün tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: *Proje Gruplarının Çalışmalarına İlişkin Genel Bilgiler*

Grupların Adları	Proje Konuları	Ürünler
1. Organik Sosyalciler	Kültürlerarası Köprü, Türk Dünyası.	Maket ve Turizm Broşürleri
2. Nasrettin'in Torunları	Birlikteyiz.	Drama, Röportaj ve Afiş
3. İlim, Bilim, Dilim	Aldıklarımız, Sattıklarımız.	Dış Ticaret Raporu
4. Ekodünya	Dünyanın Neresindeyiz? Kim Nerede Çalışıyor?	Pano
5. 5N-1K	Birbirimizi Tanıyoruz.	Gazete

Tablo 25’e göre, proje gruplarının çalıştığı konuların “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin alt konularından meydana geldiği görülmektedir. Hazırlanan projelerin ünitenin kazanımlarıyla örtüşüp örtüşmediğine ilişkin yargı, kazanımlara ilişkin olarak hazırlanmış olan belirtke tablosundan yararlanılarak verilmiştir. Kazanımlar ve performans ifadelerine

5. **Deney Grubuna Sontestin Uygulanması:** Araştırmacı tarafından geliştirilen ve öntest olarak hem kontrol hem de deney grubuna uygulanan “Akademik Başarı Testi”, sontest olarak da hiç değiştirilmeden her iki gruba uygulanmış ve sonuçlar hem öğrencilere geri bildirim olarak yansıtılmış hem de araştırma verisi olarak kullanılmıştır (Ek - 7).
6. **Proje Gruplarından Seçilen Öğrencilerle Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi:** Araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” çerçevesinde ve belirlenen kriterler doğrultusunda gönüllü olan öğrencilerle mülakat gerçekleştirilmiştir. Mülakat esnasında araştırmacı tarafından görüşme, ses kayıt cihazı (öğrencilerden müsaade alınarak) ve bazı notlar tutularak kayıt altına alınmıştır.

3.4.3.1. Uygulamada Kullanılan Kılavuzlar

Bu araştırmada, deney grubu öğrencileri ve deney grubunda derslere giren araştırmacı tarafından kullanılmak üzere hazırlanan “Bireysel Proje Hazırlama Kılavuzu, Grup Proje Hazırlama Kılavuzu ve Öğretmen Proje Değerlendirme Kılavuzu” başlıkları altında üç ayrı kılavuz kullanılmıştır. Söz konusu kılavuzlar, proje hazırlama sürecini kolaylaştırma ve süreç içerisinde öğrenciye ve gruba rehberlik etme, çalışmaların düzenlenmesini kolaylaştırma, çalışmaların izlenmesini sağlama, değerlendirmeleri kolaylaştırma gibi bir takım özelliklere sahiptir. Aşağıda bu kılavuzlar ayrı başlıklar şeklinde açıklanmıştır:

1. **Bireysel Proje Hazırlama Kılavuzu:** Bu kılavuzla amaç öğrenciyi beş hafta sürecek olan yeni projesiyle tanıştırmak, bu süreçte ondan bireysel olarak nelerin beklendiğini kendisiyle paylaşmak ve ayrıca bu süreçten velisini de haberdar etmektir. Bu nedenle kılavuzda “Öz ve Akran Değerlendirme Formları ve Proje Günlüğü”nün yanında öğrenciden beklentiler ve aileye mektup bölümü de yer almaktadır. Bu kılavuzda yer alan formlarla ilgili detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır (Ek – 1).
 - a. **Öz Değerlendirme Formu:** Proje çalışmaları süresince kullanılmak üzere literatürden uyarlanılarak alınan “Öz Değerlendirme Formu” deney grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Form, içerisinde 8 adet

değerlendirme ifadesi olup seçenekleri ise “her zaman, genellikle, bazen, hiçbir zaman” ölçütleri ile oluşturulmuş ve öğrencilerin kendi düzeylerine ilişkin bildirimde bulunmalarını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerden bu formları doldururken, mümkün olduğunca dürüst ve samimi olmaları istenmiştir. Öz değerlendirme formundan alınan puanlar, öğrencinin proje çalışmasından alacağı puanın %25’lik kısmını oluşturmaktadır.

- b. Akran Değerlendirme Formu (Grup Arkadaşını Değerlendirme Formu):** Bu form, MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda verilen temel formdan faydalanılarak ve araştırmacı tarafından öğrenci profili göz önünde bulundurularak yapılan düzeltmeler ile son şeklini almıştır. Akran değerlendirme, gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri de gelişir. Değerlendirmeye temel oluşturan beceri ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar. Akran değerlendirme formu araştırma içerisinde grup üyelerinin birbirlerini değerlendirmesi şeklinde proje hazırlama süreci sonunda kullanılmıştır. Bu formun öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ve grup arkadaşları tarafından izlendiğini fark eden öğrencinin sorumluluklarını daha iyi yerine getirmesi söz konusudur. Bu formun özelliği, öğrencinin bireysel çalışma dosyası içerisinde bulunmasına rağmen, diğer grup arkadaşları tarafından doldurulmasıdır. Bu formda 9 adet değerlendirme ifadesi yer almakta olup seçenekleri ise “Her zaman”, “Genellikle”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” şeklinde sıralanmıştır. Akran değerlendirme formu ile öğrencilerin proje takım arkadaşlarının performanslarına yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Akran değerlendirme formundan alınan puanlar, öğrencinin proje çalışmasından alacağı puanın %25’lik kısmını oluşturmaktadır.

c. **Proje Günlüğü:** Öğrencilerin bireysel olarak proje sürecinde yaptıklarını düzenli bir şekilde not etmelerini, her gün projeleriyle ilgili bir şeyler yapmaları gerektiğini hatırlamaları, duygu ve düşüncelerini kompozisyon şeklinde ifade edebilme yeteneklerinin gelişimine destek olmak amacıyla kılavuzda böyle bir forma yer verilmiştir. Bu form kılavuzda haftalık şeklinde 5 madde de ifade edilmiş ancak öğrencilerden bunu günlük olarak yazmaları istenmiştir ve çalışma sürecinde araştırmacı tarafından öğretmenle görüşme günlerinde kontrolü yapılmıştır.

2. **Grup Proje Hazırlama Kılavuzu:** Söz konusu kılavuz içerisinde Sosyal Bilgiler dersine yönelik proje hazırlama sürecinde kullanılacak olan formlar, adım adım izlenecek yöntem uygun olarak, öğrencilere yönelik yönergeleriyle birlikte detaylı bir şekilde hazırlanmıştır (Ek - 2). Kılavuz, deneysel uygulamanın ilk haftasında proje grupları ve grup liderleri belirlendikten sonra grup liderlerine dağıtılmış ve tüm öğrencilere söz konusu kılavuz tanıtılmıştır. Bu kılavuz, sınıf dışında yani öğretmene ulaşamadığı zamanlarda ve öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini bilmedikleri durumlarda öğrencilerin her zaman yanında bulundurabilecekleri bir özellik taşımaktadır. Proje hazırlama kılavuzu içerisinde sırasıyla; süreçte grup olarak öğrencilerden beklentileri açıklayan bir yönerge sayfası, proje çalışmasında grup iletişim kuralları, proje grubu üyelerinin görev paylaşım çizelgesi, proje öneri formu, çalışma planı ve takvimi, toplantı gündem formu, haftalık grup proje değerlendirme formu, projede kullanılacak araç-gereç, materyal listesi ve bütçe planı, proje raporu hazırlama şablonu, proje sunum planı, proje hazırlama kontrol listesi, grup değerlendirme formu ve grup özdeğerlendirme formu gibi bölümler öğrenci yönergeleriyle birlikte yer almaktadır. Araştırmacı tarafından yararlı olacağı düşünüldükçe geliştirilen bu denli bir kılavuzun daha önce konuyla ilgili yapılan çalışmalarda kullanılmadığı görülmektedir.

Kılavuz içerisinde yer alan formlardan bazıları aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

- a. Grup Değerlendirme Formu:** Araştırma sırasında literatürden faydalanılarak araştırmacı tarafından öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak “katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum” şeklinde üçlü dereceyle hazırlanmış olan grup değerlendirme formunun grupların sunumları esnasında dinleyiciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Bu formlar aracılığıyla amaç, dinleyicileri aktif kılmak ve konuya odaklanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda etkili geri bildirim vermenin önemini de öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Sınıf arkadaşları tarafından değerlendirileceğini bilen grup üyeleri üzerinde de etkisi olan bu formlar sunum yapanların konuyu etkili sunmalarına yardımcı olan bir unsur olarak görülmektedir. Grup değerlendirme formundan alınan puanlar, öğrencinin proje çalışmasından alacağı puanın %25’lik kısmını oluşturmaktadır.
- b. Grup Özdeğerlendirme Formu:** 19 maddeden oluşan Grup özdeğerlendirme formu “her zaman, bazen, hiçbir zaman” şeklinde üçlü bir derecelemeyle hazırlanmış olup grup üyelerinin bir araya gelerek tek bir formla çalışmalarını ve kendi süreçlerini kendilerinin değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu formla amaç, grup üyelerinin kendilerini ve çalışmalarını bir ekip olarak nasıl gördüklerini ortaya koymalarıdır. Böylece takım olarak çalışmanın önemini, birlikte bir işi başarmayı ve eksikliklerini fark edebilmeleri gibi süreçlere de katkı sunulmuş olmaktadır. Ayrıca grup özdeğerlendirme formundan alınan puanlar, öğrencinin proje çalışmasından alacağı puanın %25’lik kısmını oluşturmaktadır.
- 3. Öğretmen Proje İzleme ve Değerlendirme Kılavuzu:** Araştırmacı öğrencilere hazırlanmış olduğu kılavuzlara benzer bir kılavuzda kendi çalışmalarında kullanılmak üzere kendisi için hazırlamıştır. Aslında öğretmen kılavuzundaki amaç bu çalışmadan yararlanacak olan öğretmenlere proje çalışmalarında izlenecek yönteme ilişkin ışık tutmaktır. Çünkü proje çalışmaları çok iyi organize edilmesi ve detaylı bir şekilde planlanıp her aşamasının titizlikle takip edilmesi gereken bir süreçtir. Nasıl ki öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarını planlıyor isek bir rehber ve sürecin doğru işlenmesini kolaylaştıran kişi olarak da öğretmenlerin doğru hazırlanmış bir kılavuza ihtiyaç duyması kaçınılmazdır.

Söz konusu öğretmen kılavuzunda sırasıyla; öğrenci çalışmalarını yakından takip edebilmek için bireysel ve grup proje hazırlama kılavuzları, proje aşamaları kontrol listesi, öğrencilerle bireysel ve proje gruplarıyla görüşme planı ve takvimi, genel çalışma planı, proje günlüğü ve her grup için ayrı ayrı düzenlenmiş proje değerlendirme formu yer almaktadır (Ek - 3).

- a. Proje Değerlendirme Formu:** Öğretmen kılavuzunda proje değerlendirme formu yine literatür taraması sonucunda değiştirilerek oluşturulmuştur. Deney grubunda derse giren araştırmacı, proje çalışmalarının her aşamasında bulundurduğu proje değerlendirme formunu doldurmuştur. “Çok iyi, iyi, orta ve zayıf” şeklinde dörtlü derecelendirme ile oluşturulan bu form, grupların proje çalışma sürecindeki genel başarı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Değerlendirilen aşamalar ise proje hazırlama süreci, projenin araştırma inceleme süreci, yazılı rapor ve sunu yapma olarak sıralanabilir.

Son olarak yukarıda detaylı bir şekilde açıklanan deney grubuyla gerçekleşen uygulamaların not olarak ifade edilmesi gerektiğinden, elde edilen verilerin ortalamaları alınarak öğretmene sunulmuştur. Böylece deneysel uygulama süresince kullanılan zaman değerlendirilmiş ve öğretmenin yıllık planının aksatılmaması sağlanmıştır. Bütün bunlarla birlikte öğrencilere projeden alacakları puanların not olarak verileceğinin belirtilmesinin, motivasyonlarını arttıracığı düşünülmüştür. Bu araştırmanın alt amaçları içerisinde yer almadığından dolayı, bu formlarda elde edilen veriler, çalışmanın dışında tutulmuştur. Ancak proje çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrenci puanlarına nasıl yansıtıldığını açıklayan tablonun aşağıda verilmesinde yarar görülmektedir.

Tablo 26: *Proje Uygulamalarının Öğrenci Puanına Yansıma Yüzdeleri*

Ölçek	Değerlendirilen	Değerlendiren	Yüzdellik Payı
Öz Değerlendirme Formu	Öğrenci	Öğrenci	% 25
Akran Değerlendirme Formu	Öğrenci	Öğrenci	% 25
Grup Değerlendirme Formu	Grup	Öğrenci	% 25
Proje Değerlendirme Formu	Öğrenci	Öğretmen	% 25
Toplam			% 100

Tablo 26’da proje çalışmalarının nota dönüştürülmesinde izlenen yol verilmiştir. Gerçekleştirilen proje çalışmalarının sonunda yapılan çalışmaların nota dönüştürülmesi işlemi sadece öğretmen değil, öğrencilerin ağırlıklı olarak katıldığı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmada kullanılan formların bir kısmı MEB (2006), Korkmaz (2002), Demirhan (2002) ve Vaiz (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmuştur.

3.4.3.2. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan nicel veriler ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında da bahsedildiği gibi “Kişisel Bilgi Formu, Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği, Akademik Başarı Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” gibi ölçme araçlarının kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Söz konusu ölçme araçlarının kullanılması ile ilgili olarak şunlar belirtilebilir:

“Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen veriler, hem deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde, hem de diğer ölçeklerle birlikte öğrencilerin tespit edilmesinde kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmış ve veriler, araştırma alt problemlerinin çözümlenmesinde de kullanılmak üzere elektronik ortamda muhafaza edilmiştir (Ek – 4).

“Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği”, 03.03.2011 tarihinde deney grubu öğrencilerine uygulanmış ve elde edilen veriler Microsoft Excel programına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edildikten sonra, yedişer kişiden oluşan proje ekipleri bu ölçekten elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda eşit dağılımla oluşturulmuştur.

“Akademik Başarı Ölçeği”, 03.03.2011 tarihinde öntest olarak, 21.04.2011 tarihinde de sontest olarak hem kontrol hem de deney grubuna eş zamanlı uygulanmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Excel programına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra bu veriler SPSS programına aktarılarak ileri istatistik için kullanılmıştır.

“Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, 03.03.2011 tarihinde öntest olarak, 21.04.2011 tarihinde de sontest olarak sadece deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Excel programına aktararak analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra bu veriler SPSS programına aktararak ileri istatistik için kullanılmıştır.

3.4.3.3. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel verilerin toplanması süreci deney grubundan belli kriterler doğrultusunda seçilen öğrencilerle görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler hem yazılı form aracılığıyla hem de araştırmacı tarafından birebir görüşme şekilde gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi olarak da bazı öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak, bazılarının da konuşarak daha iyi ifade etmeleridir. İlk olarak verilen yazılı formlara öğrencilerden konu ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra da öğrenciler ile belirlenen bir tarihte görüşülerek form üzerinde verilen sorulara açıklık getirmeleri istenmiştir. Birebir görüşme sürecinde araştırmacı veri toplamak amacıyla öğrencilerden müsaade isteyerek ses kayıt cihazıyla ve bazen de notlar alarak görüşmeleri kayıt altına almıştır. Burada amaç, görüşlerinin sohbet ile daha derinlemesine açılmasını sağlamak ve daha somut ve net bilgilere ulaşabilmektedir.

Yazılı formlar, 21.04.2011 tarihinde uygulanmış, görüşmeler ise 26.04.2011 tarihinde sıra gözetmeksizin gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, deneysel uygulama bittikten sonra uygulandığından, bunun gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin okul saatleri dışında kalan zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada gerçekleştirilen veri analiz yöntemleri de diğer başlıklarda olduğu gibi nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki alt başlık altında incelenmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada, proje yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile Sosyal Bilgiler öğretmenin uygun gördüğü yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında, akademik başarı ve tutum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

olup olmadığını test etmek amacıyla gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarda sıkça kullanılan bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenlere ilişkin puanları arasında %95 aralığında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, grupların kendi içinde araştırma başlangıcı ile bitimi arasında fark olup olmadığını tespit için ise bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının, deneysel işlem öncesi, farklı değişkenler açısından (akademik başarı testi, tutum ölçeği) grup denkliklerinin sağlanmasında, bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır.

Araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerinin çözümü amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Çift Yönlü Varyans Analizi (Two-way ANOVA for repeated measures) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın 3. ve 4. alt problemlerinin çözümü amacıyla Bağımsız Gruplar için t Testi (t Test for Independent Samples) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümünün tamamında elde edilen veriler SPSS 18.0 istatistik paket programı ile değerlendirilmiş ve her bir analiz için 0.05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak yorum yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, deney grubu öğrencilerinden seçilen bir grup ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilere betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

Betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmada da, öğrencilerin proje çalışmalarına ilişkin elde edilen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak, görüşme sorusunun odaklandığı konuyu daha net ve anlaşılır bir şekilde yansıtması nedeniyle betimsel analiz yapılmıştır.

İçerik analizinde ise betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler bir başka işlemde geçirilerek betimsel bir yaklaşımla ortaya konamayan kavram ve temalar keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 162). Bu araştırmada gerçekleştirilen içerik analizi sürecinde, öğrenci görüşlerine ilişkin sözcükler ve cümleler düzenlenerek ve

yorumlanarak kodlara dönüştürülerek aralarındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Bu süreçle birlikte öğrenci görüşleri daha net bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu işlem araştırmacı tarafından elle (manuel) gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi öğrenci görüşlerinin sayı ve yüzde hesaplamalarıyla nicel olarak yorumlanmasını ve analiz edilmesini sağlamıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen verilerin içerik analiz yoluyla açıklanması da amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2003)'e göre içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları organize etmek ve yorumlamaktır. Bu işlemin gerçekleştirilmesinin amaçları; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak, ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapabilmek olarak sıralanabilir. Nitel veriyi sayısallaştırma yöntemleri olarak basit yüzde hesapları ve kelime sıklık hesapları tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada, görüşmelerden elde edilen nitel verilerin sayısal analizi de bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve bunların istatistiksel analizleri sunulmuştur. Bulgular iki ana başlıkta toplanmıştır. İlkinde başarı testi ve tutum ölçeğinin çalışmanın başında uygulaması ile elde edilen bulguların istatistiksel analizleri, ikincisinde ise birinci bölümde sunulan problem durumuna yönelik belirlenen alt problemlere ilişkin istatistiksel analizlerdir.

4.1. Uygulama Öncesi Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarının denkliklerinin sınanması için bir takım işlemler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu denkleştirme süreci ile deney ve kontrol gruplarında deneysel uygulama öncesinde Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Deneysel uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için, grupların öntestlerden aldıkları puanlar arasında hesaplanacak olan puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olmaması gerekmektedir. Bu durumda uygulama sonrasında meydana gelebilecek olan değişimin ölçülebilmesi mümkün olur. Bu noktadan hareketle, her iki grupta yer alan öğrencilere uygulama öncesi başarı testi ve tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi (independent samples t test) ile sınanmıştır. Bu iki uygulamanın ayrıntıları aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Akademik Başarı Testi Ön Uygulama t Testi

Araştırma uygulamasının gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu olarak yanıt aranan sorulardan ilki, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine

yönelik hazırlanmış olan Akademik Başarı Testi'nden aldıkları öntest puanlarının grup düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığıdır.

Bu amaçla araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi'nden alınan öntest puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Akademik Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Çalışma Grubu	N	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	35	16,12	4,02	62	0,22
Kontrol Grubu	32	16,09	4,91		

* $p \leq .05$

Tablo 27'de görüldüğü gibi, yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi'nden aldıkları öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(0,22)=0.371$, $p \leq .05$]. Yani, deney grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi'nden aldıkları öntest puanları ($=16,12$) ile kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi'nden aldıkları öntest puanları ($=16,09$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin Akademik Başarı Testi'nden aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçekten aldıkları öntest puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, öğrencilerin öntest ortalamalarının Akademik Başarı Testi'nden aldıkları puanların birbirine denk olduğu görülmüştür. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Tutum Ölçeği Ön Uygulama t Testi

Araştırma uygulamasının gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu olarak yanıt aranan sorulardan bir diğeri de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine

yönelik tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının grup düzeyinde farklılaşp farklılaşmadığıdır.

Bu amaçla, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları öntest puanlarının gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmış ve analiz sonuçları tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest SBDYTÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Çalışma Grubu	N	Ss	Sd	t	p	
Deney Grubu	35	4,30	14,86	62	-667	0,093
Kontrol Grubu	32	4,28	10,53			

* $p \leq .05$

Tablo 28'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(-667)=0.093$, $p \leq .05$]. Yani, deney grubu öğrencilerinin aldıkları öntest puanları ($\bar{x}=4,30$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ($\bar{x}=4,28$), deney grubu öğrencileri lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Elde edilen verilere dayanarak tutum puan ortalamalarına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, öğrencilerin öntest ortalamalarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların birbirine denk olduğu görülmüştür.

Uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında başarı testi ve tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmaması bu grupların denk olduğu ve çalışma sonrasında meydana gelebilecek farklılığın test edilebilmesine imkân sağladığı belirtilebilir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırmanın birinci bölümünde belirtilen alt problemlere dayalı olarak araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu bulgulara ulaşmada kullanılan istatistiksel yöntemlerin sonuçları ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde PDÖY'nin uygulandığı deney grubu ile müfredata uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Birinci alt problemi araştırmak amacıyla uygulanan PDÖY'nin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ölçmek amacıyla elde edilen başarı testi puanlarına tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar betimsel ve kestirimsel istatistik sonuçları olarak iki bölümde incelenmiş, betimsel istatistik ile ilgili olan veriler tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Öğrencilerin Akademik Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest		Sontest		
	N	Ss	N	Ss	
Deney	35	16,12	35	21,42	4,46
Kontrol	32	16,09	32	21,19	5,45

Tablo 29'da, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Ülkemiz ve Dünya" ünitesine yönelik hazırlanmış Akademik Başarı Testi'nden aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puan ortalamalarının ($\bar{x} = 16,12$) ve sontest başarı puan ortalamalarının ($\bar{x} = 21,42$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ortalama başarı puanları ise öntestte ($\bar{x} = 16,09$) ve sontestte ($\bar{x} = 21,19$) olmuştur. Verilere bakarak hem öntest hem de sontest

puanlarının her iki grupta birbirine oldukça yakın olduğu, gruplar bazında sontestler lehinde bir artış olduğu görülmektedir.

ANOVA testinin gerçekleştirilebilmesi için bu testin temel varsayımı olan varyansların homojenliği testi yapılmış ve sonucu 0.08 bulunmuştur. Elde edilen bu değer 0.05'ten büyük olması nedeniyle varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda elde edilen Akademik Başarı Testi'ne yönelik öntest ve sontest puanlarına ilişkin çift yönlü varyans analizi (Two-way Anova) sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	46020,235	63			
Grup (Deney/Kontrol)	44759,395	1	44759,395	1835,027	0.00*
Hata	1260,840	62	20,336		
Gruplarıçi	2125,583				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	864,403	1	864,403	42,506	0.00*
Grup*Ölçüm	0,340	1	0,340	0,017	0.89
Hata	1260,840	62	20,336		
Toplam	48185,818	125			

*p≤.05

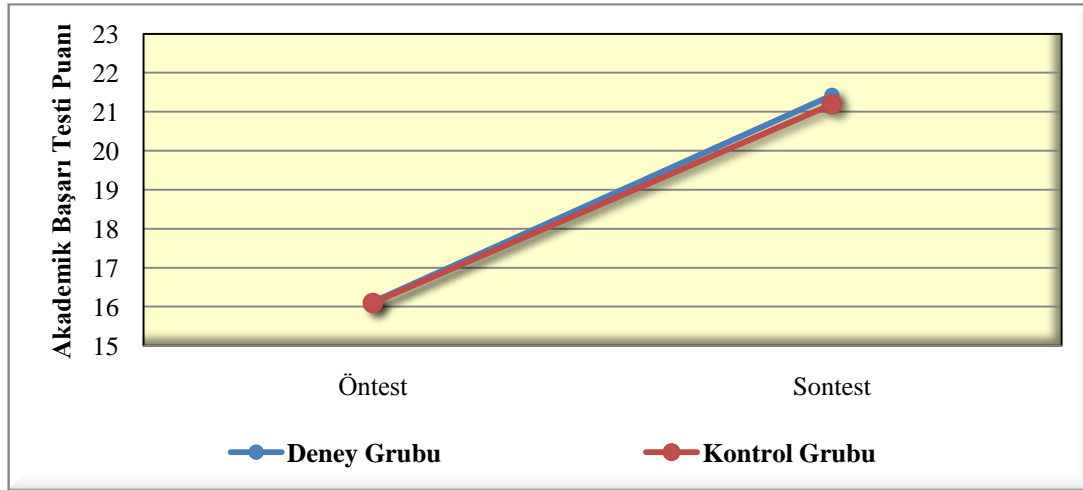
Tablo 30 incelendiğinde, PDÖY kullanılarak ders işlenen deney grubu ve müfredatın gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [F(1835,027)=0.00; p≤.05]. Dolayısıyla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 30'dan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öntest ve sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır [F(42,506)=0.00; p≤.05]. Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanlarının grup ayrımı yapmaksızın, uygulanan öğretim yaklaşımına göre değiştiği ifade edilebilir.

Tablo 30'daki verilere göre, iki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest*sontest) Sosyal Bilgiler dersi başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(0,017)=0.89$; $p \leq 0.05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı testi puanlarına etkide bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca PDÖY ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırmadığı ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubunun Akademik Başarı Testi öntest ve sontestlerinden aldıkları puanlar grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Akademik Başarı Testi Puanları*



Elde edilen bulgular, PDÖY'nin uygulandığı deney grubu ile müfredata uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarını artırmada eşit düzeyde etki yaptıklarını göstermektedir. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanları birbirlerine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak öğrencilerin akademik başarıları değişmemiştir. Bu durum, PDÖY ile işlenen derslerin diğer yöntem ve tekniklerin kullanıldığı derslere göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki göstermediğini ortaya koymaktadır. Proje çalışmaları öğrencilerin becerileri üzerine

odaklandığından, bilgiyi ölçmek için hazırlanan Akademik Başarı Testi puanlarında anlamlı bir etki oluşturmamıştır.

Literatür incelendiğinde, Coşkun (2004), Eğitim (2004), Lou (2004), Gültekin (2005), Yılmaz (2006), Cengizhan (2007), Fırat (2008), Koç (2008) ve Memişoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmalarda PDÖY'nin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarısını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, Doğramacı (2004), Karakuş (2004) ve Çiftçi (2006) tarafından yapılan araştırmalar ise PDÖY'nin derse yönelik akademik başarıyı arttırmada etkili olmadığını tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda genel olarak proje çalışmalarının öğrenci başarısını arttırdığına ilişkin bulgular çoğunluktadır. Fakat bu araştırmada elde edilen bulgular ikinci grubu desteklemektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde PDÖY'nin uygulandığı deney grubu ile müfredata uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

İkinci alt problemi araştırmak amacıyla uygulanan PDÖY'nin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına olan etkisini ölçmek amacıyla elde edilen tutum ölçeği puanlarına tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar betimsel ve kestirimsel istatistik sonuçları olarak iki bölümde incelenmiş, betimsel istatistik ile ilgili olan veriler tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31: Öğrencilerin SBDYTÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest		Sontest			
	N	Ss	N	Ss		
Deney	35	4,30	0,43	35	4,77	0,24
Kontrol	32	4,28	0,39	32	3,90	0,56

Tablo 31’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin öntest tutum puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,30$) ve sontest tutum puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,77$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ortalama tutum puanları ise öntestte ($\bar{x}=4,28$) ve sontestte ($\bar{x}=3,90$) olmuştur. Verilere bakarak hem öntest hem de sontest puanlarının ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğu, gruplar bazında değişiklikler olduğu görülmektedir.

ANOVA testinin gerçekleştirilebilmesi için bu testin temel varsayımı olan varyansların homojenliği testi yapılmış ve sonucu 0.11 bulunmuştur. Elde edilen bu değer 0.05’ten büyük olması nedeniyle varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda elde edilen başarı testine yönelik öntest ve sontest puanlarına ilişkin çift yönlü varyans analizi (Two-way Anova) sonuçları tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Öğrencilerin SBDYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA

Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1579497,742	63			
Grup (Deney/Kontrol)	1569498,700	1	1569498,700	9731,824	0.00*
Hata	9999,042	62	161,275		
Gruplarıçi	13469,63	64			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	361,075	1	361,075	2,868	0.09
Grup*Ölçüm	5303,513	1	5303,513	42,129	0.00*
Hata	7805,042	62	125,888		
Toplam	1592967,372	127			

*p≤.05

Tablo 32 incelendiğinde, PDÖY kullanılarak ders işlenen deney grubu ve müfredatın gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır [F(9731,824)=0.00; p≤.05].

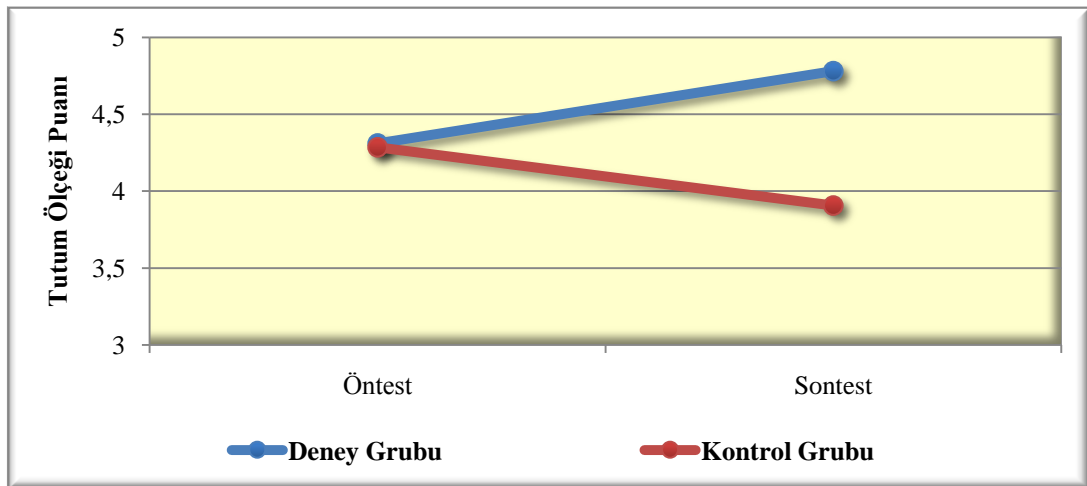
Dolayısıyla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 32'den, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öntest ve sontest ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$F(2,868)=0.09$; $p \leq .05$]. Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının grup ayırımı yapmaksızın, uygulanan öğretim yaklaşımına göre değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 32'deki verilere göre iki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest*sontest) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(42,129)=0.00$; $p \leq .05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim yaklaşımının öğrencilerin tutum puanlarına etkide bulunduğu söylenebilir. Ayrıca PDÖY ile öğretimin müfredatın gerektirdiği öğretim yaklaşımına göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırdığı ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği öntest ve sontestlerinden aldıkları puanlar grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Tutum Puanları



Elde edilen bulgular, PDÖY'nin uygulandığı deney grubu ile müfredata uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarını artırmada

farklı düzeyde etki yaptıklarını göstermektedir. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları değişmiştir. Bu durumun nedeninin PDÖY ile öğrencilerin eğlenerek öğrendiği ve bunun derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğu şeklinde belirtilebilir.

Literatür incelendiğinde, Coşkun (2004), Eğitim (2004), Karakuş (2004), Öztürk (2004), Gültekin (2005), Yılmaz (2006), Koç (2008), Memişoğlu (2008), Ada, Baysal ve Kadioğlu (2009) ve Kayıran (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da PDÖY'nin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, Demirel ve diğ. (2001), Pfeifer (2002) ve Çiftçi (2006)'nin yaptığı araştırmalarda PDÖY'nin öğrencilerin derse yönelik tutumunu olumlu bir yönde etkilemediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda genel olarak proje çalışmalarının öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgular çoğunluktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgular birinci grubu desteklemektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yönelik hazırlanmış olan Akademik Başarı Testi'nden aldıkları sınav puanlarının grup düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığıdır.

Bu amaçla araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi'nden alınan sınav puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmış ve analiz sonuçları tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Sınav Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Çalışma Grubu	N	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	35	21,42	4,46	62	0,186
Kontrol Grubu	32	21,19	5,45		

*p≤.05

Tablo 33'te görüldüğü gibi, yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi son test puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(0,186)=0.22$, $p \leq .05$]. Yani, deney grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi'nden aldıkları son test puanları ($\bar{x}=21,42$) ile kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi'nden aldıkları son test puanları ($\bar{x}=21,19$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bulgu, deney grubunda PDÖY ile gerçekleştirilen uygulama ile kontrol grubunda gerçekleştirilen uygulamanın, öğrencilerin akademik başarılarını arttırması açısından bir farklılık ortaya koymadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarının grup düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığıdır.

Bu amaçla, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmış ve analiz sonuçları tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDYTÖ Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Çalışma Grubu	N	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	35	4,77	6,32	8,48	0.00*
Kontrol Grubu	32	3,90	14,5		

* $p \leq .05$

Tablo 34'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDYTÖ'den aldıkları son test puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(8,48)=0.00$, $p \leq .05$]. Yani, deney grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları ($\bar{x}=4,77$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ($\bar{x}=3,90$), deney grubu öğrencileri lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu, deney grubunda PDÖY ile gerçekleştirilen uygulamaların, kontrol grubunda

gerçekleştirilen uygulamalara göre öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde artırıcı bir etkide bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde kullanılan nitel veriler, çalışma sürecinde deney grubu öğrencilerine yöneltilen sözlü ve yazılı mülakat sorularının değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Projeye dayalı öğrenme yaklaşımının hazırlık, uygulama ve sonuç aşamalarında gerçekleştirilen işler ve hazırlanan projeler sonunda öğrencilerin süreci değerlendirmelerine yönelik yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Elde edilen nitel veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Deney grubunda yer alan proje gruplarından belli ilkeler doğrultusunda ve gönüllü olan öğrencilerle yapılan birebir mülakatlar da uygulama sonunda nitel veri olarak değerlendirilmiştir. Mülakatlarda, öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulama sürecine, hazırlanan projelere ve uygulama sonunda elde edilen kazanımlara dayalı olarak bir takım sorular sorulmuş; öğrencilerin fikir ve yorumları alınmıştır. Sorular yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır ve her görüşme öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda yönlendirilmiştir. Mülakatlardan elde edilen veriler ise nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Mülakatlarda verilen cevaplar öğrencilerin isimleri değiştirilerek çalışmaya yansıtılmıştır.

Bu çalışmada belirtilen “Sosyal Bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?” şeklindeki alt probleme, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunun için aşırı ve aykırı durum örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 10 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen bulgular da bu başlık altında sunulmuştur.

Öğrencilerden alınan görüşler analiz edilerek genel bir görünüm şeklinde aşağıda şemalandırılmıştır. Katılımcılara sorulan 10 sorudan alınan cevaplara göre öğrencilerin görüşleri genel faktörlere ayrılarak özetlenmiştir. Bu görüşlerin öğrenciler içindeki dağılımına ilişkin frekans ve yüzde tabloları oluşturularak öğrenci görüşleri yorumlanmış ve bazı öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir.

4.2.5.1. Birinci Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan birinci soru “Proje sürecini düşündüğünde hissettiklerini hangi beş kelime ile ifade edersin?” şeklindedir. Öğrencilerden beş ayrı kelime ile soruya cevap vermeleri beklenmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35: *Proje Sürecinde Öğrencilerin Hisleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Sevinç / Neşe / Mutluluk	20	%40
2. Heyecan / Coşku	11	%22
3. Grup Çalışması / Yardımseverlik	7	%14
4. Gurur / Onur	4	%8
5. Üzüntü	3	%6
6. Telaş / Endişe / Kaygı	3	%6
7. Eğlence	2	%4
Toplam	50	%100

Tablo 35 incelendiğinde, bu sorunun yöneltildiği deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların %40’ı (20 öğrenci) sevinç / neşe / mutluluk; %22’si (11 öğrenci) heyecan / coşku; %14’ü (7 öğrenci) grup çalışması / yardımseverlik; %8’i (4 öğrenci) gurur / onur; %6’sı (3 öğrenci) üzüntü; %6’sı (3 öğrenci) telaş / endişe / kaygı ve %4’ü de (2 öğrenci) eğlence şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir.

Elde edilen veriler ve görüşmede sorulan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin sürece ilişkin olarak “sevinç” ve “heyecan” gibi duygularını daha sıklıkla ifade ettikleri ve ifade edilen duyguların büyük bir bölümünün olumlu duygular olduğu görülmektedir. Bu bulgu, proje çalışmalarının öğrenciler üzerinde olumlu duygular ortaya çıkmasını sağladığını göstermektedir. Ayrıca bu bulgu ikinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgu ile birbirini destekler niteliktedir.

4.2.5.2. İkinci Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan ikinci soru “Bireysel proje kılavuzunun bu süreçte sana nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsun?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: *Bireysel Proje Hazırlama Kılavuzu’na İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Yol gösterici / rehber	5	%50
2. Akran ve öz değerlendirme	4	%40
3. Yardımcı olmadı	1	%10
Toplam	10	%100

Tablo 36 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %50’si (5 öğrenci) yol gösterici veya rehber olduğu; %40’ı (4 öğrenci) akran ve öz değerlendirmeye yardımcı olduğu ve %10’u (1 öğrenci) yardımcı olmadığı şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Yol gösterici / rehber” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Bireysel proje kılavuzu bu 5 hafta içinde gerçekleştirdiğimiz projelerin, yaptığımız şeylerin notlarının tutulmasına yardımcı oldu. Aynı zamanda kendimizi ve grup üyelerini değerlendirmemize yardımcı oldu (B.M.)”, “Nasıl sunacağım, grupları nasıl değerlendireceğim ve yanlış yapmam açısından yardımcı oldu (N.D.)”, “Grup arkadaşlarımı değerlendirirken ve de grup içinde ne yapacağımı bu bireysel kılavuzdan öğrendim (A.V.)”, “Bence bana bu süreçte neler yapmam gerektiğini anlatıyor ve cevapları veriyor (İ.D.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Akran ve Öz Değerlendirme” cevabı üzerinde yoğunlaşanların verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Değerlendirme yapma yeteneğim arttı. Rapor yazma yeteneğim arttı. Günlük yazıp kendimi denetledim. Bu sayede birçok şey öğrendim (A.Ç.)*”, “*Zaman zaman, bazı arkadaşlarıma söyleyemediğim eleştirileri ve düşünceleri kılavuza yazdım (H.S.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Yardımcı olmadı” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Bir öğrenci bu konuyla ilgili görüşünü; “*Ben bireysel proje kılavuzunun bu süreçte bana pek yardımcı olduğunu düşünmüyorum, çünkü kılavuz grup liderimizde bulunuyordu (S.U.)*” şeklinde belirtmiştir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılan bireysel proje hazırlama kılavuzlarının faydalarıyla ilgili olarak daha çok kılavuzun değerlendirme sürecinde faydalı olduğunu ve yol gösterici özelliğinin olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir.

4.2.5.3. Üçüncü Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan üçüncü soru “Grup proje hazırlama kılavuzunun süreçte sana nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsun?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: *Grup Proje Hazırlama Kılavuzuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Görev Dağılımı	4	%40
2. Toplantıların Yapılması	2	%20
3. Malzeme listesinin oluşturulması	2	%20
4. Yol gösterici / rehber	2	%20
Toplam	10	%100

Tablo 37 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %40’ı (4 öğrenci) görev dağılımı; %20’si (2 öğrenci) toplantıların yapılması; %20’si (2 öğrenci) malzeme listesinin oluşturulması ve %20’si (2 öğrenci) yol gösterici / rehber

olduğu şekilde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Görev Dağılımı” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Başkanımız ve arkadaşlarımızla birlikte en arkadaki sayfada bulunan sunum sırasında yapılacak tanıtımlara ve bu tanıtımın süresine göre arkadaşlarımıza görev verdik. Ve diğer gruplara arkadaki değerlendirmeye göre puanlar verdik. Bu da bize yardımcı oldu (Ö.A.)”, “Grup arkadaşlarımın ve benim görevlerimi ve daha birçok işlerimizi belirlerken yardımcı oldu (A.V.)”, “Grup arkadaşlarımızla birlikte eşit görev dağılımı yapmamız açısından yardımcı oldu (E.Ç.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Toplantıların Yapılması” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Grup toplantısında nasıl yapılacağını öğretti (İ.D.)”* şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden “Malzeme Listesinin Oluşturulması” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Alacağımız malzemelerin listesini çıkardık. Buna bağlı olarak toplayacağımız malzemelerin fiyatını hesapladık (H.S.)”, “İçinde neler yazdığını fazla bilmiyorum. Araç-gereçleri yazdık, süreçte neler yaptığımızı kaydettik (D.Y.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Yol gösterici / rehber” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Grubu düzenlemede, toplantılarda ve rapor yazarken yardımcı oldu (B.M.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin grup proje hazırlama kılavuzunun faydaları konusunda kılavuzun en çok grup üyeleri arasında görev dağılımı yapılması konusunda yardımcı olduğu ön plana çıkmaktadır. Daha sonra ise toplantıların yapılması, malzeme listesinin oluşturulması ve kılavuzluk yapması gibi cevaplar görülmektedir. Bu bulgular, kılavuzun işlevinin önemini destekler nitelik göstermektedir. Ayrıca grup kılavuzlarının öğrencilere birlikte ekip olarak iş başarabilme disiplini sağladığı ifade edilebilir.

