

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ AHLAK
EĞİTİMİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. Dr.Cemil ORUÇ**

**HAZIRLAYAN
Sare EVCİMİK**

Malatya-2023

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ AHLAK EĞİTİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Sare EVCİMİK

Danışman
Prof. Dr.Cemil ORUÇ

Malatya-2023

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Cemil ORUÇ danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ahlak Eğitime Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım tüm eserlerin hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilen eserlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

09/06/2023

Sare EVCİMİK



TEŞEKKÜR

Emek harcanarak ortaya çıkarılan bu çalışmanın eğitime ve ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlaması dileğiyle hazırladığım bu çalışma süresince bana destek olan, sonsuz sabır gösteren ve bilgilerinden yararlandığım danışman hocam Prof. Dr. Cemil ORUÇ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmama görüş ve düşünceleriyle ışık tutan, değerli fikirleriyle bana yardımcı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Yusuf BATAR, Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI, ve Doç. Dr. Recep UÇAR'a, uygulamaların yürütülmesinde büyük yardımını gördüğüm okul yöneticilerine ve öğretmenlerine uygulamanın yürütüldüğü sınıflardaki bütün öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim. Deneysel araştırma sürecinde verdikleri destek ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Burhan AKPINAR hocama ayrıca şükranlarımı arz ederim. Tezimin hazırlık sürecinde desteklerini esirgemeyen Zeynep DEMİRTAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Hayatım boyunca her konuda desteklerini ve dualarını esirgemeyerek yanımda olan aileme, varlığından güç aldığım babam, annem ve halam'a minnettarlığımı ifade etmek isterim. Son olarak bu süreçte fedakârca yanımda olan değerli eşim Zülküf EVCİMİK'e ve varlıklarıyla dünyamı aydınlatan kızlarıma içtenlikle teşekkür ediyorum.

ÖZET

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ahlak Eğitime Etkisi

Genel amacı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının (PTÖY) ortaokul 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesinin ahlaki değerlerle ilgili kazanımlarına etkisini belirlemek olan bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki dört ortaokulda öğrenim gören toplam 332 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Nicel ve nitel boyutları olan karma desendeki araştırmada, yarı deneysel yöntem nicel; içerik analizi ise nitel boyutu oluşturmaktadır. Nicel boyutta deneysel işlemden önce örnekleme dâhil öğrenciler basit seçkisiz örnekleme ile deney ve kontrol grupları şeklinde yansız olarak atanmışlardır. Nitel boyutta ise çalışma grubu, maksimum çeşitlilik dikkate alınarak toplam 90 deney grubu öğrencisinden oluşturulmuştur. Nicel boyutta deneysel işlemden önce, deney ve kontrol grubunun ahlaki gelişim düzeyleri bakımından eşleştirilmesinde, Umar ve Kanger (2018) tarafından geliştirilen, 10-13 yaş çocukları için Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği, ön-testi olarak kullanılmıştır. Her iki grubun eşleştirilmesinden sonra toplam altı hafta süren deneysel işleme geçilmiştir. Bu süreçte deney grubunda dersler, PTÖY ve kontrol grubunda ise mevcut öğretimle yürütülmüştür. Altı hafta sonunda her iki gruba Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği, son-test şeklinde uygulanmıştır. Nicel boyutta veriler Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği; nitel boyutta ise veriler, çalışma grubuna uygulanan Öğrenci Bilgi Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve öğrenci proje formlarından elde edilmiştir. Her iki boyutta elde edilen veriler, SPSS 22 Paket Programı vasıtasıyla, nicel veriler betimsel istatistiki analizlerle ve nitel veriler de açıklayıcı desen ve maxqda veri analiz programıyla çözümlenmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan sonuçlar şöyledir: Nicel boyutta, PTÖY ortaokul 7. Sınıf (DKAB) dersinde öğrencilerin Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği toplamına bağlı genel ahlaki değerler gelişimi üzerinde *kısmi derecede* etkili olduğu belirlenmiştir. Buna dayanarak, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde öğrencilerin genel ahlaki değerler gelişiminde, PTÖY' nin, mevcut öğretimden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeğinin alt boyutları itibarıyla; PTÖY'nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde öğrencilerin, *bilişsel ahlaki değerlerinin* gelişimi üzerinde *kısmen*; *davranışsal ahlaki değerlerinin* gelişimi

üzerinde orta derecede ve *duyuşsal ahlaki değerlerinin* gelişimi üzerinde ise etkili olmadığı belirlenmiştir. PTÖY belirtilen bu etkileri; öğrencilerin demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Nicel boyutta, mevcut öğretimin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde öğrencilerin, *bilişsel ahlaki değerlerinin* gelişimi üzerinde *kısmen* etkili iken; *duyuşsal* ve *davranışsal ahlaki değerlerin* gelişimi üzerinde ise etkili olmadığı belirlenmiştir. Nicel ve nitel verilerin birlikte ele alınmasıyla belirlenen bu durum, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersindeki ahlaki gelişimde PTÖY ile mevcut öğretimin, öğrencilerinin tüm boyutlardan tümel ahlaki gelişimini sağlamada tek başlarına yeterli olmadıkları, şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmada buna dayanarak, küresel ve milli dinamikler ile Bilgi Çağı ve İslamı buluşturan özgün bir ahlak eğitimi modeli tesis edilemesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubu öğrencilerinin, PTÖY, dair algılarının genelde olumlu olduğu ve bununla ilgili görüşlerinin ise literatür çerçevesinde olduğu belirlenmiştir. Nitel boyutta ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar ünitesi kazanımlarıyla ilgili; sorumluluk, merhamet, nezaket, adalet ve dürüstlük ahlaki değerlerine dair farkındalığa sahip oldukları, bunları genel olarak benimsedikleri ve literatüre uygun şekilde betimledikleri belirlenmiştir. Araştırmada buna dayalı olarak, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin, DKAB dersinde PTÖY yönelik genelde olumlu tavır sergiledikleri ve bunun da, onların akademik başarıları ile derse karşı olumlu tutumlarına katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin, PTÖY yönelik gösterdikleri olumlu tavırların, öğrenen merkezli bu yaklaşımın, bireyi aktif kılan, grupla etkinliklere yönelten, işbirliği ve iletişimi gerektiren uygulamalı doğasının yansıması olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Ahlaki Gelişim, Ahlak Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

ABSTRACT

The Effect of Project-Based Learning Approach on Moral Education

This research, whose general aim is to determine the effect of the project-based learning approach (PBLA) on the moral values of the 7th Grade Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course, on the moral values acquisitions, was carried out in four secondary schools in the city center of Elazığ in the 2021-2022 academic year. It was conducted on a total of 332 students. In the mixed design research with quantitative and qualitative dimensions, the quasi-experimental method is quantitative; content analysis constitutes the qualitative dimension. In the quantitative dimension, before the experimental procedure, the students included in the sampling were randomly assigned to the experimental and control groups by simple random sampling. In the qualitative dimension, the study group was formed from a total of 90 students in the experimental group, taking into account the maximum diversity. The Universal Moral Values Scale for children aged 10-13, developed by Umar and Kanger (2018), was used as a pre-test in matching the experimental and control groups in terms of moral development levels before the experimental procedure in the quantitative dimension. After the pairing of both groups, the experimental process, which lasted for a total of six weeks, was started. In this process, the lessons in the experimental group were carried out with PBLA and in the control group with the existing teaching. At the end of six weeks, the Universal Moral Values Scale was administered to both groups as a post-test. Quantitative data Universal Moral Values Scale; In the qualitative dimension, the data were obtained from the Student Information Form, Semi-Structured Interview Form and student project forms applied to the study group. The data obtained in both dimensions were analyzed by means of SPSS 22 Package Program, quantitative data were analyzed with descriptive statistical analyzes and qualitative data were analyzed with exploratory design and maxqda data analysis program.

The results obtained by analyzing the quantitative and qualitative data in the research are as follows: In the quantitative dimension, it has been determined that the PBLA secondary school 7th grade (RCMK) course has a partial effect on the development of general moral values depending on the sum of the Universal Moral Values Scale. Based on this, it was concluded that PBLA is more effective than the

current teaching in the development of general moral values of students in the 7th grade RCMK course in secondary school. In terms of the sub-dimensions of the Universal Moral Values Scale; PBLA's secondary school 7th grade RCMK course partially on the development of students' cognitive moral values; It was determined that it was moderately effective on the development of behavioral moral values and not effective on the development of affective moral values. PBLA stated these effects; does not differ significantly according to the demographic variables of the students. Quantitatively, while the current teaching is partially effective on the development of students' cognitive moral values in the 7th grade RCMK course in secondary school; It was determined that it was not effective on the development of affective and behavioral moral values. This situation, which was determined by considering the quantitative and qualitative data together, was evaluated as the fact that the current teaching with PBLA in the moral development in the secondary school 7th grade RCMK course is not sufficient on its own to provide the overall moral development of the students from all dimensions. Based on this, the importance of establishing a unique moral education model that brings together global and national dynamics, the Information Age and Islam was emphasized in the research.

In the qualitative aspect of the study, it was determined that the experimental group students' perceptions of PBLA were generally positive and their views on it were within the framework of the literature. In the qualitative dimension, secondary school 7th grade RCMK course is related to the Moral Behaviors unit acquisitions; It has been determined that they have awareness of the moral values of responsibility, compassion, kindness, justice and honesty, they have generally adopted them and described them in accordance with the literature. Based on this in the research, it was emphasized that secondary school 7th grade students generally displayed a positive attitude towards PBLA in the RCMK course, and this could contribute to their academic success and positive attitudes towards the course. In the qualitative aspect of the study, it was evaluated that the positive attitudes of the students towards PBLA were a reflection of the applied nature of this learner-centered approach, which activates the individual, directs the individual to activities with the group, and requires cooperation and communication.

Keywords: Project Based Learning, Moral Development, Moral Education, Religious Culture and Moral Knowledge

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xviii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	5
1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaç ve Denenceler	7
1.2.2. Nitel Boyuta Dair Amaç ve Alt Problemler	7
1.3. Sınırlılıklar	8
1.4. İlgili Çalışmalar	8
1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	8
1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	12
2.1.1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi	16
2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Temelleri.....	19
2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Önemi.....	20
2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Müfredattaki Yeri.....	21

2.1.5. Proje Tabanlı Öğrenmede Yaklaşımında Konu Seçimi ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	22
2.1.6. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Planlanması ve Uygulanması	22
2.1.7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	24
2.1.8. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Öğrencinin Rolü	25
2.1.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğeleri.....	26
2.1.10. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme	27
2.1.11. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları.....	28
2.1.12. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklar	30
2.1.13. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Yöntemler.....	31
2.1.13.1. Hikâye Yöntemi.....	31
2.1.13.2. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi.....	32
2.1.13.3. Rol Oynama (Dramatizasyon) Yöntemi.....	33
2.1.13.4. Kavram Karikatürleri	33
2.2. Ahlâk.....	34
2.2.1. Ahlak Kavramı	34
2.2.2. Ahlâki Gelişim	35
2.2.3. Dini Gelişim	38
2.2.4. Ahlâk Eğitimi ve Gelişimini Etkileyen Etmenler	39
2.2.4.1. Kalıtım ve Çevre.....	39
2.2.4.2. Aile.....	39
2.2.4.3. Akran ve Arkadaş Çevresi	40
2.2.5. Ahlak Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.....	40
2.3. Ahlâkî Değer Olarak Merhamet	46
2.4. Ahlâkî Değer Olarak Nezaket	47
2.5. Ahlâkî Değer Olarak Sorumluluk.....	48
2.6. Ahlâkî Değer Olarak Dürüstlük	49
2.7. Ahlâkî Değer Olarak Adalet.....	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi.....	52
3.2. Çalışma Grubu, Evren ve Örneklem.....	54
3.2.1. Deneysel İşlem Süreci.....	58
3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	59
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	60
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	60
3.4.1.1. Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği.....	60
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları	61
3.4.2.1. Öğrenci Tanıma Formu	61
3.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	61
3.4.2.3. Proje Tabanlı Öğrenmede Kullanılan Formlar	62
3.5. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler	65
3.5.1. Uygulama Öncesi Yürütülen Çalışmalar	65
3.5.2. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	69
4.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular.....	69
4.2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular	69
4.2.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Boyutta Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular	70
4.2.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Boyutta Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular	71
4.2.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Davranışsal Boyutta Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Bulgular	72

4.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Ahlaki Etkilerine Yönelik Bulgular.....	72
4.4. Mevcut Öğretim Sürecinin Ahlaki Gelişime Etkisine Yönelik Bulgular	75
4.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ahlaki Davranışlara Etkisinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine Yönelik Bulgular	77
4.6. Nitel Bulgular.....	82
4.6.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Ahlaki Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular	83
4.6.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular.....	83
4.6.1.2. Sorumluluk Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular.....	85
4.6.1.3. Merhamet Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular.....	87
4.6.1.4. Nezaket Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular.....	89
4.6.1.5. Adalet Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular.....	91
4.6.1.6. Dürüstlük Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular.....	93

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Nicel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	96
5.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar.....	96
5.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar.....	97
5.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Boyutta Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	98

5.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Davranışsal Boyutta	
Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	100
5.1.5. Mevcut Öğretim Sürecinin Ahlaki Gelişime Etkisine Yönelik	
Tartışma ve Sonuçlar	101
5.2. Nitel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	104
5.2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci	
Algılarına Dair Tartışma ve Sonuçlar	104
5.2.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer	
Olarak Sorumluluk Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	105
5.2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer	
Olarak Merhamet Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	106
5.2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer	
Olarak Nezaket Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	108
5.2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer	
Olarak Adalet Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	108
5.2.1.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer	
Olarak Dürüstlük Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	110
5.2.Öneriler	112
KAYNAKÇA	116
EKLER	139
Ek 1. Araştırmanın Uygulama İzni	139
Ek 2. Araştırmanın Etik Kurul İzni	140
Ek 3. Araştırmada Kullanılan Materyaller ve Ders Planlarına İlişkin	
Örnekler	141
Ek 4: Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği	152
Ek 5. Öğrenci Görüşme Formu	155
Ek 6. PTÖY Formlar	161
Ek 7.: Öğrenci Tanıma Formu	171
Ek 8. Proje Grubundaki Öğrencilerin Yaptığı Etkinlik ve Çalışmalar	172

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Deney-Kontrol ve Cinsiyete Göre Dağılımları	55
Tablo 3.2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları	55
Tablo 3.3. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Gelir Gruplarına Göre Dağılımları	56
Tablo 3.4. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Gruplarına Göre Dağılımları	56
Tablo 3.5. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Anne Meslek Gruplarına Göre Dağılımları	57
Tablo 3.6. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Gruplarına Göre Dağılımları	57
Tablo 3.7. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Baba Meslek Gruplarına Göre Dağılımları	57
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Toplamı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları	69
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Bilişsel Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları	70
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Duyuşsal Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları	71
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Davranışsal Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları	72
Tablo 4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin EADÖ Bilişsel Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin EADÖ Duyuşsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları.....	74

Tablo 4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin EADÖ Davranışsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Bilişsel Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Duyuşsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Davranışsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları	77
Tablo 4.11. Deney Grubu Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği t-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.12. Deney Grubu Öğrencilerin Okul Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları	78
Tablo 4.13. Deney Grubu Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları	79
Tablo 4.14. Deney Grubu Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları	79
Tablo 4.15. Deney Grubu Öğrencilerin Anne Mesleği Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları	80
Tablo 4.16. Deney Grubu Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları	81
Tablo 4.17. Deney Grubu Öğrencilerin Baba Mesleği Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Deneysel Yöntemin Simgesel Görünümü	53
Şekil 4.1. PTÖY İlişkin Model.....	84
Şekil 4.2. Sorumluluk Değerine İlişkin Model.....	86
Şekil 4.3. Merhamet Değerine İlişkin Model	88
Şekil 4.4. Nezaket Değerine İlişkin Model.....	90
Şekil 4.5. Adalet Değerine İlişkin Model	92
Şekil 4.6. Dürüstlük Değerine İlişkin Model.....	94



KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
D G	: Deney Grubu
DKAB	: Din Kùltürü Ahlak Bilgisi
EADÖ	: Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği
Hız	: Hazreti
K G	: Kontrol Grubu
M.E.B	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖBF	: Öğrenci Bilgi Formu
PBLM	: Project Based Learning Method
PEF	: Proje Etkinlikleri Formu
PTÖY	: Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
sav	: Sallallahu Aleyhi ve Sellem
TDK	: Türk Dil Kurumu
YYGF	: Yarı Yapılandırmış Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz eğitim anlayışı, bilgiyi üreten bunu etkili bir şekilde kullanan ve hayata aktaran işbirliği içinde çalışabilen ve yaşam boyu öğrenen bireye gereksinim duymaktadır. Bu eğitim anlayışı öğrencilere mevcut bilgilere ekleme yapmak yerine bilgi edinme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır ve bir şeye sahip olmaktan çok anlayarak öğrenmeyi, yeni durumlarda problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini gerektirmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: 1). Öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde anlamlı ve somut hedeflere sahipse öğrenme etkinliklerine daha etkin katılarak yaparak, yaşayarak öğrenir. Öğrenme-öğretme sürecinde, kişinin pasif bir bilgi alıcısından araştıran, bilgiyi arayan ve anlayan bir öğrenciye dönüşmesi modern eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Demirel vd. 2001: 879). Eğitim sistemimiz, hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de yaşadığı çağ ile uyumlu bireyleri yetiştirmek durumundadır. Bu bağlamda öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırmalarını destekleyen, yaratıcılık, eleştirel düşünme, öğrenme motivasyonu gibi konularda öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunmaktadır. PTÖY uygulandığı sınıflarda öğretmen, öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, bilgiye ulaşmaları için rehberlik etmektedir. Öğretmen, öğrenme deneyimlerini düzenlemek ve etkin katılımı sağlamak için öğrencilerin bakış açılarını, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Babadoğan, 2003: 157).

Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilginin merkezinde olduklarında ve aktif olarak bilgi aldıklarında daha iyi öğrendiklerini göstermektedir. (Demirel, 2004: 237). PTÖY bu amacı sağlayabilecek bir yaklaşımdır. PTÖY; üst düzey bilişsel aktiviteler içeren, çok çeşitli araç ve kaynak kullanımını destekleyen, sosyal beceriler ve hayat becerilerini içeren bir öğretim yaklaşımıdır. Gerçek problemleri çözmek için öğrenci; düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgi edinme, işleme, birleştirme, sorgulama, eşleştirme gibi etkinlikleri gerçekleştirirken

bireysel ve grup çalışmasına zaman ayırır. PTÖY, öğrencilerin okul içinde ve dışında birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Demirel, 2004: 237). PTÖY, öğrencinin belirli hedeflere ulaşmak için öğrenme süreçlerini bireysel olarak tasarladığı ve araştırma ve işbirliği, sorumluluk alma, bilgi toplama ve toplanan bilgileri organize etme becerilerini geliştirdiği süreci vurgular. Bu nedenle PTÖY; tasarım geliştirme, hayal gücü, planlama ve buluşa dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinden biri olan proje tabanlı öğrenme, günümüz eğitim anlayışına ve özelliklerine yakın olması nedeniyle bu fikir ve bakış açılarını özümseyen önemli ve etkili bir öğrenme yaklaşımıdır (Babadoğan, 2003: 157).

Günümüzde yaşanan çeşitli sosyal ve kültürel değişimler, ahlak eğitimi alanında da yeni yöntemlerin aranmasına neden olmaktadır. Küreselleşme, sekülerleşme ve demokrasi gibi kavramlara dikkat edilmesi, ahlak eğitimi alanındaki değişimin temel nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Teknolojik alanda meydana gelen gelişmeler de bu değişimlerle beraber düşünüldüğünde, geleneksel olarak uygulanan bazı yöntemlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığı görülmektedir. Ahlak eğitimi öğrencilere sadece teorik bilgiler şeklinde sunulduğunda ve öğrencileri aktif kılacak etkinliklerle desteklenmediğinde ezberci, teorik, sıkıcı, kavranamayan, uygulanabilirliği olmayan faaliyete dönüşür (Buyrukçu, 1999). DKAB dersiyle ilgili öğrencilerin bilgi ve beceriler alanında donanımlı hale gelebilmeleri için öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini planlama ve kendi gelişimlerini değerlendirirken öğretmenler, onlara rehberlik etmelidir. Kısacası öğrencilerin öğrenme ortamında aktif hale gelebilmeleri ve öğrenirken mutlu olabilmesi, öğretim yöntem tekniklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması ile mümkündür. DKAB ders müfredatı içerisinde verilen temel öğrenme alanları inanç, ibadet ve ahlaktır. Bu öğrenme alanlarına göre işlenen konularda farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bilişsel süreçle ilintili olan inanç alanı ve hem bilişsel hem de davranışsal alanla ilintili olan ibadet alanının yanında, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara hitap eden ahlak alanı, öğretilmesi ve işlenmesi zor bir alandır. Ahlak alanıyla ilgili konuların öğretilmesi sürecinde öğrencilerde, dini ve ahlaki değerlerin kazandırılmasının yanında bu değerlerin öğrenci davranışlarına yansımaları hedeflenmektedir. Bilişsel boyutun yanında, davranış boyutuna da yansıtılacak değerlerin, ahlaki konuların işlenmesindeki temel amacı oluşturduğu vurgulanabilir. Bu değerlerin kazandırılmasında, öğrencide içten gelen bir

motivasyon sağlayarak, öğrenciyi aktif hale getirecek öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç vardır. Ahlak öğretimi din eğitiminin ve dolayısıyla DKAB derslerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu itibarla DKAB derslerinde öğretilen hemen her şey doğrudan ya da dolaylı olarak ahlak öğretimiyle ilişkilendirilebilir. Ahlak öğrenme alanıyla ilgili konuların özellikle öğrencide istenen tutum ve davranışların kazandırılmasında problemler bulunmaktadır. Bu problemler, bu alanda yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bireyin ahlaki konularda eğitilmesi ve istenilen seviyeye yükseltilebilmesi için ahlak anlayışı ve davranış arasında bir uyumun sağlanması için kullanılacak yöntem ve tekniklerden biri de PTÖY olduğu düşünülmektedir.

Ahlak eğitiminin amacına ulaşabilmesi için ahlak ilkelerinin ve kurallarının öğretilmesi ya da ezberletilmesi yeterli görülmemektedir. İçselleştirilemeyen ahlak kuralları sadece bilgi düzeyinde kalmaktadır (Aydın, 2003). Gerçek problemleri çözmek için öğrenci; düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgi edinme, işleme, birleştirme, sorgulama, eşleştirme gibi etkinlikleri gerçekleştirebilmelidir. Olayların neden ve sonuçlarını karşılaştırmalı olarak ve yaşantılar yoluyla öğrenme sürecine dâhil eden bir öğrenci, ahlaki ilke ve kuralları bilişsel alandan, duyuşsal alana hatta davranışsal alana taşımış olacaktır. Özellikle bu dönemdeki çocukların, soyut ilke ve değerleri kavrayabilmeleri, ahlaki sorunları zihinsel olarak canlandırabilmeleri, ahlak alanıyla ilgili konuların örnek olay ve yaşantılar yoluyla işlenmesine bağlıdır. “İnsanlar güvenilir olmalı”, “hırsızlık yapmamalı”, “dürüst olmalı”, “adaletli davranmalı” gibi öğütler çocuklarda tutum ve davranış değişikliğinin ortaya çıkmasına katkı sağlamamaktadır. Çocukların soyut değer ve ilkeleri kavrayabilmeleri için, onların varlığı ya da yokluğunda karşılaşılabilecek durumları, örnek yaşantıları ve olayları gözlerinde canlandırabilmeleri gerekir. Örneğin, yalan söylemeyi alışkanlık haline getirmiş ve yalan söyleyerek bazı sorumluluklardan kurtulduğunu düşünen bir öğrencinin, yalan söyleme davranışının kötü davranış olduğunu belirtmek, öğrencide istendik davranışların gelişmesini sağlamayacaktır. Ama bu davranışla ilgili, geçmiş yaşantıların ve örnek olayların anlatılması, yaparak yaşayarak öğrenmesi öğrencinin de kendisini yalan söylenen kişilerin yerine koyarak, aldatıldığının ve yalan söylendiği için kaybettiklerinin farkına vararak öğrencide yalan söyleme davranışı üzerine bir farkındalık oluşturacaktır. Bu farkındalıktan yola çıkılarak, ahlaki kuralların sebep - sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi, ahlaki kuralların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmada etkili olacağı düşünülen

yaklaşımlardan birinin de PTÖY olduğu düşünülmektedir. Bu yöntemle, öğrencilerin gelişim dönemleri göz önünde tutularak, onların duygu, düşünce ve davranış alanlarına hitap edilerek hazırlanacak olan projelerin öğretim ortamlarının istendik davranışların ortaya çıkmasında etkili olacağı varsayılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından açıklanan İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı çerçevesinde, öğretim programlarının amaçları arasında araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmek istendiği vurgulanmıştır (M.E.B, 2018). 2018 yılındaki İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının amaçları arasında şunlar gösterilmektedir: “Kültürü ve dini doğru anlayan bireyler yetiştirmek, öğrenciyi araştırmaya ve üretmeye sevk etmek, öğrencinin muhakeme gücünü artırmak, öğrencinin karar verme gücünü geliştirerek edinilen dinî ve ahlaki bilgilerle hayatını anlamlandırmak” (M.E.B., 2018). DKAB Dersi Öğretim Programı bu yeni anlayışlara göre temellendirildiğinden ders kitapları da bu yaklaşıma göre düzenlenmekte ve öğretmenlerde bu yaklaşımlar çerçevesinde ders işlemleri istenmektedir. Ancak bu yaklaşımların ülkemizde geleneksel yaklaşım ve yöntemlerden bir anda vazgeçmenin zorluğundan dolayı öğretimde istenilen seviyeye ulaşılmamıştır. Bu sebeple öğretim programının amaçlarına uygun bir şekilde bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Günümüzde ahlak eğitiminde kullanılabilecek öğretim yöntemleri ve etkileri üzerine çalışmalar artmış olmasına rağmen bunlar yeterli düzeyde değildir (Aydın 1998; Pektaş, 2003; Akyürek 2004; Aydın 2007; Güler 2007). Bu açıdan öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi ve öğretim programlarının kazanımlarının gerçekleştirilmesi için öğrenen merkezli yöntemler ile ilgili yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. PTÖY, öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı, öğrenme sürecinin odağında olduğu yöntemlerden biridir. Bu açıdan bakıldığında ahlak eğitiminde PTÖY kullanılabileceğine yönelik ipuçları vermektedir. Bu bağlamda öğrenenin gerçek hayatla bağlantılı olması ve bilgiyi bağımsız olarak elde etmesi nedeniyle bilginin öğrenciler için eşsiz ve değerli olduğu söylenebilir. Bu doktora çalışması ile de öğrencilerin karşılıklı etkileşimini sağlayan, problem çözmeye ve kalıcı öğrenmeye yönelten, dayanışma ve bireysel sorumluluk bilinci kazandıran, grup çalışmalarının daha planlı ve düzenli yapılmış PTÖY ahlak eğitiminde kullanılması ile ulaşılabilecek başarılı sonuçları belirlemek amaçlanmıştır. Bu yönüyle de literatüre katkı sağlaması umulmaktadır. Bundan dolayı “PTÖY’ nin ahlak eğitimine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Okullarda bilginin öğrenciye hazır olarak sunulması, öğrencilerin hızla değişen çağa uyum sağlayabilen bireyler olarak yetişmelerini ne kadar sağlamakta ve çağın gerekleri olan yaratıcılık, üreticilik, sorun çözme gibi becerilerini ne derece geliştirmektedir? Bu soru, geleneksel eğitim anlayışının değişmesine, öğrenme- öğretme süreçlerinin etkililiği için hangi bilginin nasıl öğretileceği konusuna verilen önemin artmasına, eğitimde öğrenme - öğretme sürecini açıklamaya, öğrenmenin miktarını ve kalitesini arttırmaya yönelik öğrenci merkezli birçok kuram ve yaklaşımın geliştirilmesine neden olmuştur (Koçak, 2010: 2). Günümüzde etkili öğrenmeyi sunmak, öğrencinin bizzat yaparak ve yaşayarak, tecrübe etmesi ile mümkündür. Karşılaştığı sorunları inceleyerek ve yaratıcı çözümler üreterek öğrenme kalitesini artırabilir. Bu süreçte öğrenciler öğrenilen bilgiyi kendileri üretirler Yol göstermek öğretmenin görevidir. Mevcut eğitim anlayışında da bu sistem benimsenmiştir. Araştırmamızın amacı, öğrenci etkinliğini ön plana çıkaran, PTÖY ahlak eğitiminde ne gibi katkılarının olabileceğini araştırmaktır. Bu bağlamda DKAB dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen ahlaki değerlerin içselleştirilmeye çalışılmasıdır. Ders işlenişinde kullanılacak yöntem ve tekniklerle öğrencilerden konuları özellikle de ahlaki değerleri sadece bilgi düzeyinde değil duygu ve davranış düzeyinde de benimsemeleri amaçlanmaktadır.

Elde edilen verilerin bu alandaki uygulamaları planlamada sahadaki eğitimcilere katkı sağlaması umulmaktadır. Din eğitiminde PTÖY ile bu yaklaşımın ilköğretim DKAB derslerinde uygulama örneklerine ilişkin bilgiler veren iki araştırma bulunmakla birlikte PTÖY’ nin ahlak eğitimi açısından uygulamadaki etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışma yoktur (Uzun, 2007;Çiftçi, 2011). PTÖY’nin ahlak eğitimi açısından uygulamadaki etkisini araştıran bu çalışmamız bu alanda özgün bir çalışma olarak nitelendirilebilir.

Konu ile ilgili diğer disiplinlerde ulusal literatürde çalışmalar yapılmış olmasına rağmen PTÖY ve ahlak eğitimi ile ilgili yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma da bu gereklilikten yola çıkılarak yapılmaktadır. Araştırmanın genel amacı, “PTÖY’nin Ahlak Eğitime Etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak” şeklinde belirlenmiştir.

Gelişen ve değişen koşullara uyum sağlayabilen, kendi ayakları üzerinde durabilen, özgüveni yüksek, analiz-sentez yapabilen, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini bilen, farkındalık düzeyi yüksek, çevresine duyarlı, yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için eğitim kurumlarında yapılandırmacı yaklaşımın desteklediği PTÖY uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu açıdan yapılan çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenmenin ahlak eğitiminde uygulanabilirliğini, öğretmenler tarafından ne derecede uygulandığını, uygulanması aşamasında karşılaşılan problemlerin ve çözüm yollarının neler olabileceğini, araştırmaktır. Bu çerçevede proje tabanlı öğrenmenin ahlak eğitiminde olumlu bir etkisinin ve katkısının olup olmayacağı, olumlu bir etkisi varsa bunun ne düzeyde olabileceğinin eğitim bilimleri çerçevesinde analiz edilecektir.

Araştırma öğrencilerin etkili iletişim becerilerini kazanabilmeleri, karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri oluşturmaları, öğrenme süreçlerinde öğretmenlere PTÖY uygulamalarında çocuklara nasıl rehberlik yapılması gerektiği konusunda önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu araştırma, öğretim programlarının hazırlanmasında ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli katkılar sunacaktır. Eğitim programları öğrencilerin öğrenme performanslarındaki bireysel farklılıkları belirleyecek nitelikte ve öğrenme süreçleri de bu farklılıkları ortaya çıkaracak etkinliklerle oluşturulacaktır (Eğri, 2003: 21). Proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını merkez alan bir anlayış görülmektedir. Bu nedenle, ahlak eğitiminin öğrencilerin ilgileri, gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesine imkân sağlayacak ilgili araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Araştırma bu yüzden de ayrı bir önem arz etmektedir. Bu anlamda bu araştırma, ahlak eğitimi alanında özgün bir araştırma olarak nitelendirilebilir. Elde edilen verilerin ahlak eğitimi uygulamalarını planlamada sahadaki eğitimcilere katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, “PTÖY’nin Ahlak Eğitimine Etkisini incelemek” şeklinde oluşturularak, temel problemi proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ahlak eğitimine, ne tür etkisi vardır? şeklindedir. Çalışma, karma desen araştırma şemasına sahip olduğundan amaç ve alt amaçlar, hipotezler iki başlık altında toplanmıştır.

1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaç ve Denenceler

Araştırmanın genel amacı; PTÖY'nin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin DKAB dersinde ahlaki değerler eğitimine etkilerini belirlemek ve bu etkileri çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler (hipotezler) oluşturulmuştur:

H₁: PTÖY'nin uygulandığı Deney Grubu (DG) öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı Kontrol Grubu (KG) öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

H₂: PTÖY'nin uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.

H₃: Mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.