4.2.5.4. Dördüncü Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan dördüncü soru “Projede en çok keyif aldığın aşama hangisiydi? Neden?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: *Proje Sürecinin En Keyifli Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Proje hazırlama süreci	7	%70
2. Proje sunum süreci	3	%30
Toplam	10	%100

Tablo 38 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %70’i (7 öğrenci) proje hazırlama sürecinde ve %30’u (3 öğrenci) proje sunum sürecinde keyif aldıkları şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Proje hazırlama süreci” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Hep birlikte ortaya bir hedef koyup o hedefe ulaşmak için grubumla çok çalıştım. Bana keyif verdi. Çünkü arkadaşlarımla çabalarını ve başarılarını görmek beni çok mutlu etti (A.V.)*”, “*En çok keyif aldığım şey, skece hazırlanmaktı galiba. Çünkü gerçekten rol yapmak zor bir şey ve biz bunu eğlenerek başardık (İ.D.)*”, “*Toplantı aşamalarında çok keyif aldım ve eğlendim. Çünkü toplantıda*

arkadaşlarımla hem ürünlerimiz hakkında fikirler ürettik ve ürünlerimizi yaptık hem de şakalaşarak bazen ara vererek yemek yedik veya sohbet ettik (E.Ç.)”, “*Arkadaşlarımla beraber biraz üzüntülü, biraz kızgın birazda mutlu bir biçimde maketimizi yaptığımız aşama en keyif aldığım bölümdü (D.Y.)*”, “*Gazeteyi yapıştırma, raporları hazırlama konusunda çok keyif aldım (H.S.)*”, “*Slayt hazırlamaktı çünkü hem bilgi hem de resimlerden dolayı en çok keyif aldığım aşama slayt aşamasıydı (S.U.)*”, “*Dramamıza hazırlanırken çok mutlu oldum çünkü tiyatroyu çok seviyorum (Ö.A.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Proje sunum süreci” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Projede en çok keyif aldığım sunum aşamasıydı. Çünkü önünde kendimi tanıtma şansını buldum (N.D.)*”, “*Sunumumuzdu çünkü çok zevkliydi, başkalarının beni dinlemesi hoşuma gidiyor (B.M.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecinde en çok proje hazırlama sürecinden keyif aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin grup çalışmaları sırasında gerçekleştirilen çalışma ve araştırmalardan çok keyif aldıkları önermesini desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin aktif bir şekilde grup halinde projelerini hazırlamaları ve sunmalarının eğlenerek sorumluluklarını yerine getirmelerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

4.2.5.5. Beşinci Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan beşinci soru “Projede en çok zorlandığım aşama hangisiydi? Neden?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: *Proje Sürecinin En Zorlu Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Proje hazırlama süreci	4	%40
2. İletişim ve dayanışma	3	%30
3. Zorlanmadım	2	%20
4. Proje sunum süreci	1	%10
Toplam	10	%100

Tablo 39 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %40'ı (4 öğrenci) proje hazırlama süreci; %30'u (3 öğrenci) iletişim ve dayanışma; %20'si (2 öğrenci) zorlanmadım ve %10'u (1 öğrenci) proje sunum sürecinde zorlandıkları şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Proje hazırlama süreci” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Projede en çok zorlandığım aşama ürünü oluşturmaktı. Hem ürünün güzel hem de ilgi çekici olmasını istediğimiz için çok uğraştık ve çok zorlandık (S.U.)*”, “*Projede en çok zorlandığım aşama, rapora yazılacak ve arkadaşlarımıza sunulacak araştırmalarımızdı. Çünkü bu araştırmaları hem arkadaşlarımızın anlayacağı düzeyde hem de öğretmenlerimizin anlayacağı düzeyde araştırmaya çalıştık (D.Y.)*”, “*Dramayı hazırlamak zordu, çünkü burada senaryoyu yazdık, olmadı bir daha yazdık. Uzun bir işti (İ.D.)*”, “*Projede en çok zorlandığım aşama turist rehberlerini hazırlarken yazı yazdığımız aşamaydı (H.S.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “İletişim ve dayanışma” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Ben bireysel olarak üzerime düşen görevlerde bir zorluk yaşamadım. Ama arkadaşlarımın yaptıklarını kontrol etmek çok*

zordu (A.V.)”, “*Grupla anlaşamama zorluğu yaşadım (Ö.A.)*”, “*Gazetemizi oluştururken biraz zorlandık çünkü bazı grup arkadaşlarımız bize destek olmadılar, çalışmalara katkı sağlamadılar (A.Ç.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Zorlanmadım” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Bence hiç zorluk olmadı, olsa bile arkadaşlarım ve benim dayanışmam ile atlattık (B.M.)*”, “*Bütün her şeyi grup dayanışmasıyla yaptığımız için zor bir şey kalmadı (N.D.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Proje sunum süreci” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Sunmaktı, çünkü sunarken heyecanlıydım ve yanlış okursam diye düşünüyordum (E.Ç.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin uygulama süresince proje hazırlama sürecinde zorlandıkları, daha sonra ise diğer grup üyeleri ile iletişim sorunları yaşadıkları görülmektedir.

4.2.5.6. Altıncı Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan altıncı soru “Proje çalışmalarının sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40: *Proje Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Bilgi kazandım	6	%60
2. Beceri kazandım	2	%20
3. Değer kazandım	2	%20
Toplam	10	%100

Tablo 40 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %60'ı (6 öğrenci) bilgi; %20'si (2 öğrenci) beceri ve %20'si (2 öğrenci) değer kazandıkları şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Bilgi kazandım” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Proje çalışmalarına hem görsel, hem işitsel olarak çalıştığımız için seçtiğimiz konuyu çok iyi anladım. Bu nedenle hem sunum içerisinde hem de kendi öğretmenlerimizin dersinde aktif bir çalışma gösterdim (N.D.)”, “Sosyal bilgiler dersinde bazı eksiklerimi gruptaki arkadaşlarımdan ve diğer gruptaki arkadaşlarımdan projelerini sunarak öğrenmiş oldum (E.Ç.)”, “Sosyal bilgilerde olan konularımız 5. Hafta boyunca eğlenerek daha iyi anladığımı düşünüyorum (Ö.A.)”, “Sosyal bilgiler dersinde daha başarılı olmamı ve ülkemizin hangi ülkelerle ve en çok en az ithalat yaptığını öğrendim (H.S.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Beceri kazandım” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Bildiğim bir konuda daha fazla bilgi edinmek beni daha da çalışkanlaştırdı (İ.D.)”, “Birlikte grup olarak nasıl çalışılacağına tecrübesini kazandırdı (A.Ç.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Değer kazandım” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Birçok şey kazandık. Örneğin, grup çalışmamızda daha anlayışlı ve saygılı olacağım (A.V.)”, “Bana yardımseverlik, grup çalışması yeteneklerini kazandırdığını düşünüyorum (S.U.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde uygulama boyunca öğrencilerin en fazla bilgi kazandıkları, daha sonra sırasıyla beceri ve değer kazanmalarına yardımcı olduğu şeklinde düşündükleri görülmektedir.

Bu bulgular ışığında proje çalışmalarının beceri ve değer üzerine odaklanması yerine bilgiyi ön plana çıkarması öğrencilerin okula yönelik algılarının bilgi kazandırma kurumu olarak algılandığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

4.2.5.7. Yedinci Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan yedinci soru “Sosyal Bilgiler dersindeki projelerinden öğrendiklerinin diğer derslerine de faydası olduğunu gösteren bir örnek verir misin?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41: *Projelerin Diğer Derslerdeki Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Matematik	4	%40
2. Türkçe	3	%30
3. Diğer dersler	3	%30
Toplam	10	%100

Tablo 41 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %40’ı (4 öğrenci) matematik; %30’u (3 öğrenci) Türkçe ve %30’u (3 öğrenci) diğer dersler şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Matematik” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Bizim konumuz aldıklarımız sattıklarımız konusudur. Biz bu konuda ihraç ve ithal ettiklerimizin sayılarını yüzde olarak gösteriyoruz. Bunun için matematik dersinde yardımcı oldu (A.Ç.)*”, “*Mesela ithalat ve ihracattaki sütun*

grafîgi ve onun yüzdeleri bana matematikte yardımcı oldu (Ö.A.)” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Türkçe” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Mesela “birlikteyiz” konusu. Bu konuda Kızılay anlatıldı. Bunu Türkçe derslerinde şiirlerde de yazılarımda bilgi olarak kullanabilirim. Bu konuda bir konuşma yapabiliyim (N.D.)”, “Kızılay konusu Türkçe dersinde de var. Dersler arasında bağlantı kurabiliyoruz (D.Y.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Diğer dersler” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Örnek: Teknoloji ve tasarım dersinde grup arkadaşlarımla takım çalışması yaparak bir ürün ortaya çıkardık (E.Ç.)”, “Örnek veremeyebilirim ama ülkemizin böyle kötü durumlarda dış ülkelere yaptığı yardımları bilmek bir genel kültür gibidir. Tüm derslerde faydası var (H.S.)”, “Kızılay hakkındaki bilgiler, bana resim dersinde güzel bir resim yaptırdı (B.M.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin proje hazırlama sürecinde öğrendiklerinin en çok Matematik ve Türkçe derslerinde faydalı olacağını düşündükleri görülmektedir. Bu bulgu, proje çalışmalarında öğrenmelerin kalıcı ve transfer edilebilir olduğu, hem ders içeriğini oluşturan bilgileri hem de programların sarmal yapısını pekiştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5.8. Sekizinci Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan sekizinci soru “Yaptığımız bu proje çalışması nasıl olsaydı daha iyi olurdu? Neler önerebilirsin?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42: *Proje Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Değişikliğe gerek yok	4	%40
2. Daha fazla zaman	3	%30
3. Diğer öneriler	3	%30
Toplam	10	%100

Tablo 42 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %40'ı (4 öğrenci) değişikliğe gerek yok; %30'u (3 öğrenci) daha fazla zaman gerektiği ve %30'u (3 öğrenci) diğer öneriler şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Değişikliğe gerek yok” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Ben bu konuda bir şey önermeyeceğim çünkü her şey istediğimiz gibi oldu (İ.D.)*”, “*Bence yaptığımız proje çalışması bu şekilde en iyi işlenişi en iyi şekilde olur (A.V.)*”, “*Bence her şey gerçekten çok güzeldi (Ö.A.)*”, “*Bence her şeyimiz fazlasıyla tamamdı. En çok ürün bizdeydi, slaytlar da güzeldi, ama oylamada hakkımızı vermediler (E.Ç.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Diğer öneriler” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Bu proje daha geniş ve malzemeler açısından zengin bir yer olsa daha iyi olurdu. Mesela projeyi sınıfta değil de spor salonunda sıralar ve masalar yerleştirerek yapabiliydik (B.M.)*”, “*Slaytlarımızda daha az yazı kullansaydık daha iyi olabilirdi. Toplantılarımızda daha verimli çalışsaydık daha iyi olurdu (N.D.)*”, “*Pano biraz daha güncel olabilirdi. Dergi güzel olabilirdi. Heyecan olmasaydı daha güzel olabilirdi (A.Ç.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Daha fazla zaman” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Mesela birçok kez prova yapsaydık daha iyi olabilirdi (H.S.)*”, “*Bir hafta daha süremiz olsaydı, bazı maketleri daha iyi yapabilirdik. Konuyu sunmak için daha farklı bilgi toplayıp çalışabilirdik. Böylelikle birinci olabiliriz (S.U.)*”, “*Biraz daha uzun süreli olsaydı, çalışma şansımız daha iyi olurdu (D.Y.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğu proje sürecinin değişikliğe gereği olmadığını, bir kısım öğrenci de sürecin geliştirilmesi için şartların ya da ortamın yeterli olmadığını, yeterli zamanın olmadığı ve sunumdaki slaytların daha sade olması gerektiği noktaları üzerinde durmuşlardır. Öğrenci görüşlerinde de vurgulandığı üzere proje çalışmaları için daha geniş çalışma mekânlarının varlığı önemlidir. Buradan hareketle okuldaki fizikî ortamların yetersizliklerinin proje çalışmalarını olumsuz etkilediği şeklinde bir yorum yapılabilir.

4.2.5.8. Dokuzuncu Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan dokuzuncu soru “Tekrar bir proje çalışması yapmak ister misin? Neden?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43: *Yeniden Proje Hazırlama Fikrine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Evet, daha iyi öğreniyorum...	10	% 100
Toplam	10	% 100

Tablo 43 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %100’ü (10 öğrenci) yani tamamı tekrar bir proje çalışması yapmak istediklerini, bunun sebebinin daha iyi öğrendikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar / temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Evet, daha iyi öğreniyorum...” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Evet, tekrar bir proje çalışması yapmak isterdim, çünkü bir grupla çalışırken daha keyifli oluyor. Diğer arkadaşlarımın fikirleri ve bilgileriyle birçok şey öğreniyorum (N.D.)*”, “*Evet tabi ki yapmak isterim, hem de çok isterim. Böyle çalışınca yani grupla çalışınca o konuyu daha iyi kavrayıp öğreniyorum (İ.D.)*”, “*Evet yapmak isterdim. Çünkü sosyal bilgiler dersini böyle daha iyi anlayabiliyorum. Ayrıca yardımlaşmayı da bu çalışma içerisinde öğrendim (Ö.A.)*”, “*Evet isterim, çünkü bir proje hazırlamak ve o projeyi birilerine beğendirmek güzel bir duygu (H.S.)*”, “*Evet, böyle bir proje yapmayı gerçekten çok isterim, çünkü bu çalışmayı yaparken hem konuları daha iyi anlıyoruz, hem de arkadaşlarımızla eğlenerek öğreniyoruz (S.U.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı yeniden bir proje çalışması yapmak istediklerini, bu şekilde daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak yaparak yaşayarak ve aktif öğrenme yöntemi kullanarak yürütülen derslerin öğrenen üzerinde olumlu etki yaptığı şeklinde yoruma gidilebilir.

4.2.5.10. Onuncu Görüşme Sorusunun Analizi

Deney grubu öğrencilerine sorulan onuncu soru “Öğretmen neleri yapsa dersten daha çok yararlanabilirdin? Önerilerin var mı?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44: *Proje Sürecinde Öğrencilerin Öğretmene Önerileri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Hayır, önerim yok	8	%80
2. Diğer	2	%20
Toplam	10	%100

Tablo 44 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrencilerinin %80'i (8 öğrenci) önerileri olmadığını ve %20'si (2 öğrenci) bir öneri sunmuştur. Öğrencilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Hayır, önerim yok” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Aslında yok. Bence öğretmenimiz dersten en iyi şekilde yararlanmak için elinden geleni yaptı (A.V.)”*, *“Hayır yok, çünkü tam bizim istediğimiz gibi çok yakından ilgilendi (N.D.)”*, *“Bence öğretmenimiz bizim yararlanabileceğimiz şekilde dersi bize anlattı. Bu nedenle başka bir önerim yok (D.Y.)”*, *“Öğretmenimiz aklıma gelen her şeyi yaptığı için önerim yok (E.Ç.)”* şeklinde belirtmiştir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinden “Diğer” cevabı üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; *“Gruba katılmayanları ayrı bir grup yapabildik (S.U.)”*, *“Öğretmenimizin böyle ders işlemesini seviyorum. Ama her üniteye böyle grup çalışması olabilmemesini isterdim (H.S.)”* gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmı öğretmene öneride bulunmamış olup, bir öğrenci grupta çalıştırılmayanlar ile ilgili çözüm bulunması gerektiğine değinmiştir. Bu bulgu, her ünitenin projeye dayalı işlenmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturduğu hipotezini desteklemektedir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada belirtilen “Sosyal Bilgiler öğretiminde PDÖY'nin uygulandığı deney grubu öğrenci velilerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?” şeklindeki alt probleme, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunun için maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen bulgular da bu başlık altında sunulmuştur.

Velilerden alınan görüşler analiz edilerek genel bir görünüm şeklinde aşağıda şemalandırılmıştır. Katılımcılara sorulan 10 sorudan alınan cevaplara göre velilerin görüşleri genel faktörlere / temalara ayrılarak özetlenmiştir. Bu bölümde veli görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde tabloları oluşturularak veli görüşleri yorumlanmış ve bazı veli görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.6.1. Birinci Görüşme Sorusunun Analizi

Öğrenci velilerine sorulan birinci soru “Oğlunuzun / kızınızın Sosyal Bilgiler dersinde proje hazırladığını nasıl öğrendiniz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45: Öğrencilerin Proje Hazırlamalarından Velilerin Haberdar Olma Süreci

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Çocuğumdan öğrendim	10	% 100
Toplam	10	% 100

Tablo 45 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrenci velilerinin %100’ü (10 veli) Sosyal Bilgiler dersinde böyle bir çalışma yapıldığını çocuklarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Velilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “Kızım sevinçle “anne biz proje ödevi hazırlayacağız, gruplar halinde çalışacağız!” dedi (S.D.)”, “Oğlumuz Sosyal Bilgiler dersinden proje hazırlayacağını, gruplar oluşturulduğunu, kendisinin grup başkanı seçildiğini, dış ticaretle ilgili bir konu seçtiğini bize anlatması sonucu öğrendik (A.D.)”, “Proje ödevinin verildiği gün oğlum bana grup halinde bir proje gerçekleştireceklerini söyledi (İ.S.)”, “Çocuğum öğretmeninin 7 kişilik grup çalışması yapacağını söyledi (G.Ç.)”, “Kızımın kendisinden öğrendim. Kendilerine verilen formları cevaplandırmışlar. Cevaplara göre gruplar oluşturmuşlar (D.Ç.)”, “Çok heyecanlı bir şekilde gelip bana anlattı. Para biriktirip çadır alacaklardı, çadır bulup getirdiler, sonra örtüler, tabaklar... (E.V.)”, “Kızım proje ödevini beş altı arkadaşıyla beraber yapacağını söyledi (M.G.)” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde görüşmeye katılan velilerin tamamı süreci çocuklarından öğrendiklerini belirtmişlerdir.

4.2.6.2. İkinci Görüşme Sorusunun Analizi

Velilere sorulan ikinci soru “Proje hazırlama sürecinde oğlunuz / kızınıza nasıl yardım ettiniz? Açıklar mısınız?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46: *Velilerin Öğrencilere Yardım Etme Biçimleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Yönlendirdim / fikir verdim	6	%60
2. Beraber araştırdık	2	%20
3. Yardım etmedim / edemedim	2	%20
Toplam	10	%100

Tablo 46 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan velilerin %60’ı (6 veli) yönlendirerek fikir verdiklerini; %20’si (2 veli) beraber araştırdıklarını; %20’si (2 veli) öğrencilerine yardım etmediklerini veya edemediklerini belirtmişlerdir. Velilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Yönlendirdim / fikir verdim” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “Okul saatleri dışında grup arkadaşlarıyla toplanması gerekiyordu. Kendileri hazırlandılar. Ben sadece neler yaptığını dinledim. Fikir alışverişinde bulundum (U.A.)”, “Proje hakkında danışabileceği ve tüm sorulara cevap vermeye çalıştım (D.D.)”, “Aslında pek yardım etmemize gerek kalmadan kendisi araştırdı, uğraştı, hazırladı. Bize sadece kontrol etmek düştü (M.U.)”, “Benim yardımım olmadı, ben sadece evden yapmış oldukları çalışmalarını takip etmeye çalıştım (A.D.)”, “Kendisine konuyu öncelikle anlamasını ve ülkemizin komşularını bilmesini ve ilişkilerini araştırmasını söyledim (İ.S.)” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Beraber araştırdık” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “Çadır için çarşı gezdim, ama bulamadım, sonradan arkadaşlarımdan birisi getirdi, çadır işini hallettik (S.D.)”, “Kızımın grubu gazete çıkaracaktı, kendisine verilen görevde 12 burcu araştırmaktı. Birlikte internetten araştırma yaptık. Gazeteleri inceledik (G.Ç.)” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Yardım etmedim / edemedim” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “Ben genelde derslerinde yardım edemiyorum. Daha çok ablası ilgileniyor. Bu yüzden bazı eksikliklerimin olduğunu kabul ediyorum (D.Ç.)”, “Hayır, kendisinin yapmasının daha doğru olacağını düşündüğüm için yardım etmedim (E.V.)” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde velilerin çoğunluğu çocuklarını yönlendirerek veya fikir vererek yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Bu bulgulardan, velilerin çocuklarına nasıl yardım etmeleri gerektiği konusunda genellikle olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6.3. Üçüncü Görüşme Sorusunun Analizi

Velilere sorulan üçüncü soru “Proje hazırlama sürecinin oğlunuza / kızınıza neler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Proje Sürecinde Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Veli Görüşleri

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Beceri kazandırdı	7	%70
2. Değer kazandırdı	2	%20
3. Bilgi kazandırdı	1	%10
Toplam	10	%100

Tablo 47 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan velilerin %70'i (7 veli) proje çalışmalarının çocuklarına beceri kazandırdığını; %20'si (2 veli) değer kazandırdığı; %10'u (1 veli) bilgi kazandırdığı şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Velilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Beceri kazandırdı” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Grup çalışması yapma, iş bölümü, görev paylaşımı, araştırma, liderlik, kendine güven duygularının gelişimine yardımcı olmuştur (D.Ç.)*”, “*Oğluma daha çok sorumluluk ve ortak çalışma yani paylaşımın nasıl olması gerektiği konusunda katkıda bulunduğunu ve ders çalışırken araştırmanın önemini öğrendiğini düşünüyorum (M.G.)*”, “*Proje ödevi grup halinde hazırlanıyordu. Oğlum grup başkanı seçildi ve aldığı görevleri yerine getirdiği için sorumluluk bilinci gelişti (E.V.)*”, “*Verilen konu üzerine yoğunlaşarak her türlü bilişim kaynaklarını araştırma yaparak projelerini hazırladı. Proje başlangıç ve hazırlama aşamasında heyecanlı, gayretli çalışmaları memnuniyet verici... (S.D.)*”, “*Araştırma yeteneği, kendine olan güveni arttı, severek çalıştı. Başarısını arttırdı. Birlikte çalışma, paylaşma, bilgileri arkadaşlarıyla tartışma... (U.A.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Değer kazandırdı” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Grupla olan çalışmalarda verilen konu hakkında daha istekli hoşuna giderek yapıyor. Eğleniyor. İstikle yapıyor, en güzeli araştırarak öğreniyor... (A.D.)*”, “*Kızım bu projede yer almaktan mutluymuştu. Sosyal bilgiler dersini daha fazla sevmeye başladı. Görsellik onun konular hakkında çok daha iyi yorum yapmasına yardımcı oldu. Birincilik sertifikası aldı ve çok çok sevindi, onu duvara astı (İ.S.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Bilgi kazandırdı” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Ülkemize ithal edilen ve ihraç edilen ürünleri ve madenlerin neler olduğunu anlamasını sağladığına inanıyorum (D.D.)*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde proje hazırlama sürecinde velilerin çocuklarına en fazla becerilerin kazanılmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra değer ve bilgi kazanımlarının gerçekleştiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerden elde edilen bulgulara göre farklılık göstermekte olup öğrenci ve velilerin proje çalışmalarıyla ilgili algılarının farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca proje çalışmalarının özünü oluşturan becerilerin geliştirmesinin velilere göre ön planda yer almasının önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca anne-baba eğitim durumunun bu bulgu üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

4.2.6.4. Dördüncü Görüşme Sorusunun Analizi

Öğrenci velilerine sorulan dördüncü soru “Proje çalışmalarının bundan sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de uygulanmasını ister misiniz? Neden?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen cevaplar analiz edilerek sonuçlar tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48: *Proje Sürecinin Tekrarlanmasına İlişkin Veli Görüşleri*

Cevaplar / Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Evet, daha iyi öğreniyor	9	%90
2. Evet, diğer grup üyelerinin daha iyi kontrol edilmesi şartıyla...	1	%10
Toplam	10	%100

Tablo 48 incelendiğinde, bu soruya mülakata katılan deney grubu öğrenci velilerinin %90’i (9 veli) çocuklarının yine bir proje çalışması yapmalarını istediklerini çünkü daha iyi öğrendiklerini düşündüklerini; %10’u (1 veli) çalışmadığını söyledikleri bazı öğrencilerin kontrol edilmesi şartıyla proje çalışması yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Velilerin görüşme ile verdikleri cevaplar, temalar bazında örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Evet, daha iyi öğreniyor” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “*Evet isteriz, ülkemiz ve dünyamız gelişimi için detaylı araştırmalar yapması, konuları irdelemesi, analiz yapabilmesi, geçmişle kıyaslayabilmesi, gelecek için yeni projeler üretebilmeleri için bu çalışmalar gereklidir*

(S.D.)”, “Tabi ki isterim. Bu sayede ders için çabalaması ve uğraşması hoşuma gitti (A.D.)”, “Kesinlikle evet. Grup çalışmaları öğrencilerin hem kaynaşması hem de birlikte yardımcı olmasına yönelik güzel bir uygulama... (U.A.)”, “İsterim, ezbere ders çalışma insanı yıldırır, bilgi unutulur, kullanılmaz. Araştırıp kendi bulduğu için, her zaman bu yöntemi kullanabilir. Öğrendi mi hep uygular ki bu önemli... (D.D.)”, “Evet istiyoruz, kendine güveni ve araştırma becerileri artıyor (M.U.)”, “İsterim, çünkü çocuklara güzel şeyler kazandırdığını düşünüyorum. Kendine karşı güveni artıyor. Onları geleceğe ve hayata hazırladığını düşünüyorum. Bir konu hakkında nasıl araştırma yapılacağını öğretiyor (M.G.)”, “Evet, sosyal konular zaten hayatın içinde olduğundan çocuklarımız bunları öğrenmeli ve görmeli... (D.Ç.)”, “Evet isterim, en azından derslerini düzeltmesi için elinden geleni yapıyor. Okuldan çıktıktan sonra bile dersleriyle ilgilendiği için çok memnunum, size de teşekkür ederim (İ.S.)”, “İsterim, çünkü çok severek çalıştılar, heyecanlandı, ama sonuç güzel olunca çok sevindiler ve tekrarını istiyorum (G.Ç.)” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği velilerden “Evet, diğer grup üyelerinin daha iyi kontrol edilmesi şartıyla...” cevabı üzerinde yoğunlaşan velilerin verdikleri cevaplara ilişkin alıntı örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

Veliler bu konuyla ilgili görüşlerini; “İsterim, fakat grup arkadaşlarından bazılarının görevlerini tam olarak yapmayışı kendisini etkilediğini düşünüyorum. Onun için grup içindeki diğer arkadaşlarının öğretmenimiz tarafından kontrol edilmesini istiyorum (E.V.)” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Görüşmenin bu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde velilerin yeni bir proje çalışması yapılmasını istedikleri, fakat bir velinin diğer grup üyelerinin daha iyi kontrol edilmesi şartını koyduğu görülmektedir. Bu bulgular proje hazırlama sürecinde tüm grup üyelerinin çalışmaya tam katılımını sağlamak için kolaylaştırıcı olan öğretmenin süreci daha yakından izlemesinin önemini altını çizmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde, elde edilen verilerin bulgular ve yorum bölümünde değerlendirilmesi ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin öğretiminde PDÖY’nin öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumlarına ve sürece ilişkin görüşlerine olan etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaca yönelik olarak belirlenen problem cümlesi ve alt problemler doğrultusunda öncelikle, araştırmanın başlangıcında, PDÖY ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve bu konuyla ilgili gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar incelenmiştir. Bu ön çalışmalarda ulaşılan bilgilerle “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara İli Mamak İlçesi Demirlibahçe İlköğretim Okulu 6. Sınıf A ve B şubelerinden oluşmuştur. Bu sınıflardan 35 kişilik 6/B sınıfı deney, 32 kişilik 6/A sınıfı da kontrol grubu olarak tespit edilmiştir. Toplamda beş hafta süren bir uygulama süresi boyunca beş gruba proje çalışmaları hazırlanmıştır. Kontrol grubunda müfredatın gerektirdiği etkinlikleri uygulamış ve bu grupta yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından takip edilmiş, deney grubunun dersleri de araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada altı adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Çalışma grubunun özelliklerinin belirlenmesinde ve grupların denkleştirilmesi amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, proje gruplarının oluşturulmasında kullanılan “Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği”, “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yönelik bilgilerinin uygulama öncesi ve sonrasında ölçülmesinde kullanılan “Akademik Başarı Testi”, Öğrencilerin Sosyal Bilgiler

dersine yönelik tutumlarının uygulama öncesi ve sonrasında ölçülmesinde kullanılan “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, öğrencilerin hazırladıkları proje çalışmaları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için kullanılan “Öğrenci Görüşme Formu” ve velilerin görüşlerini ortaya koymaları için geliştirilen “Veli Görüşme Formu”dur. Kullanılan ölçeklerden “Akademik Başarı Testi” ve “Tutum Ölçeği” uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler tarafından doldurulmuştur. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği” sadece araştırmanın başında veri toplamak amacıyla, “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” da araştırmanın bitiminde uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonrası toplanan veriler SPSS 18.0 programında bağımsız gruplar t testi, tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularından elde edilen verilere göre, PDÖY ile ders işlenen deney grubu ve Sosyal Bilgiler öğretmeninin tercih ettiği yaklaşımla ders işlenen kontrol grubunun “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yönelik akademik başarı testinden elde edilen öntest ve sontest toplam başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla deney ve kontrol grubunun her ikisinde de başarı puanı açısından deneysel işlem süreci sonunda işlem öncesine göre farklılık olduğu, ancak bu farklılığın hem deney grubunda hem de kontrol grubunda eşit bir şekilde gerçekleştiği, PDÖY’nin öğretmenin tercih ettiği öğretim yöntemlerine göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını eşit derecede artırdığı sunucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgularından PDÖY ve Müfredat Yaklaşımı’nın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının uygulanan öğretim türüne ve deneysel işlem sürecine bağlı olarak değiştiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular; PDÖY’nin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında olumlu yönde; müfredatın gerektirdiği yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında ise olumsuz yönde bir değişme

meydana geldiğini göstermiştir. Buradan hareketle, PDÖY'nin Sosyal Bilgiler dersine karşı öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği, müfredatın gerektirdiği yöntemlere göre gerçekleştirilen ders uygulamalarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, PDÖY'nin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile müfredata uygun öğretim yaklaşımının gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin, “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yönelik hazırlanmış Akademik Başarı Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Bu duruma göre, PDÖY'nin öğrencilerin akademik başarı puanlarına yönelik herhangi bir etkide bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, PDÖY'nin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile müfredata uygun öğretim yaklaşımının gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin, SBDYTÖ'den aldıkları puanlar arasında, deney grubu öğrencileri lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu duruma göre, PDÖY'nin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi gereğince öğrencilerin PDÖY'ye ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

Araştırma bulgularına göre PDÖY ile ders işlenen deney grubu öğrencileri, uygulama süreciyle ilgili olarak, en çok mutluluk ve heyecan gibi olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun uygulanan yaklaşımdan öğrencilerin hoşlandıkları, hem proje çalışma süreci hem de derse yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler bireysel proje hazırlama kılavuzlarının, en çok değerlendirme aşamasında yardımcı olduğunu, sonrasında ise yol gösterici bir özellik taşıdığı görüşlerini bildirmişlerdir. Bulguların bu şekilde çıkmasının, kılavuzun değerlendirme etkinliği ağırlıklı hazırlanmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Bununla beraber kılavuzun önceden öngörülen işlevini yerine getirmiş olduğu görülmektedir.

Öğrenciler grup proje hazırlama kılavuzu ile ilgili olarak en fazla görev dağılımına yardımcı olması gibi grupla çalışma düzenleyen kritik özelliği noktasında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, grup proje hazırlama kılavuzunun işlevini etkili bir şekilde yerine getirdiğini göstermektedir.

Öğrenciler, proje sürecinde en çok keyif aldıkları aşamanın hazırlama sürecindeki yaşantılarının olduğunu belirtmektedirler. Bu bulgular ile öğrencilerin en çok projeleri için çalışmaktan hoşlandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin proje sürecinde en çok zorlandıkları aşamanın ise yine daha çok proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar, grup arkadaşlarıyla yaşadıkları iletişim sorunları ve proje sunumunun olduğu görülmektedir. Bu bulgular, proje hazırlama sürecinin PDÖY'ye en fazla önem taşıyan süreç olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca karşılaşılan zorluklar incelendiğinde, çeşitli düzenlemeler ile bunların da aşılabileceği düşünülmektedir.

Proje sürecindeki kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencilerin daha çok edindikleri bilgilerin üzerinde durdukları görülmektedir. Bu bulgu eğitimimizde bilgi kazanımının hala en çok üzerinde durulan işlev olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde hazırlanan projelerdeki kazanımlarını en çok Matematik ve Türkçe derslerinde kullanabileceklerini bildirmişlerdir. Bu bulgu, projelerin disiplinlerarası çalışılmasının önemini artırıcı bir özellik taşımaktadır.

Öğrencilerin proje sürecinin geliştirilmesine yönelik önerilerinde ise büyük kısmının değişikliğe gerek olmadığı, öneriler içerisinde daha fazla zaman, grup arkadaşlarının öğretmen tarafından kontrolü, sınıf dışı çalışmaların önerildiği görülmektedir. Bu önerilerin proje sürecinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu ortadadır.

Öğrencilerin tamamı yeniden bir proje çalışması yapmak istediklerini bildirmişlerdir. Bu bulgu proje çalışmasıyla öğrencilerin daha iyi öğrendiğini düşündükleri önermesini desteklemektedir.

Öğrencilerin büyük kısmının proje çalışmaları ile ilgili olarak öğretmenine farklı bir öneride bulunmamışlardır. Bu bulgulara göre, proje uygulamalarının bu araştırmada önerilen model ile başarılı bir şekilde uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi gereğince öğrenci velilerinin PDÖY'na ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

Öğrenci velileri proje çalışmaları sürecini kendi çocuklarından çeşitli şekillerde öğrendiklerini bildirmişlerdir.

Öğrenci velileri proje çalışmaları süresince çocuklarını daha çok fikir verip yönlendirerek yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular proje çalışmalarının gerçekleştirildiği öğrenci velilerinin istedik davranışlarda bulunarak destek verdikleri önermesini güçlendirmektedir.

Öğrenci velileri, bu sürecin çocuklarına daha çok beceri kazandırdığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerden elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Öğrenci velileri de çocukları gibi tekrar bir proje çalışması yapılması konusunda istekli ve olumlu düşünmektedirler. Fakat bazı veliler diğer grup üyelerinin öğretmen tarafından kontrolünün daha sıkı bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konu işbirlikli öğrenme gruplarında sıkça karşılaşılan bir sorun olup, proje çalışmalarında da giderilmesi için uygulamalar sırasında gerekli düzenlemelerin yapılması önemli görülmektedir.

5.2. Öneriler

PDÖY'nin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımıyla ilgili olarak yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler iki alt başlık halinde aşağıda maddeleştirilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Proje çalışmalarının başından sonuna kadar çok iyi planlanması gerekmektedir. Bu nedenle proje çalıştırmak isteyen öğretmenlere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Hatta bu planlamada her öğrenciye ayrılacak zaman da belirlenmelidir.
2. Proje çalışmaları sırasında işbirlikli öğrenme kuramının ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının bilgilerinden mümkün olduğunca faydalanılmalıdır. Bu yaklaşımlar proje çalışmaları için önemli veriler sağlamaktadır. Ayrıca problemlerin çıkış noktası olduğu unutulmamalıdır.
3. Öğretmenler proje gruplarında her bir öğrencinin çalışmalarını yakından ve ilgiyle takip etmelidir. Aksi halde, veli görüşlerinde belirtildiği gibi, bazı öğrencilerin çalışmalarını aksatmaları ve diğer öğrencilerin çalışmalarını olumsuz yönde etkilemeleri söz konusu olabilmektedir.
4. Sadece sınıfta değil, ders dışı zamanlardaki çalışmalarının denetlenmesi çalışmaların verimini önemli ölçüde arttıracaktır. Öğrencilerin katılımıyla oluşturulan bir e-posta grubu, her haftanın değerlendirmesi, bir sonraki haftada yapılacakların ayrıntılı bir şekilde duyurulması, soru cevaplanması, kaynak ve malzeme ihtiyaçlarına yönelik karşılaşılan sorunların çözülmesi ve çalışmaların izlenmesi amacıyla kullanılabilir.
5. Proje çalışmaları günlük hayatla ilişkisi kurularak derslerin sadece sınıfla sınırlı kalmayıp, okullarda, fen laboratuvarı, bahçe, müze, sergi gibi alanlarda da uygulanması sağlanabilir.
6. Veliler proje çalışma sürecinde önemli bir etkidir. Çalışmaya başlamadan önce onların bilgilendirilmesi ve desteklerinin alınması önem taşımaktadır. Öğrencilerin proje çalışmaları sırasında ailelerinden de yardım aldıkları görülmüştür. Bu nedenle

aileleri de proje çalışmaları yönünden çocuklarına nasıl yardımcı olunabileceği konusunda bilgilendirmek, proje çalışmalarının daha sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir.

7. Millî Eğitim Bakanlığı, PDÖY uygulamalarının ülkemizin her seviyedeki okulunda uygulanabilmesini kolaylaştırmak için bir uygulama yönergesi hazırlamalı, öğretmenleri bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
8. Program kılavuzunda bir seçilen bir ünite veya konunun PDÖY ile işlenmesi zorunlu hale getirilebilir.
9. Okul imkânlarının yeterli olmadığı durumlarda, proje çalışmaları elde edilebilecek materyal ve kaynaklar üzerinden planlanarak gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İleriki araştırmalar, bu araştırmada kullanılan örnekleme ilişkin verilerin, sosyo-kültürel-ekonomik gibi özellikler açısından farklı olduğu diğer okullarda da uygulanarak yeniden gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırmada PDÖY uygulamaları yaklaşık bir aylık bir süre ayrılarak gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda PDÖY'nin Sosyal Bilgiler dersinde belirli bir ünite ile sınırlı tutulmadığı, örneğin bir yıla kadar uzatılmış bir süre içerisinde gerçekleştirildiği uzun süreli bir pilot uygulamanın yapıldığı, bir dersi tamamının bu anlayış çerçevesinde uygulanarak etkililik derecesinin ortaya konması ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırmada PDÖY'nin Sosyal Bilgiler dersinde “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi incelenmiştir. Bu araştırmadan sonra yapılacak diğer çalışmalarda aynı dersin farklı konularında çalışmaların gerçekleştirilebilmelidir. Aynı öğrenme alanının farklı sınıf seviyelerindeki kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
4. Disiplinlerarası bir yaklaşımla Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin birlikte proje çalışmalarının gerçekleştirilmesi üzerine araştırmalar yapılmalıdır.

5. Yeni araştırmalarla mekânın PDÖY üzerindeki etkisi araştırılabilir. Söz konusu mekânlar sınıf dışında spor salonu vb. bu iş için düzenlenmiş mekânlar olabilir.
6. Araştırmacıların proje sürecinde karşılaşabilecekleri sorun ve aksamaların önceden tespit edilebilmesi, uygulama öncesi bir farkındalık çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, N. B. ve Kadioğlu, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 89-96.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aladağ, S. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anlıak, Ş., Yılmaz, H. ve Beyazkürk, D. Ş. (2008). Okulöncesinde ve ilköğretimde proje yaklaşımı ve uygulama aşamaları. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 179. 101-112.
- Arslan, A. ve Yanpar, T. (2006). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı: 24, 22-32.
- Ata, B. (2007). Sosyal bilgiler öğretim programı., C. Öztürk. (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara. PegemA Yayıncılık, s.71-83.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). Alternatif ölçme ve değerlendirme., M. Bahar, Z. Nartgün, S. Durmuş, B. Bıçak ve M. Bahar. (Editörler). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara. PegemA Yayınları, ss.49-142.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beckett, G. H. (1999). *Project- based instruction in a canadian secondary schools' esl classes: Goals and evaluations*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of British Columbia, Canada.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6.baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Blumenfeld, C. Soloway, E. and Marx, R.W. (1991). Motivating project- based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-394.

- Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W. and E. Soloway. (1994). Lessons learned: A collaborative model for helping teachers learn project based instruction. *Elementary School Journal*, 94, 539-551.
- Bodnar, G. and Hazy J. (1999). Experiences of project based teaching applied in the field of psychology. *Periodica Politechnica Ser. Soc. Man. Sci.* 7 (2), 173-190.
- Breen, T. (1998). *Alternative assessment in project-based science classrooms: A study of the content and process demand of an innovative classroom assessment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Brooks, J. G and Brooks M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia; Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buck Institute for Education (2006). *PBL handbook*, (Overview of what is project based learning?) Web: <http://www.bie.org/pbl/pblhandbook/intro.php#standards> adresinden 22 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- Burr, S. N. (2001). *Collaboration, reflection and self-assessment to promote curricular change in early child education*. Unpublished Doctoral Thesis, University of South Caroline, Spartanburg. UMI Number: 3020927.
- Büyükkaragöz, S. ve C. Çivi. (1999). *Genel öğretim metotları: Öğretimden planlamaya*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve iş birlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2007, 5 (3), 377-401. Web: http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2007_cilt5/sayi_3/377-403.pdf adresinden 12 Ağustos 2010 tarihinde alınmıştır.
- Chard, S. (1998). *The project approach, book one. Making curriculum come alive*. Scholastic Publishing.
- Cin, M. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler. (Ed: A. Tanrıoğen). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık,

- Coşkun, M. (2004a). *Coğrafya öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, M. (2004b). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 99-107.
- Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications Ltd.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (2. Baskı). Trabzon.
- Çepni, S., Şan, M., Gökdere, M., Küçük, M. (2001). Fen bilgisi öğretiminde zihinde yapılama kuramına uygun 7E modeline göre örnek etkinlikler geliştirme. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Sempozyumu (7-8 Eylül)*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, S., Meydan, A. ve Doğu, S. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1 – Yaz 2010, ss.26-40. Web: <http://academia.edu.documents.s3.amazonaws.com/1787645/20-110-1-PB.pdf> adresinden 3 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Öğretim stratejileri., C. Öztürk ve D. Dilek. (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Demirci, C., Koç, G., Korkmaz, H. ve Şahinel M. (1999). Etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1-3 Eylül 1999, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N., Bıyıklı, C. (2001). Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi* (7-9 Haziran 2001), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Deveci, H. (2003). Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Sayı:1455.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2005). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 26-28 Mayıs. Van. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Diffily, D. (2001). Project reptile. *Science and Children*, Volume: 38 Number: 2.
- Diffily, D. (2002). Project-based learning: meeting social studies standards and the needs of gifted learners. *Gifted Child Today Magazine*, 40-43.
- Doğramacı, N. (2004). *Proje tabanlı öğrenme modelinin uygulandığı gruplarda akran değerlendirmenin geçerliği (İlköğretim 3. sınıf)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eğitim, S. (2004). *Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. (1.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elharrar, Y. (2006). *Teacher assessment practices and perceptions: The use of alternative assessment within the quebec educational reform*. Unpublished Doctoral Thesis, Université du Quebec a Montreal, Canada.
- Erdem, E. (2005). Proje tabanlı öğrenme., Ö. Demirel (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler*. (Birinci Baskı). Ankara. PegemA Yayıncılık.

- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 22: 172-179.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütölen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1, 1,2-11. Web: [Http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.pdf) adresinden 14 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Erdoğan, F. N. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, G. (2007). *Çevre eğitiminde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Felder, R. M. and Soloman, B. A. (2003). *Index of learning styles questionnaire*. Web: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html> adresinden 5 Ağustos 2010 tarihinde alınmıştır.
- Fırat, ř. (2008). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme öğretme*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Fleming, D. (2000). *A teacher's guide to project-based learning*. WV: AEL, Inc. Charleston. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed: 46973).
- Fogarty, R. (1997). *Problem-based learning and other curriculum models for the multiple intelligences classroom*. Arlington Heights. SkyLight Training - Publishing.
- Frank, M. ve Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for preservice science and technology teachers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.