H₄: PTÖY'nin uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeylerindeki değişimler demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

1.2.2. Nitel Boyuta Dair Amaç ve Alt Problemler

Araştırmanın nitel kısmında, deneysel süreç aşamasında derslerin PTÖY'ye göre yürütüldüğü DG öğrencilerinin PTÖY'ye ve bu yaklaşımın ahlaki değerlerle ilgili gelişime katkılarına dair algı ve görüşleri alınmış; PTÖY ile ilgili projeler ve etkinlikler değerlendirilmiştir. Araştırmada, buna yönelik cevabı aranan alt problemlere dair sorular şunlardır:

1. PTÖY destekli DKAB dersine ilişkin genel öğrenci algıları nasıldır?
2. PTÖY destekli DKAB dersinde “Sorumluluk” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. PTÖY destekli DKAB dersinde “Merhamet” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. PTÖY destekli DKAB dersinde “Nezaket” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. PTÖY destekli DKAB dersinde “Adalet” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

6. PTÖY destekli DKAB dersinde “Dürüstlük” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'nın Birinci döneminde Elazığ il merkezindeki dört ortaokulun (Şehit Cuma DAĞ Ortaokulu, Şehit Nadir İPEK Ortaokulu, Seyda Molla BAHİRİ İmam Hatip Ortaokulu) 7. sınıflarına devam eden öğrencilerle,
2. Ortaokul 7. sınıflar DKAB dersi Ahlak Ünitesinin konu ve kazanımlarıyla,
3. Deney grubundaki öğrencilerle yürütülen (Deneyisel İşlem) 6 haftalık çalışma (120 saat) süresiyle ve
4. Umar ve Kanger (2018) tarafından geliştirilen ve “10-13 Yaş Çocuklar İçin Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği” (EADÖ) olarak adlandırılan 5’li likert tipi ölçek, Öğrenci Bilgi Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile öğrenci proje ve etkinliklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. İlgili Çalışmalar

PTÖY ile yapılan DKAB dersinin ahlak ünitesinin kazanımlarının gerçekleştirilmesine katkı sağladığı ve araştırma, inceleme, problem çözme becerisi açısından anlamlı farklılık oluşturduğu gözlemlenmiştir. Din eğitiminde PTÖY ile bu yaklaşımın ilköğretim DKAB derslerinde uygulama örneklerine ilişkin bilgiler veren iki araştırma bulunmakla birlikte PTÖY ahlak eğitimi açısından uygulamadaki etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışma yoktur. Yurt dışında konuyla ilgili geniş literatür mevcuttur. Burada bu çalışmaların bir kısmına değinilecektir.

1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Demirhan (2002) “Program Geliştirmede PTÖY” adlı araştırmasında PTÖY literatür taraması yoluyla program geliştirmenin belirlenen öğeleri açısından ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş, PTÖY çalışmasını desteklemek ve yaklaşımın örnek bir uygulamasını göstermek için seçilen 3. sınıf öğrencilerinden, bir deney grubuna ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Uygulamadan

elde edilen bilgiler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Öğrencilerin PTÖY dayalı yapılan derslere olan ilgilerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

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

Uzun (2007) araştırmasında PTÖY ile bu yaklaşımın ilköğretim DKAB derslerinde uygulanabilirliği incelenmiştir. PTÖY’nin, 8. sınıf öğrencilerinin DKAB dersi, “Kültürümüz ve Din” ünitesinde, akademik başarılarına, derse karşı görüşlerine ve derse karşı tutumlarına karşı inceleme yapılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 74 öğrenciyle haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca araştırma sürdürülmüştür. Kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenirken, deney grubundaki dersler PTÖY’e göre işlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda bu çalışmada, PTÖY’nin, 8. sınıf öğrencilerinin DKAB dersi, “Kültürümüz ve Din” ünitesinde, akademik başarılarına, derse karşı görüşlerine ve derse karşı tutumlarına olumlu yönde anlamlı bir katkı sağladığı görülmektedir.

Çiftçi (2011) araştırmasında DKAB dersinde PTÖY ve uygulama örneklerine ilişkin bilgiler vermiştir. Bu çalışmada, PTÖY’nin ilköğretim DKAB derslerinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnekler sunulmuştur. Bu çalışma ilköğretimde eğitim gören 4.5.6.7.8. sınıf öğrencilerinden gönüllüler arasından seçilen 60 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu çalışmada PTÖY, sınıf materyallerini, dolayısıyla öğrenciler tarafından oluşturulan etkinlikleri içermektedir. Bu yaklaşımla öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir katkı olduğu vurgulanmıştır.

Şahin, Ökmen, Kılıç (2020) " Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Proje Tabanlı Öğrenmeye Göre Düzenlenmesi" başlıklı çalışma, karakter ve değerler eğitimi derslerinin PTÖY'ye göre nasıl organize edileceğini ve öğrencilerin PTÖY'e, karşı tutumunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma desenlerinden uygulamalı araştırma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları Türkiye'de bir devlet üniversitesinde, psikolojik danışma programı ikinci sınıfta öğrenim gören 103 öğrenciden oluşmaktadır. Bilgi toplandığında; süreç değerlendirme formu ve öğrenci mektupları kullanılmıştır. Bu çalışma PTÖY kullanılarak grup çalışması şeklinde yapılan 16 hafta süren bir çalışmadır. PTÖY ile işlenen dersin verimli, öğretici, motive edici, keyifli ve ilgi çekici olduğu vurgulanmıştır.

1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Grant ve Branch (2005) araştırmasında PTÖY'nin uygulandığı sınıf ortamlarının bireysel farklılıkları nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Sonuçları aldıktan sonra öğrenciler tarafından hazırlanan raporlardan, görüşmeler-gözlemlerden ve öğrencilerin öğretim etkinliği sonucunda yapılan çalışmalardan yararlanmışlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin oluşturdukları projelerde bireysel farklılık ve yeteneklerinin yansımaları bulunmuştur. Süreç sonunda oluşturulan ürünler öğrencilerin üç farklı türde bilgiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin planlama yapmalarına, yetenekleri hakkında bilgi almalarına ve seçimlerinde özgür olmalarına olanak sağladığı için PTÖY'nin yapısının esnek olduğu vurgulanmıştır. Bu esneklik ile öğrencilerin PTÖY ile üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinin faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Krop (2006) araştırmasında ahlak gelişim programına katılanların sorumluluk düzeylerindeki artışı incelemiştir. Uygulanan programa katılanların sorumluluk alma düzeyinde önemli bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin sorumluluk davranışı kazandıkları görülmüştür.

Meyer ve Wurdinger (2016) yaptıkları çalışmada PTÖY'nin kullanıldığı okullara giden öğrencilerin yaşam becerileri hakkındaki algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğrencilerin zaman yönetimi, işbirliği, iletişim ve öz yönetim gibi en üst düzey yaşam becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretim yılı boyunca en çok geliştirilen becerilerin sorumluluk, problem çözme, öz yönetim ve

iş etiği olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma nitel ve nicel analiz yönteminin sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin yaşam becerileri algılarının olumlu olduğu ve PTÖY'nin iletişim, problem çözme, sorumluluk ve zaman yönetimi gibi birçok yaşam becerisinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunda proje tabanlı öğrenmenin başarı, tutum ve motivasyona etkisinin incelendiği görülmektedir. Bunun dışında bilimsel süreç becerileri, öz yeterlilik, PTÖY, yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri gibi konularda da araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde PTÖY'nin başarıya etkisinin oldukça fazla olduğu projelerin öğrencileri derslere güdelediği ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel sorumluluklarının arttığı, eğlenerek öğrendikleri, yaratıcılıklarının ve el becerilerinin geliştiği, projelerinde birden fazla konu alanı bilgisini kullandıkları ve gerçek dünya deneyimleri yaşadıkları belirlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, gerçek yaşam konuları ve uygulamalarından oluşarak öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinin merkezine alan bir öğrenme yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme, John Dewey (1859-1952), William Heard Kilpatrick (1871-1965) ve Jerome Bruner'in (1915-2016) öğrenmeye ilişkin bakış açılarının bir sentezi olarak geliştirilmiştir (Demirel, 2004: 237).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin somut bir şeyler üretmek amacıyla bağımsız ya da küçük gruplar hâlinde gerçek hayat konuları ya da problemlerini derinliğine inceleyerek öğrenmeyi yapılandırıp tasarlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Katz ayrıca bunu projeyi keşfetmeye değer bir konunun derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2004: 237). Proje, gerçekleştirilmesi gereken düşünsel bir plandır (Hesapçıoğlu, 2008). Projenin ana özelliği, öğrencilerin veya öğretmenlerin veya her ikisinin de araştırma çabalarını konuyla ilgili sorulara ortak cevaplar bulmaya odaklamasıdır. Projenin temel amacı, öğretmen tarafından sorulan sorulara doğru cevaplar vermekten ziyade konu hakkında daha fazlasını bilmektir (Uzun, 2007: 28). Proje, bir konu hakkında derinlemesine daha fazla bilgi edinmenizi sağlayacak bir çalışmadır. Genellikle sınıfta küçük gruplar halinde, bazen sınıfta veya duruma göre çocuklar tarafından yapılabilir. En önemli özelliği, çocuklarla çalışırken hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sorularına bilinçli bir şekilde yanıt bulma çabasıdır (Katz, 1994). Proje türleri kullanım amaçlarına göre farklı kategorilere ayrılmaktadır. Bunlar;

- Herhangi bir araç veya yapının geliştirilmesi projeleri
- Bir konu seçilerek, derinlemesine araştırma yapılan projeler
- Bir objenin deneyle ispatını veya ölçülmesini oluşturan projeler (Coşkun, 2004).

PTÖY, öğrencileri orijinal problem bulma sürecine dâhil etmek için tasarlanmış bütünsel bir yaklaşımdır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme alanlarında ve okul dışında karşılaşılabilecekleri durumlara yanıt vermeyi amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem, 2002: 67).

Seidel, Aryeh ve Steinberg ise proje tabanlı öğrenmenin özelliklerini maddeler halinde açıklamaktadır. Bunlar;

- Yıllar boyunca çok dikkatli bir şekilde çalışılmış ve sonuçları çok önemli olan bir dizi faaliyettir. Bunlar, öğrenciler ve genel olarak toplum tarafından takdir edilen performanslar, ürünler ve hizmetlerdir.
- Geniş bir izleyici kitlesi ile araştırma, iletişim ve sergileme gibi ders dışı ve okul dışı etkinlikleri içeren grup çalışmasıdır.
- Proje tabanlı öğrenmenin akademik, sosyal ve aynı zamanda üstbilişsel (yönetici biliş/biliş dışı) yönleri içeren özel hedeflerdir.
- Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin kendi değerlendirmelerinin yanı sıra jüriler, öğretmenler ve halktan nihai değerlendirme ile gelişirken sürekli geri bildirim alma fırsatı sağlayan bir süreci içerir (Uzun, 2007: 29).

Erdem ve Akkoyunlu (2002) proje tabanlı öğrenmenin, anahtar kavramlardan meydana geldiğini ifade etmektedir. Bunlardan birisi, öğrenme kavramıdır; dikkati öğretene değil öğrenciye vermek oldukça önemlidir. Bir diğer kavram ise projedir. Proje, tasarımı veya geliştirilmesi, hayal gücü, planlama anlamına gelir. Bu kavram, yansıtma, yani yön, öğrenme kavramına atıfta bulunur; tek öğrenmeden ziyade hedefe yönelik harmanlanmış öğrenmeyi vurgular. Proje tabanlı öğrenme sürecinin son kavramı ise tabandır. Projeyi bir amaç olarak değil, bir altyapı unsuru olarak ele alarak, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgular ve öğrenmeyi, istenilen düzeyde öğrenenlere sunar.

PTÖY birçok tanımı verilmiş olmasına rağmen, tanımlar için bir standart bulunmamaktadır. Farklılığın oluşmasında, proje tabanlı öğrenmenin sınırlı ve basit bir pedagojik öğrenme olmamasından dolayı oluşmaktadır. PTÖY ile çalışan eğitimciler, bunu, öğrenciyi araştırmaya yönlendiren yapıcı ve birleştirici bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Demirhan, 2002: 50). Öğrenciler sorular sorar, tahminlerde bulunur,

araştırma yapar, veri toplar ve analiz eder, teknolojiyi kullanır, ürünler yaratır ve fikirlerini paylaşır (Erdem & Akkoyunlu, 2002: 3).

PTÖY, öğrencileri karmaşık etkinliklere katılmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme stratejisidir. PTÖY genellikle birden fazla adım ve süreç gerektirir. Projeler, ürün ve performansı geliştirmeye odaklanır ve genellikle öğrencilerin etkinlikler düzenlemesine, araştırma yapmasına, sorunları çözmesine ve bilgileri sentezlemesine yardımcı olur. Disiplinler arası işbirliği varsa projeler daha başarılı olacaktır. Proje tabanlı öğrenme, tamamlanması gereken bir göreve veya çözülmesi gereken bir soruna odaklanır. Problem çözmede kilometre taşları kişinin kendisinin ve başkalarının önceki çalışmaları üzerine inşa edilir (Uzun, 2007: 32). Proje tabanlı öğrenme, sabit, önceden belirlenmiş bir programı takip etmekten ziyade öğrencinin ilgi alanlarına yöneliktir. Dar, disiplinli öğretime odaklanmak yerine geniş, disiplinler arası öğretime odaklanmayı vurgular (Yılmaz, 2006: 39).

PTÖY’de öğrenciler bildiklerini ve yapabileceklerini aktif olarak göstermelidir. Öğrenciler, gerçek dünyadaki sorunları çözmek için önceki bilgileri, yeni öğrenmeleri ve konuyla ilgili becerileri birleştirir. Genellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini iletişim kurmak, bilgi edinmek, problem çözmek, birlikte ve özgürce çalışmak ve gelecekteki öğrenme becerilerini geliştirmek için kullanırlar. Proje çalışmasında öğrenciler ayrıca güven ve risk alma gibi etkili davranışları ve öz değerlendirme, planlama ve hedef belirleme gibi öğrenme stratejilerini de kullanırlar.

PTÖY’nin özelliklerini Bidwell şu şekilde açıklamıştır (Uzun, 2007: 41);

- Belirli bir endüstrinin kavramlarını ve ilkelerini inceler. Projeler, belirli bir disiplin için önemli olan bilgi ve becerilere odaklanır. Bu nedenle projeler geliştirilirken bir veya birden fazla yeteneği çağrıştırmalıdır.
- Öğrencilerin gerçek hayattaki konularda etkinlikler gerçekleştirmesini sağlar. Projeler belirli bir sorunu çözmeyi amaçlamalıdır. Öğrencilerin işte veya günlük yaşamlarında karşılaştıkları herhangi bir sorun olabilir.
- İş hayatında başarılı olmak için gereken ek becerileri öğretir. İş hayatında başarılı olmak için bilgi tek başına yeterli değildir. Projeler öğrencilere iş arama, ekip çalışması ve yönetim becerilerini öğretir. Projeler öğrencilerin

gerekli becerileri edinmelerine, bu becerilerin geliştirilmesine ve eyleme geçirilmesine yardımcı olur.

- Öğrencilerin kaynak aramalarına izin vererek problem çözme yeteneklerini geliştirir. Gerçek dünya problemlerinin tek bir doğru cevabı yoktur. Birden fazla seçenek birbirinden ayırt edilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin birçok kaynaktan bilgi toplaması ve sentezlemesi gerekmektedir. Ayrıca, bir karar vermeden ve bir ürün geliştirmeden önce bilginin altında yatan kalite, güvenilirlik ve eğilimler değerlendirilmelidir.
- Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına olanak tanır. Bilginin yapısı öğrenme için çok önemlidir. Sözde yapılandırmacı stratejiler, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını gerektirir. Bu yaklaşım aynı zamanda eğitim araştırmacıları tarafından geliştirilen üst düzey düşünme becerileri, çoklu zekâ stratejileri, öğrenme stilleri ve beyin işlevleri gibi becerilerle de uyumludur. Öğrenciler bilgiyi toplarken, değerlendirirken ve sentezlerken konuyu derinlemesine anlamalarını sağlar ve düşünme stratejileri geliştirir.
- Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını gerektiren öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenciler projeler üzerinde bağımsız olarak çalışırlar. Projeler, öğrencilere öğretmen olmadan çalışma fırsatı vererek öğrencilerin problem çözme, proje planlama, kaynak bulma, kişiler arası iletişim ve daha fazlası gibi birçok beceriyi öğrenmelerine yardımcı olur.
- Bu, birden fazla strateji tarafından değerlendirilen son derece güvenilir ürünlerin çıktısıyla sonuçlanır. Proje tabanlı öğrenmede değerlendirme genellikle geleneksel öğretimde kullanılan öğretim stratejilerinden farklıdır. Projelerdeki öğrenci başarısı, bir dizi öğrenci stratejisiyle ölçülür.

PTÖY, eğitim teknolojisi ile desteklendiğinde daha etkili hale gelmektedir. Son yıllarda, PTÖY’da bilgi teknolojisi kullanılarak yürütülen projelerin niteliği değişmiştir. PTÖY’da, öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenmeyi geliştirmenin, anlamlı öğrenmeyi sağlamanın ve öğrencileri özellikle interaktif elektronik medya ve yeni elektronik medya ortamlarında eğitim yaklaşımlarını kullanarak geliştirilen projeler aracılığıyla yapılmıştır. Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bunların birçok uygulaması vardır (Korkmaz, 2002).

2.1.1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

PTÖY, özellikle Lilian Katz ve Sylvia Chard'ın çalışmaları sayesinde son 20 yılda büyük ilgi görmüştür. Ancak PTÖY'nin, geçmişinin, bazı bilim adamları tarafından 19. yüzyılın ortalarına ve bazı bilim adamları tarafından 20. yüzyılın başlarına kadar dayandığını belirtmektedirler. Bazı bilim adamları ise proje fikrinin kökenlerini 16. yüzyıla kadar dayandığını söylemektedirler (Çiftçi, 2006: 30).

Knoll'a (1997) göre okullarda bir öğretim yöntemi olarak kullanılan proje fikri ilk olarak on altıncı yüzyılın sonlarında İtalya'da mimarlık ve mühendislik alanında bir eğitim hareketi olarak kabul edildi. 17. yüzyılın başlarında İtalyan mimarlar sanatçıları için çitayı yükseltmek istediler ancak o dönemde aldıkları eğitim yeterli değildi. Profesyonel seviyeye ulaşmak için mimarlığın kendi başına bir eğitim çözümü bulması gerekiyordu. Böylece, 1577'de Roma'da Papa Gregory XIII'in himayesinde bir sanat okulu kuruldu. Bu okullarda uygulamalı eğitim ile proje yaklaşımı uygulanmaya başlanmıştır. PTÖY fikrinin doğuşu şu şekilde gerçekleşti: Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, John Dewey ve William Kilpatrick gibi birçok önde gelen eğitimci, eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların eğitiminde yeni bir yönelime ve çocuk merkezli yeni bir eğitime ihtiyaç vardı. Yeni eğitim yaklaşımının temel amacı, çocuğun ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını belirlemektir. Özetle bu yaklaşımda çocuk kendi eğitimini belirlemede aktif rol oynar (Çiftçi, 2006: 30).

Proje yönteminin düşünsel altyapısının oluşumunu biraz daha açıklayacak olursak, bu fikrin kökeni J. J. Rousseau'nun "L'Emile" adlı eserinde çocuk eğitimi ile ilgili eğitim fikirlerini ve ideallerini verdiği eserine kadar uzanmaktadır (Burr, 2001: 9).

Rousseau'nun bebeklikten yetişkinliğe eğitim konusundaki görüşleri, eğitimcileri ve aileleri eğitimin amacı üzerinde düşünmeye ve yöntemlerini yenilemeye teşvik etti. Rousseau, çocukların neler öğrenebileceğine bakmaya inanır. Çocukların meraklı doğaları nedeniyle değil, toplumun üyeleri olarak yetiştirilmeleri gerektiğine inanıyordu. Projenin metodolojisi, Rousseau'nun çocukların öğrenme kapasitesini artırma vizyonunu açıkça yansıtmaktadır. Yine Rousseau'nun geleneksel eğitimi baskı altına alma yönteminin iyi olmadığı ve terk edilmesi gerektiği fikri ve eğitimin çocuğun gelişiminin her aşamasına göre düzenlenmesi gerektiği fikri, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile uyumludur (Burr, 2001: 9).

Rousseau'dan etkilenen Pestalozzi'nin proje yaklaşımına yakın olduğunu söyleyebiliriz. Pestalozzi, ebeveynlik sürecindeki kesintilerin bütünün değişmesine yardımcı olacağını düşünür. Pestalozzi, okullarda uygulanan geleneksel eğitimin boş ve soyut olduğunu düşünür ve bunun yerine eğitimin her bireye hayata dair somut şeyler ve gerçekleri öğreten kısa bir eğitim olması gerektiğini söyler. Ona göre okul ev gibidir ve çocukların çevre ve birbirleriyle etkileşimlerinde duygularını kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmen öğrenciyi kibar ve nazik bir şekilde teşvik etmeli ve proje yaklaşımı için öğretmen kolaylaştırıcı olmalıdır. Proje, çocukları anlamlı etkinliklerde gruplar halinde ve bireysel olarak çalışmaya teşvik eder. Pestalozzi, anlamlı öğrenmenin çocukların kendisinden gelmesi gerektiğine inanmıştır (Burr, 2001: 10).

1836'da Almanya'da ilk anaokulunu açan eğitim reformcusu Frobel, çocukların hayattan ve deneyimlerden bilgi edinebileceklerine, çocukların kendilerini geliştirebilecekleri bir ortamın olması gerektiğine inanmış, araştırma ve çocuk merkezli oyunlarla yeteneklerini pekiştirmiştir. Pestalozzi'nin görüşlerinden etkilenen Frobel, memleketindeki okulları Pestalozzi'nin eğitim ilkelerine göre yeniden düzenlemek istedi. Frobel, bir çocuğu şekillendirmeye çalışan herhangi bir yetiştirme biçiminin çocuğun doğasına aykırı olabileceği ve doğal gelişimine müdahale edebileceği sonucuna varmıştır. Frobel'e göre, çocuğun doğuştan itibaren yeteneklerini özgürce kullanmasına ve özgürce öğrenmesine izin verilmelidir.

Diğer eğitimciler de Frobel'in çocukların aktivizmini ve kendi kendine öğrenmelerini savunan çalışmalarından etkilendiler. Dewey'in laboratuvar dersi, Frobel'in "eğitim çocukların yaşamlarına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır" görüşüne benzer. Frobel ve Dewey, sınıfta proje tabanlı müfredatı kullanarak çocukların yaşamlarını doğrudan etkiler. Dewey's Lab, çocuk merkezli etkinlikler, seçmeli dersler, proje yaklaşımı ve serbest oyun yoluyla yaşam becerilerini vurgular. Ducharme'ye (1993) göre, Dewey'in proje yöntemi çocukları amaca yönelik etkinliklere ve çevrelerindeki dünyayı daha derin bir anlayışa dâhil edebilir.

Dewey'e göre, çocuklar ve ergenler okulda ne kadar iyi ve mutlu yaşarlarsa, yetişkin yaşamına o kadar mükemmel hazırlanırlar. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinde çocukların ve gençlerin güncel ihtiyaçları, ilgileri ve hedefleri her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Mevcut sorunları çözme çabaları, öğrencilerin, gelecekte

karşılaşacakları sorunların çözümüne de hazırlanmalarına yardımcı olur. Dewey ayrıca sosyal amaçlar için yaşamının önemine vurgu yaparak, öğretimde bu yönde anlamlı etkinlikler etrafında organize etmeyi savunur (Oğuzkan, 1985: 95).

Kilpatrick, proje yöntemiyle okullarda, sorumlu ve sevecen insanlar yetiştirmek için bir öğrenme ortamının oluşturulabileceğini savunur. Demokratik bir toplumda eğitimin içeriği kadar yönteminin de yurttaşların kişiliklerinin geliştirilmesinde büyük rol oynadığını ifade eder. Ona göre proje yöntemi, manevi, eğitsel ve sosyal yönden zengin bir öğrenme ortamı oluşturacak özelliklere sahiptir (Oğuzkan, 1985: 95). Bu eğitimciler arasında, Dewey ve Kilpatrick'in ebeveynlik konusundaki görüşleri, proje yaklaşımında belki de en gelişmiş yönünü temsil eder. Dewey ve Kilpatrick, okul liderliğindeki projelerin her şeyden önce anlamlı, faydalı olmasını ve bunun içinde okuldaki çocukların ihtiyaçlarını karşılayan etkinliklere katılması gerektiğini ifade etmektedir. Dewey ve Kilpatrick'e göre projeler yapmacık ve yüzeysel olmaktan ziyade gerçek olmalı ve müfredat gerçek yaşam deneyimlerini içermelidir. Birçok eğitimci Kilpatrick'in bakış açısından etkilendi ve o, okullarının müfredatının proje tabanlı olmasını özellikle vurgular. Bunlardan biri olan Lucy Sprague Mitchell, Dewey ve Kilpatrick tarafından kurulan Bank of Street okulunun geliştirdiği felsefeyi uyguladı ve proje yaklaşımının bölümün merkezinde olduğu çeşitli araştırmalar yaptı. Bu okulda, çocukların çevrelerini deneyimsel ve gerçek bir şekilde keşfetmeleri desteklenmiştir. Bank of Street yaklaşımı, çocukları derin, anlamlı ve tutarlı öğrenmeye katılmaya teşvik eder. Bank of Street School'da Mitchell, müfredatın temeli olarak saha gezileriyle gerçek dünya deneyimini harekete geçirmiştir. Bu gezilerde çocuklar bilgi toplar ve okula dönerek deneyimlerini farklı ifade biçimleriyle paylaşırlar. Gerçekten de Mitchell, Bank of Street School öğrencilerine mevcut çevrelerine yönelik araştırmalarında rehberlik etmiştir (Burr, 2001: 1). Bu okul aynı zamanda proje yöntemleriyle ilgilenen öğretmenler için de iyi bir eğitim alanıdır. Sonrasında proje metodolojisine olan ilgi azalmış ve önemini yitirmiştir. 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika'da ortaya çıkan açık eğitim felsefesi, Bruner'in öğrenme kuramı ve Thelen'in grup çalışması fikirleri proje tabanlı öğrenmenin ve programların önemini bir kez daha artırmıştır. İlköğretim müfredatı öğrencilerin ilgi alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu arada Avrupa, İtalya ve İngiltere'deki anaokullarında başarılı proje uygulaması gerçekleştirilmiştir. Özellikle İtalya'da öğretmen Reggio Emilia tarafından çok başarılı proje uygulamaları yapılmaktadır. Howard (1999) Gardner'ın 1983 yılında çoklu zekâ

teorisini açıklamasının ardından, öğrenmenin doğası ve zekâyâ bakış açıları değişmiş ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının önemi artmaya başlamıştır.

2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

PTÖY, ilerlemeci felsefeye dayanır. İlerlemeci felsefeye göre okul hayatın kendisidir. Bu nedenle okullarda her türlü yapı ve gerçek yaşam olayı öğrencilere sunulmalı ve onların gerçek yaşama hazır olmaları sağlanmalıdır. Çünkü eğitimin görevi, öğrencinin yaşadığı topluma etkin bir şekilde katılması için koşullar yaratmaktır. Eğitim ortamında teoriye değil pratiğe odaklanmak gerekir; çünkü öğrenci, kitaba göre, olayların nedenini ve hangi sebeplerin hangi sonuçların ortaya çıktığını anlayamaz; teorik bilgiler hızla unutulur: uygulamayı takiben öğrenenler ilişkileri anlar; öğrendiklerini unutmaz. Tüm bu nedenlerle, uygulamanın eğitim ortamına dâhil edilmesi gerekmektedir. (Sönmez, 2006: 74-76).

PTÖY savunucuları, proje tabanlı öğrenmeyi yapılandırmacı bir yaklaşım olarak görmektedir. "Yapılandırmacı Öğretim Stratejileri" belgesinde yer alan bu öğrenme yöntemine literatürde çeşitli isimler verilmiştir. Yapılandırmacı, yapılandırmacı, oluşturucu, bütünleştirici ve yapılandırmacı gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Yapılandırmacılık bir eğitim kuramı değildir. Bu teori bilgi ve öğrenme teorisidir. Bilgiyi sıfırdan inşa etmeye dayanır. Başlangıçta öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiği ile ilgili bir teori olarak geliştirilen bu teori, zamanla öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandığına dair bir yaklaşıma dönüşmüştür (Demirel, 2002).

Bu yaklaşım daha çok öğrencilerin gerçek hayatta sahip oldukları deneyimlere odaklanır (İşman, 2002). Bununla birlikte, çoklu zekâ kuramının temsilcisi ve tanınmış bir eğitimci olan Howard Gardner'ın (1999) proje çalışmaları hakkındaki düşünceleri de öğrenme temelli projenin gerekliliğini ve önemini göstermektedir. Gardner, konu ile ilgili çalışmasında proje yaklaşımına giren üç eğitim hedefini tartışıyor. Gardner ideal sınıfı tanımlarken proje yaklaşımının uygulandığı sınıfları da tanımlamıştır. Matematik, Sosyal Bilimler, Okuma ve Yazma alanlarındaki ödevlerin neredeyse tamamının proje etrafındagerçekleşmesi gerektiğini ifade eder. Öğrenciler, materyalin belirli yönlerini daha ayrıntılı olarak keşfeder ve problemleri disiplinli bir şekilde çözer. Ayrıca proje benzer bir şekilde çalışır ve çocuğun konuyu kendi ilgi ve yeteneklerine göre incelemesini sağlar (Coşkun, 2004: 75).

Gardner'ın proje çalışmasına en büyük desteği, çoklu zekâ kuramından geldi. Gardner, insanların çok yönlü zekâyâ sahip olmadıklarını, aksine en az yedi farklı bağımsız zihinsel kapasiteye sahip olduklarını iddia eder; dil, mantık-matematik, uzay, müzik, beden, iletişim ve iç gözlemin bireysel zekâsı. Ne yazık ki, okullar sadece dilbilim ve mantıksal matematiksel zekâyâ yönelir. Dil ve matematikte güçlü bir geçmişe sahip öğrenciler bu sistemle başarılı olacaklardır. Fakat sanatsal, müzikal, atletik, sosyal beceriye veya içe dönüklüğe sahip öğrenciler bu sistemde pek başarılı olamazlar. Proje çalışması çocukların başarılı olmasına yardımcı olur. Çünkü proje üzerinde çalışırken tüm zekâlarını kullanma fırsatına sahipler (Coşkun, 2004: 77).

2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Önemi

Eğitim ve öğretimin amacı, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata uygulamalarını ve sürekliliğini sağlayan yaşantılar kazandırmaktır. Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinden olan proje tabanlı öğrenme, güncel düşünce ve bakış açılarını içeren etkili bir öğrenme yöntemidir.

Projeler farklı zekâ alanlarını, öğrenme ilgilerini ve öğrenme stillerini ortaya çıkarır. Ayrıca çeşitli seçenekler sunarak öğrencileri bireysel ilgi ve becerilerini geliştirmeye motive etmektedir. Proje tabanlı yaklaşımları kullanmak için başka zorlayıcı nedenler de vardır. Bunlar öğrencilere zihinlerini yaratıcı, bağımsız ve sorumlu bir şekilde kullandıklarında bir mutluluk ve başarı duygusu verir. Projeler, öğrencileri diğer öğrenciler, öğretmenler ve topluluk üyeleriyle birlikte çalışmaya teşvik eder. Öğrenciler konuşmayı ve karar vermeyi öğrenir. Öğrenciler ayrıca planlama, organize etme, araştırma ve zamanı iyi kullanma gibi diğer becerileri de öğrenirler (Fleming, 2000: 3-5).

PTÖY, kısa süreli sınıf etkinlikleri, öğrenci merkezli dersler yerine uzun vadeli, disiplinler arası, öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini, dersleri ve gerçek dünya olaylarını vurgular. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin kendi tercihlerini, sorularını ve kararlarını vermelerini sağlar. Projeler, öğrencilere kendi benzersiz ilgi ve becerilerini sağlar. Öğrencileri okul faaliyetlerine dâhil eder ve onları okul topluluğuna dâhil eder. Proje tabanlı öğrenme, sınıf dışındaki dünyayla bağlantı kurarak, gerçek dünyadaki problemlerle ilgilenerken ve gerçek dünya becerilerini geliştirerek öğrenciler için öğrenmeyi daha faydalı hale getirir (Coşkun, 2004: 75).

PTÖY'nin en önemli yönlerinden biri, okulu gerçek bir yaşam haline getirmesidir. Bu sayede, gerçek hayatta bizden daha fazlasını bilen ve bize tam olarak ne yapacağımızı ve nasıl yapacağımızı söyleyen yetkilileri dinleyerek zaman kaybetmeyiz. Öğrenciler, neyin işe yarayıp neyin yaramadığını deneyimlerinden nasıl öğrendiklerini anladıklarında, kendi hayatlarının daha iyi bir yansıması haline gelirler. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini kullandıklarında ve sergilediklerinde kendilerine olan güvenleri artar. Projelerden elde edilen ürünler ve performanslar, öğretmenlerin yapılan çalışmaları daha doğru bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Öğrenciler proje çalışmalarıyla kendi seçimlerini yapabildiklerini, projenin kendilerine ait olduğunu ve hayatlarıyla bağ kurabildiklerini söylediler. Proje çalışması, öğrencilere özgürlük ve kendi programlarını birlikte oluşturma fırsatı vererek bir sınıf topluluğuna ait olma duygusu verir (Coşkun, 2004: 75). Buna ek olarak, birçok dil eğitimcisi sınıfta gerçek yazma ve okuma ile gerçekçi dil deneyimleri yaratma ihtiyacını savunmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, dili gerçek yaşam durumlarında kullanmaya yardımcı olur. Çocuklar, gerçek hayattaki çeşitli okuma ve yazma etkinliklerine katılarak kendi projelerini tamamlayabilirler. Mektuplar, günlükler, makaleler, kitaplar, broşürler vb. okuma, röportajlara katılma, afiş düzenleme, faks gönderme, araştırmaya katılma, projedeki çalışmalardan sadece birkaç örnektir. Proje tabanlı öğrenme, çağın ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş, gelecek nesilleri yüceltecek, hemen her alanda yaşam boyu ve etkili öğrenmeyi sağlayacak önemli ve disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımıdır (Coşkun, 2004: 77).