- Girgin, A. (2003). *Proje temelli öğrenme yönteminin özel konya esentepe ilköğretim okulu tarafından uygulanmasına yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gökkaya, K. (2003). Sosyal bilgilere giriş., C. Şahin. (Editör). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, Sosyal Bilgiler*. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, s.7-29.
- Grasha, A. F. and Reichmann, S. (1982). The Grasha-Reichmann student learning style scales: Research findings and applications., J. Keefe, (Ed.), *Student learning styles and brain behavior*. Reston, VA: NASSP.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 517-556.
- Günder, E. E. (2007). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme modeline ilişkin tutumları. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Gürses, E. (2005). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı ve 5E modeline uygun olarak geliştirilen çalışma yapraklarının uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Hamurcu H. (2000). Okulöncesi eğitiminde fen bilgisi öğretimi ve proje yaklaşımı. *IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi*, 6-8 Eylül. Ankara.
- Helle, L., Tynjala, P. and Olkinuora, E. (2006). Project based learning in post secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51: 287-314.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Der.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Serdar Yayınları, ss.39-80.
- Hirsch, E. D. (1996). *The schools we need: And why we don't have them?* New York: Doubleday.
- Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. *Educational Leadership*, November. 85-86.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments., B. G. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications. NJ. pp.11-24.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.

- Işık, D. E. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin, akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kara, K. (2008). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karagözoğlu, A. G. (1977). *İlkokullarda sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara.
- Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, G. L. and Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. (Second Edition). Stamford: Alex Publishing Corporation.
- Katz, L. (1994). *The project approach*. Urbana,IL: ERIC digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED: 368509.
- Kayiran, T. (2009). *Çoklu zekâ destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2006). *From behaviorism to constructivism: A new paradigm in education*. Web: [Http://www.gazete.hacettepe.edu.tr/egitim.html](http://www.gazete.hacettepe.edu.tr/egitim.html) adresinden 2 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Koç, İ. (2008). *Çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki tutum ve erişilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 193 – 200. Web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200120H%C3%9CNKAR%20KORKMAZ.pdf> adresinden 12 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler kavramı üzerine bazı düşünceler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Konya: Ayrı Basım. Sayı: 8.
- Köksal, H. (2003). *Kalite gerçeği*. İstanbul: Akademi Yayınları.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Krajcik J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. V. and Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers' learn project based instruction. *The elementary School Journal*, 94 (5), 483-497.
- Krajcik, J., Czerniak, C. and Berger, C. (1999). *Teaching science: A project-based approach*. New York: McGraw-Hill College.
- Kumar, P., Kumar, A. and Smart, K. (2004). Assessing the impact of instructional methods and information technology on student learning styles. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 1, 533-544.
- Kurak, D. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lou, Y. (2004). Learning the solve complex problems through between group collaboration in project based online courses. *Distance Education*, 25,1, pp.49-66.
- Mayer, R. E. (1999). Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory., C. M. Reigeluth. (Ed). *Designing instruction for constructivist learning*. Mahwah, HJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, Vol 2. pp.141-159.
- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Sosyal bilgiler 6. – 7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: TTKB Yayınları.

- Moursund, D. (2003). *Project-based learning using information technology*. (Second edition). Eugene, OR: ISTE.
- Muniandy, B. (2000). *An investigation of the use of constructivism and project-based learning*. Unpublished Masters' Thesis. University of Oregon, Web: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3049516> adresinden, 23.09.2004 tarihinde alınmıştır.
- Musthafa, B. (1997). *Literacy activities in a fifth-grade informal, project-based literature program: a qualitative case study of instructional supports and children's learning engagement*. Unpublished Doctorate Thesis, Ohio State University, USA.
- National Council for Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. NCSS.
- Newell, R. J. (2003). *Passion for learning " How project based learning meets the needs of 21.st. century students*. A Scarecrow Education Book. Innovations In Education Series, No: 3, USA.
- Niesz, T. M. (2003). *The project approach to learning: How the project approach provides opportunities for authentic learning*. Unpublished Masters Thesis. Pacific Lutheran University, USA.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1981). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkal, N. (2001). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersine ilişkin kavramı ve tutumlar üzerindeki etkileri. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 7-9 Haziran, Bildiriler (I. Cilt)* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış., C. Öztürk (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara. PegemA Yayınları.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Öztürk, E. (2004). *Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınama durumlarına yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 159-172.
- Paykoç, F. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Yeni ilköğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. Web: http://erg.sabanciuni.edu/docs/mufredat_raporu.doc adresinden 10.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- Pfeifer, G. R. (2002). *The influence of authentic assessment tasks and authentic instruction on lutheran elementary school fifth and sixth grade students' attitudes toward social studies and authentic projects*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Minnesota URL: [Http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit//3056348](http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit//3056348) adresinden 12 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Saracalioğlu, A. S., Akamca, G. Ö. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 241-260.
- Semenderoğlu, A. ve Güteryüz, A. E. (2005). İdeal sosyal bilgiler programı arayışında yeni sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 26-28 Mayıs 2005. Van. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sidman-Taveau, R. L. (2005). *Computer-Assisted project based learning in second language: Case Studies in Adult ESL*. University of Texas at Austin. Unpublished Doctoral Thesis. USA.
- Singer, A. J. (1997). *Social studies for secondary schools: Teaching to learn, Learning to teach*. Routledge.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spratt, C., Walker, R. and Robinson, B. (2004). *Mixed research methods: Module A5. Commonwealth of learning*. Web: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf> adresinden 10 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.
- Sydenstricker, J. (1997). *Research design and mixed method approach: A hands-on experience*. Web: <http://www.socialresearchmethods.net/tutorial/Sydenstricker/bolsa.html> adresinden 3 Temmuz 2010 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, Ç. ve Boyacı Altınay, Y. (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. (2-4 Mayıs 2008). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Tal, R., Dori, Y. ve Lazarowitz, R. (2000). Project based alternative assessment system. *Studies in Educational Evaluation*, Vol.26, p.171-191.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1, 79-100.
- Tekindal, S. (1997). *Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum aracı geliştirme*. Samsun: Cem Ofset Matbaası.
- Tekindal, S. ve Cin, M. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Titiz, T. (2001). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. (2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology supported, project- based learning environment on intrinsic and extrinsic motivational orientation*. Unpublished Doctoral Thesis. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2003). The effect of learning styles on high school students' achievement and attitudes in chemistry. *Annual Meeting of the National*

- Association for Research in Science Teaching*, Philadelphia, PA, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 475 483).
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- 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.
- Villeneuve, J. C. (2000). *Composing a life: community college students and project based learning in a multimedia program*. University of California.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem-teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Waks, L. J. (1997). The project method in post industrial education. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (4), 391-406.
- Williams, D. A. (1998). *Documenting children's learning: assesment and evaluation in the project approach*. Unpublished Masters' Thesis, University of Alberta, Edmonton/ Alberta.
- Wolk, S. (1994). Project based learning: pursuits with a purpose. *Educational Leadership*, November, 42-45.
- Wurdinger S. and Rudolph, J. (2009). A different type of success: teaching important life skills through project based learning. *Improving School*, 12 (2) 117-131.
- Yager, R. (2000). The constructivist learning model. *Science Teacher*, 67 (1) 44-45.
- Yanpar, Ş. T. (2001). Oluşturmacı yaklaşım, sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, V:1. N:2. 463-482.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2007). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, O. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık., Ö. Demirel. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara. PegemA 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.

Yurtluk, M. (2005). Proje tabanlı öğrenme., Ö. Demirel. (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara. PegemA Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

URL: <http://library.cuesta.cc.ca.us/distance/lrnstyle.htm> adresinden 13 Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.

URL: <http://www.iats.com/publications/GLSI.shtml> adresinden 21 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

URL: <http://pblmm.k12.ca.us> adresinden 15 Temmuz 2010 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK – 1: BİREYSEL PROJE HAZIRLAMA KILAVUZU

**DEMİRLİBAHÇE İLKÖĞRETİM OKULU
İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
PROJE VE PROJE RAPORU HAZIRLAMA
BİREYSEL ÖĞRENCİ KILAVUZU**



PROJE ADI
.....
PROJE GRUBUNUN ADI
.....
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI, SINIFI VE NUMARASI
.....
PROJE RAPORU SON TESLİM TARİHİ
... / ... / 2011

Sevgili

Şu an elinde tuttuğun kılavuz sana önümüzdeki 5 hafta içinde bireysel ve bir grup üyesi olarak nasıl çalışman gerektiği konusunda yol göstermek için bir rehber olarak hazırlandı.

Bugünden itibaren beş hafta sürecek çalışma kapsamında kişisel olarak senden;

- Öncelikle kendini grubun etkili bir üyesi olarak hissetmen,
- Proje konunuzla ilgili fikir ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşman,
- Grup içindeki bireysel görevlerini zamanında ve titizlikle yapman,
- Kılavuz içerisinde yer alan proje günlüğüne haftalık olarak proje çalışmasıyla ilgili yaptıklarını yazman,
- Grup toplantılarına zamanında katılman,
- Birlikte oluşturduğunuz çalışma takvimine uyman,
- Arkadaşlarıyla birlikte takımın bir parçası olduğunu unutmaman,
- Projenin her aşamasında sonuçta hazırlayacak olduğunuz ürüne odaklanman,
- Grup üyeleriyle sistemli bir şekilde çalışman,
- Proje bitiminde projeye ilgili kendi deneyimlerini öz değerlendirme formuna yansıtman,
- Grup arkadaşlarının her birinin çalışmalarıyla ilgili düşüncelerini ayrı ayrı grup arkadaşını değerlendirme formuna yansıtman ve

Tüm bu süreçte kişisel sorumluluk alman beklenmektedir.

Teşekkür ederim
Talip Öztürk

ETKİNLİK: PROJE KAYNAKLARIM

- Herkes bulduğu kaynakları sıranın ortasına koysun.
- Herkes kendi bulduğu kaynağıyla ilgili olarak şunları grubuna açıklasın.

1. Kaynağın adı:

.....

2. Kaynak basılı mı (kitap, dergi, gazete vs.) yoksa elektronik mi (internet kaynağı)?

.....

3. Kaynağa nasıl ulaştım:

.....

4. Kaynak bence önemlidir çünkü:

.....

5. Kaynakta faydalanabileceğimiz yerler:

.....

GRUP ARKADAŞINI DEĞERLENDİRME FORMU*

Sevgili

Bu proje üzerindeki grup arkadaşlarından birinin performansını düşün ve sonra arkadaşının performansını değerlendirmek için aşağıdaki ifadelerden uygun olanına (+) işareti kullan:

Değerlendirme Tarihi:

Değerlendiren Öğrencinin Adı:

Değerlendirilen Öğrencinin Adı:

No	Çalışmalar	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Çalışmalarda görev aldı.	()	()	()	()
2	Görevini zamanında yerine getirdi.	()	()	()	()
3	Farklı kaynaklardan bilgi topladı.	()	()	()	()
4	Diğer grup arkadaşlarının görüşlerine saygılı oldu.	()	()	()	()
5	Çalışmalarını yazılı rapor için hazır duruma getirdi.	()	()	()	()
6	Çalışmalarını sunum için hazır duruma getirdi.	()	()	()	()
7	Grup toplantılarına katıldı.	()	()	()	()
8	Projeyi gerçekleştirmek için gerekli malzemeleri getirdi.	()	()	()	()

Belirtmek istediğin diğer düşüncelerini buraya yazabilirsin:

.....

.....

* Uygulamada kullanılan kılavuzda bu formdan 6 adet yer almıştır.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU
(Kendini Değerlendirme Formu)

Sevgili

Bu proje üzerindeki performansını düşün sonra performansını değerlendirmek için aşağıdaki ifadelerden sana uygun olanına (+) işareti kullan:

No	Çalışmalar	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Yazılı görevleri ve sorumlulukları takip ettim.	()	()	()	()
2	Takımın öğrenme aktivitelerine katıldım.	()	()	()	()
3	Görevleri tamamlamak ve problemleri çözmek için öneriler sundum	()	()	()	()
4	Zorluklarla karşılaştığımızda takım arkadaşlarıma destek oldum	()	()	()	()
5	Takım arkadaşlarıma hep saygı duydum	()	()	()	()
6	Bilgiye ihtiyaç duyduğumda veya bir şey anlamadığımda sorular sordum.	()	()	()	()
7	Proje süresince iyi bir katılım gösterdim	()	()	()	()
	Takımınla çalışırken hoşuna giden en az bir şey yazar mısın?				

Belirtmek istediğin diğer düşüncelerini buraya yazabilirsin:

.....

.....

GRUP SUNUMLARINI DEĞERLENDİRME FORMU*

Sevgili

Bu form gruplar sunumlarını yaparken her bir dinleyici tarafından sunum yapan gruplar ile ilgili doldurulacaktır.

Tarih:

Sunum Yapan Grubun Adı:

Proje Adı:

Maddeler	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Uyumlu bir grup olduğumu düşünmüyoruz	()	()	()
Sunumlarında Türkçeyi 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	()	()	()

Belirtmek istediğin diğer düşüncelerini buraya yazabilirsin:

.....

.....

* Uygulamada kullanılan kılavuzda bu formdan 4 adet yer almıştır.

PROJE ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

1. Haftada proje çalışması sürecinde gerçekleştirdiklerim şunlardır:

.....
.....
.....
.....

2. Haftada proje çalışması sürecinde gerçekleştirdiklerim şunlardır:

.....
.....
.....
.....

3. Haftada proje çalışması sürecinde gerçekleştirdiklerim şunlardır:

.....
.....
.....
.....

4. Haftada proje çalışması sürecinde gerçekleştirdiklerim şunlardır:

.....
.....
.....
.....

5. Haftada proje çalışması sürecinde gerçekleştirdiklerim şunlardır:

.....
.....
.....
.....

Değerli Veli;

Oğlunuz/kızınız kısa bir süre içerisinde Sosyal Bilgiler dersi projesine başlayacaktır. Şu an elinizde tuttuğunuz kılavuz çocuğunuzun bu dersten en verimli şekilde yararlanması ve uygulama sürecinde ona rehberlik etmesi için hazırlanmıştır. Ayrıca bu projeden alınacak olan değerlendirme kendisinin ders notuna da yansıtacaktır. Proje çalışmalarımız 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Mart ayının ikinci haftası başlayacak ve tüm sınıf etkinliği şeklinde 5 hafta boyunca devam edecektir. Ders süresi içerisinde kendisine rehberlik edilerek yapılacak olan çalışma hakkında yönlendirmelerde bulunulacaktır.

Lütfen bu kitapçığı oğlunuz/kızınız ile birlikte okuyunuz. Kitapçık içerisindeki bilgileri sizinle tartışarak yorumlaması, onun kılavuzdan daha iyi faydalanmasını sağlayacaktır. Bu süreçte çocuğunuz bir genç bilim adamı gibi araştırarak, keşfedecek ve bilimsel yöntemi kullanacaktır. Biz inanıyoruz ki, bu süreç öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme, sunum yapma, yaratıcı düşünme, problem çözme, akademik risk alma ve sabır gibi eğitsel anlamda birçok faydalı beceriyi kazanmalarını sağlayacaktır. Çocuğunuza nasıl yardım edebilirsiniz? Proje konusu ile ilgili kaynaklar önerebilir, kütüphane, bilim merkezi, müzeler, üniversiteler gibi öğrenme merkezlerine götürebilir ya da buraları ziyaret etmelerini önerebilirsiniz. Proje masraflarına yardımcı olabilirsiniz.

Ayrıca proje süreci içerisinde sizlerin destek ve önerilerinden de faydalanmak istiyoruz. Konuyla ilgili soru ve görüşleriniz için t.ozturk@gazi.edu.tr e-posta adresinden ve 0 505 539 XX XX nolu telefondan bana istediğiniz zaman ulaşabilirsiniz. Teşekkür ederim.

Öğretmen Adı Soyadı ve İmza:**Veli Adı Soyadı ve İmza:**

EK – 2: GRUP PROJE HAZIRLAMA KILAVUZU

**DEMİRLİBAHÇE İLKÖĞRETİM OKULU
İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ**

**PROJE VE PROJE RAPORU HAZIRLAMA
GRUP KILAVUZU**

PROJE ADI

.....
PROJE GRUBUNUN ADI
.....



GRUP ÜYELERİNİN ADI SOYADI VE NUMARASI

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

PROJE RAPORU SON TESLİM TARİHİ

.. / .. / 2011

PROJE ÇALIŞMASINDA GRUP İLETİŞİM KURALLARI

- Grup üyeleri birbirlerine karşı her zaman saygılı olmalıdır.
- Grup üyeleri yeni fikirlere, önerilere açık olmalı ve yeni fikirler üretmelidir.
- Proje ekibindeki her bir üye proje etkinliklere eşit olarak katılmalıdır.
- Yapılacak olan çalışmalara ait kaynaklar ve sorumluluklar eşit olarak paylaşılmalıdır.
- Başkalarının sözü kesilmeden etkili bir şekilde dinlenmelidir.
- Toplantı takvimine göre toplantılar yapılmalı ve toplantıya her grup üyesi mutlaka katılmalıdır.
- Her toplantı için gündem toplantıdan önce hazır olmalıdır.
- Toplantı zamanında başlamalı ve bitmelidir.
- Toplantı esnasında yiyecek, içecek ve cep telefonuna izin verilmemelidir.
- Tartışmalar tarafsız yapılmalıdır.
- Tartışmalar tartışılan konu üzerinde olmalı ve kişiselleştirilmemelidir.
- Çatışmalar takım tarafından açık olarak belirlenmeli ve çözülmelidir.
- Odanın toplantı için hazırlanması takım liderinin sorumluluğundadır.
- Odanın temizliği herkesin sorumluluğundadır.
- Yapılacak çalışmalar zamanında tamamlanmalıdır.

PROJE ÖNERİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu aşamada sizlerden hazırlamayı düşündüğünüz projenin genel çerçevesini ortaya koyan aşağıdaki formu doldurup öğretmen onayına sunmanız beklenmektedir. **Bu formun yanında çalışma takvimi de oluşturulduğunda projeniz resmi olarak başlayacaktır.**

1. Grup üyelerinin isimleri:.....
.....
2. Projenin adı:.....
3. Niçin bu konuyu seçtiğinizi kısaca açıklayınız:.....
.....
.....
4. Bu projeyi tamamlarken öğrenmek istediğiniz üç şey nedir?
•
•
•
5. Bu projeden öğreneceklerinizin sizlere okul dışında nasıl yararlı olacağına ilişkin en az iki neden yazınız:
•
•
•
6. Bu projeyi hazırlarken yararlanacağınız kaynaklardan 3 tanesini kaynakça yazım kurallarına uygun bir şekilde yazınız (en az 1 kaynak kişi gösteriniz)
•
•
•

Öğretmen Onayı (İmza)

**KULLANILACAK ARAÇ-GEREÇ VE MATERYAL LİSTESİ
(Bütçe Planı)**

Sevgili Öğrenciler;

Proje hazırlama ve sunma sürecinde çeşitli kaynaklara ve araç gerece ihtiyaç duyacaksınız. Bu nedenle aşağıda verilen tabloda kullanacağınız malzemeleri, miktarlarını ve fiyatlarını bu tabloya yazmanız, ortak çalışırken bütçe hazırlamayı ve malzemeleri dikkatli kullanmayı öğrenmenize yardımcı olacaktır. Bu liste denetçi tarafından oluşturulup takip edilecek ve belli aralıklarla öğretmen ile paylaşılacaktır.

Sıra No	Malzemenin Cinsi	Malzemenin Nereden Alındığı	Malzemenin Miktarı	Malzemenin Fiyatı
1
2
3
4
5
6
Toplam		

Denetçi Onayı (İmza)
Öğretmen Onayı (İmza)

ÇALIŞMA TAKVİMİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu aşamada sizden önümüzdeki **beş hafta içerisinde yapacağınız işleri adım adım sorumlu kişileriyle birlikte planlamanız** ve günlük olarak işlerin yerine getirilip getirilmediğini takip etmeniz ve öğretmeninizle hazırladığınız planı paylaşmanız beklenmektedir. Aşağıda verilen tabloyu, yapılacak işlerin haftalara göre dağılımı ve görevli olan kişileri belirterek doldurup, öğretmene onaylatınız.

Yapılacak İşler	Haftalar					Görevli Kişi/ler
	1	2	3	4	5	
Proje sorusunun, hangi bilgilere ulaşılacağı ve bilgiye nereden ulaşılacağı belirlenmesi.					
Hangi bilgilere nasıl ve nereden ulaşılacağına ilişkin işbölümünün yapılması.					
Kütüphane ve internet taraması.					
Uzmanlarla görüşme.					
Toplanan bilgilerin doğruluğunun incelenmesi ve düzenlenmesi.					
İhtiyaç duyulduğunda grafik ve tablo kullanılması.					
Resim, fotoğraf gibi görsel malzemenin seçilmesi.					
Raporun, planda belirtildiği gibi oluşturulması.					
Sunum için rapordan anlamlı bir özeti yapılması.					

Öğretmen Onayı (İmza)

PROJE GRUBU ÜYELERİNİN GÖREVLERİNİN SEÇİLMESİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu aşamada sizlerden grup üyeleri arasında bir **görev dağılımı yaparak bu listeyi doldurmanız ve öğretmene onaylatmanız** gerekmektedir.