2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Müfredattaki Yeri

PTÖY, bağımsız bir bilgi parçası olarak müfredat öğretime dayalı olarak geliştirilen ve modern ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır (Çiftçi, 2006). Proje yaklaşımının savunucuları, proje çalışmasının tüm müfredatı kapsadığını savunmazlar. Katz ve Chard (1992), projelerin içinde yer alan çocuklara birçok fayda sağlamasına rağmen, projenin tüm okul müfredatını kapsaması için henüz çok erken olduğunu gözlemlemektedir. Katz, geleneksel sistematik müfredata ek olarak görünen proje çalışmasının tercih edilebilir olduğunu savunuyor (Katz, 1994: 1).

2.1.5. Proje Tabanlı Öğrenmede Yaklaşımında Konu Seçimi ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

PTÖY'nin en önemli adımlardan biri proje konusunun belirlenmesidir. Öğrencilere çalışacakları konuların proje çalışmasına uygun olup olmadığı konusunda rehberlik etmek yararlı olur. Bunu gerçekleştirmek için, öğretmen, öğrencilerin seçebileceği nitelikte proje önerilerini liste halinde sunabilir ya da öğrenciler ilgi duydukları proje konularını belirleyip sınıfa getirebilirler. Bu ve benzeri yaklaşımlarla proje seçiminde öğretmenin öğrencileriyle birlikte çalışması ve problemin proje tekniğine uygun olup olmadığının araştırılması ve onaylanması gerekir. Bu nedenle projeler için konu seçimi büyük önem arz etmekte, özen ve titizlik gerektirmektedir (Erdem, 2002: 152).

PTÖY'de, öğrencilerin küçük gruplar halinde veya tüm sınıf tartışmalarında araştırmak istedikleri konuları belirlemede proje seçme ve söz sahibi olma hakları olmalıdır. Bir proje seçmek, bir öğrencinin yeteneklerini ve gelişimini sergilemek ve eğitim hedeflerini tanımlamak için karşılaşılabilecek en iyi durumlardan biridir. Projeler olası yaşam durumlarıyla ilgili olmalı ve bu nedenle öğrenciler neyi neden öğrendiklerini anlamalıdır. Proje konuları, konunun okul müfredatındaki değeri, çocukların yaşamlarıyla olan ilgisi ve çocukları hayata hazırlamaya katkısı temel alınarak seçilmelidir (Katz & Chard, 1994).

Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlara ek olarak, birçok öğretmen proje tabanlı pedagojide üzerinde çalışılacak konuyu bulamamaktadır. Bunun için öğrencilerin yaşadıkları çevreye, yaşamlarına ve bunlarla ilgili şeylere bakmak, dünyanın geçmiş ve şimdiki sorunlarına bakmak, ortaya çıkan sorunları velilerin yaşadığı sorunları bilmek fazlasıyla yeterli olacaktır. Öğrencilerin yaşadıkları şehir, köy, bölge veya ülkenin sorunları hakkında bilgi sahibi olmaları önemli bir başlangıçtır (Çiftçi, 2006).

2.1.6. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Planlanması ve Uygulanması

PTÖY kaliteli bir proje için yapılması gereken en önemli şey proje planı hazırlamak, süreci etkin bir şekilde yönetmek ve izlemektir. Planlama, daha önce projeler üzerinde çalışmamış öğretmenlerin kaygılarını ortadan kaldırmanın ve gelecekteki projelerin temellerini atmanın etkili bir yoludur. Projeler farklı

kaynaklardan gelir ve farklı şekillerde geliştirilir. Bir proje yapmanın tek bir doğru yolu yoktur. Ancak bir projeyi etkin bir şekilde organize etme konusunda birçok soru, düşünce ve görüş olmaktadır. Bu nedenle proje tabanlı öğrenmenin planlanması ve yürütülmesi için konu uzmanları tarafından çeşitli uygulama örnekleri sunulmuştur (Çiftçi, 2006).

Railsback (2002), sınıfta proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasının bir proje planının hazırlanmasıyla başladığını belirtmektedir. Bu planda olması gerekenleri şöyle açıklar.

- **Durum ve Problem:** Bir veya iki cümle sorunu veya durumu tanımlar. Örneğin göl kenarındaki yerleşim ve iş alanları fosfor içeriğini etkileyerek göl suyunun kalitesini düşürür. Ev sahipleri ve işletmeler göl suyunu onarmak için ne yapabilir?
- **Projenin Tanımı ve Amacı:** Projenin amacının kısa bir açıklaması. Örneğin, öğrenciler göllerdeki fosfor seviyelerinin nasıl düşürüleceği üzerine araştırmalar yürütür, anketler gerçekleştirir ve ev sahiplerinin göl kirliliğiyle nasıl mücadele edebilecekleri hakkında yorum yapar. Sonuçlar dergilerde, bilgi broşürlerinde veya web sitelerinde yayımlanır.
- **Performans Özellikleri:** Projelerde kalite kriterleri veya standartlarının bir listesi bulunmalıdır.
- **Kurallar:** Projenin başarısı için bir rehberdir. Kısa vadeli görüşmeleri belirli bir tarihe kadar tamamlamak ve belirli bir tarihe kadar araştırmayı tamamlamak kısa vadeli hedeflerin bir parçasıdır.
- **Proje Katılımcılarını Projedeki Rollerine ile Listeleme:** Proje katılımcılarını, kişileri, okuldaki kişileri ve ailelerini içerir.
- **Değerlendirme:** Proje tabanlı öğrenmede, öğrenme planı nihai ürünle birlikte değerlendirilir. Proje tabanlı öğrenme, süreç temellidir ve öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri geliştirme süreçlerini ve öğrenci performanslarını değerlendirir. Öğrenciler proje sürecine ne kadar çok dâhil olurlarsa, o kadar çok öğrenirler (Railsback, 2002: 11-12).

2.1.7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

PTÖY’de öğretmenler birçok rol üstlenirler. Bunlar genellikle arabulucu, akıl hocası, takım koçu ve asistan gibi rolleri içerir. Projenin dersliklerinde artık öğrencilerin sıralarına oturup sınıfın önünde bir öğretmenden bilgi aldığı bir sahne yoktur. Çünkü öğretmen artık bilgiyi yayan, tüm kararları alan ve sınıfı kontrol eden bir kişi olarak değil, kolaylaştırıcı, işbirlikçi ve kaynak sağlayıcı olarak görülmektedir.

PTÖY, öğretmenin rolünü ders veren bir konuşmacıdan, kaynak sağlayıcı uzmana, rehberle dönüştürür (Newell, 2003: 5). Proje tabanlı öğrenmede öğretmen aynı zamanda öğrenendir. Öğretmenler öğrencilerle birlikte öğrenir ve öğrendiklerini sınıfla tartışır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeye değer verdiklerinin bir işaretidir (Burr, 2001: 23-2). Proje boyunca öğrencilerle düzenli olarak bir araya gelen öğretmen, öğrencilerin projesini değerlendirerek yapmaları gereken işler konusunda onlara rehberlik eder. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma, tartışmalar yoluyla çalışma ve arkadaşlarına yardım etme fırsatı vererek proje sırasında geliştirebilecekleri beceriler sağlar. Öğretmenler çocukların yaptığı iş örneklerini gözden geçirir, onlarla projeler hakkında görüşür ve her çocukta meydana gelen gelişimi değerlendirir (Burr, 2001: 25).

Fleming (2000: 18) de öğretmenlere proje çalışmalarını yapmaları ve öğrencilere bu süreçte ihtiyaç duydukları desteği sağlamaları için çeşitli öneriler sunmaktadır. Bu öneriler;

- Öğrencilerin proje ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak için doğrudan öğretimle ilgili bir dizi öğrenme ve öğretme etkinliği hazırlayın.
- Önemli proje kaynaklarını tarayın. Bu kaynakların halk veya okul kütüphanesinde mevcut olduğundan emin olun.
- Öğrencilerin sorunları veya sorunları belirlemelerine ve zaman içinde hedeflere ulaşmak için planlar geliştirmelerine yardımcı olun.
- Örnek olarak liderlik edin, geri bildirimde bulunun, araçlar ve formlar hazırlayın. Ardından, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için bir danışman olun.
- Esnek bir çalışma ortamı yaratın.

- Bireysel veya grup görüşmelerinde öğrencilerin düşüncelerini araştırın ve sorun.
- Ekip dinamiklerini oluşturun ve her zorlu proje çalışmasını tamamlayana kadar bu tutumu sürdürün.

Öğretmen pasif görünmesine rağmen yine de bütün faaliyetlerde başrolde olmalıdır. Modern eğitim-öğretimde öğretmenin rehberlik görevi oldukça önem arz etmektedir (Erdem, 2002: 67).

2.1.8. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Öğrencinin Rolü

Proje boyunca öğrenciler, sadece öğretmenin talimatlarını takip etmek yerine, ne öğrenecekleri konusunda karar verme rolünü üstlenirler. Öğretmenler ve öğrenciler birlikte konu adını seçer ve konuyu araştırır. Öğrenciler her gün sorularına, araştırma kitaplarına, dergilere veya web sitelerine yanıt bulmak, alanlarında uzman olduğunu düşündükleri kişilerle röportaj yapmak, araştırma mektupları yazmak, gerçek harita planlamasını tasarlamak, bir gezi planlamak veya başka herhangi bir aktivite yapmak için işbirliği yapmalıdır. Elbette öğrenciler bu etkinlikleri öğretmenin desteği ve rehberliğinde yaparlar (Diffily, 2002: 2). Öğrencilerin proje tabanlı öğrenmedeki rolü kendilerinin yönettiği öğrenme aktivitelerini yapmaktır. Öğrenciler genellikle nihai ürünü, performansı, sergiyi veya programı okul dışındaki bir izleyici veya izleyici kitlesine sunar. Halk, öğretmenler veya öğrencilerle birlikte değerlendirmelere katılır. Öğrenciler bilgi veya beceriler, çalışma alışkanlıkları ve problem çözme teknikleri açısından değerlendirilir (Fleming, 2000: 17).

Sonuç olarak proje tabanlı sınıflarda öğrenciler, bilgiyi pasif olarak bulunduğu yerden almak yerine, bilgiyi kendi kendilerine arayarak ve keşfederek yapılandırıldığı aktif bir süreç içerisinde bulurlar. Projenin en başından sonuna kadar yani proje konusunu seçme, projeyi araştırma, problem çözme ve elde ettiği bilgileri sınıfta sunarak kendi öğrenmesini gerçekleştirir. Bir konuyu araştırarak ve sonuca varan öğrenci veya gruplar artık o sınıfta o konunun uzmanı olarak kabul edilir ve edindikleri bilgileri arkadaşları, öğretmenleri ve diğerleriyle paylaşırlar.

2.1.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğeleri

PTÖY'nin öğelerini, araştırmacılar farklı şekillerde ifade etmektedir. Bunları kısaca açıklamakta fayda vardır:

İçerik: PTÖY, öğrencilerin tek bir kaynaktan bağımsız olarak farklı kaynaklardan eriştiği ve problem çözdüğü bilgileri içerir. Proje tabanlı öğrenme, öğretmenlerin ve öğrencilerin belirli bir konuya odaklanmasına ve göze çarpan noktaları ve fikirleri keşfetmesine olanak tanır. İçerik gerçek hayatta olduğu gibi sunulur ve öğrenciler bunu problem çözmek için kullanır. Bütünlük parçalardan daha önemlidir ve kapsamlı araştırma önemlidir.

Etkinlik: Öğrenciler yanıtları bulmak ve sorunları çözmek için araştırma yaparlar. Genellikle zor sorular veya problemlerle karşılaşır ve onlara meydan okurlar. Bu, öğrencilerin karmaşık fikirleri keşfetmelerine, pratik çerçeveler oluşturma becerileri kazanmalarına ve öğrendiklerini farklı durumlarda uygulamalarına olanak tanır.

Süreç: PTÖY, öğrenenleri süreç boyutunda işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda yalnız çalışmalarına da yardımcı olur. Öğrenme koşulları sosyal, kişisel ve işbirlikçi becerileri geliştirir. Bu süreçte teknolojik araçlar hâkimdir ve öğrenciler bu araçları kullanmaya teşvik edilir. Sonuç olarak, öğrencilerin yaşam becerileri gelişir ve öğrenciler okullarının dışındaki bir dünyaya hazırlanır.

Sonuç: PTÖY, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenme sürecinin sonunda öğrenenler, örneklerle gösterdikleri karmaşık, düşünsel ve mantıksal ürünler oluşturur ve kendi çalışmalarını değerlendirir. Bu süreçte çocuklar sosyal becerilerini, yaşam becerilerini ve öz-yönetim becerilerini sergileme fırsatı bulurlar (Erdem, 2002: 173).

Katz ve Chard (1989) PTÖY'nin üç aşamalı öğrenme aşamalarını tanımlamıştır (akt: Demirhan, 2002: 35) :

1. Evre (Başlama Evresi) : Başlangıç aşamasında, öğretmen ve öğrenciler hangi konunun çalışılacağına birlikte karar verirler. Araştırma konuları seçilirken belirli kriterler dikkate alınmalıdır. Bu kriterlerden ilki gündelik hayattan projelerin seçilmesidir. İkincisi ise, temel okuryazarlık, fen, sosyal bilimler, görsel sanatlar ve estetik gibi konulara entegre edilmelidir. Üçüncü kriter,

konu yeterince zengin olmalıdır. Dördüncü kriter, konu evde araştırılmaktan ziyade okulda araştırılmaya uygun olmalıdır. Proje çalışması ilerlerken tartışmanın devamlılığı için konu ile ilgili alt konuların bir kavram haritası kullanılabilir. Öğretmen ve öğrenciler başlangıç tartışması boyunca, araştırma yoluyla cevabını araştıracakları sorular oluştururlar. Bu evre boyunca, öğrenciler aynı zamanda konu ile ilgili ön bilgilerini hatırlarlar.

2. Evre (Alan Çalışması) : Bu, projenin en önemli kısmıdır. Alan gezilerini, doğrudan araştırmaları içerir. Bu aşamada öğrenciler gözlemlerini kaydeder ve modeller oluştururlar. Birlikte keşfeder, tahminde bulunur, tartışır ve yeni bakış açıları oluştururlar.
3. Evre (Özetleme ve Sonuçlandırma) : Sonuç raporlarının hazırlanmasını ve sunulmasını içerir. Proje sonunda öğrenciler bir ürün oluşturur ve ürünle ilgili tüm çalışmaları içeren bir süreç dosyası sunar. İşlem dosyası için tüm adımlarını ve bilgilerini içerdiği için çok önemlidir.

2.1.10. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme

PTÖY’de değerlendirme, hazırlık ve ürün ortaya çıkarma aşaması kadar önemlidir. (Demirel, 2004: 237). Değerlendirme, ürün ve sürecin birlikte ele alındığı bir yapıyı içerir. Proje tabanlı öğrenme, yalnızca öğretmenin öğrencilerin değerlendirmesini içermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için fırsatlar sunar. "Ne anladım?" "Nasıl giderim?" gibi soruları cevaplamalarına yardımcı olacak bir yapıya sahiptir (Demirel, 2004: 238). Başlangıçta ve sıklıkla geribildirim öğretmenlerden, akranlardan ve uzmanlardan gelir. Geri bildirim, öğrencilerin bilgi ve uygulamaları için de faydalıdır. Değerlendirmenin en iyi yolu, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve yukarıdaki sorulara cevap bulmalarıdır. Öğrenci çalışmalarını gözden geçirmek ve değerlendirmek için veli işbirliği gereklidir.

Değerlendirme, öğretmenlerin sonraki adımları planlamasına yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin süreçteki ilerlemelerini gözden geçirerek ve notlar vererek belirledikleri soruların yanıtlarını alırlar. Öğrencilerin ne öğrendiklerini ve neye odaklanacaklarını tanımlarlar. Bunu akılda tutarak, öğrenenin genel değerlendirmesinin bir kaydını tutmak gerekir (Erdem, 2002: 75). Değerlendirmeler birçok farklı biçimde olmalıdır. Tüm öğrencilerin farklı özellikleri vardır. Bu nedenle, değerlendirme

faaliyetleri yeterince özellikli olmalı, uygun ve yardımcı geri bildirim sağlamalıdır. Değerlendirmeciler öğrencilerin kendileri, akranlar, öğretmenler ve konu uzmanları olabilir. Değerlendirme birimi, bireysel bir öğrenci, bir grup öğrenci veya bir sınıfın tamamı olabilir.

2.1.11. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yararları

PTÖY, öğrencilere birçok açıdan önemli kazanımlar sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. PTÖY ile ilgili çalışmalarda bulunanlar PTÖY, yararları hakkında şunları söylemişlerdir:

Rogers (1996), proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bütünleşme, iletişim ve organizasyon becerilerini geliştirdiğini, en çok gerçek hayattan öğrendiğini ifade eder. Bu yaklaşım sayesinde çevreye saygı duyarlar, çevreyi korumanın yollarını öğrenirler ve sonuç olarak kendilerini değerli, yetkilendirilmiş ve toplumlarının ayrılmaz bir parçası hissederler.

Green (1998), proje tabanlı öğrenmenin motivasyonu artırabileceğini ve öğrencilere memnuniyet duygusu verebileceğini belirtmektedir. Proje tabanlı öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır.

Krajcik vd. (1999) öğretmenler için proje tabanlı öğrenmenin olası faydalarını üç unsurda özetlemektedir: İlk olarak, öğretmen, yıl boyunca farklı gruplarla çalışacağından, her yeni grup öğrencilerle yeni projeler keşfedeceğinden, işini eğlenceli, ilginç ve motive edici bulabilir. İkincisi, proje tabanlı öğrenmede öğretmen sürekli yeni fikirleri kabul edecek ve böylece yaşam boyu öğrenen olacaktır. Üçüncüsü, sınıf yönetimi kolaylaşacaktır. Diffily ve Sassman (2002:102), projelerle öğrencilerin sadece akademik yetkinlikleri değil, aynı zamanda dünyada başarılı olmak için gereken diğer yetkinlikleri ve kişisel özellikleri de kazandıklarını bildirmiştir. Bu temel beceriler eleştirel düşünme, kişilerarası iletişim ve teknoloji becerileridir. Onlara göre öğrencilerin üstün yetenekli olması gerekir, akademik ve teknik yetenek yeterli değildir. Bu, eğitimin önemli hedeflerinden biridir. Ama bu yeterli değil. Çocuklar da duyarlı ve dokunaklı olmalıdır. Duygularını, kişisel ihtiyaçlarını ve arzularını anlamayı ve etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenmelidirler.

Shepherd (1998), proje tabanlı öğrenmeyi kullanan grupların, geleneksel yöntemlerle çalışan gruplara göre eleştirel düşünme testinde daha yüksek puan aldığını bulmuştur. Ayrıca proje tabanlı öğrenmeyi uygulayan öğrencilerin daha fazla güven geliştirdiğini ve gelişmiş öğrenme yeteneği sergilediğini söylemiştir.

Proje tabanlı öğrenmenin faydaları aşağıdaki başlıklar altında özetlenebilir.

- Motivasyonu artırır.
- Yaratıcılığı teşvik eder.
- Okul çalışmaları ve gerçek hayat arasında iletişim kurar.
- Bilgi edinirken işbirliği fırsatları sağlar.
- Kütüphaneler araştırma becerilerini geliştirir.
- Kaynak işleme becerilerini artırır.
- Bilimsel araştırma yapmayı alışkanlık haline getirir.
- Sosyal ve iletişim becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirir.
- Problem çözme becerilerini artırır.
- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlar.
- Öğrencilere uygulamalı deneyimler kazandırır.
- Öğrencilerin disiplinler arasında bağlantı kurmasını sağlar.
- Okula veya topluma katkıda bulunmaları için fırsatlar sağlar.
- Güvenlerini artırır.
- Bireysel öğrenme güçlerini ve farklı öğrenme yöntemlerini kullanmalarına izin verir.
- Öğrencilerin gerçek dünyada teknolojiyi nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sağlar (Railsback, 2002; Bilen, 1990; Çiftçi, 2004; Moursund, 1999; Saban, 2000).

2.1.12. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklar

Projeler, öğrencilerin özgün problemleri çözmelerine, başkalarıyla birlikte çalışmalarına izin verdiği için öğrencilerin ilgisini artırabilir. Öğrencilerin bilgi edinmeleri, projeleri planlamaları, projeleri değerlendirmeleri ve düşünme becerilerine (öğrenme ve üstbiliş) sahip olmaları gerektiğinden, projeler içgörüğü geliştirme potansiyeline sahiptir (Blumenfeld vd. 1991: 373).

Proje öğrenciler için sorun yaratır. Projeler önemli bir zaman çizelgesi içerisinde odaklanma gerektirir. Öğretmenlerin de PTÖY konusunda endişeleri vardır. Çünkü projeler bağımsız ve denetimi zor olan çalışmalardır. Öğrenciler, çalışmanın farklı aşamalarında olabilir ve bu da öğretmenlerin yardım etmesini daha da zorlaştırır. (Fleming, 2000: 6).

Öğretmenler, bir proje esnasında hangi öğrencilerin en az çalıştığını veya hangi öğrencilerin en fazla çalıştığını göremeyebilir. Bu süreç hem sağlıklı değerlendirmeyi hem de arzulanan hedeflere ve planlanan becerilere ulaşmayı engelleyebilmektedir. Yine proje çalışmaları esnasında kullanılan araç ve gereçlerin ekonomik olarak maliyetinin yüksek olması projenin durmasına veya aksamasına neden olabilir (Öztuna Kaplan & Coşkun, 2012: 12). Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin proje uygulaması konusunda edindikleri bilgi düzeyinin yeterli olmaması, bu nedenle gerekli hazırlık aşamasını geçmemiş olmaları ve bu konuda yeterli beceriye sahip olmamaları projenin başarısız olmasına sebep olabilir (Öztuna Kaplan & Coşkun, 2012: 142).

Railsback (2002: 17-18), proje çalışmasındaki zorlukların üstesinden gelmek için birkaç öneride bulunmuştur:

- Önce en temel konuları ele alın. Programla uğraşacak vaktiniz olmasa bile, temel konuları ele aldığınızdan emin olun.
- Aktivitenin eğitimin içeriğini belirlemesine izin vermeyin. Etkinlikleri eğitim kursunun içeriğine göre planlayın. Öğrenciler bir proje seçip üzerinde çalışabilirler.
- Proje hedeflerinin çizelgeler veya performans standartları ile uyumlu olmasını sağlayın.

- Öğrencilere, yazılım kullanma veya web sitelerini düzenleme gibi yeni şeyleri öğrenmeleri ve denemeleri için bolca zaman verin.
- Öğrencilerin proje planlarını tanımlamasına ve ortak projeler uygulamasına yardımcı olan görev bölümünü oluşturun. Bu sayede insanlar önemli deneyim ve önemli beceriler kazanabilir ve proje planlama bilgisine sahip olabilirler. Örneğin, her ekip üyesi projenin sonunda bir görüşmeci ve sunucu olabilir.
- Proje faaliyetlerini yapılandırmak için bir program oluşturun.
- Kaynakları paylaşmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışın. Diğer sınıfların yaptığı projeleri inceleyin.

PTÖY, karşılaşılan güçlükler, sınırlılıklar olmasına rağmen, disiplinlerarası ve öğrenci merkezlidir. Eğitim sistemi içinde uygulanması gereken bir öğrenme yaklaşımıdır.

2.1.13. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Yöntemler

Bu bölümde PTÖY, uygulamasına ilişkin araştırmada kullandığımız yöntemlerin kapsamı, özellikleri, nerede, nasıl kullanılması gerektiği, yararları ve sınırlılıkları incelenektir.

2.1.13.1. Hikâye Yöntemi

Hikâyelerin evrensel bir dili vardır. Hikâyelerin evrensel bir etkiye sahip olmasının sebebi doğrudan anlatımlara göre edebi anlatımların daha etkili olmasıdır. Çocukların edebî türlere ve romanlara olan ilgisi eğitim ve öğretimde pek çok şekilde ele alınmakta ve bu merak pek çok eğitim amaçlarına ulaşmak için kullanılmaktadır (Yazıcı, 1998: 479; Oğuzkan, 2006: 99). Hikâye anlatma yoluyla çocukların dikkatini çeken, dini ve ahlaki değerleri bu şekilde işlemelerine yardımcı olan hikâye, olay ve kavramları anlatma biçimidir (Bilgin, 1994: 51). Hikâyeler, öğrencileri tanıdık gündelik kahramanların dünyasına çekmektedir. Hikâyeyle olan bu insani ilişkiden dolayı hikâyeyi okuyan veya dinleyen herkes, oradaki kahramanların rolleriyle çok hızlı bir şekilde etkileşime girer, kendilerini kahramanların yerine koyup onlarla özdeşleşir. Hikâye anlatıcılığının eğitimde etkili ve önemli bir yöntem olması bu özdeşleşmeden kaynaklanmaktadır (Okumuşlar, 2006: 237). Hikâyeleri öğretim yöntemi olarak

kullanıma uygun hale getiren anahtar kelimeler taklit ve özdeşimdir. Çocuklar yaşamları boyunca öğrendikleri birçok şeyi bilinçli veya bilinçsiz olarak çevrelerini taklit ederek öğrenirler. Hikâyeler, öğrencilerin sosyal boyutun deneyimlerini, kavramlarını, problemlerini ve temalarını ahlaki ve entelektüel olarak öğrenmelerine, sorgulama yoluyla tutumları, kişisel düzeyde analiz etmelerine ve benimsemelerine olanak tanıyan bir eğitim ortamı oluşturur (Zembat & Zülfikar, 2006: 29). Öğrencilerin aktif olarak yer aldığı bu süreç, anlatı biçiminde sunulan -aslında gerçek hayatla ilgili- konu, kavram ve olayları inceleyerek değerlendirecek ve kendi düşünce ve değerlerine göre analiz edip eleştirecektir. Birey olarak çocuk, hem kendini ifade etme olanağına sahip olacak, hem de doğruya ulaşması mümkün olacaktır. Hikâyelerin değerlendirilmesi ahlaki çözümleme, düşünsel incelemeye katkısı önemlidir. Hikâyedeki olaylar, çocukları, eylemlerinin başkaları üzerindeki etkisinin farkına varacaktır (Okumuşlar, 2006: 237).

PTÖY ile ilgili en etkili uygulamalardan biri olan hikâye yöntemi, bireylere ve içinde yaşadıkları toplumlara esneklik, duyarlılık ve hoşgörü kazandırmayı amaçlar.

2.1.13.2. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Örnek olay incelemesi yöntemi, bir olay ya da problem anlatıldıktan sonra konu hakkında öğrencilerin tartışarak çözüm önerilerini sunmaları esasına dayanan bir öğretim yöntemidir (Aydın, 2007: 232). Bu yöntemle belirli bir öğretim konusu ile ilgili gerçek yaşam problemleri, sınıf ortamında analiz edilir ve çözülür. Öğrenciler konuyla ilgili bilgi ve beceri kazanması sağlanır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999: 105; Aydın, 2007: 179; Küçükahmet, 2011: 79). Bu yöntemin adından da anlaşılacağı gibi bazı sorunlu durumları içeren vaka çalışmalarını gözden geçirmek için öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını gerektiren önemli bir yönü vardır. Bu yöntem, öğrencilerin bir konuyu anlamalarını ve uygulamalarını veya bir beceride ustalaşmalarını sağlamak için kullanılır. Bu yöntemde öğrenciden bir durum veya olayla karşılaştığında karar vermesi, doğru yargılarda bulunması ve problem çözmesi istenebilir. Çünkü insan günlük hayatta sürekli olarak çeşitli sorunlarla karşılaşır ve başarılı olmak için bu sorunları aşmaya çalışır (Aydın, 2007: 233). Ahlak eğitiminde, örnek olay incelemesi yönteminin amacı çocuklara ahlaki yargıları içeren örnek olaylara bakma ve kahramanlarını konuşma ve tartışma fırsatı vermektir (Altaş, 2001: 77). Vaka çalışmaları, öğrencilere olayları başka birinin bakış açısından görme, diğer insanların duygularını hissetme ve başkalarını

anlamalarında gerçekçi olma fırsatı verir. Öğrencilere eylemlerinin sonuçlarını gösterir. Bu yöntemde yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağladığı için davranışlarının olumlu ya da olumsuz etkilerini görebilir (Aydın, 2007: 233; Sünbül, 2011: 305). Böylece öğrenci, kendisini bir başkasının yerine koyma, başkalarıyla çalışabilme, başkalarının fikirlerine saygı duyma becerisi kazanır. Bu haliyle de örnek olay incelemesinin PTÖY’yi destekler nitelik taşıdığı söylenebilir.

2.1.13.3. Rol Oynama (Dramatizasyon) Yöntemi

Rol oynama, öğrencilerin başka bir kimliği taklit ederek kendine has duygu ve fikirlerini ifade etmelerine olanak sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemle öğrenciler duygu ve düşüncelerini farklı bir kişilikte ifade edebilirler (Küçükahmet, 2011: 79). Bu yöntem de bir fikir, durum, problem ya da olay dersin konusu ile ilgilidir; Bir grup öğrenci tarafından başka bir öğrenci grubunun önünde sahnelenir. Başkalarını taklit ederek, öğrenciler ne düşündüklerini ve hissettiklerini anlama ve açıklama fırsatına sahip olurlar (Demirel, 2004: 85). Rol oynama sayesinde öğrencinin yetenekleri gelişmekte ve arkadaşına yardım etme, çabuk karar verme, cesaret gibi iyi kişilik özellikleri kazanılır. Bu uygulamalar sadece sorunları çözmekle kalmaz, aynı zamanda insan doğasının anlaşılmasına ve insan davranışlarının katılımcılar tarafından değerlendirilmesine de katkıda bulunur (Küçükahmet, 2011: 79).

Ahlaki davranışların geliştirilmesinde rol oynama yöntemi ahlak eğitimi ve öğretiminde etkin olarak kullanılabilir. Bu duruma örnek verecek olursak, paylaşmanın yardımlaşmanın önemini vurgulayan bir derste, bazı öğrenciler, fakir bir ailenin hayatından bir kesiti rol oynama yöntemiyle, sınıfta dramatize ederek maddi sıkıntı içindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlama ve davranışa dönüştürme fırsatı bulabilirler. Görüldüğü gibi rol oynama yönteminde, birey gerçek kişiliğinden ayrılarak kendini bir başkasının yerine koyar ya da belli bir durumda ne yapacağını ne hissedeceğini hareketlerle gösterir. İnsanları ve çevresini öğrenir. Hayal ederek duygularını ve heyecanlarını harekete geçirir (Aydın, 2007: 145).

2.1.13.4. Kavram Karikatürleri

Karikatürler insanları güldürmek için kullanılırken, kavram karikatürleri daha çok eğlendirmek ve bilgilerini sorgulamak için kullanılır. Kavramsal karikatürler, çeşitli

durumlarda karşılaştığımız olaylara bilimsel bakış açıları sunarak öğrencilerin kavramlara, değerlere ve bilgilere eğlenceli ve görsel bir ortamda erişmelerini sağlar (Kabapınar, 2005: 101-146).

Kavramsal karikatürler, görsel uyaranların kullanımını ve sözlü olarak birlikte yazılan metinleri içerir. Kavramsal karikatürler genellikle günlük bir olay hakkında birbirlerinin karakterleri hakkında üç veya daha fazla soru veya fikir içerir. Kavram karikatürü uygulamasında bir grup öğrenci, karakterlerin ne söylediğini tartışır ve hangi karaktere ve neden aynı fikirde oldukları konusunda bir anlaşmaya varmaya çalışırlar (Kabapınar, 2009: 154). Bu yöntemde öğrencilerden ahlaki konuların kavramsal karikatürlerini çizmeleri istenmekte ve sürece daha etkin katılmaları sağlanmaktadır. Ayrıca kavram karikatürleri, öğrencilerin sınıf içi tartışmalarda fikir ayrılıklarını açıklığa kavuşturarak karşı tarafı anlama çabalarına zemin hazırlamaktadır.

Öğrenci merkezli öğretim, öğretmenleri ve öğrencileri kendi kendini gerçekleştirmeye teşvik eden etkinlikler gibi özelliklerle proje tabanlı öğrenmenin öğretmen ve öğrencilere kazandırdığı becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayan bir yapıya sahiptir (Gökçe, 2002).

2.2. Ahlâk

2.2.1. Ahlak Kavramı

Arapça hulk veya huluk kelimesinin çoğulu olan ahlak, tabiat, mizaç, karakter, hareket tarzı gibi anlamlara sahiptir (Erdem, 2002: 15). Bir terim olarak ahlak; “Ortak bir yaşam biçimi”, “bir davranış kuralı” ve “ona yönelik entelektüel bir araştırma” anlamlarında kullanılır (Kılıç, 1992: 1-2). Ahlak, insanın diğer varlıklarla belirli kurallara göre ilişkilerini ve bunlara yönelik insan eylemlerini organize eden ve anlamlandıran bir dizi ilke, kural ve değerlerdir (Cevizci, 2002: 3). Bireylerin benimsedikleri, davranış, ilke ve kurallardan oluşan ahlak, insanların toplum içindeki davranışlarını ve birbiriyle olan ilişkilerini ortaya koyan bir disiplindir. İyi, yapılması istenilen davranışları ve kötü ise, yapılması istenmeyen davranışları ifade eder. İyi ahlakın oluşması için, şunlar gerekir: İyi olanı bilmek, iyi olanı istemek ve iyi olanı yapmak (Lickona, 1996: 51). Ahlak bir yaşam biçimidir. Ahlak, bireyin iyi şeyler yapması, iyi şeyler yapması ve kötü şeylerden kaçınması için uyulması gereken bir

kurallar sistemidir ve aynı zamanda bu sistemi inceleme konusu yapan bir bilimdir. Ahlak, bireylerin zihinsel ve insani karakter çizgilerini ve bunların sonucunda ortaya çıkan alışkanlıklarını tanımlayan bir dizi özelliktir (Yavuz, 1994: 203-204). Hayatın ilk yıllarından itibaren başlayan ve yaşam boyunca devam eden sosyalleşme süreci içinde, toplumun değer yargılarını öğrenme, kabullenme ve içselleştirme neticesinde ahlak kazanılır. Bireylerdeki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış şekillerinin geliştirilmesi ahlak ile gerçekleştirilir (Pazarlı, 1980: 13). Ahlak "kökü karakterde olan ve düşünce ve zorlama olmaksızın kolayca meydana gelen" bir durumdur. Bu tanımdan ahlaki davranışın dört özelliği ortaya çıkmaktadır. Bu; iyinin ve kötünün varlığı, bunları yapabilmek, bu fiillerin iyi mi kötü mü olduğunu bilmek ve bu fiilleri zorlanmadan yapabilmektir (Oruç, 2014: 125).

Ahlak, insan hayatını düzenler, insanların toplumdaki davranışlarını belirler, onları kendilerine ve topluma faydalı bireyler yapar (Kaya, 2007: 23-24). İslam literatüründe ahlak, tutum ve davranışların kaynağı olan manevi alanları ve insanların mükemmelliğini sağlamak için bilgi ve düşünce alanını kapsamaktadır (Çağrı, 1989: 2). İnsanların özgür iradeleriyle, zorlama olmaksızın, kasten düzenli olarak ortaya koydukları değerleri içeren eylem, tutum ve davranışlar da ahlak kapsamındadır. İslam'da, tüm insan davranışlarına yansıyan ilkeler dizisine ahlak denir. Ahlak, insanın Tanrı'ya, kendisine, başkalarına, hayvanlara ve hatta tüm canlılara karşı yükümlülüğüdür (Aydın, 2007: 83).

2.2.2. Ahlâki Gelişim

İnsan gelişiminin en önemli unsurlarından biri olan ahlaki gelişim, doğumla başlayıp hayatının sonuna kadar devam eden biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimle paralel olarak devam eder (Şengün, 2007: 209). Her birey, yaşadığı toplumda ahlaki kurallara uymak durumunda olduğunun farkındadır. Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin en önemli alanlarından biridir. Ahlaki gelişim, sosyal uyum aşamasında değer yargılarının geliştirilmesi sürecidir ve bu süreç aktif katılım ile gerçekleşir. Bir bireyin ne yapıp ne yapmadığını belirleyen yargılar, bir dizi bireysel değer ve inançtır. "Toplum içinde yaşamaktan dolayı insanlar belli kurallara uymak zorundadır. Bu kurallar, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinin ve uyumlu yaşamlarının sınırlarını belirler. Herkesin uyması gereken kurallar, insanların en yaygın durumlarda ne yapması

gerektiğini belirler. Kişinin doğası ve ahlaki seviyesi bu kurallara uymakta bulunur (Erden, Akman, 2014: 109). Kişi, toplumun ahlaki yargılarını ve kurallarını özümseyerek, yaşadığı çevreye uyum sağlayarak kendi ahlaki gelişim hedefine ulaşır. Ahlak, birlikte yaşadığımız kişilere karşı görev ve sorumluluklarımızı yerine getirmektir (Özden, 2005: 31).

Günümüzde ahlaki gelişim ile ilgili çalışmalar, eğitim, vatandaşlık, kültürel farklılıklar, gruplararası ilişkiler, aile ilişkileri, vicdan, değerler ve karakter yetiştirme gibi birçok alanda yapılmaktadır. Öte yandan, ahlaki gelişim alanı giderek disiplinler arası hale gelmektedir. Bu teorilerden en yaygın kabul görenlerinin psikanalitik teori, davranış teorisi ve sosyal öğrenme ile zihinsel gelişim teorisi olduğu tespit edilmiştir (Çağdaş & Seçer, 2002: 102; Kulaksızoğlu, 1998: 87; Aydın, 2003: 42).

Ahlaki gelişim kuramcılarından olan Freud'a göre ahlak doğuştan gelen içgüdüsel isteklerin süperego ile kontrol altına alınmasıdır. Freud'un ahlaki gelişimi süperego gelişimiyle ilişkilendirmesi ahlak eğitimi açısından oldukça önemlidir (Oruç, 2014: 127). Ahlaki kuralların bireye yansıtılması ve uygulanması açısından süper-ego, bireyin hayatında en yüksek değerleri barındırır. Ebeveynler tarafından verilen ödül ve cezalara göre gelişen süperego, çocuğun davranışlarını anne ve babanın davranışlarına uyarlamasını sağlar. Böylece çocuk yıllar içinde değerleri ve ebeveyn sosyal normlarını içselleştirir. Böylece süperego, davranışların her zaman sosyal normlara saygı duymasını ve kişinin topluma uyum sağlamasını destekler (Selçuk, 1996: 41). Piaget'ye göre ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstererek, birbirinden farklı nitelikler taşıyan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde yer almaktadır. Piaget'in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramında yaptığı gözlemler sonucu çocukların olgunlaştıkça akıl yürütme yeteneklerinin de farklılaştığını belirtir. Piaget, ahlak gelişimini zihinsel bir süreçte ele alır. Zihinsel gelişime paralel ahlak gelişimini savunur ve ahlak gelişimin bireye özgü olduğunu ifade eder (Güngör, 2008: 29; Selçuk, 1996: 110).

Piaget özerk ahlak ve dışa bağımlı ahlak olarak iki ayrı ahlaki gelişim basamağından bahsetmektedir.

1. Ahlaki Gerçekçilik (Dışa Bağımlı Ahlâk) Dönemi (4-9 Yaş) : Çocuk, yetkili bir yetişkinin koyduğu kuralları mutlak olarak kabul eder. Ahlaki yargı birdir

ve herkes onu aynı şekilde kabul eder. Kuralları çiğnemek bir yaptırım gerektirir. Bu aşamada davranış, fiziksel etkisine göre değerlendirilir.

2. Özerk Ahlâk Dönemi (9 Yaş ve Üzeri) : Kurallar mutlak ve sabit değildir. 9 yaşdan fazla süren bu dönemde çocuklar, yetişkinlerin otoritesini terk ederek ortak bir ahlak geliştirirler. Bir kural ancak herkes tarafından kabul edilirse kural olur. Bu aşamada çocuklar, başkasının isteklerine değer vermekte ve başkalarının kendilerine değer verebileceğini anlamaktadırlar. Bu aşamada çocuklar, davranışın somut niteliklerine bakarak ahlaki değerlendirmelerde bulunmak yerine davranışın altında yatan niyeti temel alarak hatayı yapan kimsenin gerçek niyetine daha çok önem vermektedirler (Güngör, 2008: 29; Erden ve Akman, 2014: 47).

Kohlberg'in; kişiler arası uyum veya "iyi çocuk" yönelimi olarak ifade ettiği geleneksel düzey aşaması, bizim çalışmamıza denk gelen son çocukluk evresine karşılık gelmektedir. İyi ya da kötü, insanların olumlu ya da olumsuz durumlar karşısında ne kadar iyi davrandıkları ile belirlenir. İnsanları memnun etmek ve mutlu etmek güzel bir davranıştır. Bu aşamada bireyin temel motivasyonu grup tarafından kabullenmektir (Güngör, 2008: 29; Çiftçi, 2003: 151). Çocukluk döneminde takdir edilmeye karşı oldukça duyarlı olan çocuklar, çevresindekilerin vermiş oldukları ödül ve cezadan etkilenirler. Son çocukluk döneminde ise çocuklar daha genel değerlendirmeler yaparlar. Disiplin ve kurallar benimsenmeye başlanır. Manevi gelişime göre ahlak anlayışında çocukluktan ergenliğe kadar belirli aşamalardan geçen bir gelişim süreci vardır. Bu çocuklar, otoriteye dayalı kurallar tarafından yönetilen bir ahlaki anlayışa sahiptir (Osmanoğlu, 2007: 46). Geç çocukluk döneminde çocuklar, büyüklerinden belirli değer yargılarını öğrenirler. Görgü kurallarını ve etik ilkeleri uygularlar (Özbay, 2003: 54). Çocukluğun son dönemindeki çocuklarda üst benlik iyice gelişir. Bu yaştaki çocuklar iyiyi kötüden ayırt edebilirler. Katı bir ahlaki anlayışa sahiptirler. Öğretmenin koyduğu kuralları değişmez kanunlar olarak görürler (Yörükoğlu, 1996: 28). 10-12 yaş düşünmenin gelişmeye başladığı zihinsel öğrenme yaşı olduğu için çocuklara anlatılan hikâyelerdeki karakterler çocukların adalet ve işbirliği gibi değerleri tanımlarına ve bunlara değer vermelerine fırsat sağlayabilir (Karacelil, 2013: 266-267). Bu, çocukların ahlaki gelişiminin ilerlediği, doğru-yanlış kavramlarının anlaşılabilir olduğu aşamadır (Aydın, 2003: 131).

2.2.3. Dini Gelişim

Dini inanç, Allah'ın varlığına inanmaya ve ahlaki bir yaşamda iyilik yapmaya teşviktir (Hökelekli, 1998: 103). Yaraticısının kendisini her an gözetlediğinin bilincinde olan birey, kimsenin olmadığı yerlerde bile kötülük yapmaktan kaçınır. Din ahlakı, zaman ve toplum içinde değişmeyen sağlam ve kalıcı ahlaki ilkelere sahiptir (Kılıç, 1992: 14). Ahlaki gelişim, dini gelişime paralel olarak yapılandırılmıştır. Her ikisi de gelişmeyi ve karşılıklı olgunlaşmayı destekler (Yavuz, 1994: 43). Dini gelişim aşamaları teorisinde bireyin dini hayatında ahlak gelişiminin önemini dile getiren Fowler inanç gelişim teorisinin mimarıdır. Fowler'ın dini gelişim teorisi, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi ve Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinden farklı değildir, aksine bu teorilerle yakından ilişkilidir. (Oruç, 2014: 111). Fowler, bireysel dini inançların, Piaget tarafından tanımlanan bilişsel gelişime ve Kohlberg tarafından tanımlanan ahlaki gelişime benzer bir dizi aşamada geliştiğini belirtir. İnanç söz konusu olduğunda, Fowler öncelikle Tanrı'ya olan güvenden bahseder (Söylemez, 2009: 79). İnsanın inanç gelişiminin başlangıcında ahlak anlayışı diğer değişkenlerin yanında önemli bir değişkendir. Fowler'a göre, inançlar ve sadakat, değerler ve hayata güçlendirilmiş bir uyum ve düzen vermek temel bir odak noktasıdır, ancak inançlar kişiden kişiye değişen değerlerin kalbinde yer alır (Fowler, 2000: 85).

Fowler, sonuç olarak bireyin diğer insanları anlaması ve değerleri paylaşmasının inanç gelişiminde temel ve hayati bir önem sahip olduğunu vurgular. Fowler, çocuğun iman gelişimi ve dönüşümü sürecindeki çalışmalarını yedi evreye ayırır ve her insanın bu süreçleri tamamlayamayacağını ama bu süreçleri tamamlayan insanların da başarılı olacaklarını iddia eder. Fowler'ın inanç gelişimi teorisinde, bir aşamadan diğerine geçiş aşamaları biyolojik olgunlaşma, duygusal ve bilişsel gelişim, psikososyal deneyim ve daha fazlasını, toplumu ve ayrıca dini ve kültürel etkileri içerir. İnançların gelişiminde bir aşamadan diğerine geçiş ne otomatiktir ne de iyi tanımlanmıştır (Kayıklık, 2005: 141). Bu yedi iman bilinci evresini ise şöyle sıralar. Basamak Öncesi Dönem- Temel İnanç (0-3/4 yaşlar), Sezgisel Yansıtıcı İnanç (3-4/ 7-8 Yaşlar), Öyküsel- Lafzi İnanç (6-7/ 11-12 Yaşlar), Terkibi- Geleneksel İnanç (Yapay İnanç) (11-12/ 17-18 Yaşlar), Bireysel- Bilinçli Düşünceli İnanç, Birleştirici İnanç, Evrenselleştirici İnanç şeklindedir.

Bu dönemin ikonalarının üslubunda ahlaki ve dini normlar ön plana çıkar ve bu semboller kültürel özellikler taşır. Fowler'a göre sembollerin tek yönlü algılandığı bu dönem gelişimsel aşamalar açısından okullaşmaya tekabül eder. Fowler'a göre birçok ergen ve hatta yetişkin bu dönemin özelliklerini zaman içinde sergileyebilmektedir. Çocukların olayları sadece kendi bakış açısından değil, başkalarının bakış açısından da görme becerisini geliştirdikleri bu aşama, Kohlberg'in Piaget'nin "somut işleme" ve "kamu etiği" araçlarına karşılık gelmektedir (Karaca, 2007: 192-193).

2.2.4. Ahlâk Eğitimi ve Gelişimini Etkileyen Etmenler

2.2.4.1. Kalıtım ve Çevre

Aynı ortamda büyüyen çocuklar farklı gelişir ve farklı davranırlar. Bu, genetiğin bir etkisi olduğunu gösterir (Baymur, 1994: 210). “Bireyin kişilik ve davranışlarının gelişmesinde kalıtım mı yoksa çevre mi daha etkilidir? Bu soruya yanıt arayan araştırmalar, genetik ve çevrenin insan doğasını ve davranışını etkilediğini göstermiştir. Fizyolojik veya psikolojik bir özelliğin ne ölçüde gelişebileceğini belirleyen kalıtım, insan gelişiminin üst ve alt sınırlarını belirler (Cüceloğlu, 2002: 94). Bu konudaki araştırmalar, sonuçları, kalıtımın bir kişinin fiziksel özelliklerini ve yeteneklerini çevreden daha fazla etkilediğini göstermiştir. Özellikle, genetiğin zekâda çevresel faktörlerden daha büyük bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Utangaçlık, iyimserlik, karamsarlık gibi ahlaki nitelikler yani ahlaki gelişim için çevrenin kalıttan daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Baymur, 1994: 224).

2.2.4.2. Aile

Aile ilk sosyal yapı olarak çocukları topluma hazırlayan, toplumun ahlâki ve kültürel değerlerini, nesilden nesille aktaran en temel kurumdur. Ailenin üstlendiği görevi yerine getirebilecek başka bir kurum yoktur (Adler & Şipal, 2005: 15). Aileler, özellikle çocuğun yaşamının ilk yıllarında sosyal normların ve ahlaki değerlerin çocuklara aktarılması için gerekli yaklaşımları ve örnekleri sağlar ve onları doğru davranmaya motive eder. Çocuk ebeveynleri ile özdeşleşir ve onların değerlerini kabul eder (Yavuzer, 2002: 132). Ailenin değer anlayışını ve yaşayışını, değerlere sahip çıkışını çocuklar gözlemleyerek öğrenmektedir. Bunlar, eğitim sürecinin sadece okulda gerçekleşmediğini, ailenin eğitim ve pedagojide son derece önemli bir role sahip

olduğunu göstermektedir (Yavuz, 1994: 291). Ailenin çocuğun ahlaki yapısı üzerindeki etkisi, okulun etkililiğinin ötesine geçer. Bireysel davranışların aile üyeleriyle olan duygusal ilişkilerle yakından ilişkili olması ve etik davranışın duyuşsal yönleri geliştiren faktörlerden biri olması, çocukların davranış performansı üzerinde en önemli etkinin ailenin olduğunu göstermektedir (Fersahoğlu, 1998: 68; Hökelekli, 1998: 196; Aydın, 2005: 54).

2.2.4.3. Akran ve Arkadaş Çevresi

İnsanlar, çeşitli psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını ancak herhangi bir grubun içerisinde yer alarak giderirler. Kişi gruba dâhil olarak sosyal bir statü elde eder ve psikolojik yönden duygusal bir denge oluşturmaya destek olur (Köse, 1997: 141) Arkadaş ve meslektaş grupları genellikle aynı yaş, sosyoekonomik düzey, din ve etnik kökene sahip insanları içerir (Şengün, 2007: 205; Yavuzer, 2002: 152). Arkadaş çevresi, bireyi çeşitli öğrenme ve etkinlik fırsatlarına hazırlar; işbirlikçi çalışmada, paylaşmayı, vermeyi ve almayı, diğerinin ne hissettiğini anlamayı ve diğerinin eylemlerinden nasıl tatmin olunacağını öğretir. Birey, meslektaşları ile birlikte yaşamayı ve iyi ilişkiler kurmayı öğrenmeye çalışır (Elkin, 1995: 88-93).

Ailenin çocuk üzerindeki etkisi ergenliğe kadar devam eder. Çocuklar ergenliğe girdikçe arkadaş çevresinin etkisi artar. Akranlarının çevresi ona dış dünyayla yüzleşme konusunda güven veriyorsa, gencin iç gerilimini azaltır ve toplumla bütünleşmesine, kendini tanıyarak ve başkalarını görerek hayata hazırlanmasına yardımcı olur (Onur, 2000: 104). Arkadaş çevresi gençleri olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Bu ortam, ahlaki açıdan ahlaka aykırı ve uygunsuz davranışlar sergileyen bireyleri içeriyorsa, etik olmayan davranışlarda da bulunabilirler. Gençlerin arkadaşlarından tavsiye alma ve onu taklit etme olasılığı daha yüksektir. Sağlıklı ahlaki gelişim için akran ve akran grupları önemlidir (Doğan, 2010: 116; Köylü 2000: 2).

2.2.5. Ahlak Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Eğitimle ahlâk birbiriyle iç içedir. Ahlâk eğitimden bir parçadır. Eğitim, ahlâka göre daha kapsamlıdır. İnsanın düşünce, davranışları, ahlak ve eğitimin ortak paydalarıdır (Aydın, 2001: 59). Ahlak eğitimi, irade, hırs ve alışkanlıklar gibi insan davranışlarına yön veren faktörleri düzenler. Ahlak eğitiminin bir başka yönü de

insanlara mutlu olma sanatını öğretmektir. Kendini ve başkalarını mutlu etmeyi öğretir (Doğan & Tosun, 2002: 139-140). Ahlak eğitiminin amacı bireylerin iyiliğe katkı sağlayarak davranış biçimlerini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu amaca ulaşmanın yolu, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlayan öğrenme yöntemlerini öğrenme sürecine dâhil etmektir. Program bu anlayış üzerine inşa edilmeli, okullarda program uygulayıcısı rolünü üstlenen öğretmenler çağdaş bilgi ve becerilere sahip, yeni anlayışla yetiştirilmelidir (Koç, 1999: 73-80).

Bilgi çağı öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğretmen ve öğrenci rollerinin değişmesine, teknolojik imkânların artmasına, öğrenme ortamlarının değişmesine, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin farklılaşmasına, öğrenmede ürün temelli ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra süreç temelli değerlendirmeye önem verilmesine neden olmuştur (Koç, 2010; Kızılabdullah, 2011). Dünyada ve ülkemizde de bilim adamları eğitim politikalarını ve öğretim programlarını bu anlayış üzerine kurgulamışlardır.

Ülkemizde, 2018 yılındaki DKAB dersi öğretim programının amaçları arasında şunlar gösterilmektedir: “Sorgulayan, araştıran, problemlerini bilimsel yöntemlere uygun olarak çözebilen, değişime açık, kendine güvenen, sorumluluklarına bağlı, empati duygusu gelişmiş, mutlu güvenilir bireyler yetiştirmek” (MEB, 2018) ifadesinde eğitimin çıkış noktalarından birisinin de ahlaklı nesil yetiştirmek için bireyin ahlaki gelişimine göre eğitimi yönlendirmesi ahlak eğitimi adına oldukça önemlidir. Geliştirilen program ile temel olarak öğrencilere din ve ahlak konusunda nesnel bilgiler kazandırmak, aynı zamanda ortak yaşam bilincini kazandırmak, öğrenci merkezli yaklaşımlarla kazandırılması amaçlanmaktadır. Evrensel ahlak ilkelerinin yanı sıra bilim, teknoloji ve bilginin hızla gelişmesi ve değişen koşullar nedeniyle bozulan dengeyi düzeltecek, bilim ve teknolojinin yeni kazanımlarının değerlendirilmesini sağlayacaktır. (Doğan & Tosun, 2002: 151).

Öğrenci merkezli eğitime dayalı proje tabanlı öğrenme, öğrenme sürecinde öğrenci katılımını ve öğretmen rehberliğini vurgular. Bu bağlamda programda kavramsal bir yaklaşım da izlenmektedir. Uygulanan kavramsal bir yaklaşımla öğrencilerin somut deneyim ve sezgilerinden dini ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyut düşünmesine yardımcı olmayı amaçlar. Program, öğrencilerin değerleri

etkinliklerle kazanmaları esasına dayanmaktadır. Ayrıca programda öğrenciler, diğer dersler ve farklı disiplinlerle bağlantılar kurarak olgusal bilgileri bütünsel olarak algılar ve değerlendirir (Güngör, 2008). Öğretim programı belirlenirken yetiştirilecek öğrenci profili ortaya konulmuş ve nasıl yetiştirileceği belirlenmiştir. Buna göre derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğretmenler öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine onlara yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla öğrencilere faydalı olacaktır. Program tanıtılırken yetiştirilmesi hedeflenen insan profilinde “öğrenmekten zevk alan, dinî kavramları doğru kullanan, kendini etkili biçimde ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren, yorumlayan, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, bilgiyi yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş” gibi özelliklere vurgu yapılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde bir dersin başarısını etkileyen farklı değişkenler olsa da bu değişkenler arasında başarıyı etkileyen en önemli anahtar faktör öğretmendir (Demirtaş, 1999: 32-35; Kaymakcan & Meydan, 2011; Uçar, 2004). Eğitim kalitesinin yükselmesinde ve toplumdaki olumsuzlukların giderilmesinde en önemli çözüm üreticisi ülkenin varlık nedeni olan öğretmenlerdir (Bayrak 2001: 76; Özer, 1993: 1; Karaçam, 2003: 21). Araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içinde rollerinin öğrencilerin başarıları üzerinde çok fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Güner, 1995: 2; Güven, 1994: 30-32). Bilgi çağının getirdiği öğretmen anlayışında da öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma sürecine ya da başka bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenme sürecine rehberlik eden liderdir. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci vardır ve öğretmen öğrencilere neyi nasıl yaptıklarını öğrenme fırsatı veren yol gösterici rolündedir (Schlechty, 2005: 159-162).

Geliştirilen ilköğretim DKAB öğretim programında da öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü belirtilirken öğretmenin geleneksel anlayıştaki rolünü değiştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede programın ortaya koyduğu öğretmen profili şu özelliklere sahiptir. Öğretmen;

- Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere bilgiyi aktaran değil öğrencilerin bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerini geliştiren,
- Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri yansıtmalarına, araştırmalarına,

problem çözmelerine, yeniden yapılandırmalarına ve uygulamalarına yardımcı olan stratejiler, yöntemler ve teknikleri kullanan,

- Öğretme-öğrenme sürecinin tüm aşamalarına aktif olarak katılım sağlayan,
- Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alan,
- Öğrencilerde öğrenmeye karşı merak duygusu uyandıran,
- Yapılması gereken pedagojik çalışma veya bulunması gereken kaynaklar hakkında hiçbir fikri olmayan öğrencilere talimat gösteren,
- Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem alan,
- Öğrencileri motive eden, durumları teşhis eden, gerektiğinde yönlendiren, saha dışından operasyonları yöneten, öğrencilerin yararına yeni ve özgün ortamlar hazırlamayı bilen, çalışmaktan asla yorulmayan ve sürekli izleyendir.

Programın faydalarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilecek etkinliklerle sağlanması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğrenme ve öğretme etkinlikleri bu programın en önemli unsuru olarak kabul edilmekte ve öğretmenlerin gerçekleştirebilecekleri etkinliklere örnekler verilmektedir. Bu etkinliklerin taslak olduğu öğretmenlerin kendilerinin etkinlik üretmesi tavsiye edilmiştir. Etkinliğin hazırlanması sırasında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları kadar çevrenin özellikleri de dikkate alınarak kazanımın amaçlarına ve içeriğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Etkinliklerin öğrenci merkezli bir şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacılık, araştıran, problemlere çözüm getirebilen ve kendini toplum içerisinde rahatlıkla ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesini ve onları öğrenme sürecinin odak noktasına taşıyacak etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasını istemektedir (Çavuş, 2005: 448). Bu hedef ancak; öğrencileri daha aktif ve sorumlu kılacak etkinliklerin düzenlendiği, öğrenenlerin birlikte çalışarak bilgiyi, içeriği ve sınıflarındaki güç dengelerini değerlendirdikleri öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenme süreçlerinde çocukların özerkliği ve bilişsel farkındalığının desteklenmesi ve geliştirilmesi ile gerçekleşecektir (Kılıç, 2006: 28). Bu anlayışa göre öğretmen, bilgiye ulaşmanın yol göstericiliğini yapan bir rehber konumunda olacaktır (Şentürk, 2008:

501). Yeni din öğretim programları ile birlikte öğrenme süreçlerinde egemen olan geleneksel eğitim anlayışına göre yürütülen ilmiyal merkezli din eğitimi anlayışı yerini (Kaymakcan, 2007: 182) temelini yapılandırmacılığın oluşturduğu “anlamli öğrenme”, “keşfederek öğrenme”, “bağlamsal öğrenme”, “düşünmeyi düşünme”, “araştırma ve keşfetme” ve “problem çözme” gibi kavramlara bırakmıştır (Özden, 2005: 68). Nitekim öğrenci merkezli yaklaşımlarla hazırlanmış olan DKAB Dersi Öğretim Programı’yla öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konuların öğrenilme sürecinde aktif olmaları, buna bağli olarak da öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının gerekliliğinin vurgulanması (MEB, 2018) DKAB derslerinde hem geleneksel eğitim anlayışa bağli öğrenme süreçlerinin değıştirildiğini hem de bu süreçlerde PTÖY etkin kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde modern eğitim yöntemlerinin gerekliliklerinden biri de bireyi pasif bir alıcı konumundan, bilgiyi arayan, inceleyen, bilgiye ulaşan ve bilgiyi anlamlandıran bir öğrenen haline dönüştürmektir. (Demirel vd, 2001: 879). Günümüzde bireyler birbirleriyle olan ilişkilerini görebiliyor, insanlar bilgiyi düzenleyip yeni bilgiler üretebiliyor ve insanlar kendi oluşturdukları bilgileri başkalarına hizmet etmek için sunabiliyorlar (Erdem & Akkoyunlu, 2002).

Günümüz eğitim sisteminin hem çağın gerektirdiğı değışimlere ayak uydurması hem de ihtiyacı olan bireylerin moralini yükseltmesi gerekmektedir. Bu anlayışla bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi, öğrenen ve öğretmen birliktede öğrendiğı, öğrenen ve öğretmenin araştırmacı rolünü üstlendiğı bir yapıya sahip olmalıdır. Bu anlayışa yönelik yapılandırılmış pedagojik yaklaşımlardan biri de PTÖY’ dir (Erdem, 2002: 67). PTÖY; Aktif öğrenci katılımını teşvik eden, üst düzey bilişsel etkinlikleri içeren, çeşitli araç ve kaynakların kullanımını destekleyen, yaşam becerilerini ele alan ve çoğu zaman bir araç olarak teknolojinin kullanımını vurgulayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bir ders senaryosunda birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. PTÖY aynı zamanda öğrencilerin okul içinde ve dışında birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarına olanak sağlayacak bir yapıya sahiptir (Demirel vd. 2001: 880). Proje tabanlı öğrenme, öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturarak deneyimleri yoluyla öğrenme yeteneğini vurgular. Bunu öğrencilere problemleri tanımlama, çözüm bulma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgiyi seçme, seçilmiş bilgiyi entegre etme ve eski ve yeni bilgiyi

harmanlama sorumluluğunu vererek yapar (Diffily; 2002: 40). Ahlak eğitiminin, hedeflerini gerçekleştirebilmek, DKAB dersini ezber dersi olmaktan çıkarmak için; birçok yöntem ve stratejiyi içine alabilen, öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını, ilgili alanlara bilgiyi transfer edebilmesini, araştırma yapmasını, bilimsel süreç becerilerini kullanmasını elde ettiği bilgileri uygun bir şekilde bir araya getirip sunabilmesini, kendini ifade etmesini sağlayan PTÖY'nin uygulanması derse yeni bir boyut kazandıracaktır.

Günümüz eğitim uygulamalarında DKAB, derslerinde maalesef genellikle öğrencilerin katkısının göz ardı edildiği takrir yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar gerçek yaşama dayanmayan, düşünce süreçlerinden geçirilmeden ezber yoluyla öğretilen bilgilerin kalıcılığının çok az olduğunu göstermektedir. Ahlak eğitiminin, hayatla bağının kurulabilmesi ve kalıcı olabilmesi için öğrencilerin düşüncelerini, yaparak yaşayarak, öğrenci yaşantısından hareketle geliştirmek gerekmektedir.

Çeşitli yöntem ve stratejileri içerebilen proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bilgiye kendi başlarına erişmelerine, bilgiyi kullanmalarına, bilgiyi araştırma alanlarına aktarmalarına, bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına, elde edilen bilgileri uygun bir şekilde toplamalarına ve sunmalarına olanak tanır. Kendini ifade etmeye yeni bir boyut katar (Güçlüer, 2009: 47).

Sonuç olarak ahlak eğitimi PTÖY açısından değerlendirdiğimizde, öğrenme süreçlerinde PTÖY uygulanmasını teşvik ettiği söylenebilir. DKAB, programının kazanımları etkinlikler yolu ile verilmesi programın en kritik ögesi olarak kabul edilmektedir. Bunlara ek olarak programda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü ile ilgili olarak, proje tabanlı öğrenmedeki öğretmenin kolaylaştırıcılık, tasarımcılık ve araştırmacılık rolleri ile ilgili ifadeler yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, PTÖY, hakkında bilgi sahibi olmasını ve yaklaşımı öğrenme süreçlerinde etkin kullanmaları gerekliliğini ortaya koymaktır. Bu çalışmada PTÖY, ahlak eğitimi açısından etkili olacağı varsayılmaktadır. Bu çalışmada PTÖY, ahlak eğitimi açısından etkili olacağı varsayılmaktadır.

Bu araştırmada Umar ve Kanger (2018) tarafından geliştirilen ve “ 10-13 Yaş Çocuklar İçin Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği” olarak adlandırılan ölçek kullanılmıştır.

Ölçekteki maddeler merhamet, nezaket, adalet, dürüstlük, sorumluluk, gibi evrensel ahlaki değerleri içermektedir. Bu amaçla ölçekte geçen evrensel ahlaki değerleri kısaca ele alacağız.

2.3. Ahlâkî Değer Olarak Merhamet

Merhamet kavramı "kişinin veya başka bir varlığın karşı karşıya kaldığı vahim duruma üzüntü, acıma" olarak tanımlanmaktadır (TDK,2014). Merhamet acıma, esirgeme, koruma, sevgi gösterme, yardım etme, bağışta bulunma gibi iyi ve güzel ahlak esaslarına uygun tutum ve davranışların bütünüdür. İnsanı güzel söze davranışa bütün canlılara iyilik ve yardım etmeye yönlendiren fitri ve ahlaki bir duygudur. Çocukları sevmek, anne babaya saygı ve itaat etmek, yaşlıya, fakire, hastaya, sakata, yetimlere yardım etmek gibi faziletlerin iyiliğin bir yansıması olduğu kabul edilir. Yardım edildiğini hissetmek, kişinin kendi gücünü ve fırsatını başkaları yararına kullanmasını, kısacası birbirlerine destek olmayı içeren şefkat kavramını yansıtır. Yardımlaşma, işbirliğini, maddi ve manevi her konuda dayanışmayı, ihtiyacı olanlara yardım etmeyi, olumlu bir tutum sergilemeyi ve empati kurarak başkalarıyla paylaşmayı içerir. Kişinin enerjisini ve yeteneklerini başkalarının yararına kullanması, yüklerini paylaşması ve zor durumdakilerin acılarını hafifletmesidir (Baycar, 2019: 202).