Proje ekibi içerisinde bulunan görevler ve görev tanımları şöyledir:

Grup Lideri	<ul style="list-style-type: none"> • Grubu bir takım anlayışında tutar. • Grup arkadaşları arasında iş bölümünü yönlendirme. • Gruba herkesin katkısını sağlama. • Grup içi sorunları çözme. • Gruba isim bulmak için arkadaşlarının görüşünü alarak bir isim bulma.
Grup Lider Yardımcısı	<ul style="list-style-type: none"> • Lider olmadığında görevlerini üstlenme. • Toplantı mekânını ayarlama. • Toplantı gündemini arkadaşlarının önerileri doğrultusunda hazırlama. • Her toplantıdan bir ürün çıkmasını sağlama.
Zaman Yöneticisi	<ul style="list-style-type: none"> • Yapılan toplantıların zamanlamasını ayarlama. • Zamanı doğru kullanmayı sağlama. • Zamanı gereksiz yere kullananları uyarma. • İşlerin yetişmesinde grup elemanlarını zamanlama hususunda kontrol ederek grup liderine yardımcı olma.
Katip/Raportörler	<ul style="list-style-type: none"> • Yapılan toplantılarda ifade edilen konu başlıklarını not alma ve listeleme • Grupta alınan kararların ihlalinde grup liderine yardımcı olmak ve grup arkadaşlarına hatırlatmak • Grup üyelerinden gelen önerileri arkadaşlarıyla beraber raporlaştırmak.
Denetleyiciler	<ul style="list-style-type: none"> • Grup üyelerine görevlerini hatırlatır. • Grup liderine ve öğretmene bilgi verir. • Araştırma dokümanlarını kontrol edip düzenler. • Grubun ekonomik giderlerini kontrol eder ve grup harcamaları için para onda durur.

Öğretmen Onayı (İmza)

TOPLANTI TUTANAĞI*

Sevgili Öğrenciler;

Bu bölümde sizden grup üyeleriyle her hafta çalışmalarınızla ilgili toplantı düzenlemeniz ve bu toplantılardan önce aşağıdaki gibi bir toplantı gündemi hazırlamanız beklenmektedir. Toplantı esnasında alınan kararlar ilgili yere yazılmalı ve sonrasında katılımcıların mutlaka bu belgeyi imzalaması gerekmektedir.

Proje Grubu :

Tarih :

Yer :

Grup başkanı :

Zaman yöneticisi :

Katip :

Denetleyici :

Diğer üyeler :

Gündem maddeleri :

1.

2.

3.

4.

Yapılan çalışmalar:

1.

2.

3.

Yapılacak çalışmalar:

1.

2.

3.

Toplantının değerlendirilmesi:

.....

Çalışmaya Katılan Grup Üyeleri ve İmzaları:

.....

.....

.....

* Uygulamada kullanılan kılavuzda bu formdan 5 adet yer almıştır.

PROJE HAZIRLAMA KONTROL LİSTESİ

Sevgili Öğrenciler, aşağıdaki liste sizlerin çalışmalarını sistemli ve eksiksiz bir şekilde tamamlamanıza yardımcı olmak için hazırlandı. Çalışmanızın her aşamasında kendinizi ve izlediğiniz yöntemin doğruluğunu bu liste yardımıyla izleyebilir ve eksikliklerinizi tamamlama fırsatı bulabilirsiniz. Proje sonunda tüm bu listedeki işlemlerin tamamlanmış olması sizden beklenmektedir.

Sıra No	Proje Hazırlama Kontrol Listesi	Evet	Hayır
1	Grup üyeleri arasında görev paylaşım çizelgesi hazırlandı.	()	()
2	Çalışma takvimi çizelgesi (toplantı yeri, günü ve saati) hazırlandı.	()	()
3	Toplantı gündemi ve yoklama çizelgesi hazırlandı.	()	()
4	Öğretmen ile görüşme çizelgesi hazırlandı.	()	()
5	Kullanılan kaynak listesi oluşturuldu.	()	()
6	Kullanılan materyal ve araç gereç listesi hazırlandı.	()	()
7	Materyallerin nereden edinildiğini gösteren çizelge hazırlandı.	()	()
8	Bütçe planı oluşturuldu.	()	()
9	Projenin sloganı hazırlandı.	()	()
10	Proje ürünü (afişi, gazetesi, dergi, maket, broşür) hazırlandı.	()	()
11	Proje tanıtım metni hazırlandı.	()	()
12	Proje tanıtım formu hazırlandı.	()	()
13	Sunum planı oluşturuldu.	()	()
14	Proje sunuş tarzı belirlendi ve görevler grup üyelerine dağıtıldı.	()	()
15	Proje sonuç raporu hazırlandı.	()	()

Grubumuzla ilgili diğer görüş ve düşüncelerimiz.....

GRUP ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler; bu bölümde sizden beklenen bu formu grup üyeleriyle birlikte doldurmanızdır.

Değerlendirilecek Tutum ve Davranışlar	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Araştırma planı yaptık.	()	()	()
2. Grup içinde görev dağılımı yaptık.	()	()	()
3. Araştırmamızda çeşitli kaynaklardan faydalandık.	()	()	()
4. Yararlandığımız kaynakları okurken ana fikri bulmaya çalıştık.	()	()	()
5. Okuduğumuz metinlerin ana fikrini bulmaya çalışırken bölüm ve konu başlıklarından faydalandık.	()	()	()
6. Kütüphaneyi kullanırken yazar ve konu kataloglarından faydalandık.	()	()	()
7. Bazı kelimelerin anlamlarını bulmak için sözlük kullandık.	()	()	()
8. Metinleri anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçlarını ve açıklamaları kullandık.	()	()	()
9. Okuduğumuz kaynaklardaki ihtiyaç duyduğumuz bilgileri seçtik.	()	()	()
10. Elde ettiğimiz bilgileri inceledik.	()	()	()
11. Elde ettiğimiz bilgileri sorularımıza cevap olacak bir şekilde düzenledik ve yazdık.	()	()	()
12. Çalışmalarımızı birlikte yaptık.	()	()	()
13. Fikirlerimizi birbirimize rahatlıkla söyledik.	()	()	()
14. Birbirimizin görüşlerini ve önerilerini dinledik.	()	()	()
15. Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.	()	()	()
16. Grupta birbirimizi takdir ettik.	()	()	()
17. Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.	()	()	()
18. Sorumluluklarımızı tam olarak yerine getirdik.	()	()	()
19. Çalışmalarımızı etkin bir şekilde sunduk.	()	()	()
TOPLAM	()	()	()

HAFTALIK GRUP PROJE DEĞERLENDİRME RAPORU

Sevgili Öğrenciler;

Bu raporu haftalık toplantılarınızda bir gündem maddesi şeklinde düşünüp ilgili yerlerini grup olarak doldurmanız sizden beklenmektedir. Öğretmeniniz sizinle haftalık görüşmesinde bu formu kullanmak isteyecektir.

Proje Grubunun Adı:

Projenin Adı:

Tarih:

1. Bu hafta projenizi geliştirici yönde ne yaptınız?

Biz.....
.....üzerinde çalıştık.

2. Bu hafta proje konunuz hakkında ne öğrendiniz?

Biz.....
.....öğrendik.

3. Bu hafta projeye yönelik kullandığınız, önceki bilgileriniz nelerdir?

Biz projemizde
bilgilerini kullandık, biliyoruz.

4. Bu hafta öğrendiğiniz bilgilere günlük hayattan örnekler veriniz?

.....
.....

5. Bu haftaki proje çalışmanızda sorun veya zorluklarla karşılaştınız mı? Evet ise ne gibi sorun veya zorluklar olduğunu belirtiniz. Hayır ise boş bırakınız.

.....
.....

PROJE SUNUM PLANI

Sevgili Öğrenciler;

Yaptığınız bu uzun soluklu çalışmanın belki de en keyifli yanı yaşadıklarınızı ve deneyimlerinizi arkadaşlarınızla, öğretmenlerinizle ya da ailenizde paylaştığınız sunum aşamasıdır. Bu bölüm de planlı ve herkesin rolünü bilmesi çok önemlidir. Bu yüzden iyi düzenlenmiş bir sunum planına ihtiyaç duyulmaktadır. Sizlerden bu bölümde, **her bir grup üyesinin grup sunumunda 5 dakikalık rol aldığı** ve **toplam 25 dakika** sürecek olan bir sunum hazırlamanız ve bunu planladığınız gibi sunmanız beklenmektedir. **Sunum sırasında zamanı etkili kullanma son derece önemlidir.** Bu sunum planı sunum yapılmadan önce öğretmene kontrol ettirilmelidir.

Sıra No	Sunumun Aşamaları	Sunum Süresi	Sunumu Yapacak Kişi / kişiler
1	Grup üyelerinin dinleyicilere tanıtılması.	2 dakika
2	Niçin bu konuyu seçtiniz ve süreçte neler yaptınız?	5 dakika
3	Konunun sunulması.	10 dakika
4	Konuyla ilgili öğrendiğiniz üç ilginç şey neydi?	3 dakika
5	Dinleyicilerden soruların alınması.	10 dakika

Öğretmen Onayı (İmza)

PROJE RAPORUNDA YER ALMASI GEREKEN BÖLÜMLER

Sevgili Öğrenciler; uzun bir çalışma sürecinin sonucunda sizlerden çalışmalarınızı aşağıdaki bölümlerden oluşacak şekilde bir rapor yazarak öğretmeninize sunmanız beklenmektedir.

Kapak: Projenin adının, kimler tarafından hazırlandığının, ne zaman ve hangi ders için hazırlandığını ve ilgili öğretmenin isminin de bulunduğu bölümdür.

İçindekiler: Proje raporuna yazılan her başlığın ve konunun rapor içindeki sayfa numarasının belirtildiği bölümdür.

Giriş: Bu bölümün amacı, okuyucuya proje hakkında bilgi vermektir. Burada, yazacağımız konuyu kısaca anlatmanız ve bu konuyu neden seçtiğinizi açıklamanız gerekmektedir.

Gelişme Bölümü: Her bölüm en az iki sayfa uzunluğunda olmalı ve sayfalar A4 boyutunda olmalıdır. Bu bölümde verdiğiniz bilgilerin işlevi ve kullandığınız kaynakların güvenilirliği ile bu kaynaklardan aldığınız bilgiler kendi ifadelerinizle belirtmeniz önemlidir. Bu bölümlerde yazılı metnin yanında çizimler, tablolar, şekiller ve resimler de kullanılabilir.

Sonuç: Elde edilen bilgiler ile ilgili kendi düşüncelerini ifade ettiğiniz bölümdür. Bu bölümde araştırma süresince sizin ilginizi çeken ve sizi şaşırtan örnekleri de paylaşabilirsiniz.

Kaynakça: Bu bölümde proje çalışması süresince yararlanılan ve kullanılan kaynakların listesi yazılmalıdır. Aşağıda bu kaynakların yazılmasına ilişkin örnekler verilmiştir:

Yazılı Kaynak (kitap, makale, ansiklopedi vs.) (Adı, Yazarı ve Yayın Yılı verilmelidir).

Örnek: İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, MEB, 2010.

İnternet Kaynağı Adı (Web Adresinin adı ve Yararlanma Tarihi verilmelidir).

Örnek: www.meb.gov.tr'den 9 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.

Sevgili Öğrenciler;

Şu an elinizde olan kılavuz sizlerin önümüzdeki beş haftalık süreçte seçmiş olduğunuz projeye ilgili bir grup olarak yapmanız gerekenleri açıklamak ve çalışmalarınıza yol göstermek amacıyla bir rehber olarak hazırlanmıştır.

Bugünden itibaren beş hafta sürecek çalışma kapsamında **bir grup olarak sizden** öncelikle kılavuzu hep beraber incelemeniz ve kılavuz içinde sırasıyla aşağıdaki başlıklar şeklinde yer alan;

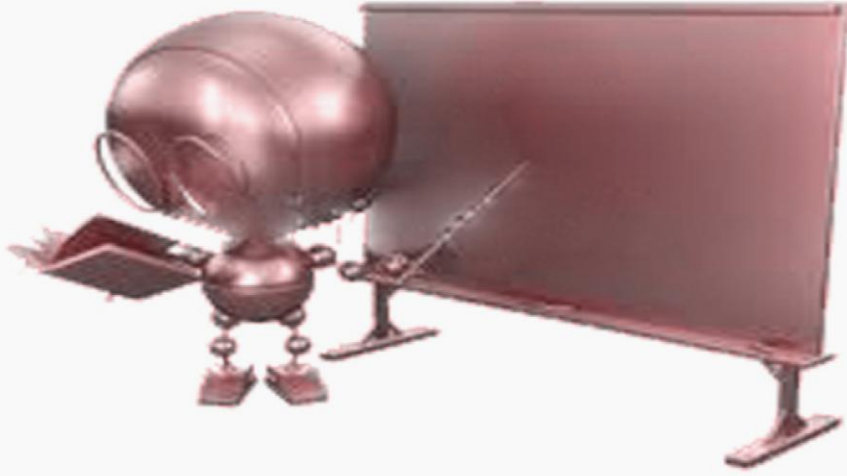
- Proje çalışmasında grup iletişim kurallarına uyma,
- Proje öneri formu hazırlama ve öğretmene sunma,
- Görev paylaşım çizelgesi hazırlama,
- Çalışma takvimi ve çalışma planı hazırlama,
- Grup toplantı çizelgesi hazırlama,
- Öğretmen ile görüşme çizelgesi hazırlama,
- Kullanılacak araç-gereç ve materyal listesini hazırlama,
- Bütçe (maliyet) planı oluşturma,
- Araştırmada kullanılan kaynak listesini hazırlama,
- Proje sloganı oluşturma,
- Proje tanıtım metni yazma,
- Proje ürününü ortaya koyma,
- Proje sunum planı hazırlama ve plana uygun sunum yapma,
- Proje sonuç raporunu yazma,
- Projeyi zamanında bitirme ve raporu öğretmene teslim etme,
- Proje bitiminde projedeki performansınızı grup olarak nasıl bulduğunuzu grup özdeğerlendirme formuyla değerlendirme gibi görevleri yerine getirmeniz **beklenmektedir.**

Unutmayın!!! Bu projeyi yaparken yukarıdaki yönergelere uymanız çalışmanızı kolaylaştıracaktır. Başarılar...

Talip Öztürk

EK – 3: ÖĞRETMEN PROJE HAZIRLAMA KILAVUZU

**DEMİRLİBAHÇE İLKÖĞRETİM OKULU
İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
PROJE VE PROJE RAPORU HAZIRLAMA
ÖĞRETMEN KILAVUZU**



ÖĞRETMENİN ADI SOYADI

.....

SINIF MEVCUDU

.....

HAZIRLANACAK PROJE SAYISI

.....

PROJELERİN BAŞLAMA TARİHİ

... / ... / 2011

PROJE RAPORLARINI SON TESLİM ALMA TARİHİ

... / ... / 2011

PROJE AŞAMALARI KONTROL LİSTESİ*

Grubun Adı:.....

Yapılacak Çalışmalar	Yapıldı	Yapılmadı	Yapıldı ise Tarih
Hedeflerin Belirlenmesi: Araştırma, gözlem ve merak yoluyla öğrencilerin hedefleri ortaya atılması, hedefler belirlenmesi.	()	()	... / ... 2011
Yapılacak işin ya da ele alınacak konunun belirlenip, tanımlanması: Ele alacakları konu ile ilgili öğrenciler araştırma yapılması, konuyu incelemeleri ve önceden fikir sahibi olmaları ile her grup proje adını tanımlaması.	()	()	... / ... 2011
Takımların Oluşturulması: Grup çalışması yapılarak 5-6 kişiden oluşan grupların, tamamen öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenmesi.	()	()	... / ... 2011
Sonuç Raporlarının Özelliklerinin ve Sunuş Biçiminin Belirlenmesi: Çalışma raporlarını hazırlayan öğrencilerin, çalışmanın nasıl sunulacağına grup arkadaşları ile belirlenmesi.	()	()	... / ... 2011
Çalışma takviminin Oluşturulması: Çalışma takvimi oluşturulması ve konuya, materyal gereksinimine ve araştırmaya ayrılması gereken süre ayarlanması.	()	()	... / ... 2011
Bilgilerin Toplanması: Bilgilerin toplanması için tüm grup üyeleri işbölümü yaptı ve uygun kaynaklardan (bilimsel dergi, makale, gazete, ansiklopedi, des kitapları, bilgisayar-internet, uzmanlar) bilgi toplanması.	()	()	... / ... 2011
Bilgilerin Örgütlenip Raporlaştırılması: Elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmaların ve uygun bir şekilde raporlaştırmanın yapılması.	()	()	... / ... 2011
Projenin Sunulması: Raporlaştırılıp hazırlanan proje sunum aşamasına geldiğinde sunumlar, sözlü sunum, poster, görsel materyaller şeklinde düzenlenmesi.	()	()	... / ... 2011

* Uygulamada kullanılan kılavuzda bu formdan 5 adet yer almıştır.

PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ*

Grubun Adı:.....

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Dereceler			
	Çok iyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)
A. PROJE HAZIRLIK SÜRECİ				
Projenin amacını belirleme	()	()	()	()
Projeye uygun bir çalışma planı hazırlama	()	()	()	()
Grup içinde görev dağılımı yapma	()	()	()	()
TOPLAM	()	()	()	()
B. İNCELEME - ARAŞTIRMA SÜRECİ				
Bilgi toplamak için çeşitli kaynaklara başvurma	()	()	()	()
Kütüphanede araştırma yaparken konu ve yazar kataloglarından yararlanma	()	()	()	()
Uygun bilgi kaynaklarına başvurma	()	()	()	()
Ana fikri çıkarmak için okuma	()	()	()	()
Ana fikri bulmak için bölüm ve konu başlıklarından yararlanma	()	()	()	()
İlgili terim ve kelimelerin anlamını bulma	()	()	()	()
Metni okumaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçlarını ve açıklamaları kullanma	()	()	()	()
Kitabın farklı bölümlerini kullanma (içindekiler ve dizin gibi)	()	()	()	()
İhtiyaç duyulan bilgilerin seçilmesi	()	()	()	()
Toplanan bilgileri analiz etme	()	()	()	()
Bilgileri yorumlama	()	()	()	()
Bilgileri sorulara cevap olacak bir şekilde yorumlama	()	()	()	()
TOPLAM	()	()	()	()
C. YAZILI RAPOR				
Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma	()	()	()	()
Bilgileri doğru ve tutarlı bir şekilde ifade etme	()	()	()	()
Kullanılabilir bir şekilde bilgiyi planlama ve yazma	()	()	()	()
Yararlanılan kaynakları kaynakçada gösterme	()	()	()	()
Raporu zamanında teslim etme	()	()	()	()
TOPLAM	()	()	()	()
D. SUNU YAPMA				
Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma	()	()	()	()
Ses tonu ve beden dilini doğru bir şekilde kullanma	()	()	()	()
Dinleyici ile göz teması kurma	()	()	()	()
Konuyu dinleyicinin anlayabileceği bir şekilde sunma	()	()	()	()
Konuyu dinleyicinin ilgisini çekebilecek bir şekilde sunma	()	()	()	()
Sunumda hedefe yönelik farklı materyaller kullanma	()	()	()	()
Sorulara cevap verme	()	()	()	()
Verilen süre içinde sunum yapma	()	()	()	()
TOPLAM	()	()	()	()
GENEL TOPLAM	()	()	()	()

* Uygulamada kullanılan kılavuzda bu formdan 5 adet yer almıştır.

EK – 4: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adı ve Soyadı :

2. Sınıfı ve Numarası:

3. Cinsiyeti :

4. Anne Eğitim Durumu (Lütfen işaretlemelerinizi (X) işareti ile belirtiniz)

Okur-yazar değil ()

Sadece okur-yazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Üniversite mezunu ()

5. Baba Eğitim Durumu

Okur-yazar değil ()

Sadece okur-yazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Üniversite mezunu ()

6. İlk Yarıyıl Sosyal Bilgiler Notu

5 ()

4 ()

3 ()

2 ()

1 ()

EK – 5: GRASHA-REICHMANN ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

Sınıfı ve Numarası:.....