İnsanın toplumsal yaşam sürmesi zaruri bir ihtiyaçtır. Hem birlikte yaşamak hem de yardıma ihtiyaç duymamak imkânsızdır. Toplumsal yapı içerisinde yaşamlarını sürdürmek için insanların, merhamete, yardımlaşmaya ve dayanışmaya ihtiyacı vardır. (Salman vd. 2007: 71). Merhamet, şefkat göstermek, acımak, korumak, duyarlı olmak gibi duyguları içerir. Kur'an ı kerimde rahmet kelimesinden oluşan 328 ayet, bulunmaktadır ve bu ayetlerde Yüce Allah'ın merhametli olduğundan ve insanların da bütün canlılara karşı merhametli olması gerektiği anlatılmaktadır. Hz. Peygamber hayatı boyunca insanlara bu erdemleri anlatmıştır ve ömrü boyunca merhametli olma hususunda da topluma örnek olmuştur. İslam dini doğal çevreye karşı merhametli ve şefkatli olmayı emrederek korunması hususunda insanları uyarmıştır. Yüce Allah'ın bizlere emanet ettiği bu dünyadaki bütün canlılara merhamet edip onları koruyup kollamak bizim temel görevlerimiz arasındadır (Ateş, 2003). Resulullah (s.a.s), insanları birçok hadisi şeriflerinde canlı - cansız tüm varlığa merhametli davranma konusunda uyarmıştır. Örneğin bir hadisi şeriflerinde: “Merhamet edenlere Rahmân olan Allah

Teâlâ merhamet buyurur. Yeryüzündekilere şefkat ve merhamet gösteriniz ki, gökyüzündekiler de size merhamet etsin.” buyurmuşlardır (Tirmizî, Birr, 16). Bireylere merhamet değerinin kazandırılması toplumun huzurunu sağlayıp, ahlak eğitiminin amacını gerçekleştirmesinde kolaylık sağlar. Merhamet değeri değerlerin içinde en çok öğrenme alanına sahip olandır. Merhamet değerini kazandırmak bireylere rol model olmaktan geçer. Çevremizdeki insan, hayvan, bitki her ne olursa olsun onlara yardımda bulunarak çocuklarımızın kalplerine merhamet tohumları ekmeliyiz (Hökelekli, 2011). Bu eğitim sayesinde bireyin canlılara karşı bakış açısı değişebilecek ve hayata daha pozitif bakabileceklerdir. Merhamet duygusu, bireylerin çevrelerinde olup biteni farkına varmalarına, canlılara merhametli davranmaya teşvik edecektir. Bu sayede merhamet duygusunu taşıyan bireylerle toplum daha yaşanılabilir bir yer haline gelir.

2.4. Ahlâkî Değer Olarak Nezaket

Nezaket, insanlara saygı ve haysiyetle yaklaşmayı, tiksindirici ve kaba dil ve davranışlardan kaçınmayı, her durumda insanlara karşı nezih ve etik bir tavır içinde olmayı ifade eder (Türkmen, 2007: 31). Nezaket denilince akla gelen bir diğer kavram da zarafettir. Nezaket, bireylerin ev ortamında kazandıkları nezaket ve görgü kurallarıdır ve nezaketin görünümüdür. Zarafet, incelik ve estetik duygusu verir, oturma, ayakta durma, yeme-içme duruşlarında kendini gösterir, eylemleri ve sözleriyle başkaları üzerinde hoş bir etki bırakır (Okur, 2015: 16).

Sosyal hayat, insan davranışsal ilişkilerinden oluşan bir sosyal yapıdır. Sosyal hayattaki insan ilişkileri ve sosyal faaliyetler saygı, görgü ve nezaket üzerine kuruludur. Bu nedenle saygı ve nezaket, kamusal ve toplumsal hayatta insan ilişkilerinin temelidir. Bir toplumun huzuru, o toplumu oluşturan bireyler arasındaki ilişkilere bağlıdır. İnsanlar birbirleriyle olan ilişkilerini nezaket kurallarına riayet ederek sevgi ve saygı çerçevesinde sürdürdüklerinde toplum huzuru sağlanır. Aksi takdirde insanlar arasındaki ilişkiler bozulacak ve bireyler birbirlerine karşı kin ve kin duyguları besleyecektir. Bu nedenle insanların başkalarının haklarını bilmeleri ve onların hassasiyetlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Yaşadığımız toplumda sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurabilmek için nezaket kurallarının hayatımıza işlenmesi şarttır. İnsan ilişkilerinin temeli sevmek ve sevmektir. Bunu dışa yansıtan ise görgü ve nezaket kurallarıdır (Aytürk, 2013: 67).

Görgü ve nezaket, iletişimin niteliğini ve kapsamını arttırırken aynı zamanda toplumda daha rahat ve kalıcı iletişimi sağlar. Bu iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için kişinin içten, samimi, doğal ve kişiliğinin bir uzantısı olan kibar bir tavır sergilemesi gerekir. Aksi takdirde doğal olmayan hareketler hemen dikkat çekecek ve olumsuz bir izlenime neden olacaktır. Saygı ve nezaket kuralları her zaman karşılıklıdır. Karşı taraftan saygı bekleyen kişi, her şeyden önce başkalarına saygı göstermelidir. Bu nedenle tarih boyunca insan ilişkilerinde temel kural "Kendine nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına da öyle davran" olmuştur. Cicero, "Kötülüğü yenmek istiyorsanız, nezakete vurgu yapın" ifadesiyle kabalığın iyiliğe karşı gelemeyeceğini göstererek, zarif bir tarzın insanları derinden etkilediğine dikkat çekmiştir (Aytürk, 2013: 67).

2.5. Ahlâkî Değer Olarak Sorumluluk

Sorumluluk, bir şahsın, ahlaki bir öznenin, eylemlerinin sorumluluğunu alabilen ve yaptıklarını tam bir bilinç ve özgürlükle yerine getirme durumu olarak ifade edilir. Kişinin psikolojik olarak sorumlu olduğu sonuçları ve gelişmeleri üstlenmeyi vicdan görevi olarak görmesi durumudur. Bu çerçevede etik sorumluluğun aşağıdaki temel fikirlerle dayandığı söylenebilir;

Akıllı bir insanın yapması gereken ve yapabileceği eylemler vardır.

Bu eylemlere uyulmaması bir yaptırım gerektirebilir.

Ancak, bu eylemleri gerçekleştirmek bir kişiyi ödüllendirebilir, onurlandırabilir ve övülmesini sağlayabilir.

Bu üç fikir, insan motivasyonunun davranış veya eylemin nedeni olduğu, bu davranışların, ödüller ve cezalar gibi şeylerden etkilenebileceği fikrine dayanmaktadır (Cevizci, 2002). Başka bir tanımda ise, "bir kişinin, yaptığından dolayı mükâfat, vazgeçtiği için ise ceza gerektiren söz ve fiilleri ifade eden ahlak kavramı"dır (Çağrı, 1997: 443).

Sorumluluk eğitimi, eğitim ve psikoloji ilkelerine dayalı bir problem çözme sürecidir. Bu süreç, saf duygulara ve belirli fizyolojik ihtiyaçlara bırakılabilecek rastgele bir özellik değildir. Aksine, birkaç planlı oluşuma dayanmaktadır. Aslında insanlar yapmak istemedikleri hiçbir şeyi yapmazlar. İnsanlar neşeyi ya da öfkeyi

seçerler. İster önden çekişli, ister arkadan çekişli, ister dört tekerlekten çekişli olsun, onu bir arabaya benzetecek olursak, arabayı hareket ettiren şey ön tekerlektir. Eylemler ve düşünceler, ön tekerlekler gibi insan davranışlarına rehberlik eden özelliklerdir. Duyguların ve fizyolojinin etkisi tartışılmaz. Ancak, bir arabanın arka tekerleği gibidirler ve direksiyon ile aynı işlevi görmezler. Bu açılarından sorumluluk eğitimi sadece organize bir süreç değil, aynı zamanda koordineli ve disiplinli bir duygu, düşünce, eylem ve psikofizyoloji sürecidir (Babadoğan, 2003: 157).

Sorumluluk duygusunun kazanılmasına etki eden faktörlerden aile ve okul önemli bir yere sahiptir. Aile, bir çocuğun gelişiminde ve büyümesinde önemli bir rol oynar. Çocukların temel fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçları öncelikle ailede karşılanır. Çocuğun psikososyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve duygusal olarak gelişebilmesi için öncelikle temel ihtiyaçlarının şefkatli bir ortamda karşılanması gerekir. Güven duygusu geliştiren çocuklar bağımsız olmaya ve kendileri için sorumluluk almaya başlarlar (Senemoğlu, 1995: 81).

Eğitim ve öğretim sistemimizin müfredatı, öğrencilerin sorumluluk alacakları, yaratıcı düşünebilecekleri ve öğrendiklerini uygulayabilecekleri şekilde olmalıdır. Sorumlu yetişkinler olarak öğretmenler, çocukların sorumlu davranmaları için değerlerini, davranışlarını ve tutumlarını modellemelidir. Öğretmenler, çocuk gelişimi ilkelerini bilmek ve uygulamakla sorumlu ve yetkilidir. Öğrencilerin sorumluluk alabilmeleri için öğrencilere farklı etkinlikler verilmelidir. Bebeklikten başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun görevler verilerek sorumluluk devam eder. Çocuğun üstlendiği görevler çocuğun bağımsız ve özerk olmasını sağlayacağından kendine güvenini de artıracaktır (Yavuzer, 2009: 107).

2.6. Ahlâkî Değer Olarak Dürüstlük

Dürüstlük, doğruluk olarak tanımlanır. Öte yandan bazı ahlakçılar, doğruluğu "hakka uygun konuşma, görevlerin yerine getirilmesinde aldatmadan kaçınma ve konuşma, düşünce ve eylemin doğruluğu" olarak tanımlarlar (Erdem, 2002: 111). Doğruluk ve dürüstlük, inançları, sözleri, niyetleri, sözleşmeleri ile tüm eylem ve davranışlarında dürüst, adil, samimi, samimi olma durumudur. Aldatmanın, yalan söylemenin, riyakârlığın, riyakârlığın ve sahtekârlığın zıddıdır (Karagöz, 2010: 127). İnsanın her söz ve davranışında kendi zararına olsa bile asla yalan söylememesi

durumudur. Doğruluk kişiye sağlam şahsiyet ve karakter kazandırır (Seyyar, 2003: 108).

Hz.Peygamber'in söz ve fiillerini incelediğimizde, O'nun dürüst, doğru ve güvenilir olmasının önemini anlıyoruz. Aslında onun için kullanılan "el-emin" sıfatı, onun sadece doğruluk ve güvenilirliği tavsiye etmekle kalmayıp, bunu ilk önce kendisinin model olarak benimsediğini göstermektedir. Doğruluk ahlaki bir erdem olarak insana özgüdür. Eğitim, dürüstlüğü ve bütünlüğü öğreterek doğru davranışları seçme ve uygulama becerisini geliştirmede önemli bir rol oynar (Akyürek, 2003: 170). Çocukların gelişimleri düşünüldüğünde dürüstlük değeri erken dönemlerde ve değer öğretilirken çocuğun hayal gücü ve yaşadığı zihinsel süreçleri devreye alınmalıdır (Akyürek, 2003: 183).

2.7. Ahlâkî Değer Olarak Adalet

En önemli ahlaki değerlerden biri adalettir. Ahlakın gelişimi gibi adaletin gelişimi de belirli aşamaları takip eder. Herkesin hakkına saygı gösterilmesi ve doğruyu yanlıştan ayırt etme yeteneği olan adalet, ahlaki gelişim sürecinde kazanılan bir duygudur. Çünkü ahlaki ilkeler temel olarak adalet ilkelerine dayanmaktadır. Adalet, bir toplumda değerlerin, ilkelerin, ideallerin ve erdemlerin ifade edildiği, birleştirildiği ve gerçekleştiği durumdur. Adalet, insan davranışını en yüksek, nesnel ve mutlak değer bir ifadesi olarak ahlaki açıdan inceleyen ve eleştiren bir düşünce olarak tanımlanmıştır. Adalet evrensel bir değer olarak toplumda bazı farklılıklara sahip olsa da değerler hiyerarşisinde yüksek bir yer tutar. Bu nedenle, ideal olarak adalet, insan yaşamının her alanına nüfuz etmelidir. Adalet fikrinin insanların yaşamları ve toplum üzerinde büyük etkisi vardır. Adaletin gelişimi, ahlakın gelişimine paralel olarak gelişir. Piaget'ye göre adalet kavramı işbirliği yoluyla gelişir. Çocukların birbirleriyle işbirliği ve karşılıklı dayanışmaları adalet duygularını geliştirir. Piaget, adalet kavramını formüle etmek için atılan adımlar; adalet, ceza, bireysel ve toplu sorumluluk konularını anlatır ve aldığı cevaplardan yola çıkarak tanımlar (Özeri, 1998: 218).

Hak edene hak verilmedikçe bireyde ve toplumda adaletsizlik duygusu başlar. Ve adalet, bu duygunun nedenlerini durdurmaya çalışmakla ilgilidir. Dürüst bir birey olmayı kabul eden insanlar, her zaman neyin doğru olduğuna bakma ve ne olursa olsun neyin doğru olduğunu anlamaya çalışma eğilimindedir. Bu nedenle, toplumun bir üyesi

ve yeni bir neslin parçası olarak çocuklar, hakları, yani adaleti aramayı öğrenmelidir. Çünkü “insanların hakkını aramadığı toplumlarda adaletsizlik oranlarının arttığını görüyoruz”. Adalet duygusunun doğuştan olup olmadığı konusunda tartışmalar olsa da Farabi, adaletin bireylerde eğitim yoluyla sağlanabileceğini savunur. Bu nedenle adalet eğitimi, adalet kadar önemlidir (Çeçen, 1993: 24).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, yarı deneysel model şeklindeki nicel boyut için evren ve örneklem; öğrenci görüşlerine odaklı nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması, veri toplama araçları, deneysel işlem sürecinde uygulanan işlemler ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem modeliyle desenlenmiştir. Nicel (quantitative research) ve nitel (qualitative research) yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma model; bu iki yönetime uygun verilerin toplanıp, yine uygun tekniklerle analiz edilerek bulguların bütünleştirildiği yaklaşımdır (Tashakkori & Creswell, 2007: 4). Karma model araştırmalarında, nicel ve nitel yöntemler bereberce, bulguları destekleyecek şekilde işe koşulur. Karma model çatısı altında yer alan nicel yöntemler, sayısal verilerin toplanıp, analiz edilip, karşılaştırmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2011: 6). Karma yöntem içerisinde kullanılan nitel yöntemler ise, söz konusu sayısal verilerin yorumlanmasına katkı sağlama amacı güder. Böylece, nicel ve nitel veri birlikteliği güvenilirliği artırır (Brayman, 2006). Nitekim ilgili literatüre (Morse, 2003; Teddlie, 2007; Creswell & Clark, 2015) göre, karma model, aslında nicel ve nitel verilerin güçlü yönlerinin birleştirilmesidir. Bu birleştirme, nicel ve nitel veriler arasında ilişki kurarak, araştırmada tanımlanan hipotez veya sorulara cevap bulmaya yöneliktir. Nitekim Creswell'e (2012: 535) göre, bunun amacı, nicel ve nitel yöntemleri beraberce işe koşarak, araştırma problemini betimlemektir.

Karma model desenli araştırmaların analiz sistematığı aşağıdaki gibidir (Creswell & Clark, 2015):

1. Araştırma, hipotez veya soruları göz önünde bulundurarak hem nicel hem de nitel veriler toplanarak analiz edilir.
2. Nicel ve nitel veriler birbirini destekleyecek şekilde düzenlenerek, bütünsel bir bakış açısı oluşturulur.

3. Araştırmanın amacına göre (bu araştırma için olduğu gibi), nicel verilere yönelik verilir; nitel veriler ise bunları yorumlaya destek işlevi görür.
4. Nicel ve nitel verileri harmanlayıp, araştırma deseni oluşturulur.

İlahiyat gibi beşeri ve sosyal yönü ağır basan disiplinlerle ilgili araştırmalarda, sadece bir bakış açısının yeterli olmaması üzerine, nicel ve nitel perspektifi birleştiren karma desenlerin önemli olduğu görülmüştür. Plano Clark ve Ivankova (2018), bu önemi, “nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerini birleştirerek, araştırılan konunun farklı yönlerini anlamak ve açıklamak” şeklinde ifade etmişlerdir. Karma modelde desenlenen bu araştırmada, nitel ve nicel verilerin birleştirilerek, araştırmanın esas problemi olan, “PTÖY’ün ahlak eğitimine etkilerinin” geniş perspektiften betimlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için nicel boyutta, ortaokul 7. sınıf DG’nun EADÖ sontest puan ortalaması ile KG’nun EADÖ sontest puan ortalaması karşılaştırılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, yarı deneysel (quasi experimental model) “kontrol gruplu öntest-sontest deseni” kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, incelenen değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri hakkında bir kanıya varmak için kullanılan yöntemdir (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017). Araştırmanın nicel boyutunda tasarlanan yarı deneysel desenin simgesel görünümü aşağıda yer almaktadır (Karasar, 2017: 132):

Y	G _D	O _{1.1}	X	O _{1.2}
Y	G _K	O _{2.1}	----	O _{2.2}

Şekil 3.1. Deneysel Yöntemin Simgesel Görünümü

Y: Yansız Atama

G_D: Deney Grubu

G_K: Kontrol Grubu

X: Deneysel işlem (Proje Tabanlı Öğretim)

O: Bağımlı değişkene bağlı elde edilen puan

DG’da bu desene göre işlenen dersler PTÖY ile yürütülmüştür. Aynı süreçte KG’da ise dersler, mevcut öğretim ile yürütülmüştür. Altı hafta süren deneysel işlem süreci sonunda, her iki grup öğrencinin EADÖ’den almış olduğu puan ortalamalarının

analizinde, ikili grup karşılaştırmaları için bağımsız gruplar “t” testi ve aynı grup içindeki analizler için ise bağımlı gruplar “t” testi kullanılmıştır. Bu puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında ise betimsel istatistiki teknikler (Levene, Anova, Scheffe) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun EADÖ’den almış oldukları puan ortalamalarının karşılaştırılmasında hesaplanan “p” değerinin etkililiği için Eta-Kare kullanılmıştır. Bu nicel çözümlemelerden sonra, nitel boyutta; öğrencilerin, PTÖY destekli DKAB dersine yönelik algı ve görüşlerini belirlemek için uygulanan; Öğrenci Bilgi Formu (ÖBF), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) ve Proje Etkinlikleri Formu (PEF)’dan elde edilen nicel verilerin analizine geçilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme ÖBF’da demografik bilgiler, YYGF’da PTÖY’e yönelik sorular ve PEF’da ise, öğrencinin ders sürecinde yaptığı etkinlikler yer almaktadır. Bu araçlarla elde edilen verilerin analizinde “açımlayıcı desen” kullanılmıştır. Açımlayıcı desen; nicel bir aşama ile başlayıp, ikinci düzeyde özel sonuçlar aramaya başlanan nitel aşamayla daha derin açıklamalar elde etmek amacıyla kullanılır (Morgan, 1998: akt. Creswell & Clark, 2014: 90). Daha sonra, karma desen gereği (Punch, 2016; Creswell & Clark, 2015) yapılan nicel analizden sonra nitel analizlere geçme şeklindeki bu sıralamanın amacı, araştırmanın nitel sonuçlarını betimleme, anlama ve yorumlamanın kolaylaştırılması ve bütüncül bir bulguya ulaşmaktır.

3.2. Çalışma Grubu, Evren ve Örneklem

Yarı deneysel yöntemden elde edilen nicel veriler ve açımlayıcı desenle elde edilen nitel verileri birlikte kullanan karma model ile yürütülen bu çalışmada, bu modele uygun olduğu belirtilen çalışma grubu oluşturulmuştur. İlgili literatür (Büyüköztürk, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013; Metin, 2014) dikkate alınarak, karma model çatısı altında nicel boyutta yarı deneysel yöntem ve nitel boyutta açımlayıcı desenle yürütülen çalışmada çalışma grubu, seçkisiz örneklemelerden “Basit Seçkisiz Örneklem” (Simple Random Sampling) ile oluşturulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki; Şehit Cuma DAĞ Ortaokulu, Şehit Nadir İPEK Ortaokulu, Seyda Molla BAHİRİ İmam Hatip Ortaokulu, Elazığ Özel Yöntemim Okulları Ortaokullarında 7. Sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrenciler evren (Çalışma Evreni) olarak alınmıştır. Bu okulların

seçiminde; okul yönetimi ve öğretmenlerin araştırmaya karşı olumlu tutumları, bunlara erişme ve ulaşma ile okulun sosyo-ekonomik durumu dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere göre seçilen okullardan oluşan evrenden, gönüllük esasına göre basit seçkisiz örnekleme ile yapılan atamayla da toplam 332 ortaokul 7.sınıf ğrencisi, örnekleme (alışma grubu, katılımcılar) oluşturmuştur. Toplam 332 kişiden oluşan örneklem arasında yansız atamayla 166 ğrenci DG ve 166 ğrenci de KG'yi oluşturmuştur. Bütün bunlardan önce araştırmanın uygulama aşamaları için gerekli izinler Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (Ek-1). Araştırmanın alışma grubunu oluşturan ortaokul 7. sınıf ğrencilerinin demografik dağılımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2.1. Çalışmaya Katılan ğrencilerin Deney-Kontrol ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kadın		Erkek		Toplam
	n	%	n	%	
Deney	79	47.59	87	52.41	166
Kontrol	85	51.20	81	48.80	166

Tablo 3.1'den, çalışmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol grupları ile cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Tablo 3.1 incelendiğinde bu dağılımın dengeli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Çalışmaya Katılan ğrencilerin Okullara Göre Dağılımları

Okul	n	%
şehit Cuma Dağ	118	35.54
Seyda Molla Bahri İmam Hatip	84	25.30
Nadir İpek	59	17.76
Özel Yöntem Okulları	71	21.38
Toplam	332	100,0

Tablo 3.2'de çalışmaya katılan öğrencilerin okullara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin en fazla katılım gösterdiği okul şehit Cuma Dağ Ortaokulu (n=118; %35.54) olup, bunu sırayla, Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu (n=84;

%25.30), Nadir İpek Ortaokulu (n=59; %17.76) ve Özel Yöntem Okulları (n=71; %21.38) izlemektedir.

Tablo 3.3. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Gelir Gruplarına Göre Dağılımları

Aylık Gelir	n	%
1999TL<	70	21,08
2000-3999 TL	115	34,64
4000-5999TL	72	21,69
6000TL>	75	22,59
Toplam	332	100,0

Tablo 3.3'te çalışmaya katılan öğrencilerin aile gelir durumlarına bakıldığında %21.08'i (n=70) 1999TL ve daha az aile gelir sahibi; %34,64'ü (n=115) 2000-3999 TL arası aile gelir sahibi, %21,69'u (n=72) 4000-5999TL arası aile gelir sahibi ve %22,59'u (n=75) 6000TL ve üzeri aile gelir sahibi oldukları görülmektedir.

Tablo 3.4. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Gruplarına Göre Dağılımları

Anne Eğitim	n	%
Okuryazar	40	12.05
İlkokul	114	34.34
Ortaokul	59	17.77
Lise	55	16.56
Üniversite	64	19.28
Toplam	332	100,0

Tablo 3.4'de, çalışmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına bakıldığında %12,05'i (n=40) okuryazar, %34.34'ü (n=114) ilkokul, %17,77'si (n=59) ortaokul, %16,56'sı (n=55) lise ve %19.28'i (n=64) üniversite eğitim seviyesine sahip annelerden oluşmaktadır.

Tablo 3.5. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Anne Meslek Gruplarına Göre Dağılımları

Anne Meslek	n	%
Ev Hanımı	259	78.01
Memur	36	10.84
Diğer	37	11.14
Toplam	332	100,0

Tablo 3.5’te, çalışmaya katılan öğrencilerin anne meslek durumlarına bakıldığında öğrenci annelerinin %78,01’i (n=259) ev hanımı, %10,84’ü (n=36) memur ve %11.14’ü (n=37) diğer meslek gruplarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.6. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Gruplarına Göre Dağılımları

Baba Eğitim	n	%
İlkokul	79	23.80
Ortaokul	56	16.87
Lise	99	29.82
Üniversite	98	29.52
Toplam	332	100,0

Tablo 3.6’de, çalışmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına bakıldığında, %23,80’i (n=79) ilkokul, %16,87’si (n=56) ortaokul, %29.82’si (n=99) lise ve %29.52’si (n=98) üniversite eğitim seviyesi, şeklindedir.

Tablo 3.7. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Baba Meslek Gruplarına Göre Dağılımları

Baba Meslek	nN	%
İşçi	78	23.49
Emekli	20	06.02
Memur	69	20.78
Esnaf	32	09.64
Serbest Meslek	31	09.34
Diğer	102	30.72
Toplam	332	100,0

Tablo 3.7’de, çalışmaya katılan öğrencilerin baba meslek durumlarına bakıldığında, öğrenci babalarının %23,49’u (n=78) işçi, %6. 2’si (n=20) emekli, %20.

78'i (n=69) memur, %9. 64'ü (n=32) esnaf, %9.34'ü (n=31) serbest meslek ve %30, 72'si (n=102) diğer meslek gruplarına sahip oldukları görülmektedir.

3.2.1. Deneysel İşlem Süreci

Birisi nicel ve diğeri de nitel olmak üzere iki boyutlu bu araştırmanın, nicel boyutu, Şekil 3.1'de yer verildiği gibi, yarı deneysel yöntemle yürütülmüştür. Buna göre, Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun yansız atamaları yapılarak deneysel işlem aşamasına gelinmiştir. Nitekim bu koşul, yarı deneysel yöntemlerde deneysel işleme başlamak için gereklidir. Tablo 3.1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, öncelikle aşağıdaki koşullar dikkate alınmıştır (Metin, 2014):

1. Katılımcıların birbirine denk olmasının sağlanması,
2. Kontrol değişkenleri bakımından aynı değerlere sahip çiftleri oluşturma ve
3. Seçkisiz atamayla deney ve kontrol gruplarını oluşturma.

Araştırmanın deneysel işlemine başlanabilmesinin bu ön koşulları için, deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemden önce EADÖ, ön test olarak uygulanmıştır. Bu test sonuçları Tablo 3.8'de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

EADÖ Boyutları		nn	xx	sss	sd	t	p
	Grup						
Bilişsel	Deney	166	4.07	.743	330	2.007	.046
	Kontrol	166	3.99	.726			
Duyuşsal	Deney	166	4.25	.747	330	-1.427	.069
	Kontrol	166	4.09	.845			
Davranışsal	Deney	166	4.31	.626	330	-1.477	.142
	Kontrol	166	4.11	.803			
Toplam	Deney	166	4.15	.634	330	-1.213	.154
	Kontrol	166	4.11	.701			

Yarı deneysel araştırmalar için yaşamsal öneme sahip olan grupların deneysel işlem öncesi eşleştirilmelerinde, her iki gruba, deneysel işlem öncesi EADÖ ön test olarak uygulanmıştır. Buna yönelik her iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını analiz etmek için bağımsız gruplar “t” testi yapılmıştır. Tablo 3.8’de yer alan test sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EADÖ ön test puan ortalamaları arasında ölçeğin bütünü ve alt boyutları itibarıyla istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Buna göre, her iki grubun EADÖ öntest puanları arasında deneysel işlem öncesinde anlamlı fark olmadığından, bunların EADÖ açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu benzerlik, yukarıda yer verilen demografik dağılımlar bakımından da gözden geçirilmiştir. Nitekim Tablo 3.1 ile Tablo 3.7’de aralığında yer verilen bu demografik özelliklerin; cinsiyet ve baba eğitim durumu bakımından dengeli bir dağılım gösterdiği; dolayısıyla bu iki özellik bakımından DG ve KG öğrencilerinin benzeştiği belirtilebilir. Diğer taraftan, katılımcı öğrencilerin; okul, ebeveyn mesleği, anne eğitim durumu, aylık gelir noktalarındaki kısmi benzeşik olmama durumunun, deneysel işlemin başlatılması için fazlaca sakınca teşkil etmediği değerlendirilmiştir. Çünkü bu iki grup, araştırmanın asıl konusu olan EADÖ ön test puan ortalamaları bakımından bir birine denktir. Bundan sonra DG’da DKAB dersi Ahlak Ünitesinin konu ve kazanımlarıyla ilgili olarak altı hafta boyuca PTÖY ile işlenmiştir. Bu süreçte PTÖY’e uygun hikâye, örnek olay, rol oynama (dramatizasyon) ile kavram karikatürleri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aynı süreçte KG’da DKAB dersi Ahlak Ünitesinin konu ve kazanımlarıyla ilgili olacak şekilde mevcut öğretimle altı hafta boyunca işlenmiştir.

3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın yarı deneysel boyutunda elde edilen bulguları yorumlamak için destek işleviyle başvuru nitel boyuta ilişkin çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde altı hafta süren deneysel işlem sürecine katılan toplam 166 öğrenci arasından (DG), gönüllü olarak seçilen toplam 90 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda oluşturulan bu 90 kişilik çalışma grubunun seçimi; okul yönetiminden gerekli izinler alınıp, dersi yürüten öğretmenlerle görüşüldükten sonra, gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde örnekleme biçimlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine ilişkin bir sınıflama yapılmıştır.

Öğrencilerin belirlenmesinde; kendilerini ifade etmeleri, DKAB dersindeki başarı durumları ve isteklilik ölçetleri dikkate alınmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemeye uygun olarak DKAB dersindeki başarı “iyi”, “orta” ve “zayıf” şeklinde çeşitlendirilip, her kategoriden 30, toplamda 90 öğrenci alınmıştır. Seçilen bu öğrencilerle görüşmeler, ders saati dışında okul yönetiminin gösterdiği mekânlarda yapılmıştır. Öğrencilerin görüş ve algılarını etkilememek için bu görüşmeler 30 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin asıl amacı, çeşitlilik gösteren bir durumun ortak veya paylaşılan yönlerinin olup olmadığını bulmak ve bu açıdan problemi çeşitli yönleriyle ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008:109). Böylece araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel paradigma gereği, sayısal olmaktan ziyade, araştırma amacına uygun olması istenir (Miles & Huberman, 2016; Türnüklü, 2000).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu başlık altında, araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları ve bunlarla toplanan verilerin analizine dair açıklamalar yer almaktadır.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.4.1.1. Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği

Araştırmanın yarı deneysel model ile yürütülen nicel boyutunda veriler, Umar ve Kanger (2018) tarafından geliştirilen, 10-13 yaş çocukları için Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği (EADÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek toplam 48 olumlu maddeden oluşmaktadır. “Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal” olmak üzere üç boyutlu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0, 97 dir. Ölçekteki maddeler; tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum ifadeleriyle ve sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Bu durumda ölçekten alınabilecek puan aralığı 48- 240 aralığında değişmektedir. Ölçekten alınan 48-96 puan aralığı evrensel ahlaki değerlere sahipliğin yüksek seviyede olduğunu, 97-192 puan aralığı evrensel ahlaki değerlere sahipliğin orta seviyede olduğunu ve 193- 240 puan aralığı evrensel ahlaki değerlere sahipliğin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Araştırmada EADÖ’den alınan 48-240 puan aralığındaki yelpaze, beşli likert esasına göre “1” ile “5”

olacak şekilde dönüştürülerek, analiz edilmiştir. Kullanılan “10-13 Yaş Çocukları İçin Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği”, (Ek 4)’de verilmiştir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın yarı deneysel model ile yürütülen nitel boyutunda kullanılan; ÖBF, YYGF ve PEF’na ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.4.2.1. Öğrenci Tanıma Formu

Bu form, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Öğrencilerin arasındaki benzerlikler ve farklılıkların tespit edilmesi için özellikle ailelerin eğitim durumu gelir durumlarının ve öğrencilerin üzerindeki etkisinin tespit edilmesinde “Öğrenci tanıma formu” kullanılmıştır. (Ek 7) verilmiştir.

3.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma çerçevesinde nitel verileri toplamak, zenginleştirmek ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla çalışmada görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sürecine dönük olarak öğrencilerle görüşmeler yapılarak detaylı bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme, bireylerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri, tutumları, algıları, inançları, duyguları ve düşüncelerine yönelik bilgilerin elde edilmesinde en yaygın şekilde kullanılan (Yıldırım & Şimşek, 2008:120) esnek bir araştırma tekniğidir (Büyüköztürk & vd., 2009:158).

Görüşme yapısına göre sınıflandırılmaktadır. Görüşmeler yapılaş biçimine göre yapılandırılmış (formel), yapılandırılmamış (informel) ve yarı yapılandırılmış (yarı formel) olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Büyüköztürk & vd, 2009:159; Karasar, 2012:167-168; Tekindal, 2012:202-203; Balcı, 2010:181-182) Araştırmada çalışmanın yapısı dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden hazırlanmış ve görüşme yapılacak bireylere sorulacak sorulara ek olarak mevcut soruları açan alt sorular da yer almaktadır (Litchman, 2006: 118, akt. Kan, 2012: 144).

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için ilgili alan yazın da araştırılarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme süreçte kapalı kalan kısımları açığa çıkarmak, anlaşılmayan yerlerin düzeltilmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak bireyin kendini

ifade edemediği, çekindiği durumlarda dezavantajlı olabilmektedir. Bu sebepten dolayı hazırlanan sorular öğrencilere yazılı olarak verilmiş ve cevaplamaları için yeterli zaman sağlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin kendisini rahat hissedeceği şekilde ve sorulara içtenlikle cevap vereceği bir ortam oluşturulmuştur. Soruların anlaşılır, cevaplanabilir ve yansız olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilere yöneltilen sorular (Ek 4) te verilmiştir.

3.4.2.3. Proje Tabanlı Öğrenmede Kullanılan Formlar

Bu araştırmada deney grubu öğrencilerine PTÖY etkinlikleriyle ders işlenirken bazı formlar dağıtılmış ve bu formların öğrencilerin portfolyo dosyalarında saklamaları istenmiştir. Bu formlar şunlardır: Proje açıklama formu, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu ve proje ekibi görev ve iş bölümü formudur. Ayrıca öğrencilerin proje çalışmaları değerlendirilirken proje değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu formlar (Ek 6)'te verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Yarı deneysel yöntemle yürütülen araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 22 Paket Programı kullanılmıştır. Analizlere geçmeden önce, kodlanan verilerin normallik dağılımlarını belirlemek için ise Skewness- Kurtosis testleri yapılarak, dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İlgili literatüre (Can, 2016) göre, çarpıklık ve basıklık katsayısının standart hataya bölünmesi ile elde edilen değer, -1.96 ile +1.96 arasında ise verilerin dağılımı normal kabul edilir. Dağılımın varyanslarının homojenliği için ise Homojenlik Tesi (Levene) kullanılmıştır. Bu analizlerin sonuçlarına göre de, normal dağılım için parametrik; normal olmayan dağılım için ise nonparametrik testler kullanılır (Balcı, 2013, 240). Yapılan Skewness-Kurtosis testlerine göre, deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve son test puanlarının normal dağılım göstermiş olduğu görülmüştür. Bu iki teste ait verilerin çarpıklık-basıklık değerleri de normal aralıkta yer almıştır. Bu durumda, araştırma da EADÖ'den elde edilmiş verilerin dağılımı normal olduğu için, bu ölçekten elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının analizinde literatür (Pallant, 2016; Can, 2016; Büyüköztürk, 2016) bilgileri dikkate alınarak, ikili grup karşılaştırmalarında parametrik testlerden “bağımsız gruplar t testi” ve grup içerisindeki karşılaştırmalarda ise “bağımlı gruplar t

testi” kullanılmıştır. Öğrencilerin EADÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre dağılımındaki analizler için de, iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı Anava sonuçlarında, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi sonuçlarından faydalanılmıştır. Bağımlı veya bağımsız gruplar t testleri ile gruplar arası veya grup içerisindeki ön ve son test arasındaki anlamlı farklılığın etkililiğini yorumlamak için de “Eta kare değeri (η^2)” kullanılmıştır. Eta kare değerinin yorumlanmasında ise, elde edilen değerler; .01-küçük etki, .06-orta düzey etki, .14-büyük etki (Pallant, 2015) olarak kabul edilmiştir.

Yukarıda özetlendiği şekilde analiz yol haritasının belirlenmesinde, EADÖ’nin ön ve son test uygulamalarından elde edilen öğrenci puanları; “5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum ve 1-Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlamadan sonra, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında, EADÖ ile alt boyutlara ilişkin ön ve son test puan ortamları arasındaki farkı test etmek için, bağımsız gruplar t-testi, aritmetik ortama (x), standart sapma (ss) kullanılmıştır. Her iki grubun EADÖ ile alt boyutlara ilişkin ön ve son test puan ortamları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı için de, “p” değerine bakılmıştır. Bu değer, “ $p < 0.05$ ” ise ilgili fark anlamlı; “ $p > 0.05$ ” ise, anlamsız olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamlılığın etki derecesini yorumlamak için de yukarıda değer aralığı verilen Eta kare (η^2) kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesi ve değerlendirilmesi amacıyla Maxqda Veri Analiz Programı kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler programa taşınarak içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizinde ana hedef toplanan verilerin açıklanabileceği kavramlara varmaktır. İçerik analizinde veriler önce kavramsallaştırılır. Sonra ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar tespit edilerek analize son verilir. Kavramlar ve temalar ile olguları daha iyi düzenlenerek anlaşılır hale getirilebilir. Özetle bu analizde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011: 227).

İçerik analizinin aşamalarını Büyüköztürk & vd.,(2009, 264) sekiz başlıkta toplamıştır. Amaçların belirlenmesi aşamasında, araştırmacı ulaşmak istediği özel hedefleri belirlemektedir. Bu hedefler bir konu hakkında bilgi sağlama, bilgilerin düzenlenmesi ve anlaşılır hale gelmesini sağlayan temalar oluşturma, farklı araştırma sonuçlarını kontrol etme, mevcut bir problemi çözümlemeye ilişkin bilgi edinme ve hipotezleri sınama şeklinde sıralanabilir. Kavramları tanımlama aşamasında, araştırmacının hedefine daha kolay ulaşmasını sağlayacak nitel araştırma kapsamındaki önemli terimleri açıkça belirlemesi yer almaktadır. Analiz birimlerini belirleme aşaması, araştırmacının analiz yapmadan önce hangi kelime, ifade veya cümleyi analiz edeceğine karar vermesi sürecini kapsar. Konuyla ilgili verilerin yerini belirleme aşamasında, analiz edilecek birimler belirlendikten sonra, araştırmanın hedeflerine uygun olan verilere karar verilir ve bunlar toplanır. Mantıksal bir yapı geliştirme aşaması, verileri analiz ederken, mevcut materyallerden yararlanılmasını veya kendi materyallerini (açık uçlu sorular, görüşmeler) de üretebilmelerini içermektedir. Örneklem planı geliştirme aşamasında, daha önceki adımlar sırayla gerçekleştirildikten sonra, araştırmacının araştırma amacına uygun örneklem planı hazırlaması söz konusudur. Amaçsal örnekleme veya seçkisiz örnekleme yöntemleri bunlardan bazılarıdır. Kodlama kategorileri belirleme aşamasında, araştırılan konunun tüm yönleriyle belirlenmesinin ardından araştırma konusunun uygun şekilde kategorileştirilmesi gerekir. Öyle ki, araştırma başka araştırmacılar tarafından incelendiğinde de aynı şekilde bir kategorileştirme yapılabilmelidir. Son olarak verileri analiz etme aşamasında elde edilen veriler yorumlanmaktadır.

Elde edilen nitel veriler analiz edilirken kodlamanın yapılması gerekmektedir. Verilerin kodlanması sürecinde, verilerin anlamlı bütünler şeklinde ayrılması ve ayrılan her bölüme kavramsal bir ad verilmesi önemlidir. Anlamlı olarak ayrılan bölümlerin nasıl kodlanması gerektiği ve farklı bölümlerde yer alan verilere benzer kodlar verilip verilemeyeceği dikkatle incelenmelidir. Bundan dolayı, verileri kodlama sürecinin hem fiziksel hem de zihinsel açıdan zor ve karmaşık olduğu söylenmektedir (Karasar, 2012: 228). Kodlama bu şekilde yoğun bir süreç gerektirebilir fakat araştırmacının verileri gözden geçirerek benzerliği olanları sınıflandırması ve daha sonra bunları temsil edeceğini düşündüğü kelime ve kavramlarla isimlendirmesi işlemleri biraz daha kolaylaştırabilir (Ekiz, 2003: 79; Akt. Kan, 2012:150). Bütün bu bilgiler göz önüne

alınarak mevcut araştırmada da veriler içerik analizi ile çözümlenerek değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, nitel veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem ve görüşmeler ayrı ayrı değerlendirilerek modelleştirmeye gidilmiştir. Araştırmanın uygulamasına öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası sürecine ilişkin ayrıntılı ve açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Yapılan veri analizleri, kodlamaları açık bir şekilde belirlemiştir. Araştırmadaki bulgular bölümünde kodlamaların daha net bir şekilde hangi verilerle yapıldığını gösteren çizelgeler yer almaktadır. Ayrıca kodlamalara kaynaklık eden doğrudan alıntılar da bulgu ve yorumlar bölümünde metin içine eklenmiştir. Nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanmasında aktarılabilirlik stratejisi de kullanılmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda, genelleme yapmak mümkün olmadığı için durumun net biçimde açıklanması ve aktarılması gerekli görülmektedir. Doğrudan alıntıların yapılması, nitel araştırmalarda sıklıkla uygulanan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 269).

3.5. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Bu başlık altında, nicel ve nitel araştırma sürecinin öncesinde, süreç boyunca ve süreç sonrası yapılanlar detaylı şekilde açıklanmıştır.

3.5.1. Uygulama Öncesi Yürütülen Çalışmalar

Deneysel işlem olarak adlandırılan uygulama sürecine başlamadan önce, araştırmanın teorik kurgusu ve genel amacının yol haritasını belirlemek üzere, ilgili literatür taranarak, araştırma problemi ile ilgili genel bir çerçeve çizilmiştir. Bu taramada kullanılan ahahtar kelimeler; Proje tabanlı öğrenme, Ahlak eğitim, Din eğitimi, Ahlaki gelişme, Din öğretiminde yöntemler ve Ortaokul öğrencileri şeklindedir. Bu kelimelere göre, “doc” uzantılı web sayfaları, Dergi Park tabanına kayıtlı ve ISSN nolu-TR dizinli bilimsel makaleler, bilinen belirli yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal ve uluslararası kitaplar, YÖK ULAKBİM arşivine kayıtlı tezler, bilim kurulu olan ulusal veya uluslararası kongrelerde sunulan basılı bildiriler, Web of Science, ERIC, Science Direct veri tabanları taranmıştır. Bu taramalarla araştırma probleminin genel çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçeveyi daha da netleştirmek için, sonradan araştırmanın evren ve örnekleminin belirleneciği ortaokullarda görevli dört DKAB öğretmeni ile görüşülmüştür. Böylece araştırmanın genel problemi, bu probleme yönelik metodoloji ve bu metodolojiye uygun veri toplama araçları belirlenmiştir. Belirlenen bu

plan, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde görev yapan üç; Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde bir ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde üç olmak üzere, yedi uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bunlardan gelen eleştiri, görüş ve önerilere göre de, araştırmanın çerçevesi, modeli, veri toplama araçları, deneysel işlem uygulaması ve bu uygulama için gerekli materyallerin listesi netleştirilmiştir. Buna göre, PTÖY'nin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkilerinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin EAGÖ'den almış oldukları puan ortalaması *bağımlı değişken*; PTÖY ise, araştırmanın *bağımsız değişkeni* olarak tanımlanmıştır. Karma modelde yürütülen çalışmada bağımsız değişkenin (PTÖY), bağımlı değişken (EADÖ) üzerindeki etkisini belirlemek için, yarı deneysel model çerçevesinde EADÖ uygulanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, bizzat araştırmanın nezaretinde yapılan bu uygulamalar, deneysel işlem başlamadan önce “öntest” ve deneysel işlem sonuçlandıktan sonra da “sontest” olarak ,DG ve KG öğrencilerine, farklı gün ve aynı saatlerde, okuldaki öğretim sürecini aksatmayacak şekilde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, ön bilgiler verilen öğrencilerden gelen sorulara cevap verilerek, EADÖ'nin eksiksiz ve doğru doldurulması sağlanmıştır.

Uygulama (Deneysel İşlem) Süreci

Araştırmada DG için DKAB desinde uygulanan PTÖY'nin uygulanması, ilgili örnekleme teşkil eden okullardaki yönetici ve DKAB dersini yürütecek öğretmenlerle görüşerek planlanmıştır. Bu plan, okulun eğitim politikası, sınıfların fiziki durumu, DKAB derslerinin haftalık çizelgedeki yeri dikkate alınarak yapılmıştır. Planlama, örnekleme dâhil sınıflarda MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının İlköğretim 4-8. Sınıflar DKAB Dersi Öğretim Programının “*Ahlaki Davranışlar Ünitesi*” (<http://mufredat.meb.gov.tr/>) çerçevesinde, ünitendirilmiş yıllık plan ve günlük planlar bağlamında, bu dersleri yürütecek öğretmenlerle birlikte yapılmıştır. Toplam beş kazanımı olan bu ünite için öngörülen süre, haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 12 ders saatidir. Planlamada, PTÖY'e dayalı derslerde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler ile destek materyalleri, yapılacak etkinlikler ve öğrencilerle görüşmelerin yer, zaman ve şekline dair karar verme şeklinde tamamlanmıştır. Bu süreçte, DG PTÖY'ye dayalı ders işleminde, bu yaklaşıma uygun olan hikâye, örnek olay, rol oynama ile kavram karikatürleri yöntem ve teknikleri kullanılması kararlaştırılmıştır. Böylece DG'da PTÖY ve KG'da “mevcut öğretim” şeklinde olacak deneysel işlem süreci

toplam altı hafta olacak şekilde planlanmış ve ilgili programın ünite sırasına göre 2021-2022 Güz Döneminde uygulanmıştır. Toplam altı hafta süren deneysel işlem sürecinde, KG’de dersler, ilgili öğretim programı ve planlar çerçevesinde ve yine MEB’in tavsiye ve temin ettiği ders kitapları eşliğinde işlenmiştir. DG’de ise, bunlara ek olarak dersler, PTÖY’ye göre işlenmiş ve bu derslerde öğrencilere birçok proje ve etkinlik yaptırılmıştır. DG’de PTÖY’ye göre işlenen DKAB derslerindeki planlar ve etkinlikler (EK-3)’de gösterilmiştir. Araştırmacı, her iki gruba da ders öncesi ve dersler süresince gözlem ziyaretlerinde bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda deneysel işlem sürecinde DKAB derslerinin nasıl yürütüleceğine, ilgili öğretmenlerle birlikte karar verilmiştir. Bu konuda, ilgili “sınıf öğretmenleri” ile rehber öğretmenlere de bilgi verilmiştir. Deney grubundaki DKAB derslerini yürütecek öğretmenlerin PTÖY konusundaki eksiklikleri, uygulama başlamadan önce, araştırmacı tarafından giderilmiştir. Bu süreçte öğrencilere üst düzey bilişsel yeterlilikler kazandırdığı belirtilen PTÖY ve buna dayalı işbirlikli öğretim (Uğurlu, 2010: 31) hakkında, öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerden şu aşamaları izlemeleri istenmiştir: Grup çalışması tekniklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Bunun için ise, konunun paylaşılması, işbirliğinin sağlanması, çok yönlü işbirliğinin temini ve rehberlik (Açıkgöz, 2011:204-206) yapmaları talep edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bu süreçteki yükümlülükleri için de ilgili ders öğretmenleri gerekli açıklamaları yapmışlardır.

Toplam altı haftalık uygulama sürecinde, DG’ye PTÖY’ye dayalı işlenen dersler araştırmacı, öğretmenler ve öğrencilerle birlikte planlanmıştır. Planlama, “Ahlaki Davranışlar” ünitesiyle ilgili, “Sorumluluk”, “Merhamet”, “Adalet”, “Dürüstlük”, “Nezakat” değerlerinin öğretimine yönelik etkinlikler (projeler) şeklindedir. Ek-3’de gösterilen bu projeler; sınıf dergisi çıkarma, poster hazırlama, anlamlı alan gezileri yapma, toplum yararına davranışta bulunma vb. etkinlikleri kapsamaktadır. Öğrenciler, bu projeleri, “başlama”, “geliştirme” ve “sonlandırma” olmak üzere üç aşamda gerçekleştirmişlerdir. Proje etkinliklerinden önce ve bu süreçte öğretmenler, PTÖY’ye uygun hikaye, örnek olay, rol oynama ile kavram karikatürleri, problem çözme, proje yapma, portfolyo-rubric, tartışma, sokratik yöntem, örnek olay ve beyin fırtınası (Hamurcu, 2003) gibi, strateji, yöntem ve teknikler kullanmışlardır. Proje çalışmaları sonunda işbirliği halinde çalışan gruplar, oluşturdukları ürünleri panel şeklinde

sunmuşlardır. Her proje sonunda, grup sunumları izlenmiştir. Gruplar, PDF'leriyle birbirlerini ve kendilerini değerlendirmişlerdir. Ayrıca ilgili dersleri yürüten öğretmenler ve araştırmacı tarafından da bu projeler değerlendirilmiştir. Deneysel işlem diye adlandırılan uygulama başlamadan bütün bu etkinliklerin nasıl yürütüleceği ve bununla ilgili öğrenci yükümlülükleri ile öğretmen görevleri hakkında, yöneticilere, öğrenci ebeveynlerine, dersin öğretmenleri, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve öğrencilerle bilgilendirme toplantıları yapılarak, gerekli bilgilendirilmeler yapılmıştır. Böylece toplam altı hafta süren deneysel işlem süreci başlamıştır.

3.5.2. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar

Toplam altı hafta süren uygulamanın (deneysel işlem) ardından, DG öğrencilerinin proje etkinliklerini dosyalanmasından sonra, DG ve KG öğrencilerine EADÖ, sontest olarak uygulanmıştır. Böylece toplam altı hafta süren deneysel işlem süreci tamamlanmıştır. Akabinde, DG öğrencilerinden seçilen çalışma grubunun proje etkinlikleri, YYGF ve son test puanlarının analizine geçilmiştir. Bu analizlerden sonra ortaya çıkan verilerin, araştırma amacı hipotezler ve alt sorular bağlamında değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bütün bu işlemlerden sonra, PTÖY'e dayalı DKAB dersine yönelik öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmacının önerisi ve öğretmenin yardımı doğrultusunda üst, orta ve alt grup öğrencilerden oluşmuştur. Bu görüşmeler deney grubundaki toplam 90 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Son olarak uygulama sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler, SPSS 22 Paket Programı vasıtasıyla bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, uygulama sonrası yapılan işlemler tamamlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve bu amaca göre tanımlanmış hipotezleri ve alt sorulara yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır. Karma modelde yürütülen araştırmada bulgular, nitel ve nicel bulgular şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmada yarı deneysel yöntemle yürütülen nicel boyuta ilişkin bulgular, araştırmada tanımlanan hipotezlerin test edilmesi şeklinde başlıklandırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan PTÖY'nin, bağımlı değişken olan öğrencilerin EADÖ'den elde ettikleri puan ortamlarına etkisine dair bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

4.2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde; “PTÖY'nin uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklindeki denencenin (H_1) test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Toplamı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları

EADÖ	Grup	n	X	ss	t*	p	η^2
Toplam	Deney	166	4.36	0.557	2.276	.024	.03
	Kontrol	166	4.17	0.690			

* $p < .05$

PTÖY'nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, EADÖ toplam puanı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.1'de görülen test sonucu, DG son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.36$) ile KG son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.17$) arasında anlamlı fark olduğunu ($t_{(330)}=2.276$; $p<.05$) göstermiştir. İstatistiki açıdan “p” değerindeki anlamlılığın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta-Kare ($\eta^2=.03$) değerinin, “küçük etki” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, “toplam boyutta” *genel ahlaki gelişimleri üzerinde kısmi derecede* olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bunun anlamı, 7. Sınıf DKAB dersinde öğrencilerin ahlaki davranışlarını geliştirmede, PTÖY ile işlenen dersler, mevcut öğretim şeklinde işlenen derslerden, az da olsa daha etkilidir. Buna dayanarak, araştırmanın amacı kapsamında oluşturulan H1 hipotezi (*PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlak gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır*) doğrulanmış olmaktadır.

4.2.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Boyutta Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde; PTÖY yaklaşımının uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin bilişsel boyuttaki ahlaki değerler gelişim düzeyleri arasındaki farkın test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Bilişsel Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları

EADÖ	Grup	n	Sontest X	ss	t*	p	η^2
Bilişsel Alt Boyutu	Deney	166	4.21	.638	2.007	.046	.03
	Kontrol	166	4.00	.711			

* $p<.05$

PTÖY'nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *bilişsel boyuttaki ahlaki değerler gelişimi* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.2'de görülen test sonucu, DG son

test puan ortaması ($\bar{x}=4.21$) ile KG son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.00$) arasında anlamlı fark olduğunu ($t_{(330)}=2.007$; $p<.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.03$), “*düşük düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Buna göre, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *bilişsel boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde, *kısmen* (düşük düzeyde) olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın, “*PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlak gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır*” şeklindeki hipotezi (H1), *bilişsel boyut itibarıyla* doğrulanmış olmaktadır.

4.2.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Boyutta Ahlaki Değerler Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde; PTÖY yaklaşımının uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin *duyuşsal boyuttaki* ahlak gelişim düzeyleri arasındaki farkın test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Duyuşsal Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları

EADÖ	Grup	n	X	ss	t	p	η^2
Duyuşsal Alt Boyutu	Deney	166	4.39	.631	-1.427	.069	.01
	Kontrol	166	4.21	.737			

* $p<.05$

PTÖY’nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *duyuşsal boyuttaki* *ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.3’de görülen test sonucu, DG son test puan ortaması ($\bar{x}=4.39$) ile KG son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.21$) arasında anlamlı fark olmadığını ($t_{(330)}=-1.427$; $p>.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.01$), “*orta düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Buna göre, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *duyuşsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde, etkili olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın, “*PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlak gelişim düzeyleri son test*

puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklindeki hipotezi (H1), *duyuşsal boyut itibarıyla* doğrulanmamıştır, biçiminde değerlendirilebilir.

4.2.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Davranışsal Boyutta Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde; PTÖY’nin uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin *davranışsal boyuttaki* ahlak gelişim düzeyleri arasındaki farkın test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Davranışsal Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar “t” Testi Sonuçları

EADÖ	Grup	n	X	ss	t*	p	η ²
Davranışsal Alt Boyut	Deney	166	4.48	.566	-2. 534	.012	.07
	Kontrol	166	4.29	.760			

*p<.05

PTÖY’nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *davranışsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.4’te görülen test sonucu, DG son test puan ortaması ($\bar{x}$ =4.48) ile KG son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =4.29) arasında anlamlı fark olduğunu ($t_{(330)}=-2.534$; $p<.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.07$), “*orta düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Buna göre, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *davranışsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde, *orta düzeyde* etkili olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre, araştırmanın, “*PTÖY’nin uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlak gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır*” şeklindeki hipotezi (H1), *davranışsal boyut itibarıyla* doğrulanmıştır.

4.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Ahlaki Etkilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği DG öğrencileri ile derslerin mevcut öğretimle sürdürüldüğü KG öğrencilerinin, EADÖ son test puanları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Ancak her iki grubun karşılaştırma olmadan, toplam altı hafta

süren deneysel işlem sürecindeki bilişsel, duyuşsal ve ahlaki değerler bakımından kaydettiği gelişme de önemlidir. Bunu test etmek üzere her iki grubun kendi içerisindeki, ön test ve son test puanları, bu iki test arasındaki farka dayalı olarak ele alınmıştır. PTÖY'nin uygulandığı DG öğrencilerinin deneysel işlem sürecindeki bilişsel boyut itibarıyla ahlaki gelişim düzeylerinin test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin EADÖ Bilişsel Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	Ön test		Son test		t	p	η^2
		X	SS	X	SS			
Bilişsel Boyut	166	4.07	.747	4.21	.638	2.007*	.046	.03

*p<.05

PTÖY'nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *bilişsel boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.5'te görülen test sonucu, deney grubunun ön test puan ortaması ($\bar{x}=4.07$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.21$) arasında anlamlı fark olduğunu ($t_{(164)}=2.007$; $p<.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.03$), “*küçük düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Buna göre, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *bilişsel boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde, *kısmi derecede* etkili olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre, araştırmanın, “*PTÖY'nin uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine (bilişsel boyutta) yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.*” şeklindeki hipotezi (H2), doğrulanmıştır.

PTÖY'nin uygulandığı DG öğrencilerinin deneysel işlem sürecindeki duyuşsal boyut itibarıyla ahlaki gelişim düzeylerinin test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin EADÖ Duyuşsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	Ön test		Son test		t	p	η^2
Duyuşsal Boyut	166	x	ss	x	ss	-1.831	.069	.02
		4.25	.774	4.39	.683			

*p<.05

PTÖY’nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *duyuşsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.6’da görülen test sonucu, deney grubunun ön test puan ortaması ($\bar{x}=4.25$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.39$) arasında anlamlı fark olmadığını ($t_{(164)}=-1.831$; $p>.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.02$), “*küçük düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Buna göre, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *duyuşsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde, etkili olmadığı söylenebilir. Bu bulguya göre, araştırmanın, “*PTÖY’nin uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine (duyuşsal boyutta) yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.*” şeklindeki hipotezi (H2), duyuşsal boyut itibarıyla doğrulanmamıştır.

PTÖY’nin uygulandığı DG öğrencilerinin deneysel işlem sürecindeki davranışsal boyut itibarıyla ahlaki gelişim düzeylerinin test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin EADÖ Davranışsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	Ön test		Son test		t	p	η^2
Duyuşsal Boyut	166	x	ss	x	ss	-2.534	.012	.07
		4.31	.626	4.48	.566			

*p<.05

PTÖY’nin ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *davranışsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.7’de görülen test sonucu, deney grubunun ön

test puan ortaması ($\bar{x}=4.31$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.48$) arasında anlamlı fark olduğunu ($t_{(164)}=-2.534$; $p<.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.07$), “*orta düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Buna göre, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *davranışsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde, *kısmen etkili* olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre, araştırmanın, “*PTÖY’nin uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine (davranışsal boyutta) yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.*” şeklindeki hipotezi (H2), doğrulanmıştır.

4.4. Mevcut Öğretim Sürecinin Ahlaki Gelişime Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın, “*Mevcut öğretim programının uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır*” şeklindeki hipotezini (H3) test için, kontrol grubu öğrencilerinin, EADÖ bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarındaki ön ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bunlara yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin deneysel işlem sürecinde *bilişsel boyut* itibarıyla ahlaki gelişim düzeylerinin test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Bilişsel Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	Ön test		Son test		T*	p	η^2
Bilişsel Boyut	166	x	ss	x	ss	2.007	.046	.03
		3.99	.726	4.00	.711			

* $p<.05$

Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, mevcut öğretimin, öğrencilerin *bilişsel boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.8’de görülen test sonucu, KG ön test puan ortaması ($\bar{x}=3.99$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.00$) arasında anlamlı fark olduğunu ($t_{(164)}=2.007$; $p<.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.03$) u etki, “*küçük düzeyde*” bulunmuştur. Buna göre, mevcut öğretimle işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *bilişsel boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde, *kısmi*

derecede etkili olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre, araştırmanın, “*Mevcut öğretim programının uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.*” şeklindeki hipotezi (H3), *bilişsel boyut* itibarıyla doğrulanmıştır.

Mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin deneysel işlem sürecinde duyuşsal boyut itibarıyla ahlaki gelişim düzeylerinin test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Duyuşsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	Ön test		Son test		t	p	η^2
		x	ss	x	ss			
Duyuşsal Boyut	166	4.09	.863	4.21	.737	-1.427	.156	.02

*p<.05

Mevcut öğretimin, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *duyuşsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.9’da görülen test sonucu, KG ön test puan ortalaması ($\bar{x}=4.09$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.21$) arasında anlamlı fark olmadığını ($t_{(164)}=-1.427$; $p>.05$) göstermiştir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.02$), “*küçük düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, araştırmanın, “*Mevcut öğretim programının uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.*” şeklindeki hipotezi (H3), *duyuşsal boyut* itibarıyla doğrulanmamıştır.

Mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin deneysel işlem sürecinde davranışsal boyut itibarıyla ahlaki gelişim düzeylerinin test edilmesine yönelik bulgular Tablo 4.10’ da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin EADÖ Davranışsal Boyut Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar “t” Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	Ön test		Son test		t	p	η^2
		x	ss	x	ss			
Davranışsal Boyut	166	4.16	.803	4.29	.760	-1.477	.142	.07

*p<.05

Mevcut öğretimin, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, öğrencilerin *davranışsal boyuttaki ahlaki değerleri* üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4.10’da görülen test sonucu, KG ön test puan ortalaması ($\bar{x}=4.16$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.29$) arasında anlamlı fark olmadığını ($t_{(164)}=-1.477$; $p>.05$) göstermiştir. Bu bulgu, mevcut öğretimin, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, Ahlaki Davranışlar ünitesinde, öğrencilerin davranışsal ahlaki gelişimi üzerinde etkili olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Yapılan Eta-Kare hesabında ($\eta^2=.02$), “*küçük düzeyde etkili*” olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, araştırmanın, “*Mevcut öğretim programının uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.*” şeklindeki hipotezi (H3), *davranışsal boyut* itibarıyla doğrulanmamıştır.

4.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ahlaki Davranışlara Etkisinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine Yönelik Bulgular

Araştırmanın, “*PTÖY’nin uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerindeki değişimler demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir*” şeklindeki hipotezini (H4) test için, deney grubu öğrencilerinin, EADÖ toplamı son test puanları karşılaştırılmıştır. Bunlara yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney Grubu Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği t-Testi Sonuçları

EADÖ (Toplam)	Cinsiyet	n	X	ss	t	p	η^2
Deney Grubu	Kız	84	4,41	,532	1,256	,211	.02
	Erkek	82	4,30	,579			

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin EADÖ'nin toplamından elde ettiği puan ortamlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımlı gruplar “t” testi yapılmıştır. Bu test, deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortamları üzerinden yapılmıştır. Tablo 4.11 incelendiğinde, PTÖY'nin ahlaki değerlere etkisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($t_{(164)}=1.256$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmada, deneysel süreçte PTÖY işlenen DKAB dersinin, öğrencilerin ahlaki değerlerine etkisinin okul değişkenine göre analizine dair sonuçlar Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Deney Grubu Öğrencilerin Okul Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları

EADÖ							
(Toplam)	Okul	n	X	ss	F	p	Tukey
Deney Grubu	Şehit Cuma Dağ	60	4,40	,613	,749	,524	
	Seyda Molla Bahri	40	4,36	,539			
	Nadir İpek	30	4,23	,575			---
	Özel Yöntem Okulları	36	4,40	,460			
	Toplam	166	4,36	,557			

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin EADÖ'nin toplamından elde ettiği son test puan ortamlarının, okula göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı Anova ile test edilmiştir. Bu test sonuçlarını gösteren Tablo 4.12 incelendiğinde, PTÖY'nin ahlaki değerlere etkisinin okul değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(164)}=.749$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmada, PTÖY'nin deney grubu öğrencilerinin ahlaki değerlerine etkisinin aile gelir durumu değişkenine göre analizine dair sonuçlar Tablo 4.13’de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Deney Grubu Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları

EADÖ	Aylık Gelir					
(Toplam)		n	X	ss	F	p
Deney Grubu	2000TL<	30	4,45	,589	1,784	,152
	2000-4000 TL	60	4,37	,542		
	4000-6000TL	40	4,20	,619		
	6000TL>	36	4,46	,454		
	Toplam	166	4,36	,557		

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin EADÖ'nin toplamından elde ettiği son test puan ortamlarının, aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı Anova ile test edilmiştir. Bu test sonuçlarını gösteren Tablo 4.13 incelendiğinde, PTÖY'nin ahlaki değerlere etkisinin, aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(164)}=1.784$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmada, PTÖY'nin deney grubu öğrencilerinin ahlaki değerlerine etkisinin anne eğitim durumu değişkenine göre analizine dair sonuçlar Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Deney Grubu Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları

EADÖ	Anne Eğitim					
(Toplam)	Durumu	n	X	ss	F	p
Deney Grubu	Okur Yazar	18	4,41	,362	,581	,677
	İlkokul	58	4,31	,636		
	Ortaokul	28	4,27	,675		
	Lise	26	4,40	,449		
	Üniversite	36	4,45	,472		
	Toplam	166	4,36	,557		

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin EADÖ'nin toplamından elde ettiği son test puan ortamlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı Anova ile test edilmiştir. Bu test sonuçlarını gösteren Tablo 4.14 incelendiğinde, PTÖY'nin ahlaki değerlere etkisinin, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(164)}=.581$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmada, PTÖY'nin deney grubu öğrencilerinin ahlaki değerlerine etkisinin anne mesleği değişkenine göre analizine dair sonuçlar Tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4.15. Deney Grubu Öğrencilerin Anne Mesleği Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları

EADÖ (Toplam)	Anne Meslek Durumu	n	X	ss	F	p
Deney Grubu	Ev Hanımı	127	4,36	,581	.410	,664
	Memur	26	4,43	,461		
	Diğer	13	4,26	,501		
	Toplam	166	4,36	,557		

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin EADÖ'nin toplamından elde ettiği son test puan ortamlarının, anne mesleği değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı Anova ile test edilmiştir. Bu test sonuçlarını gösteren Tablo 4.15 incelendiğinde, PTÖY'nin ahlaki değerlere etkisinin, anne mesleği değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(164)}=.410$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmada, PTÖY'nin deney grubu öğrencilerinin ahlaki değerlerine etkisinin baba eğitim durumu değişkenine göre analizine dair sonuçlar Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Deney Grubu Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları

EADÖ	Baba Eğitim					
(Toplam)	Durumu	n	X	ss	F	p
	İlkokul	37	4,34	,558	1,031	,380
	Ortaokul	24	4,25	,770		
Deney Grubu	Lise	56	4,32	,538		
	Üniversite	49	4,47	,444		
	Toplam	166	4,36	,557		

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin EADÖ'nin toplamından elde ettiği son test puan ortamlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı Anova ile test edilmiştir. Bu test sonuçlarını gösteren Tablo 4.16 incelendiğinde, PTÖY'nin ahlaki değerlere etkisinin, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(164)}=1.031$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmada, PTÖY'nin deney grubu öğrencilerinin ahlaki değerlerine etkisinin baba mesleği değişkenine göre analizine dair sonuçlar Tablo 4.17'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Deney Grubu Öğrencilerin Baba Mesleği Değişkenlerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği Anova Sonuçları

EADÖ	Baba Meslek					
(Toplam)		n	X	ss	F	p
	İşçi	30	4,25	,648	1,347	,247
	Emekli	8	4,28	,558		
	Memur	37	4,36	,459		
Deney Grubu	Esnaf	21	4,30	,705		
	Serbest	22	4,23	,707		
	Diğer	48	4,52	,378		
	Toplam	166	4,36	,557		

Araştırmada, derslerin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin EADÖ'nin toplamından elde ettiği son test puan ortamlarının, baba mesleği değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı Anova ile test edilmiştir. Bu test sonuçlarını gösteren Tablo 4.17 incelendiğinde, PTÖY'nin ahlaki değerlere etkisinin, baba mesleği değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($F_{(164)}=1.347$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmanın, *“PTÖY'nin uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerindeki değişimler demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir”* şeklindeki hipotezini (H4) test için, deney grubu öğrencilerinin, EADÖ toplamı için yapılan son test puan karşılaştırmalarından (Tablo 4.11 ile Tablo 4.17), PTÖY yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinin, demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Böylece, araştırmanın *“PTÖY yaklaşımının uygulandığı DG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerindeki değişimler demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir”* şeklindeki H4'ü doğrulanmamış olmaktadır.