Açıklama: Bu ölçek, sizin en baskın olan öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda öğrenme stillerinize yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Verilen her cümleyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafında yer alan kutucuklardan size en uygun olan sadece bir tanesini işaretleyiniz. Aşağıda ölçeğin nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Örnek İfade	Kesinlikle Katılıyorum [⊕]	Katılıyorum	Kararsızım [⊕]	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum [⊕]
Arkadaşlarımla birlikte çalışmayı severim	()	()	()	(●)	()

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ödevlerime kendi başıma çalışmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
2. Ders esnasında, sık sık hayal kurarım.	()	()	()	()	()
3. Sınıf aktivitelerinde diğer öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
4. Her zaman öğretmenlerin dersin gereklerini ve beklentilerini açıkça ifade etmelerinden hoşlanırım.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenin üzerinde durduğu şeyleri daha iyi yapabilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	()	()	()	()	()
6. Derslerimde konuyu öğrenebilmem için benden istenenlerin tamamını yaparım.	()	()	()	()	()
7. Konu hakkındaki fikirlerim çoğu kez ders kitabındaki kadar iyidir.	()	()	()	()	()
8. Sınıf aktiviteleri genellikle sıkıcıdır.	()	()	()	()	()
9. Ders konuları hakkındaki düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
10. Benim öğrenmem için ne önemli ise öğretmenlerimin bana söyleyeceğine itimadım vardır.	()	()	()	()	()
11. İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	()	()	()	()	()
12. Dersler devam etmeye değer.					
13. Benim için ne önemli ise ona çalışırım fakat öğretmenin söyledikleri her zaman önemli değildir.	()	()	()	()	()
14. Bir derste kullanılan araç ve gereçler hemen hemen beni hiç heyecanlandırmaz.	()	()	()	()	()

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
15. Sınıfta, problemler hakkında diğer öğrencilerin ne düşündüklerini duymaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
16. Derslerimde kesinlikle ne yapmam gerekiyorsa sadece onu yaparım.	()	()	()	()	()
17. Sınıfta düşüncelerimi açıklamak için diğer öğrencilerle mutlaka rekabet etmeliyim.	()	()	()	()	()
18. Derse gitmekle evde kaldığımdan daha çok şey öğrenirim.	()	()	()	()	()
19. Derslerimin içeriği hakkında kendi kendime daha çok şey öğrenirim.	()	()	()	()	()
20. Çoğu derse devam etmek istemiyorum.	()	()	()	()	()
21. Öğrenciler, fikirleri diğer öğrencilerle daha çok paylaşmaya teşvik edilmelidir.	()	()	()	()	()
22. Ödevlerimi tam olarak öğretmenimin bana gösterdiği yöntemle yaparım.	()	()	()	()	()
23. Öğrenciler derste başarılı olmak için katılımcı olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
24. Bir derste mümkün olduğunca çok şey kazanmak benim sorumluluğumdur.	()	()	()	()	()
25. Kendi kendime anlama yeteneğim konusunda kendimi güvenli hissederim.	()	()	()	()	()
26. Dersin işlenişi sırasında dikkatimi vermek yapabileceğim zor bir iştir.	()	()	()	()	()
27. Diğer öğrencilerle sınava çalışmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
28. Ne çalışacağım ya da ödevlerimi nasıl yapacağım hakkında seçim yapmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
29. Herkesten önce problemleri çözmeyi ya da soruları cevaplamayı severim.	()	()	()	()	()
30. Sınıf aktiviteleri ilgi çekicidir.	()	()	()	()	()
31. Ders içeriği hakkında kendi fikirlerimi geliştirmeyi severim.	()	()	()	()	()
32. Sınıfta zamanla bir şeyi öğrenmekten vazgeçtim.	()	()	()	()	()
33. Ders saatleri, kendimi insanların birbirlerine öğrenmede yardım ettikleri bir grubun parçası gibi hissetmeme neden olur.	()	()	()	()	()
34. Öğrenciler ders projelerinde öğretmenler tarafından daha sıklıkla denetlenmelidirler.	()	()	()	()	()
35. Sınıftaki öğrencilerden daha ilerde olmak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekir.	()	()	()	()	()
36. Bir derse, bütün yönleriyle elimden geldiğince katılmayı denerim.	()	()	()	()	()
37. Derslerin nasıl işleneceği hakkında kendi düşüncelerim var.	()	()	()	()	()
38. Sadece geçebileceğim kadar çalışmak bana yeter.	()	()	()	()	()
39. Ders almanın en önemli parçası, diğer öğrencilerle birlikte öğrenmektir.	()	()	()	()	()

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
40. Ders notlarım, öğretmenim derste söylediği hemen hemen her şeyi içerir.	()	()	()	()	()
41. Derslerimde en başarılı öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.	()	()	()	()	()
42. Derlerimle ilgili ödevlerimin hepsini onların ilginç olup olmadıklarına düşünmeksizin yaparım.	()	()	()	()	()
43. Eğer bir konuyu seviyorsam, o konu hakkında kendim daha fazla bilgi edinmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
44. Genellikle sınavlar için çok çalışırım.	()	()	()	()	()
45. Bir konuyu öğrenmek, öğrencilerle öğretmenler arasındaki bir işbirliğinin çabasına bağlıdır.	()	()	()	()	()
46. İyi organize edilmiş dersleri severim.	()	()	()	()	()
47. Derslerde göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	()	()	()	()	()
48. Genellikle ödevlerimi teslim tarihinden önce tamamlarım.	()	()	()	()	()
49. Kendi kendime çalışabileceğim dersleri severim.	()	()	()	()	()
50. Öğretmenlerin derste beni görmezlikten gelmelerini tercih ederim.	()	()	()	()	()
51. Diğer öğrenciler bir şeyi anlamadıkları zaman, onlara yardım etmeye istekliyimdir.	()	()	()	()	()
52. Öğrencilere, sınavın hangi konuları kapsadığı tam olarak söylenmelidir.	()	()	()	()	()
53. Diğer öğrencilerin sınavları ve ödevleri ne kadar iyi yaptıklarını bilmek isterim.	()	()	()	()	()
54. Verilen ödevlerle birlikte seçmeli olanları da yaparım.	()	()	()	()	()
55. Bir şeyi anlamadığım zaman, ilk önce kendi kendime öğrenmeyi denerim.	()	()	()	()	()
56. Ders sırasında yanımda oturan öğrenciyle sohbet ederim.	()	()	()	()	()
57. Ders sırasında, küçük grup aktivitelerine katılmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
58. Öğretmenler tarafından iyi düzenlenmiş bir ortamını severim.	()	()	()	()	()
59. Öğretmenlerimin yaptığım iyi çalışmaların farkında olmasını isterim.	()	()	()	()	()
60. Derslerimde çoğu kez sınıfın ön taraflarında otururum.	()	()	()	()	()

Ölçek tamamlanmıştır. Teşekkürler... 😊

EK – 6: “ÜLKEMİZ VE DÜNYA” ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

Kazanımlar ve Performans İfadeleri	Soru No
<i>1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur (1. Kazanım).</i>	
1. Nüfus ile ilgili verileri yorumlama.	1
2. Ekonomi ile ilgili verileri yorumlama.	2
3. Nüfus ile ilgili görsel materyalleri yorumlama.	3
4. Ekonomi ile ilgili görsel materyalleri yorumlama.	4
5. Dünyada nüfusun dağılışının nedenlerini ifade etme.	5
6. Dünyada ekonomik faaliyetlerin nedenlerini ifade etme.	6
7. Ülkelerin dünya üzerindeki konumlarının nüfusun dağılışına etkisini değerlendirme.	7
8. Ülkelerin dünya üzerindeki konumlarının ekonomik faaliyetlere etkisini değerlendirme.	8
9. Ülkelerin nüfus özellikleri ile ekonomik gelişmişlikleri arasında bağlantı kurma.	9
<i>2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir (2. Kazanım).</i>	
1. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerinin nedenlerini bilme.	10
2. Ülkemizin kaynakları ile ihtiyaçlarını karşılaştırma.	11
3. Ticari hacmimizin yoğun olduğu ilk beş ülkeyle olan ekonomik ilişkilerimizi yorumlama.	12
4. Ülkemizin başlıca ithal ürünlerini bilme.	13
5. Ülkemizin başlıca ihracat ürünlerini bilme.	14
6. Ülkelerin ithalat ve ihracat verilerini inceleyerek bu sürece ilişkin çıkarımlarda bulunma.	15
<i>3. Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün millî dış politika anlayışı açısından değerlendirir (3. Kazanım).</i>	
1. Türk Cumhuriyetleri ve komşu ülkelerin dünya üzerindeki konumlarını bilme.	16
2. Atatürk'ün millî dış politika anlayışını kavrama.	17
3. Ülkemizin dış politikasını çeşitli değişkenler açısından inceme.	18
4. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri'yle olan kültürel, ekonomik ve siyasi ilişkilerini yorumlama.	19
5. Ülkemizin komşularıyla olan kültürel, ekonomik ve siyasi ilişkilerini yorumlama.	20
6. Atatürk'ün “Yurtta barış dünyada barış” özdeyişinin ülkemizin diğer ülkelerle olan ilişkisine olan etkisine ilişkin örnekler verme.	21

<i>4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder (4. Kazanım).</i>	
1. Çevre sorunu ve doğal afet kavramlarını ayırt etme.	22
2. Ülkemizde görülen başlıca çevre sorunlarını nedenleriyle açıklama.	23
3. Ülkemizde görülen başlıca doğal afetleri nedenleriyle açıklama.	24
4. Ülkemizdeki çevre sorunlarına ilişkin devletin ve toplumun rolünü açıklama.	25
5. Doğal afetlerde ülkelerarası dayanışmanın önemini değerlendirme.	26
6. Çevre sorunlarının önlenmesinde ülkelerarası işbirliğinin önemini değerlendirme.	27
<i>5. Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir (5. Kazanım).</i>	
1. Ülkemizde gerçekleştirilen uluslararası kültür ve sanat etkinliklerine örnekler verebilme.	28
2. Ülkemizde gerçekleştirilen uluslararası spor etkinliklerine örnekler verebilme.	29
3. Uluslararası organizasyonların ekonomik açıdan toplumlar arası etkileşimdeki önemini değerlendirme.	30
4. Uluslararası organizasyonların sosyal ve kültürel açıdan toplumlar arası etkileşimdeki önemini değerlendirme.	31
5. Uluslararası organizasyonların siyasi açıdan toplumlar arası etkileşimdeki önemini değerlendirme.	32

EK – 7: AKADEMİK BAŞARI TESTİ**Sevgili öğrenciler;**

Aşağıda 32 adet test sorusu verilmiştir. Sorulardan her biri dört seçeneklidir.

Bu dört seçenek içerisinde sadece bir tanesi doğrudur. Doğru kabul ettiğiniz seçeneklerden sadece birini kitapçığın en arkasında bulunan cevap tablosu üzerinde işaretleyiniz.

Sınav süresi 40 dakikadır.

Başarılar Dilerim.

Talip ÖZTÜRK

Okul Adı:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sınıfı / Şubesi :

Öğrenci No:

1. Aşağıdaki tabloda 1997–2006 yılları arasında ülkemizdeki nüfus artış hızı ortalamalarının yıllara göre dağılımları verilmiştir.

Yıllar	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
% (Binde)	14,7	14,4	14,1	13,8	13,5	13,2	12,9	12,6	12,3	12,1

Yukarıdaki nüfus verilerine göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- Ülkemizde 1997–2006 yılları arasında nüfus artış hızı düşmüştür. (+)
- Ülkemizde nüfus gittikçe azalmıştır.
- Ülkemizde nüfus artış hızı istenilen düzeydedir.
- Tabloya göre en az nüfus 1997 yılındadır.

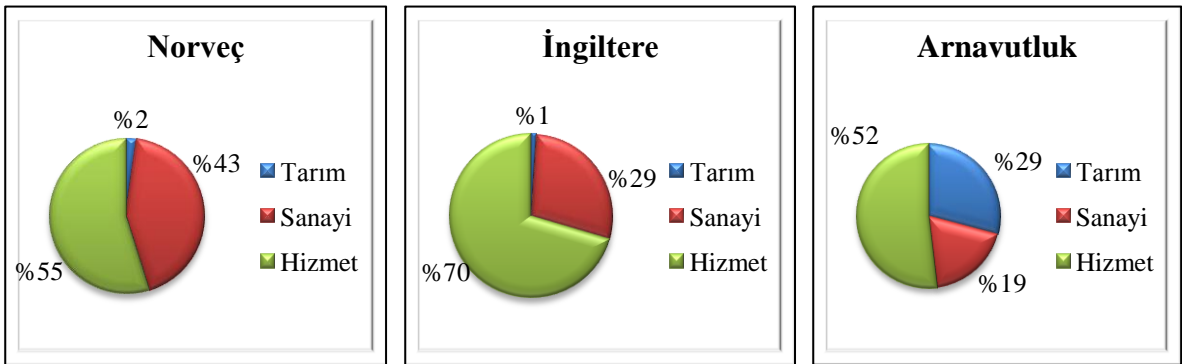
2. Aşağıdaki tabloda 1997–2006 yılları arasında ülkemizde kişi başına düşen millî gelir miktarı verilmiştir.

Yıllar	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
\$ (Dolar)	3079	3255	2879	2965	2123	2598	3383	4172	5008	5477

Yukarıdaki verilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- Ülkemizde kişi başına düşen millî gelir düzenli bir şekilde artmıştır.
- Ülkemize giren döviz miktarı artış göstermiştir.
- Ülkemizde en az gelir miktarı 2001 yılına aittir. (+)
- Ülkemizde eğitim seviyesi gittikçe artış göstermiştir.

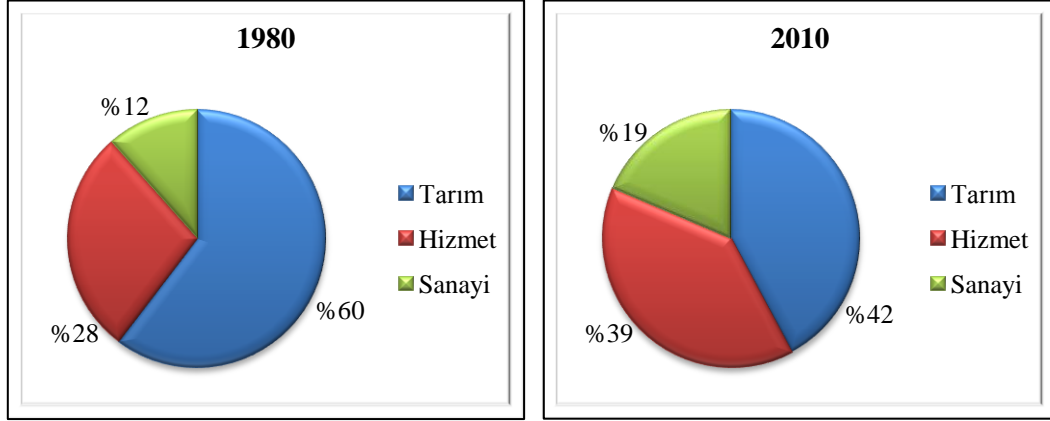
3. Aşağıda bazı ülke nüfuslarının sektörlere göre dağılımını gösteren grafikler verilmiştir.



Bu grafiklere göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- Norveç'te sanayi sektöründe çalışanların sayısı, İngiltere'ye göre daha yüksektir.
- Arnavutluk diğer ülkelere göre daha az gelişmiştir.
- İngiltere dışarıdan tarım ürünleri almak zorundadır.
- Arnavutluk'un başlıca ihraç ürünleri sanayi ürünleridir. (+)

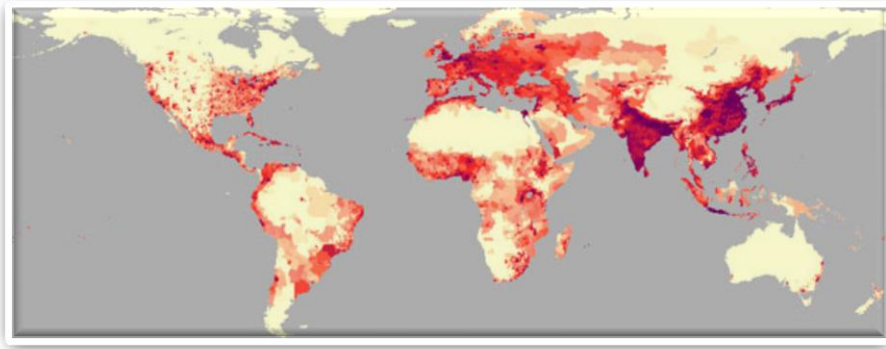
4. Aşağıda ülkemizin 1980 ve 2010 yıllarına ait çalışan nüfusun sektörlere göre dağılımı verilmiştir.



Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- Sanayi sektöründe çalışanların oranı artmaktadır. (+)
- Tarımla uğraşan nüfus sayısı artmaktadır.
- En az gelişen sektör hizmet sektörüdür.
- En çok gelişen sektör tarım sektörüdür.

5. Aşağıdaki dünya nüfus yoğunluğu haritası verilmiştir. Nüfus yoğunluğunun olduğu bölgeler harita üzerinde koyu renkle gösterilmiştir.



Haritada nüfusun dünyanın her yerine eşit dağılmadığı görülmektedir. Bu dağılımda bazı doğal ve ekonomik özellikler etkilidir.

Aşağıdakilerden hangisi bu ekonomik özellikler arasında yer almaz?

- Ulaşım
- Sanayi
- İklim (+)
- Ticaret

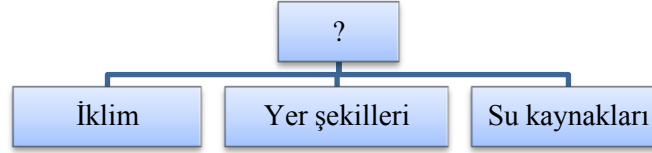
6. Aşağıdaki tabloda bazı ülkelerde önde gelen ekonomik faaliyetler verilmiştir.

Ülke	Ekonomik Faaliyet
Almanya	Otomotiv
Finlandiya	Telekomünikasyon
Kanada	Orman Ürünleri
Kuveyt	Petrol
İspanya	Turizm

Farklı ekonomik faaliyetlerin bu şekilde öne çıkmasının sebepleri aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- Nüfus yapısı
- Hammadde
- Coğrafi konum
- Matematiksel konum (+)

7.



Yukarıdaki şekilde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- Coğrafyanın önemli öğeleri
- Ülkelerin gelişmesi için gerekli koşullar
- Nüfusun dağılımını etkileyen doğal etkenler (+)
- Ulaşımı etkileyen etkenler

8. Sosyal Bilgiler dersi için bir ödev hazırlayan Filiz, “yatırım yapıyorum” konusuna uygun olarak kendisinde olduğu varsayılan bir miktar parayla yatırım yapmayı planlamaktadır. Bu yatırımı ile petrol rafinerisi kurmaya karar veren Filiz Kuveyt’in bu yatırım için çok mantıklı olacağını düşünmektedir. Filiz’in rafineriyi Kuveyt’te kurmasının en önemli nedeni ne olabilir?

- Ulaşım kolaylığı
- Yeryüzü şekilleri
- Hammaddeye yakınlık (+)
- İş gücü ucuzluğu

9. Aşağıdakilerden hangisi gelişmiş ülkelerin özelliklerinden biri değildir?

- İhracat (dış satım), ithalattan (dış alım) fazladır.
- Sanayi ihracatı, tarım ihracatından fazladır.
- Gelişmiş ülkelerle ilişkileri yoğundur.
- En fazla mal hava yolu ile taşınır. (+)

10. Ülkemizin başlıca ithal ve ihracat tarım ürünleri aşağıdaki gibi listelenebilir.

İthal ürünler: Kahve, kakao, ananas, mango

İhracat ürünleri: Zeytin, üzüm, incir, turunçgiller

Buna göre başlıca ithal ve ihracat ürünlerinin listedeki gibi oluşmasında aşağıdakilerden hangisi etkilidir?

- a. Deniz ulaşımının son dönemde gelişmesi
- b. İklim koşullarının etkisi (+)
- c. Avrupa birliği ülkeleriyle ticaret yapılması
- d. Tarım sektörüne verilen önemin az olması

11. Aşağıdaki tabloda bazı malların Türkiye üretimi ve tüketimi verilmiştir.

No	Ürün	Türkiye Üretimi	Türkiye Tüketimi
I	Muz	130.000 ton	300.000 ton
II	Bor Madeni	2.357.000 ton	14.000 ton
III	Petrol	2.551.000 ton	29.661.000 ton
IV	Mermer	3.105.000 ton	2.000.000 ton

Buna göre tablodaki ürünlerden hangi ikisinin ihracat malı olduğu söylenebilir?

- a. I ve II
- b. II ve IV (+)
- c. II ve III
- d. III ve IV

12. 2010 yılı verilerine göre ülkemizin ihracat (dış satım) ve ithalat (dış alım) hacmi açısından ilişkileri en fazla olan ilk beş ülke aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Sıra No	İhracat (Dış satım)	Ticaret Hacmi (Dolar)	Sıra No	İthalat (Dış Alım)	Ticaret Hacmi (Dolar)
1	Almanya	9.323.355.000	1	Rusya	17.189.498.000
2	İngiltere	5.791.414.000	2	Çin	13.911.994.000
3	İtalya	5.371.999.000	3	Almanya	13.704.601.000
4	Fransa	4.970.433.000	4	ABD	9.451.979.000
5	Irak	4.780.158.000	5	İtalya	8.199.025.000

Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a. En fazla ihracat yapılan ülke aynı zamanda en fazla ithalat yapılan ülkedir.
- b. Her iki grupta da ülkelerin tamamı Avrupa ülkelerinden oluşmaktadır.
- c. Ülkemizin toplam ihracat hacmi, toplam ithalat hacminin altındadır. (+)
- d. İtalya ile yapılan ihracat, ithalatın yarısından azdır.

13. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizin ithal ürünleri arasında yer almaz?

- a. Kahve
- b. Fındık (+)
- c. Ananas
- d. Kivi

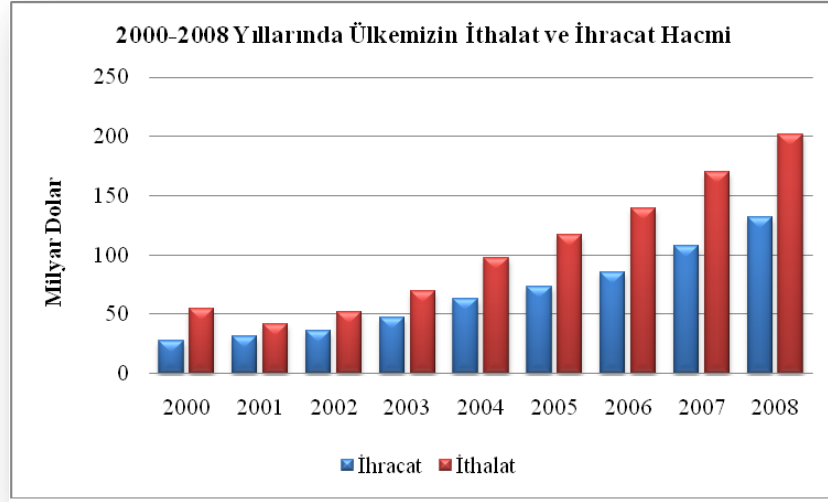
14.

I.Turunçgiller II.Petrol III.Bor IV.Kahve V.Tekstil ürünleri

Yukarıdakilerden hangileri Türkiye'nin ihracat ürünleri arasında yer almaktadır?

- a. I ve III
- b. II ve III
- c. I ve V
- d. I, III ve V (+)

15.