4.6. Nitel Bulgular

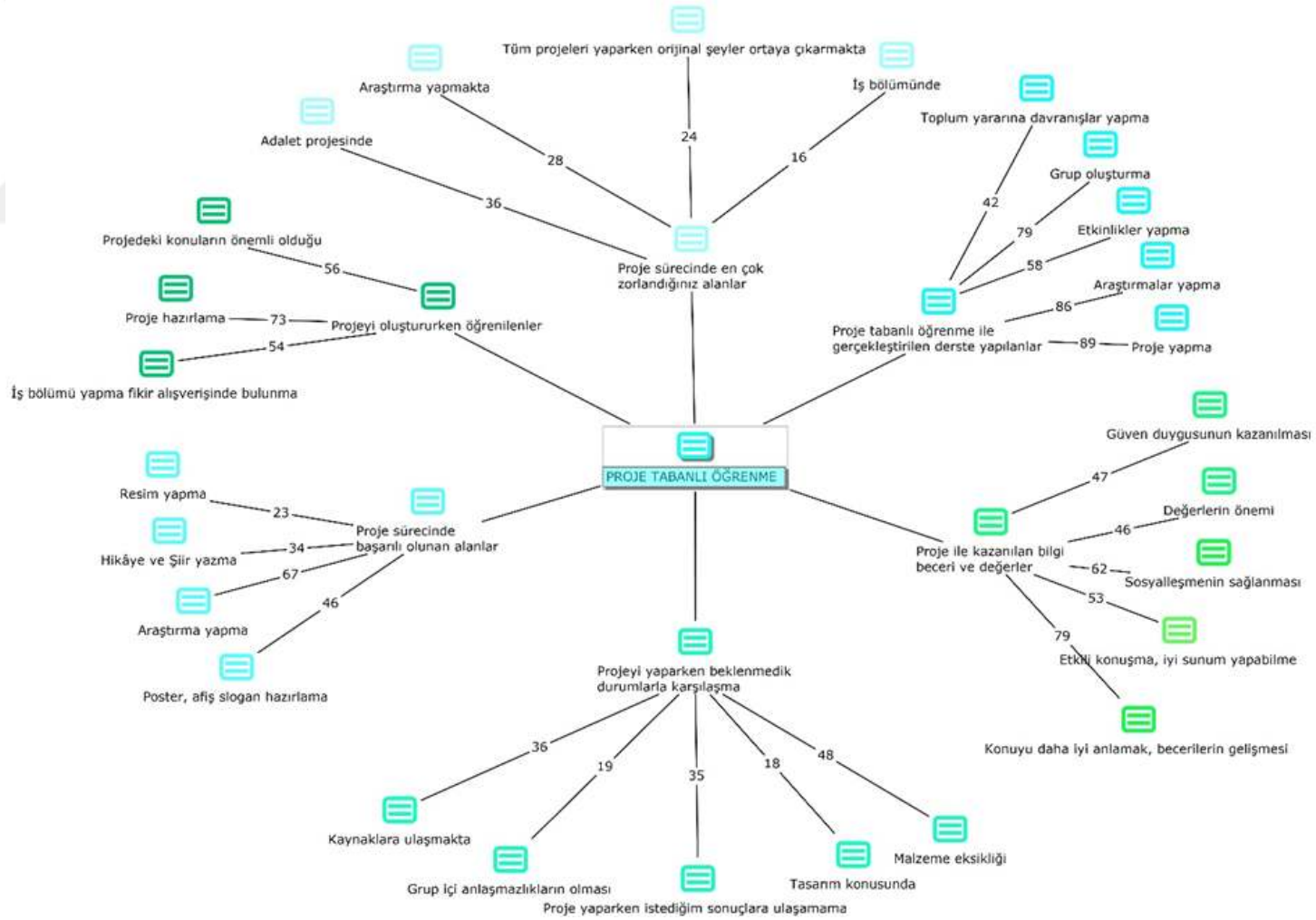
Araştırmanın nitel boyutundaki bulgular, deneysel süreçte derslerin PTÖY'ye göre yürütüldüğü DG öğrencilerinin, PTÖY'ye dair görüşleri ile ders sürecinde gerçekleştirdikleri proje ve etkinliklerin değerlendirilmesinden oluşturulmuştur. Bu oluşturmada, içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılmıştır. Bu analizde, öncelikle nitel verilerin kodlanmasından elde edilen kategoriler ve temalar aracılığıyla veriler sadeleştirilmiş ve sistematik hale getirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, alt amaçlara göre hazırlanan sorular temelinde temalar ve bu temalara ait alt kategoriler oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin yaptığı proje ve etkinliklere ilişkin daha net bir görüntünün ortaya çıkması sağlanmıştır. Çözümlemelerin yapılmasının ardından, uygulamalar modelleştirilerek “şekil” olarak verilmiştir. Bütün bunlara, araştırmanın nitel boyutu için tanımlanan alt amaçlar sıralamasına göre aşağıda yer verilmiştir.

4.6.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Ahlaki Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular

Derslerin PTÖY ile yürütüldüğü DG öğrencilerinin gerek bu yöntem ve gerekse ahlaki değerlere ilişkin görüşleri alınmadan önce yapılan ön-test, bu öğrencilerin ilgili konularda ön bilgi ve tutumlara sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu yüzden, DG gerek PTÖY ve gerekse ahlaki değerlere ilişkin bu kısımda beyan ettikleri görüş ve tutumlarının, deneysel süreçte uygulanan PTÖY'den kaynaklandığı belirtilebilir. Nitekim nitel modelde yürütülen çalışmalarda, görüşme, gözleme veya mülakat yapılmadan önce, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluklarının (ön bilgi ve tutumları) bilinmesi önemlidir.

4.6.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular

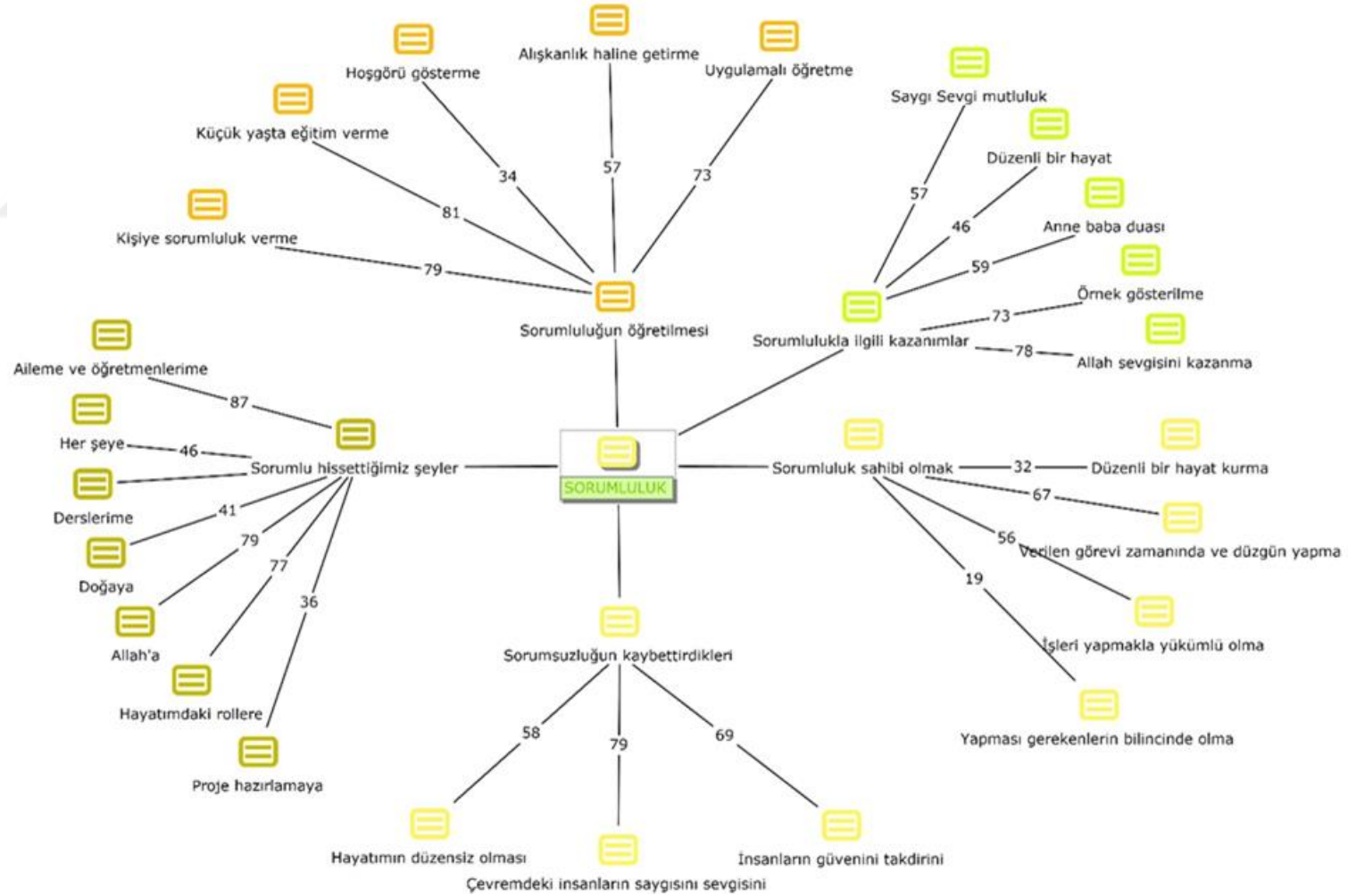
Araştırmada, deneysel süreçte derslerin PTÖY ile yürütüldüğü DG öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bunların süreç boyunca yaptığı proje ve etkinliklerin değerlendirilmesinden elde edilen nitel verilerin içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak yapılan değerlendirilmesinden ortaya çıkan model, Şekil 4.1'de görülmektedir.



Şekil 4.1. PTÖY İlişkin Model

4.6.1.2. Sorumluluk Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, genel amaç doğrultusunda tanımlanan, “PTÖY destekli DKAB dersinde ahlaki bir değer olan “Sorumluluk” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindeki alt amaca dair soruya cevap olarak, deney grubu öğrencilerinin görüş ve etkinlikleri analiz edilmiştir. Deneysel işlem sürecinde deney grubunda, DKAB dersi “Ahlaki Davranışlar” ünitesi PTÖY desteği ile işlenmiştir. Bu süreçte deney grubu öğrencilerinin, elde ettiği bilgi, beceri ve yeterlikler, “Proje Tabanlı Öğrenme” şeklinde şemsiye model olarak belirlenmiştir. Akabinde, bu model esas alınarak, öğrenci görüşleri ile bunların süreçte yaptığı proje ve etkinliklerden hareketle, ahlaki bir değer olarak, “Sorumluluk Teması” modeli oluşturulmuştur. Buna dair, deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak yapılan modelleme Şekil 4.2’de yer almaktadır.

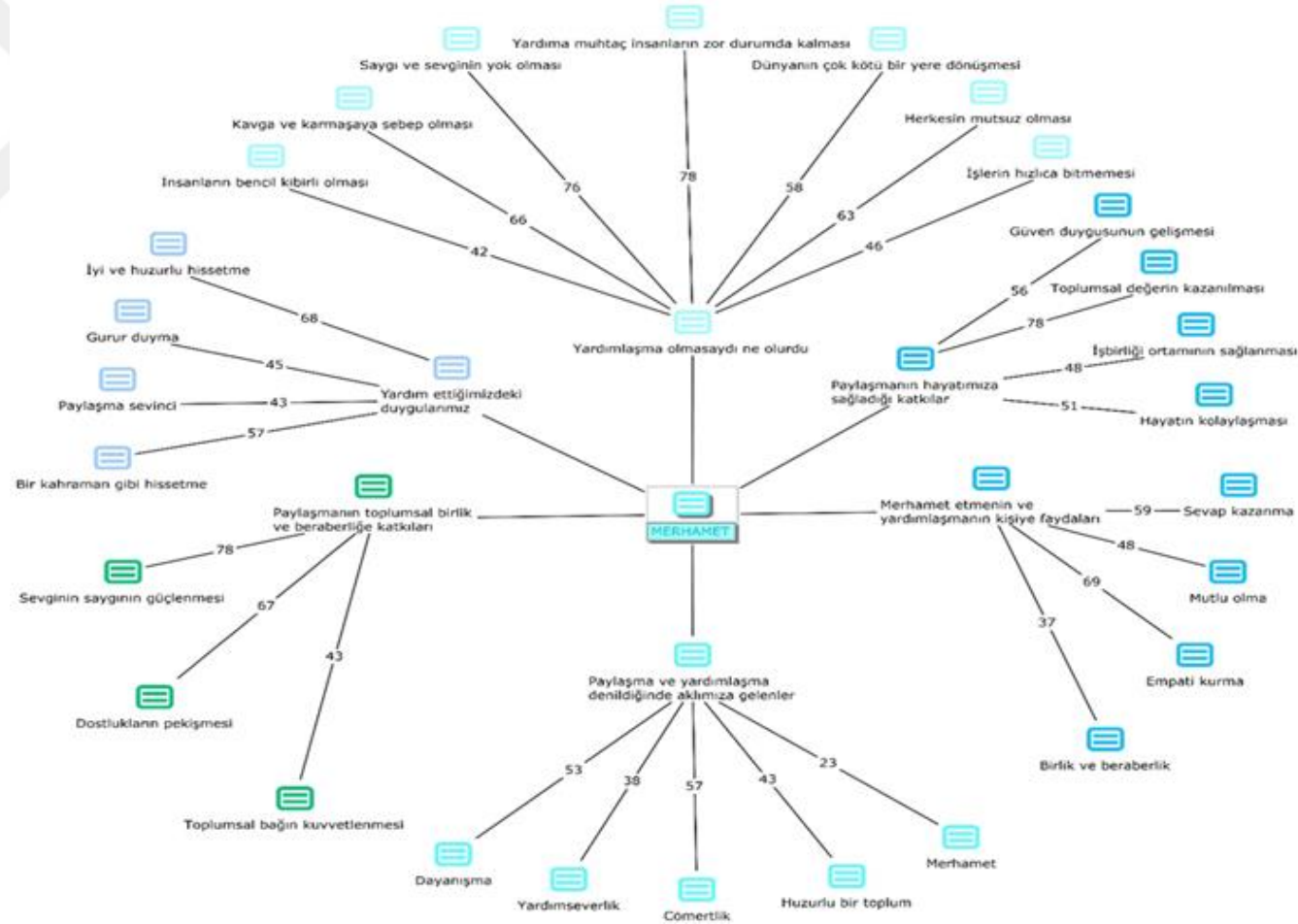


Şekil 4.2. Sorumluluk Değerine İlişkin Model

4.6.1.3. Merhamet Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular

Altı hafta süren deneysel işlem sürecinde DKAB dersi “Ahlaki Davranışlar” ünitesinin PTÖY ile işlendiği deney grubu öğrencilerinin, elde ettiği bilgi, beceri ve yeterlikler, ahlaki bir değer olan “*Merhamet Teması*” bağlamında ele alınarak, modellenmiştir. Bu model, aslında, araştırmanın “*PTÖY destekli DKAB dersinde “Merhamet” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?*” şeklindeki soruya cevaptır. Bu modelleme, deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak yapılmış olup, Şekil 4.3’te yer almaktadır.



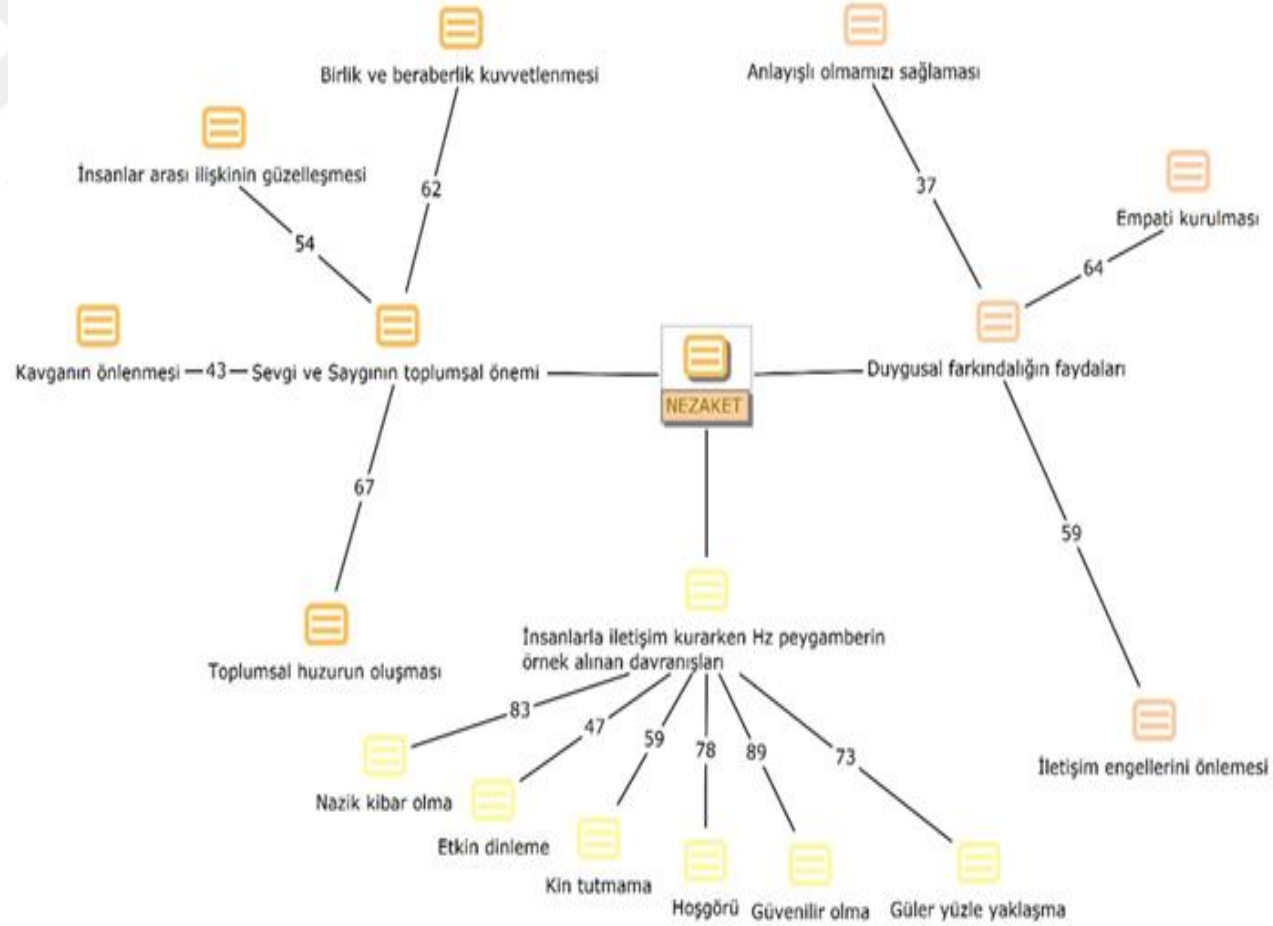


Şekil 4.3. Merhamet Değerine İlişkin Model

4.6.1.4. Nezaket Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular

PTÖY desteği ile işlenen DKAB dersi “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde, öğrencilerin kazandığı diğer bir değer de nezakettir. Deney grubu öğrencilerinin, elde ettiği bu değer, “*Nezaket Değeri Teması*” şeklinde modellenmiştir. Bu model, araştırmanın “*PTÖY destekli DKAB dersinde “Nezaket” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?*” şeklindeki soruya cevaptır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bunların yaptığı proje ve etkinliklerden hareketle, içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak yapılmış olan model, Şekil 4.4’te yer almaktadır.



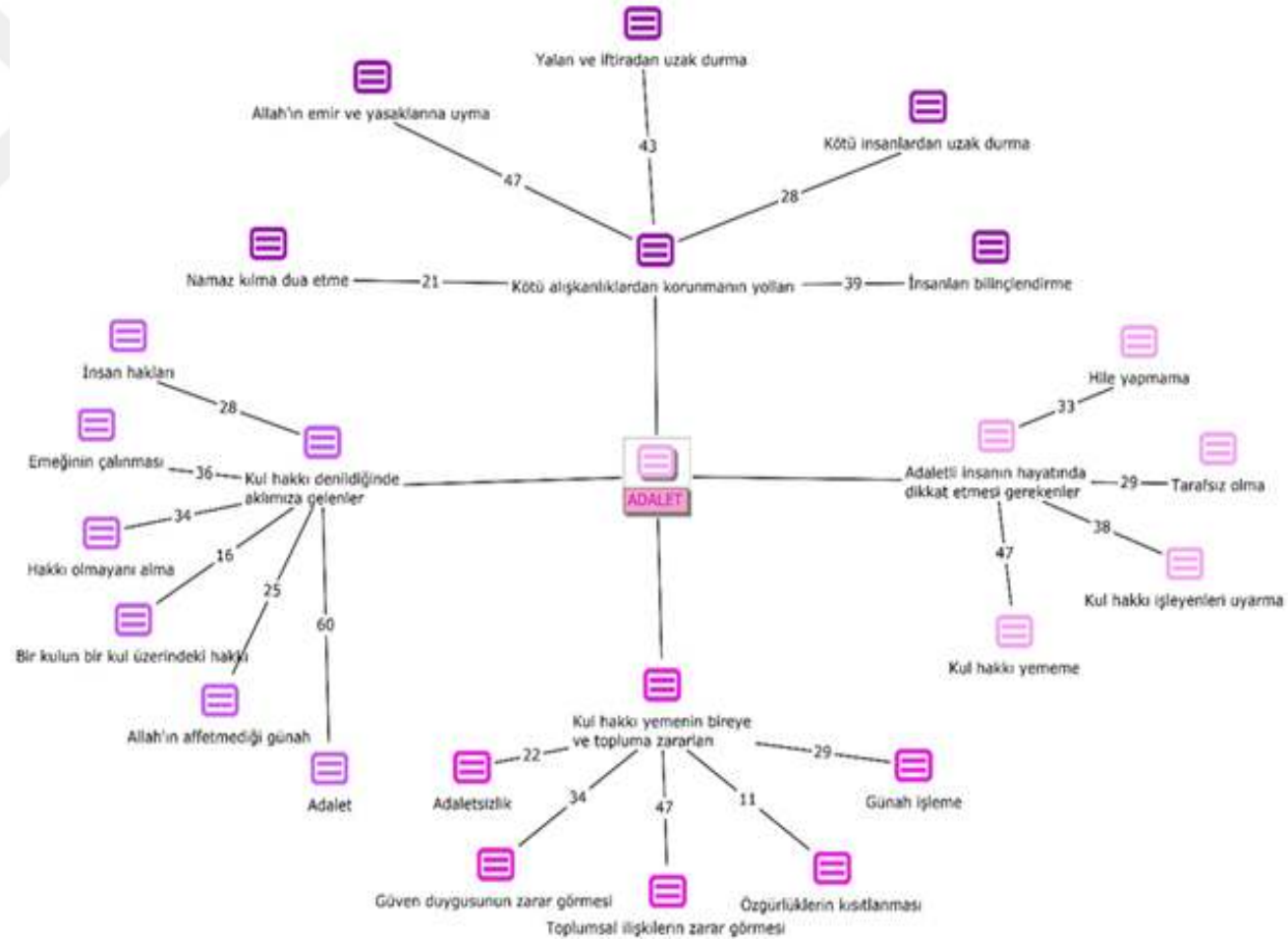


Şekil 4.4. Nezaket Değerine İlişkin Model

Bu modelin kodları; Toplumsal huzur, kavganın önlenmesi, iletişimin düzelmesi, birlik ve beraberlik, empati şekilde sıralanabilir. Bu değere ait model, araştırmanın konusu olan PTÖY destekli DKAB bağlamında ele alındığında, katılımcı öğrencilerin, insanlarla iletişim örneği olarak Hz. Peygamberi örnek göstermeleri dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrencilerin öne çıkardığı nezaket örnekleri; güvenilir olma, hoşgörü, kin tutmama, güler yüzle yaklaşma, etkin dinleme, nazik kibar olma şeklindedir.

4.6.1.5. Adalet Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, genel amaç doğrultusunda tanımlanan diğer bir soru da, “*PTÖY destekli DKAB dersinde Adalet Değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?*” şeklindedir. Derslerin PTÖY desteği ile işlendiği deney grubu öğrencilerin görüş ve etkinliklerine göre yapılan “*Adalet Değeri Teması*” modeli, bu sorunun cevabıdır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bunların yaptığı proje ve etkinliklerden hareketle, içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak yapılmış olan model, Şekil 4.5’de yer almaktadır.

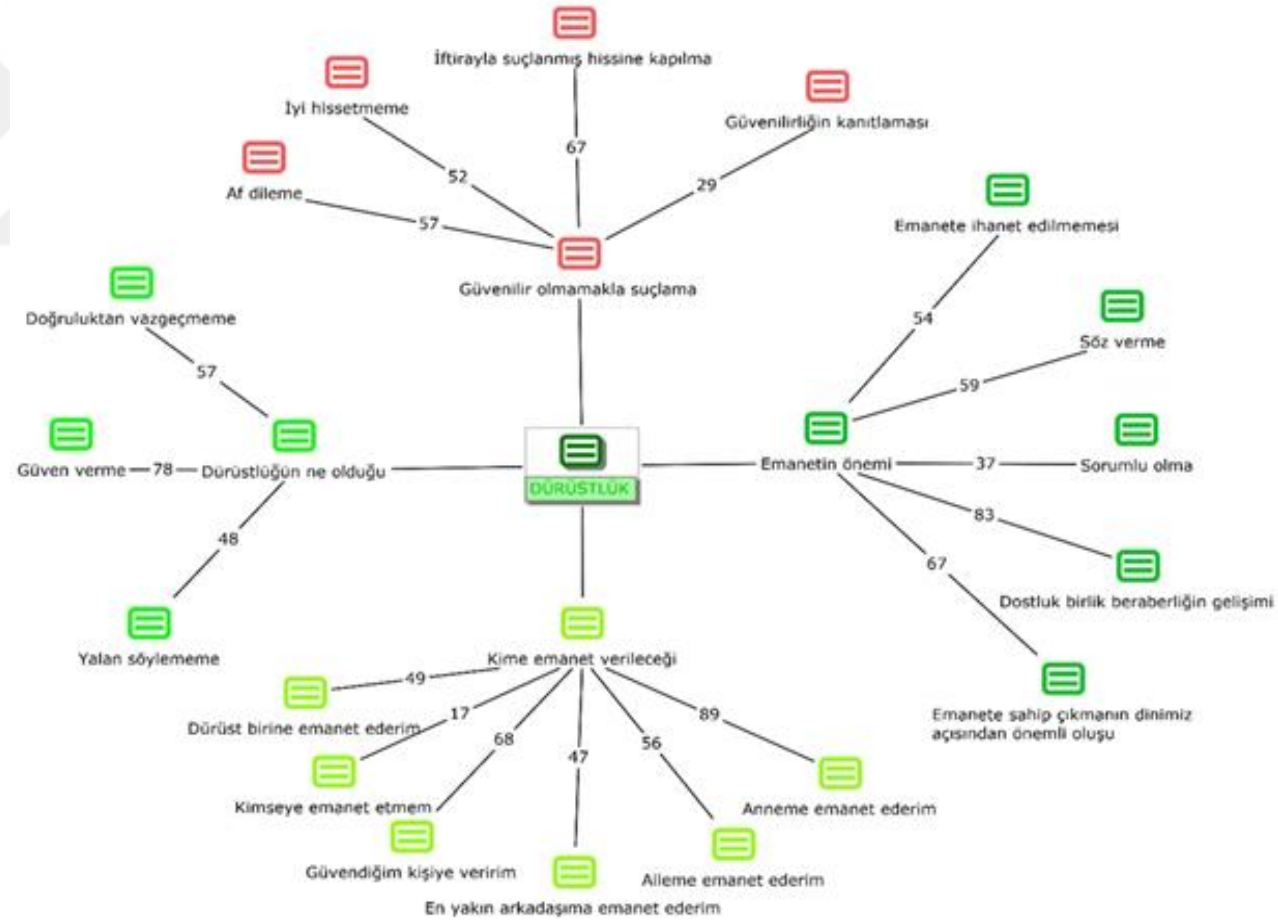


Şekil 4.5. Adalet Değerine İlişkin Model

Bu modelin kodları; kul hakkı, insan hakları, eşitlik, günahlar, haksızlık, emeğin çalınması şeklinde sıralanabilir. Bu değere ait model, araştırmanın konusu olan PTÖY destekli DKAB bağlamında ele alındığında, katılımcı öğrencilerin bu tema kodlarını; kul hakkı yememe, kul hakkı işleyenleri uyarma, hile yapmama, tarafsız olma biçiminde ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin öne çıkardığı adalet örnekleri; kötü alışkanlıklardan korunmasının yolları bağlamında, Allah'ın emir ve yasaklarına uyma, kötü insanlardan kaçınma, namaz kılma ve dua etme, yalan ve iftiradan uzak durma, şeklinde anladıkları söylenebilir.

4.6.1.6. Dürüstlük Değerine İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, genel amaç doğrultusunda tanımlanan son soru, *“PTÖY destekli DKAB dersinde ‘‘Dürüstlük’’ değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?”* şeklindedir. Derslerin PTÖY desteği ile işlendiği deney grubu öğrencilerin görüş ve etkinliklerine göre yapılan *“Dürüstlük Değeri Teması”* modeli, bu sorunun cevabıdır. Deney grubu öğrencilerinin, DKAB dersinde PTÖY desteği ile kazandığı bu değer, *“Dürüstlük Değeri Teması”* modeli Şekil 4.6’da görülmektedir.



Şekil 4.6. Dürüstlük Değerine İlişkin Model

Bu modelin alt temaları; “*Dürüstlüğün ne olduğu, Emanetin önemi, Kime emanet verileceğı, Güvenilir olmamakla suçlama*” şeklindedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında ilgili verilerin analizi ile elde edilen bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlara, araştırma bulgularının ilgili literatürle karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilen tartışma netcesinde ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle de sisteme, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir

5.1. Nicel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel yöntemle yürütülen deneysel işleminden elde edilen bulgulara dair tartışma ve sonuçlar yer almaktadır. Bu bulgular, araştırmanın nicel boyutunun temel problemi olan, bağımsız değişken olan PTÖY'nin; bağımlı değişken olan öğrencilerin EADÖ puanlarına etkisine dair tanımlanan hipotezlerin test edilmesine dayanmaktadır.

5.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan, *“PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır”* şeklindeki hipotez (H1), bağımsız gruplar t testi ve η^2 ile analiz edilmiştir. Tablo 4.1’de yer alan analiz sonuçları, PTÖY desteği ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin genel ahlaki gelişimleri üzerinde *kısmi derecede* olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. İlgili hipotezi (H1) doğrulayan bu bulgu, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde genel ahlaki gelişim bakımından, PTÖY’nin, mevcut öğretimden kısmen de olsa daha etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, aynı konuda araştırma yapan Uzun’un (2007), *“PTÖY, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin DKAB dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı”* biçimindeki bulgusu tarafından desteklenmektedir. Diğer taraftan, ilgili araştırmalarda, PTÖY’nin, ortaokullarda sosyal bilgiler dersi (Bacak, 2008) ile lisede teknoloji dersinde (Baran, 2011), öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın konusu olan,

ahlaki davranışlar, mevcut ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinin resmi kazanımları olduğu için, bu bulgular, araştırmayı destekler niteliktedir. Çünkü araştırmada ortaya çıkan, “PTÖY desteği ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin genel ahlaki gelişimleri üzerinde *kısmi derecede* etkilidir” şeklindeki bulgu, aslında bu öğrencilerin akademik başarılarının desteklendiği şeklinde anlaşılabilir. Nitekim araştırmanın konusu olan, ahlaki davranışlarla ilgili öğrenci gelişimi, mevcut ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinin resmi kazanımlarıdır. Bu itibarla, araştırmanın bu bulgusu ile bunu destekleyen literatür sonuçlarına dayanarak, ortaokul 7. Sınıflar DKAB dersinde, PTÖY’nin, öğrencilerin akademik ve genel ahlaki gelişimine kısmen de olsa katkı sağlamaktadır, denilebilir.