Yukarıdaki grafikte Türkiye'nin 2000–2008 döneminde gerçekleştirdiği toplam ithalat ve ihracat miktarları verilmiştir. Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- Ülkemizin toplam dış ticareti 8 yılda yaklaşık 4 katına çıkmıştır.
- 2003 yılında Irak'ta olan Körfez Savaşı ticari ilişkilerimizi etkilemiştir. (+)
- Ticaret hacmi gittikçe yükselmiştir.
- İthalat ve ihracatın birbirine en yakın olduğu yıl 2001'dir.

16. Aşağıdaki ülkelerden hangisi Orta Asya Türk Cumhuriyetleri arasında yer alır?

- Yunanistan
- Bulgaristan
- Kırgızistan (+)
- Gürcistan

17. Atatürk, dış politikada millî sınırları içinde modern, hür ve bağımsız yaşayan bir Türkiye amaçlamıştır. Tarihten gelen düşmanlıkları bir yana bırakarak barış içinde yaşamayı sağlayacak anlaşmalar yapmıştır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün millî dış politikasının temel hedeflerinden biri olamaz?

- Bağımsızlığın korunması
- Barışın korunması
- Çağdaşlaşma
- Avrupa Birliği'ne üye olunması (+)

18. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizin dış politikadaki meselelerinden biri olamaz?

- Avrupa Birliği'ne üyelik çabaları
- Kıbrıs sorunu
- Anayasa değişikliği sorunu (+)
- Ermeni soykırım iddiaları

19. Atatürk 29 Ekim 1933'te 1990'lı yıllarda dağılan Sovyetler Birliği ile ilgili olarak şunları söylemiştir;



“Bugün Sovyetler Birliği dostumuzdur, komşumuzdur, müttefikimizdir. Fakat yarın ne olacağını kimse bugünden kestiremez. Bugün elinde sınıksız tuttuğu milletler avuçlarından kaçabilirler. Bizim bu dostumuzun idaresinde dili bir, inancı bir, özü bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız.”

Buna göre aşağıda gerçekleştirilenlerden hangisi Atatürk'ün sözlerine uygundur?

- a. Kazakistan ile ortaklaşa Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin kurulması (+)
b. Türkiye'nin Rusya ile ticari anlaşma yapması
c. Sınır güvenliğinin artırılması
d. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme çabaları
20. Ülkemizin komşularından hangisiyle kültürel ekonomik ve siyasi ilişkileri diğerlerine göre daha azdır?
a. Ermenistan (+) b. Gürcistan c. Bulgaristan d. İran
21. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün “Yurtta barış, dünyada barış” özdeyişinin uygulamalarından değildir?
a. Çin ile ticari ilişkilerimizin giderek artması (+)
b. Irak'ta yapılan Körfez Savaşı'nda tarafsız kalınması
c. Birleşmiş Milletler'e üye olunması
d. Komşu ülkelerle güvenlik anlaşmaları imzalanması
22. Aşağıdakilerden hangisi çevre sorunu olarak ele alınabilir?
a. Deprem b. Küresel ısınma (+) c. Yanardağ patlaması d. Sel
23. Aşağıda verilen çevre sorunu ve nedeni eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?
a. Hava kirliliği – Filtresiz fabrika bacaları b. Su kirliliği – Tarımsal ilaçlar
c. Erozyon – Düzensiz şehirleşme (+) d. Küresel ısınma – Fosil yakıtlar
24. Aşağıda verilen doğal afet ve nedeni eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?
a. Deprem – Yol yapım çalışmaları (+) b. Sel – Şiddetli yağış
c. Çığ – Kar yığınları d. Fırtına – Şiddetli rüzgâr
25. “Bireyler ve toplumlar arasında dayanışma ve işbirliği güçlü olursa sorunlar daha kolay aşılabilir.” Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki görüşe kanıt olarak gösterilemez?
a. Düzce depremi sonrasında depremzedeler için yardım kampanyaları düzenlendi.
b. Yeşil Barış örgütü nükleer santrallere karşı tüm ülkede eylemler düzenledi.
c. Türkiye Atom Enerjisi Kurumu radyo-aktif maddelerle ilgili açıklama yaptı. (+)
d. Yunanistan'da çıkan orman yangını sonrasında Türkiye ülkeye yardım gönderdi.

26. Türkiye;

- Endonezya 'da meydana gelen Tsunami felaketinde bu ülkeye çadır göndermiştir.
- İran 'da meydana gelen depremden sonra ülkeye gıda yardımında bulunmuştur.
- Savaşa zarar gören Lübnan 'a maddi destek vermiştir.

Türkiye'nin bu şekilde hareket etmesi aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- a. Gelenek ve göreneklerine bağlı kaldığının
- b. Toplumsal kurallara göre hareket ettiğinin
- c. Ülkesinin gelir düzeyini yükseltmek istediğinin
- d. Uluslararası dayanışmaya önem verdiğinin (+)

27. I. Çevre sorunlarının sonuçları tüm dünyayı ilgilendirir.

II. Bir ülke bütün çevre sorunlarının önlenmesinde tek başına yeterlidir.

III. Çevre sorunlarının önlenmesinde bireysel çaba önemlidir.

IV. Çevre sorunlarının önlenmesinde insanların eğitimine önem verilmelidir.

Yukarıdakilerden hangileri çevre sorunlarının önlenmesinde ülkelerarası işbirliği oluşturulmasının nedenlerindedir?

- a. Yalnız I (+)
- b. Yalnız IV
- c. III ve IV
- d. I ve IV

28. Aşağıda ülkemizde son dönemde gerçekleştirilen bazı etkinlikler verilmiştir.

I. 2010 İstanbul Avrupa Kültür Başkenti

II. Uluslararası İzmir Fuarı

III. 2010 FIBA Dünya Basketbol Şampiyonası

IV. 2011 21. Erzurum Kış Olimpiyat Oyunları

Buna göre hangisi ülkemizde gerçekleştirilen uluslararası kültür ve sanat etkinliklerine örnek olarak verilemez?

- a. Yalnız I
- b. I ve II
- c. II ve III
- d. III ve IV (+)

29. Aşağıdakilerden hangisi son dönemde ülkemizde gerçekleştirilen spor etkinliklerinden değildir?

- a. 2010 Uluslararası Türkçe Olimpiyatları (+)
- b. 2010 Dünya Basketbol Şampiyonası
- c. 2011 Erzurum Üniversitelerarası Kış Oyunları
- d. 2010 Dünya Takımlar Satranç Şampiyonası

30. Formüla 1 (F1) yarışlarının bir kısmı İstanbul Park'ta gerçekleştirilmektedir. Bu alan yarışlar için İstanbul'un Anadolu yakasında kurulmuştur. Bu yarışların gerçekleştirildiği pistin kuşbakışı fotoğrafı aşağıda verilmiştir.



Gerçekleştirilen bu yatırım göz önünde bulundurulduğunda aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a. İstanbul'a çok önemli uluslararası yarışma kazandırılmıştır.
- b. F1 yarışları İstanbul'a gelen turist sayısını arttırmıştır.
- c. F1 yarışları İstanbul'a önemli miktarda gelir sağlamıştır.
- d. F1 yarışları İstanbul trafiğinde sorunlara yol açmıştır. (+)

31. Ülkemizin Olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmak istemesinin en önemli nedeni nedir?

- a. Madalya kazanmak
- b. Ülkemizin tanıtımını yapmak (+)
- c. Sporun gelişmesini sağlamak
- d. Farklı kültürlerle tanışmak

32. Davos Zirvesi olarak da bilinen Dünya Ekonomik Forumu her yıl Ocak ayında İsviçre'nin Davos kasabasında gerçekleştirilmektedir. Davos Dünya Ekonomik Forumu'na 100'ün üzerinde ülkeden çok sayıda politikacı ve işadami katılmaktadır. Buna göre, aşağıdakilerden hangisi bu zirvenin toplumlar arası etkileşimdeki katkılarından değildir?

- a. Ülkelerin ticari ilişkileri açısından önemli bir organizasyondur.
- b. Ülkelerin politik ilişkilerinin gelişmesi açısından önemlidir.
- c. Ülkelerin üst düzey yöneticileri katılmaktadır.
- d. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecini kolaylaştırmaktadır. (+)

Cevaplar

Örnek İşaretleme:

(A) (B) (C) (D)

Soru No:	(A)	(B)	(C)	(D)
1.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.	(A)	(B)	(C)	(D)
3.	(A)	(B)	(C)	(D)
4.	(A)	(B)	(C)	(D)
5.	(A)	(B)	(C)	(D)
6.	(A)	(B)	(C)	(D)
7.	(A)	(B)	(C)	(D)
8.	(A)	(B)	(C)	(D)
9.	(A)	(B)	(C)	(D)
10.	(A)	(B)	(C)	(D)
11.	(A)	(B)	(C)	(D)
12.	(A)	(B)	(C)	(D)
13.	(A)	(B)	(C)	(D)
14.	(A)	(B)	(C)	(D)
15.	(A)	(B)	(C)	(D)
16.	(A)	(B)	(C)	(D)
17.	(A)	(B)	(C)	(D)
18.	(A)	(B)	(C)	(D)
19.	(A)	(B)	(C)	(D)
20.	(A)	(B)	(C)	(D)
21.	(A)	(B)	(C)	(D)
22.	(A)	(B)	(C)	(D)
23.	(A)	(B)	(C)	(D)
24.	(A)	(B)	(C)	(D)
25.	(A)	(B)	(C)	(D)
26.	(A)	(B)	(C)	(D)
27.	(A)	(B)	(C)	(D)
28.	(A)	(B)	(C)	(D)
29.	(A)	(B)	(C)	(D)
30.	(A)	(B)	(C)	(D)
31.	(A)	(B)	(C)	(D)
32.	(A)	(B)	(C)	(D)

EK – 8: SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

Sınıfı ve Numarası:.....

Açıklama: Bu ölçek, sizin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumunuzu tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda derse yönelik tutum ifadeleri yer almaktadır. Verilen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafında yer alan kutucuklardan size en uygun olan sadece bir tanesini işaretleyiniz. Aşağıda ölçeğin nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Örnek İfade	Tamamen Katılıyorum☺	Katılıyorum	Kararsızım☹	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum☹
Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı severim.	()	(●)	()	()	()

İfadeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.	()	()	()	()	()
2. Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.	()	()	()	()	()
3. Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
4. Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.	()	()	()	()	()
5. Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...	()	()	()	()	()
6. Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.	()	()	()	()	()
7. Ah ah keşke Sosyal Bilgiler olmasa...	()	()	()	()	()
8. Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.	()	()	()	()	()
9. Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.	()	()	()	()	()
10. Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.	()	()	()	()	()
11. Sosyal Bilgiler dersini ipe çekiyorum.	()	()	()	()	()
12. Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.	()	()	()	()	()
13. Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal Bilgiler dersine girmek isterim.	()	()	()	()	()
14. Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.	()	()	()	()	()
15. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyile ilgili kitapları okurum.	()	()	()	()	()
16. Sosyal Bilgiler öğretmenimiz beni Sosyal Bilgiler dersinden soğuttu.	()	()	()	()	()

İfadeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
17. Sosyal Bilgiler öğretmeni yüzünden Sosyal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.	()	()	()	()	()
18. Sosyal Bilgiler öğretmeninden nefret ediyorum.	()	()	()	()	()
19. Sosyal Bilgiler dersinde asla başarılı olamam.	()	()	()	()	()
20. Sosyal Bilgiler öğretmenim bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.	()	()	()	()	()
21. Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.	()	()	()	()	()
22. Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.	()	()	()	()	()
23. Sosyal Bilgiler dersinde asla iyi bir not alamam.	()	()	()	()	()
24. Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, okulu daha çok severdim.	()	()	()	()	()
25. Sosyal Bilgiler dersi zaman kaybıdır.	()	()	()	()	()
26. Sosyal Bilgiler dersinde çok canım sıkılıyor.	()	()	()	()	()

Ölçek tamamlanmıştır. Teşekkürler... 😊

EK – 9: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sosyal Bilgiler Öğretiminde PDÖY Kullanımında Öğrenci Görüşlerinin Tespit Edilmesine Yönelik Öğrenci Görüşme Formu

Değerli öğrenci;

Bu görüşme ile son beş hafta boyunca dersinizde işlenen projeye dayalı öğrenme yaklaşımı hakkında görüşlerinizin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Görüşme süresince konuşulacak olanlar tamamen araştırma amaçlı olup, Bu nedenle mümkün olduğunca samimi ve gerçek cevaplar vermeniz, çalışmada elde edilen verilerin doğruluğu açısından önem taşımaktadır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Talip Öztürk

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

Sorular

1. Proje sürecini düşündüğünde hissettiklerini hangi beş kelime ile ifade edersin?
2. Bireysel proje kılavuzunun bu süreçte sana nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsun?
3. Grup proje hazırlama kılavuzunun süreçte sana nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsun?
4. Projede en çok keyif aldığın aşama hangisiydi? Neden?
5. Projede en çok zorlandığın aşama hangisiydi? Neden?
6. Proje çalışmalarının sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?
7. Sosyal Bilgiler dersindeki projelerinden öğrendiklerinin diğer derslerine de faydası olduğunu gösteren bir örnek verir misin?
8. Yaptığınız bu proje çalışması nasıl olsaydı daha iyi olurdu? Neler önerebilirsin?
9. Tekrar bir proje çalışması yapmak ister misin? Neden?
10. Öğretmen neleri yapsa dersten daha çok yararlanabilirdin? Önerilerin var mı?

EK – 10: VELİ GÖRÜŞME FORMU

Sosyal Bilgiler Öğretiminde PDÖY Kullanımında Veli Görüşlerinin Tespit Edilmesine Yönelik Veli Görüşme Formu

Değerli Veli;

Bu görüşme ile oğlunuz / kızınızın son beş hafta boyunca Sosyal Bilgiler dersinde işlenen projeye dayalı öğrenme yöntemi hakkında görüşlerinizin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Görüşme süresince konuşulacak olanlar tamamen araştırma amaçlı olup, mümkün olduğunca samimi ve gerçek cevaplar vermeniz, çalışmada elde edilen verilerin doğruluğu açısından önem taşımaktadır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Talip Öztürk

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Velinin Adı Soyadı:.....

Sorular

1. Oğlunuzun / kızınızın Sosyal bilgiler dersinde proje hazırladığını nasıl öğrendiniz?
2. Proje hazırlama sürecinde oğlunuz / kızınıza nasıl yardım ettiniz? Açıklar mısınız?
3. Proje hazırlama sürecinin oğlunuza / kızınıza neler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
4. Proje çalışmalarının bundan sonraki Sosyal Bilgiler derslerinde de uygulanmasını ister misiniz? Neden?

EK – 11: ÖRNEK KATILIM BELGESİ

Katılım Belgesi

Bu belge, Mart-Nisan 2011 döneminde Demirlibahçe İlköğretim Okulu 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen projeye dayalı öğrenme yaklaşımı uygulamalarına katılımından dolayı

Ahmet Varol ' a
verilmiştir.

Talip Öztürk _____ Tarih

EK – 12: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/18817
KONU : Araştırma İzni
Talip ÖZTÜRK


07/03/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü 16/02/2011 tarih ve 1440 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Talip ÖZTÜRK'ün "**Sosyal Bilgiler Öğretiminde Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumları ile Görüşlerine Etkisi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (45 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER _____ :
Anket (45 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin: Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

EK – 13: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

The screenshot shows the GAZI ÜNİVERSİTESİ E-POSTA SERVİSİ interface. The left sidebar contains the following elements:

- GAZİ e-posta** logo and navigation icons for Gelen Kutusu, Mesaj Yaz, Adresler, Klasörler, and Seçenekler.
- Webmail Bilgi** section with:
 - gazi.edu.tr
 - Cmt. 12:55
 - E-posta Kontrolü Yap
- Klasörler** section with:
 - Gelen Kutusu (8/164)
 - Drafts (0/1)
 - sent-mail (0/27)
 - Trash (0/0)
 - Sent Mail (0/46)
 - Junk (0/0)
 - Sent (0/0)
- Kota Kullanımı** section showing 85.37 MB / 100 MB (85.4%) usage.

The main content area displays an email from Esen Uzuntiryaki:

Klasör: Gelen Kutusu

Mesaj Lis. Okunmadı Sil Fontu Büyüt İlet Eklenti Olarak İlet Cevap Yaz Tümüne Cevap Yaz

Konu: RE: Grasha Öğrenme Stilleri Ölçeği
Gönderen: "Esen Uzuntiryaki" <esent@metu.edu.tr>
Tarih: 9 Aralık 2010, Perşembe, 10:52
Alıcı: tozturk@gazi.edu.tr
Öncelik: Normal
Seçenekler: Tüm Bağlıkları Göster | Yazdırılabilir Şekilde Göster | Adres Defterine Ekle | Mesaj Detayları | Salt Metin Olarak Göster

Merhaba,

Ölçek kullanımında bir sakınca yoktur. Ete gönderiyorum.

Yı çalışmalar,

Esen Uzuntiryaki

The screenshot shows the GAZI ÜNİVERSİTESİ E-POSTA SERVİSİ interface. The left sidebar contains the following elements:

- GAZİ e-posta** logo and navigation icons for Gelen Kutusu, Mesaj Yaz, Adresler, Klasörler, and Seçenekler.
- Webmail Bilgi** section with:
 - gazi.edu.tr
 - Cmt. 12:45
 - E-posta Kontrolü Yap
- Klasörler** section with:
 - Gelen Kutusu (8/164)
 - Drafts (0/1)
 - sent-mail (0/27)
 - Trash (0/0)
 - Sent Mail (0/46)
 - Junk (0/0)
 - Sent (0/0)

The main content area displays an email from Hamza AKENGİN:

Klasör: Gelen Kutusu

Mesaj Lis. Okunmadı Sil Fontu Büyüt İlet Eklenti Olarak İlet Cevap Yaz Tümüne Cevap Yaz

Konu: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği izin
Göndereni: "Hamza AKENGİN" <hakangin@marmara.edu.tr>
Tarih: 7 Aralık 2010, Salı, 21:43
Alıcı: tozturk@gazi.edu.tr
Öncelik: Normal
Seçenekler: Tüm Bağlıkları Göster | Yazdırılabilir Şekilde Göster | Adres Defterine Ekle | Mesaj Detayları

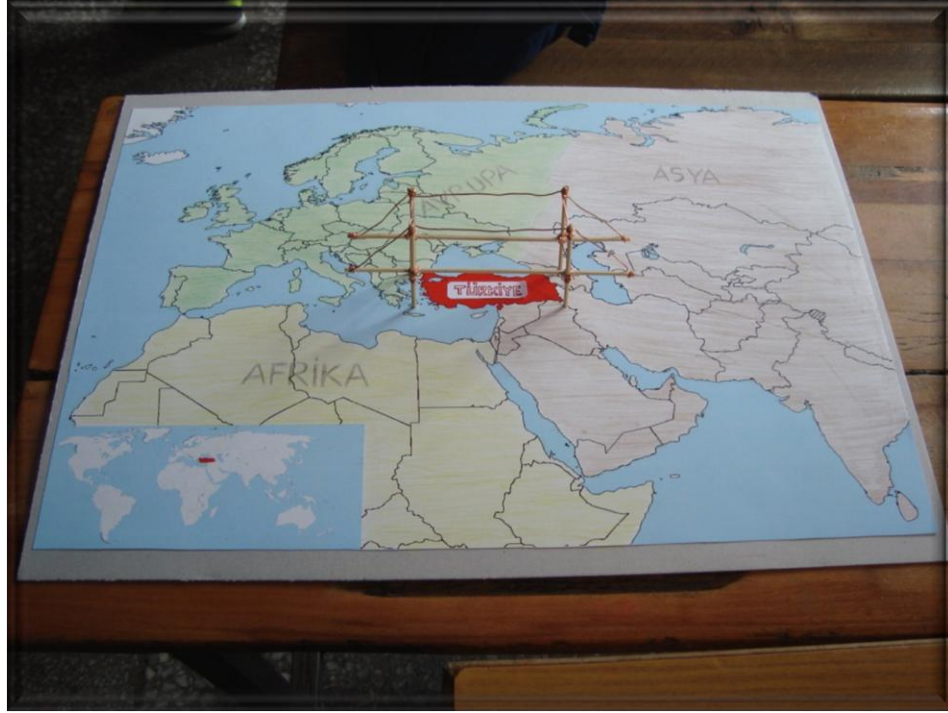
Talıp bey merhaba,

Doktora öğrencim Selçuk Beşir Demir'le geliştirdiğimiz SOSYAL BİLGİLER TUTUM ölçeğini çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Böylece bizim çalışmamız da amacına ulaşmış olur. Çalışmalarnızda kolaylıklar dilediği ve selam ile.

 Doç. Dr. Hamza AKENGİN
 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler
 Eğitimi Anabilim Dalı,

EK – 14: UYGULAMA SÜRECİNDEN FOTOĞRAFLAR



EK – 15: PROJE ÜRÜNLERİNDEN FOTOĞRAFLAR

Bağımsızlık Tarihi: 30 Ağustos 1991
 Başkenti: Bakü
 Yüzölçümü: 86.600 km²
 Nüfusu: 7.908.224
 İlimi: Kavzasal

Ekonomi: Ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarında işi ilişkiler içindedir. Petrol ve petrol ürünleri, pamuk, pamuk ipliği, elektronik aletler önemli ticari ürünlerdir.

Bakü Bakü

Turizmi: Yana kayaları ve anması. Hazar Denizi kıyıları.

Yemekleri: Döşmece, Gəzə, Kuyumak, Fırı, Tika kələp, Tavuk kəbabı, Amudən kəbabı, Tava kəbabı, Ağust.

TÜRK DÜNYASI
HARİTASI