Araştırmada, “PTÖY desteği ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin genel ahlaki gelişimleri üzerinde *kısmi derecede* etkilidir” şeklindeki bulgu, öğrencilerin demografik değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, ortaokul 7. Sınıflar DKAB dersinde PTÖY etkisiyle gerçekleşen genel ahlaki davranışlarla ilgili gelişimin, öğrencilerin, cinsiyet, okul türü, ebeveyn mesleği ve eğitim düzeyleri şeklindeki demografik değişkenlerden bağımsız olduğu biçiminde yorumlanabilir. Nitekim literatürde, DKAB dersindeki akademik başarının, öğrencilerin demografik değişkenlerine bağlı olduğunu bulgulayan araştırmalar (Kakçı, 2009; Akınal, 2013; Alkal, 2016) kadar, bunun etkisiz olduğunu gösteren araştırmalar (Kaya, 2001; Arıcı, 2007; Bayraktar, 2019) da mevcuttur. Burada dikkat çekici olan, literatürde (Şengün, 2008; Acuner, 2004; Seydaoğulları, 2008) dikkat çekilen, “imam hatip lise veya ortaokullarındaki öğrencilerin ahlaki davranışları, diğerlerinden anlamlı şekilde farklıdır” biçimindeki bulgunun, bu araştırmada görülmemiş olmasıdır. Bu durum, muhtemelen DKAB dersinin farklı okullarda da olsa, meslek dersi (din dersi) öğretmenleri tarafından okutuluyor olmasına bağlı olabilir.

5.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan, “PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklindeki hipotezi (H1), bilişsel alt boyut itibarıyla, bağımsız gruplar t testi ve η^2 ile analiz edilmiştir. Tablo 4.2’de yer alan analiz

sonuçları, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, *bilişsel boyuttaki ahlaki değerlerinin gelişimi* üzerinde, *kısmen* (düşük düzeyde) olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, “*PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır*” şeklindeki araştırma hipotezini (H1), bilişsel boyutta doğrulamaktadır. Diğer taraftan araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin bilişsel boyuttaki ahlaki gelişimlerinde, PTÖY’nin, mevcut öğretime göre kısmen de olsa daha etkili olduğu, biçiminde de yorumlanabilir. Buradaki “kısmen etki”, PTÖY doğasının, ortaokul ve DKAB dersine uygunluğu veya öğretmenin bu yaklaşımı ne denli doğru uyguladığı ile alakalı olabilir. Nitekim Erdem & Akkoyunlu (2001) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin PTÖY konusundaki eğitim ihtiyacı ve önemine vurgu yapmışlardır. Konu ile ilgili Koç’un (2010), yaptığı araştırmada ulaşılan “din dersi öğretmenlerinin, meslek ve branşla ilgili yenilik ve gelişmeleri takip etmede yetersiz oldukları” şeklindeki sonuç da, bu ihtiyaca işaret etmektedir. Dolayısıyla, çağdaş olarak nitelenen PTÖY gibi yaklaşım ve stratejiler (Akpınar, 2017) konusunda MEB’in öğretmenleri yetiştirmesi önemlidir. Nitekim Önen vd. (2010), araştırmalarında, konu ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, PTÖY’ye yatkınlıklarının arttığını belirlemiştir. Bu bakımdan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenmeleri içeren DKAB dersinin etkililiğini artırmada, PTÖY ve benzeri yaklaşımların doğru kullanımı önemlidir. Çünkü etkili eğitim ve öğretim için, konuya, öğrencilere ve okula uygun yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik seçimi kadar, bunların doğru şekilde uygulanması da kritik öneme sahiptir.

5.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Boyutta Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

DKAB dersi, okul çağındaki çocukların kimlik ve kişiliğinin gelişmesiyle doğrudan alakalı olup (Koç, 2008), bu yönüyle duyuşsal boyutu ağır basan bir derstir. Nitekim araştırmanın konusu olan “Ahlaki Davranışlar” ünitesindeki kazanımlar da, bilişsel olduğu kadar, duyuşsal yönü de olan bilgi, tutum ve becerilerle alakalıdır. Bu itibarla konusu ahlaki eğitim ve gelişim olan bu araştırmada, buna yönelik bir hipotez tanımlanmıştır. Buna göre, “PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin duyuşsal boyuttaki ahlak gelişim düzeyleri arasında fark

vardır” şeklindeki hipotezin test sonuçları Tablo 4.3’de yer almaktadır. Bu bulgular, PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, duyuşsal boyuttaki ahlaki değerleri üzerinde, etkili olmadığı şeklindedir. Araştırmanın bu bulgusuna göre, *“PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır”* şeklindeki hipotezi (H1), duyuşsal boyut itibarıyla doğrulanmamıştır.

PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, bilişsel boyuttaki ahlaki değerleri üzerinde kısmen etkili olduğu halde; duyuşsal ahlaki değerleri üzerinde etkili olmaması, dikkat çekicidir. Bunun bir sebebi, ahlaki gelişim gibi duyuşsal niteliklerin, öncelikle, bununla alakalı bilişsel seviyeye bağlı olmasıyla ilişkili olabilir. Çünkü zihinsel ağırlıklı öğrenmelere dayalı bilişsel gelişim, duyuşsal ve soyut ağırlıklı ahlaki gelişimin öncülüdürler. Bu bakımdan bu bulgu, henüz soyut işlemler dönemine yeni geçmiş olan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin (Elibol, 2015), ahlaki konuları kısmen bildiği halde, tam olarak bunları duygu bakımından içselleştiremediğine bağlı olabilir. Kaldı ki PTÖY’nin, öğrencilerin genel ahlaki değerler gelişimi üzerinde *kısmen etkili* olması da, bu ihtimali güçlendirmektedir. Çünkü Bloom’un öğrenme yaklaşımından (Akpınar, 2017) hareketle, çocuğun kısmen bildiği bir bilgiyi, duyuşsal olarak üst düzeyde sergilemesi güçtür. Nitekim günlük yaşamda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler beraberce işlemektedir (Sönmez, 2009).

PTÖY ile işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, bilişsel boyuttaki ahlaki değerleri üzerinde kısmen etkili olduğu halde, duyuşsal ahlaki değerleri üzerinde etkili olmamasının diğer bir sebebi de, öğretmenlerin bu yaklaşımı daha çok bilişsel boyutta ele almaları olabilir. Ancak sebep ne olursa olsun, bireyin kimliği ve kişiliği gibi yaşam felsefesi ile alakalı duyusal gelişimi, bilişsel gelişime feda edilemez. Yapılması gereken, PTÖY gibi öğrenci merkezli ve çağdaş yaklaşımları (Börekçi ve Uyangör, 2019), öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan bütüncül gelişimini sağlayacak biçimde uygulamak olmalıdır. Bunun için ise, öğretmenlerin hem DKAB ders içeriğindeki bilgilerin doğasını iyi bilmesi ve hem de bunları öğretmede etkili olacak uygun yaklaşımlarla eşleştirerek, etkili eğitim ve öğretim sergilemesidir. Fraas (1984), bu konuda psikolojik özelliklere dikkat çekerek (Özdemir, 2002), din eğitiminin bireye göre yapılmasına vurgu yapmaktadırlar. Buradan hareketle, DKAB

dersi bağlamında, dini eğitimin sosyal, psikolojik ve pedagojik boyutları olsa da, aslında teknoloji ve öğretim yöntemleriyle de oldukça alakalı olduğu yorumu yapılabilir. Nitekim ülkemizde 2014 yılında konu ile ilgili düzenlenen, “Din Eğitiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri“ sempozyumunda, “modern çağda din eğitimi’nin fonksiyonunu en iyi şekilde yerine getirmesi için, çağın gereklerine ve gelişmelerine uygun olarak yeni metot ve yöntemlerin geliştirilmesinin önem ve gerekliliğine” vurgu yapılmıştır (Nazıroğlu, 2014). Bu konuda MEB, öğretmenlerin, öğretim yaklaşımı, stratejisi, yöntem ve tekniklerine dair eksikliklerini gidermelidir. Ancak öğretmenler de, bununla alakalı sorumluluk alıp, ilgili konudaki eksikliklerini tamamlamalıdır.

5.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Davranışsal Boyutta Ahlaki Değerlere Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

DKAB dersinde ahlaki davranışlar konusu, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan ve uygulama boyutu çok önemli olan bir ahlaki gelişimdir. Çünkü İslam dininde bilme ve yapma, yani ilim ve amel birlikte ele alınır (Kayışoğlu, 2014). Hatta bireyin bilmesinden ziyade, günlük yaşamdaki ahlaki davranışları sergilemesi, daha fazla önemsenir. Araştırmada buna yönelik olarak tanımlanan, “*PTÖY uygulandığı DG öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeyleri son test puanları arasında anlamlı fark vardır*” hipotezi (H1), davranış boyutu itibarıyla test edilmiştir. Tablo 4.4’te yer alan test sonuçları, PTÖY desteğiyle işlenen DKAB dersinin, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin, davranışsal boyuttaki ahlaki değerleri üzerinde, *orta düzeyde* etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin, DKAB dersi “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde yer alan davranışları bilip, uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan bu bulgu, PTÖY’nin, DKAB dersinde “Ahlaki Davranışlar” ünitesindeki psikomotor (davranışsal) kazanımları elde etmeye destek verdiği şeklinde de yorumlanabilir. Bunun muhtemel bir sebebi, daha çok eylem ve aktivite ile ilgili olan PTÖY’nin, öğrencileri, uygulamaya dönük davranışları kazandırmada daha fazla etkilemiş olmasıyla alakalı olabilir. Nitekim Uysal (2021), yaptığı araştırmada, PTÖY’nin, daha çok akademik başarı, tutum, işbirliği ve problem çözme bağlamlarında ele alındığını belirlemiştir. Bu durum, PTÖY’nin akademik ve uygulama boyutları olan bir yaklaşım (Öztürk & Ada, 2006) olmasıyla alakalıdır. Benzer şekilde, Şertürk (2008) de, araştırmasında, PTÖY’nin, ilköğretim 7. Sınıf Fen ve

Teknoloji Dersinde, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. PTÖY'nin davranışsal kazanımlarda etkili olmasının diğer bir sebebi de, bu yaklaşımın içerdiği işbirliğine dayalı grup çalışması olabilir. Çünkü proje yapmak için grup çalışmasında öğrencilerin bilişsel etkinlikler yanında, davranışsal etkinliklerinin de payı büyüktür. Diğer taraftan, PTÖY'nin davranışsal ahlaki kazanımlardaki etkililiğinde, kuşkusuz öğretmenin şahsiyetinin de payı vardır. Özellikle din öğretimi konusunda önemli olan husus, öğretmenin iyi bir model olmasıdır (Köylü & Oruç, 2017). Nitekim çocukların öğrenme sürecinde öğretmenlerini model aldıkları (Ekinci, 2016) bilinmektedir.

Sebepler ne olursa olsun, PTÖY destekli ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinin, öğrencilere davranışsal ahlaki gelişimi kazandırmaya destek vermesi, bu ders ile bu yaklaşımın etkililiği kadar, söz konusu öğrencilerin tutarlı bir yaşam sürmesi bakımından da son derece önemlidir. Çünkü kişileri kural karşısında sorumlu kılan İslam dini ve bu dinin eğitimi (Okumuş, 2015), bu işleviyle, gerek bireysel ve gerekse de huzurlu bir sosyal yaşam için oldukça değerlidir. Çünkü bildiğini uygulamaya aksettirme şeklindeki ahlaki davranışlar, büyük oranda dini, etik ve yasal kurallara uymakla ilişkilidir.

5.1.5. Mevcut Öğretim Sürecinin Ahlaki Gelişime Etkisine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Genel amacı, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde, bağımsız değişken olan PTÖY'nin, bağımlı değişken olan, öğrencilerin ahlaki gelişimine (EADÖ puanına) etkilerini ortaya koymaya çalışan bu araştırma, bunu, mevcut öğretimle karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Buraya kadarki bulgulardan, 7. Sınıf DKAB dersinde, PTÖY'nin, öğrencilerin genel ahlaki değerler gelişimi ile bilişsel ahlaki değerler gelişimi üzerinde kısmen; davranışsal ahlaki gelişiminde orta düzeyde etkili olduğu, ancak duyuşsal ahlaki değerler gelişimine katkısının olmadığı anlaşılmıştır. Ancak bu karşılaştırmada, kontrol grubunda derslerin yürütüldüğü ve “mevcut öğretim” şeklinde tanımlanan yaklaşımın, öğrencilerin ahlaki gelişiminde katkısı da mutlaka ele alınması gereken bir boyuttur. Bu gereklilik, deney ve kontrol gruplarının, diğer bir ifadeyle, “PTÖY destekli öğretim” ile “mevcut öğretimin” ahlaki değerler gelişimi bağlamında karşılaştırılması için önemlidir. Diğer taraftan bu gereklilik, mevcut öğretimin, öğrencilerin ahlaki

gelişiminde katkısını belirlemek için de önemlidir. Çünkü Türkiye’de hâlihazırda ortaokullarda cari olan mevcut öğretim, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli çağdaş bir yaklaşım (Gömlüksiz & Kan, 2007) olarak kabul edilmektedir. Dünyanın gelişmiş birçok ülkesinde uygulanan bu yapılandırmacı öğretimin (Teyfur & Teyfur, 2012), öğrencilerin ahlaki gelişiminde katkısı, olması gereken ve beklenen bir sonuçtur. Bu noktada önemli olan, öğrencilerin ahlaki gelişimi bakımından, mevcut öğretim ile PTÖY’ün kıyaslanmasıdır.

Araştırmada bu kıyaslama için, “*Mevcut öğretim programının uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır*” şeklinde, bir hipotez (H3) tanımlanmıştır. Kontrol grubunda, altı hafta boyunca mevcut öğretimle işlenen DKAB dersinin, Ahlaki Davranışlar ünitesi kazanımlarına ulaşmadaki etkililiği için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10’da yer alan bu analiz sonuçları, ortaokul 7. Sınıflar DKAB dersinde mevcut öğretimin, Ahlaki Davranışlar ünitesindeki kazanımlara dair, *bilişsel boyuttaki* ahlaki değerlerin gelişimi üzerinde *kısmi derecede* etkili olduğu; ancak *duyuşsal ve davranışsal* ahlaki gelişim üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Bu bulgulara göre, araştırmanın, “*Mevcut öğretim programının uygulandığı KG öğrencilerinin ahlaki değerler gelişim düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.*” şeklindeki hipotezi (H3), *bilişsel* boyut itibarıyla doğrulanırken; *duyuşsal ve davranışsal boyutlar* itibarıyla doğrulanmamıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki yarı deneysel yöntemle yürütülen deneysel işlem süreci, esas olarak deney ve kontrol gruplarının bu süreçte karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Toplam altı hafta süren deneysel işlem sürecinde, deney grubunda dersler, PTÖY desteğiyle; kontrol grubunda ise mevcut öğretimle yürülmüştür. Deneysel işlemin başlangıcında, ön test olarak uygulanan EADÖ’den benzer puanlar alan, yani ahlaki gelişim bakımından eş olan bu iki grubun, deneysel işlemin sonundaki (son test) ahlaki gelişim düzeyleri farklılaşmıştır. EADÖ’nin toplam puanları bakımından belirlenen bu farklılaşma, derslerin PTÖY ile yürütüldüğü deney grubu lehinedir. Bu bulgu, ortaokul 7. Sınıf DKAB öğretiminde *genel ahlaki değerler gelişimi* bakımından, PTÖY’nin, mevcut öğretimden daha etkili olduğu, biçiminde yorumlanabilir. Ancak *genel ahlaki gelişim* için geçerli olan bu yorum, EADÖ’nin alt boyutları olan, *bilişseş, duyuşsal ve*

davranışsal ahlaki gelişim boyutları itibarıyla değişmektedir. Dolayısıyla, deney ve kontrol grubunun deneysel işlem sürecinde kaydettiği ahlaki gelişimin, alt boyutlara göre ayrı ayrı ele alınmasında yarar vardır.

Buna göre, ortaokul 7. Sınıflar DKAB dersinde PTÖY; öğrencilerin, bilişsel ahlaki değerler gelişimi üzerinde *kısmen*; davranışsal ahlaki gelişimi üzerinde *orta düzeyde* etkili iken; duyuşsal ahlaki değerler gelişimi üzerinde ise etkili değildir. Karşılaştırmanın diğer tarafında, ortaokul 7. Sınıflar DKAB dersinde mevcut öğretim; öğrencilerin, bilişsel ahlaki değerler gelişimi üzerinde *kısmen* etkili iken; duyuşsal ve davranışsal ahlaki değerler gelişimi üzerinde ise etkili değildir. Bütün bunlar, araştırmanın örnekleme ve sınırlılıkları çerçevesinde şu şekilde yorumlanabilir: Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin genel ahlaki değerler gelişiminde kısmen; davranışsal ahlaki değerler gelişiminde orta düzeyde etkili olan PTÖY, duyuşsal ahlaki değerler gelişimini desteklemede ise yetersizdir. Aynı konuda mevcut öğretim ise, öğrencilerin bilişsel ahlaki değerler gelişimi üzerinde kısmen etkili iken; genel ahlaki değerler gelişimi, duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki ahlaki değerler gelişimi üzerinde etkili değildir. Bu durum, ortaokul 7. sınıflar DKAB dersinde öğrencilere ahlaki değerlerle ilgili davranışların kazandırılması için PTÖY veya mevcut öğretimin tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Zaten ahlaki gelişim gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan oldukça karmaşık bir kazanımı, tek başına bir yaklaşıma veya yöntemle havale etmek doğru değildir. Doğru olan, İlerlemeci Eğitim Felsefesi, Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenen Merkezli Eğitim gibi birçok yaklaşımın önerdiği (Akpınar & Gezer, 2010) gibi, öğretim sürecinde yöntem ve tekniklerin; öğrenciye, konuya ve çevreye göre seçilmesidir. Daha doğrusu, diğer derslerde olduğu gibi DKAB dersinde de, öğretim yöntem ve tekniklerinin çoklu olarak seçilip, uygulanmasıdır. Çünkü bu, hem DKAB dersinin çok boyutlu olması ve hem de öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların gereğidir.

Araştırmanın nicel boyutundaki tartışmalardan hareketle de, ortaokul 7. sınıflar DKAB dersinde öğrencilerin ahlaki değerlerle ilgili gelişimleri için PTÖY'nin kısmi desteğine rağmen; bu yaklaşımın veya mevcut öğretimin, ahlaki değerleri bütün boyutlarıyla kazandırmada tek başlarına yeterli olmadığı sonucuna varılabilir.

5.2. Nitel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler ile bunların yaptığı projelerin, içerik analizi ve maxqda programı ile çözümlenmesinden elde edilen bulgulara dair tartışma ve sonuçlar yer almaktadır. Karma desen gereği, buradaki tartışmaların amacı, araştırmanın nicel boyutunun temel problemine dayalı bağımsız değişken olan PTÖY'nin; bağımlı değişken olan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyine etkilerini daha detaylı betimlemeye destek vermesidir. Bu amaçla yapılan nitel boyuttaki tartışmaların sıralaması, araştırmanın nitel kısmı için tanımlanmış alt soruların silsilesine göre yapılmıştır. Buna göre, nitel boyutta elde edilen bulgulara göre sıralanan tartışma ve sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci Algılarına Dair Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada, toplam altı hafta süren deneysel süreçte, derslerin PTÖY ile yürütüldüğü DG öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bunların süreç boyunca yaptığı proje ve etkinliklerin değerlendirilmesine dayalı maxqda programından yararlanılarak bir modelleme yapılmıştır. Şekil 4.1'de yer verilen modele göre, PTÖY'ye dair öğrenci görüşlerinde, ön plana çıkan temalar; *PTÖY'nin derse etkisi, PTÖY'nin öğrenmeye katkısı, PTÖY'nin zorlukları ve PTÖY sürecinde beklenmedik durumlar*, şeklinde sıralanabilir. Bu temalar, “*PTÖY'ye ilişkin öğrenci algıları nasıldır?*” şeklindeki, araştırmanın nitel boyutundaki birinci alt amaca dair sorunun cevabı niteliğindedir. Araştırmanın bu bulgusu, projeler yoluyla öğrenmeyi destekleyen PTÖY'nin, ilgili araştırmalarda da benzer temalarla işlediğini (Thomas, 2000'den akt: Tuncer, 2009: 397) göstermektedir. Nitekim Kaplan & Coşkun (2012) da, yaptıkları araştırmada, PTÖY sürecinde yaşanan fiziksel ve duyuşsal zorluklara dikkat çekmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin literatüre benzer sorun ve avantajları dile getirmeleri, bunların PTÖY farkındalığına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu temalar ışığında, PTÖY sürecinde, öğrencilerin işbirliğine dayalı grupla yaptığı proje ve etkinlikler; poster, kompozisyon, şiir, slaty, hikâye, resim yapma şeklinde sıralanabilir. Öğrenci görüşlerinden hareketle, PTÖY destekli DKAB dersinde öğrencilerin kazandığı bilgi, becerisi ve yeterlikler şu şekilde sıralanabilir: Proje ve etkinlik yapma, grupla araştırma yapma, toplum yararına araştırma farkındalığı ve sorumluluğu kazanma,

grupla çalışmada ekip üyesi olma, güven duygusu kazanma, değerlerin önemini kavrama, araştırma sürecindeki sorunları göğüslemeyi öğrenme. Öğrenci görüşlerinden, PTÖY ile kazanılan bu bilgi, beceri ve yeterliliklerin, akademik başarıya katkı sağladığı belirtilebilir. İlgili araştırmalar da, PTÖY'nin; süreç odaklı, araştırma ve etkileşim gerektiren bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Kaplan & Coşkun, 2012). Öğrencilerin PTÖY destekli din dersi öğretiminde yaşadığı sorunlar ise; adalet projesi ile organize olmada zorlanma, proje ile ilgili kaynak ve malzemelere erişim, grup için anlaşmazlıklar biçiminde ifade edilebilir. Bu görüşlerde dikkat çekici olan, organize olma ve grup içi iletişim üzerinde yoğunlaşmış değildir. Nitekim Uzun (2007) PTÖY'nin, yoğun öğrenci işbirliğini gerektiren bir yaklaşım olduğuna ve din öğretiminde, bunun sağlanması için öğretmenin rehberlik işlevine vurgu yapılmaktadır.

5.2.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer Olarak Sorumluluk Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutundaki amaçlardan birisi de, DG öğrencilerinin ahlaki değerler kazanımlarında, PTÖY'nin etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda tanımlanan, *“PTÖY destekli DKAB dersinde ahlaki bir değer olan ‘Sorumluluk’ değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?”* şeklindeki alt amaca dair soruya cevap olarak, deney grubu öğrencilerinin görüş ve etkinlikleri, içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak modellenmiştir. Buna yönelik model Şekil 4.2’de yer almaktadır.

Şekil 4.2’de yer alan modele göre, öğrencilerin, PTÖY ile kazandığı sorumluluk değeri; sorumluluk sahibi olmak, sorumlu hissettiklerimiz, sorumluluğun öğretilmesi, sorumlulukla ilgili kazanımlar ile sorumsuzluğun kaybettirdikleri alt temalarıyla ilişkilidir. Bu alt temaları oluşturan kodlar ise şu şekildedir:

Sorumluluk Sahibi Olmak: Düzenli hayat, görev bilinci, yükümlülük şuuru.

Sorumlu Hissettiklerimiz: Aile, öğretmen, dersler, doğa, Allah, hayat rolleri, proje.

Sorumluluğun Öğretilmesi: Küçük yaşta eğitim, hoşgörü, alışkanlıklar, uygulamalı öğretme ve kişiye sorumluluk verme.

Sorumlulukla İlgili Kazanımlar: Sevgi, saygı, mutluluk düzenli hayat, anna-baba duası, örnek gösterilme, Allah sevgisini kazanma.

Sorumsuzluğun Kaybettirdikleri: Düzensiz hayat, saygı kaybı, güven kaybı.

Öğrencilerin sorumluluk ile ilgili bu görüşleri, birey ve toplum yaşamı kadar DKAB dersinin amaçlarına ulaşması bakımından da önemlidir. Çünkü bu kodlarda “Allah’a karşı sorumluluk”, “anne-baba duası”, “Allah sevgisi” gibi kazanımlar, doğrudan DKAB dersinin hedefleri arasındadır. Ayrıca sorumluluk değeri, çevre ve toplumla da yakından alakalıdır. Bu kazanımlarda PTÖY’nin yansımaları ise; uygulamalı eğitim ile proje yapma kodlarında görülmektedir. Buna göre, PTÖY’nin DKAB dersinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağladığı söylenebilir. PTÖY’nin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkılarının yansımalarının, bilişsel olduğu kadar duyuşsal boyutları da olduğu belirtilebilir. Karakuş, Kartal & Çağlayan’ın (2016) araştırmalarında, öğrencilerin sorumluluk değerini çoğunlukla bilişsel düzlemde ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmada bilişsel ifadeler ek olarak ortaya konulan dini ve soyut ifadeler, ilgili ders öğretmenleri ile PTÖY’nin grupla etkileşiminin ürünü olabilir. Bunun bireysel olduğu kadar, sosyal yansımaları beklenebilir. Çünkü bireyin davranışlarının göstergesi olan sorumluluk (Aladağ, 2009) gibi ahlaki değerlerin olmadığı bir toplumun sosyal yaşamında huzur ve mutluluk da olamaz (Kovancı, Korkmaz & Erdoğmuş, 2020; Sezer ve Çoban, 2016). Kaldı ki sorumluluğun, bireyin çevre farkındalığını artırıp, sosyalleşmesine destek veren bir değer olduğu (Eryılmaz, 2019) bilinmektedir. Bu önemine binaen MEB, sorumluluk değerini, eğitim programlarına “Değerler Eğitimi” (Gündoğdu, 2022) ve DKAB dersine de “Ahlaki Davranışlar” ünitesi bağlamında yer vermiştir.

5.2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer Olarak Merhamet Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda derslerin PTÖY ile işlendiği DG öğrencilerinin, DKAB dersi “Ahlaki Davranışlar” ünitesi bağlamında ahlaki bir değer olarak “*Merhamet Teması*” ile ilgili görüşleri, içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak modellenmiştir. Şekil 4.3’de yer alan bu model, araştırmanın nitel boyutunda yer alan “*PTÖY destekli DKAB dersinde “Merhamet” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?*” şeklindeki sorunun cevabıdır.

Ahlaki bir değer olarak merhamet temasına dair modele göre, öğrencilerin PTÖY destekli DKAB dersinin yansıması olarak merhamet değerini; paylaşma, cömertlik,

yarımseverlik ve huzurlu hayat şeklinde algıladıkları belirtilebilir. DKAB için çok önemli bir ahlaki değer olan merhamet, Kuran-ı Kerim’de; Allah’ın nimetleri, mükâfat, islam, iman, peygamber, yağmur, vahiy, rızık, mağfiret, sevgi, şefkat, bağışlama, dua bağlamında yer almaktadır (Coşkun, 2019). Literatürde ise, duygu yönü ağır basan insancıl değer olarak nitelenen merhamet, empati, hoşgörü, dayanışma, dürüstlük, adalet iyilikseverlik, arkadaşlık, yardımseverlik ve nezaketle ilişkilendirilmektedir (Aktaş & Bozdoğan, 2016). Konuyla ilgili olarak Yiğittir ve Öcal’ın (2010) araştırmasında, merhamet değeri kodlarının; güzel söz, saygı, çevre duyarlılığı, iyi insan olma ve hoşgörü ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu çalışmada, bu değere yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öne çıkan kavramların sevap kazanma, mutlu olma, birlik ve beraberlik, empati kurma olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, PTÖY destekli DKAB dersinde, öğrencilerin merhamet değerini, Kuran-ı Kerim ve ilgili literatüre paralel biçimde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, muhtemelen DKAB dersinde öğretmenlerin bununla ilgili aktarımları ile ders kitabına bağlı olabilir. Ayrıca bu durum, öğrenci ailelerinde ahlaki bir değer olan merhamet değerinin yaşatılmasının yansması da olabilir. Öğrencilerin bu değeri Kuran-ı Kerim’de geçtiği bağlamlara yakın ve literatüre benzer şekilde algılamaları, DKAB dersinin etkililiği bakımından önemlidir. Çünkü merhamet değeri, DKAB programının ahlaki değerler bağlamındaki kazanımları arasında yer almaktadır (Arpacı, 2013). Ancak söz konusu merhamet değerine yönelik öğrenci kazanımlarında, PTÖY’nin ne denli etkili olduğu tartışmalıdır. Bu tartışmaların netleşmesi için ilgili konuda daha fazla ve detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır. Her halükarda kaynağı ne olursa olsun, öğrencilerdeki merhamet değerinin olumlu sosyal yansmaları beklenebilir. Çünkü merhamet değerinin, prososyal (toplum yanlısı) davranışların geliştirilmesine, başkalarına merhamet göstermeye destek verdiği (Reddy vd., 2013) belirtilmektedir. Sayar’a (2015) göre, bunun, yardımlaşmanın bireysel çabalara dönüştüğü modern yaşamda önemi büyüktür. Nas ve Kardaş (2022), bu yardımın sosyal yansması kadar, psikolojik terapi gibi bireysel yansmalarının da olduğuna dikkat çekmişlerdir. Nitekim merhamet ile mutluluğun ilişkili olduğu ve bunun da, psikolojik sorunları göğüslemeye destek verdiği (Salazar, 2016) ifade edilmektedir.

5.2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer Olarak Nezaket Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

DKAB dersinin PTÖY ile işlendiği DG öğrencilerinin, “Ahlaki Davranışlar” ünitesi bağlamında ahlaki bir değer olarak “*Nezaket Teması*” ile ilgili görüşleri, içerik analizi ve maxqda veri analiz programından yararlanılarak modellenmiştir. Şekil 4.4’te yer alan bu model, araştırmanın nitel boyutunda yer alan “*PTÖY destekli DKAB dersinde “Nezaket” değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?*” şeklindeki sorunun cevabıdır.

Şekil 4.4 incelendiğinde, ahlaki bir değer olarak nezaket kavramına dair modelde öne çıkan alt temalar; sevgi ve saygı (toplumsal huzur, birlik ve beraberlik), iletişim (nazik ve kibar olma, hoşgörü, kin tutmama, güler yüzlü ve güvenilir olma), duygusal farkındalık (empati, anlayış) olduğu görülmektedir. Burada DKAB dersi bağlamında dikkat çekici olan, öğrencilerin iletişim alt temasını Hz. Peygamberi örnek alarak şekillendirmiş olmalarıdır. Bu durum, katılımcı öğrencilerin nezaket değerini Hz. Peygamberle irtibatlı algıladıkları ve anladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin Hz. Peygamberi örnek alışı, ilgili DKAB programı, ders kitabı ve öğretmenin katkıları ve kullandığı yöntemlerin etkili olduğu belirtilebilir. Çünkü ilgili araştırmalar (Sezer, 2021), ortaokullarda değerlerin öğretiminde rol-model olma, örnek olay inceleme ve öykü anlatma yöntem-tekniklerinin işe koşulduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ahlaki davranışlardan nezaket değerini bu şekilde algılamaları, DKAB dersinin amacına ulaşması ile bireysel ve toplumsal huzur ve mutluluk için önemli olarak addedilebilir. Çünkü gelişmiş ülkelerde “nezaket” en çok öğretilen değerler arasındadır (Kaplan & Sulak, 2017).

5.2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer Olarak Adalet Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Küresel bir trend olan bireyin zihinsel ve duyuşsal bakımından bütüncül bir anlayışla geliştirilmesi (Covey, 1995), son yıllarda okullara “değerler eğitimi” şeklinde yansımıştır. Nitekim Türkiye’de de MEB, değerler eğitimi tüm derslerin eğitim programlarına dâhil etmiştir. Bunlardan ortaokul 7. Sınıflar DKAB dersinde değerler eğitiminin yansımalarından birisi de “Ahlaki Davranışlar” ünitesidir. Bu ünite içerisindeki değerlerden birisi de, adalettir. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine

uygulanan PTÖY'nin bu değerin kazanılmasındaki etkisi, nitel boyuttaki yarı yapılandırılmış görüşme formudan elde edilen veriler analiz edilerek modellenmiştir. Buna dair sorumluluk temalı model, Şekil 4.5'te yer almaktadır.

Şekil 4.5'te yer alan modele göre, öğrencilerin, PTÖY ile kazandığı adalet değeri; Kul hakkı, kul hakkı yemek, adaletli hayat, kötü alışkanlıklardan korunma alt temalarına ilişkilidir. Bu alt temaları oluşturan kodlar ise şu şekildedir:

Kul Hakkı: Adalet, günahlar, gasp, emeğin çalınması, insan hakları.

Kul Hakkı Yemek: Adaletsizlik, güvenin sarsılması, toplumsal ilişkilerin zarar görmesi, günah işleme.

Adaletli Hayat: Hile yapmama, tarafsız olma, kötülükleri uyarma, kul hakkı yememek.

Kötü Alışkanlıklardan Korunma: İnsanı bilinçlendirme, kötülerden uzak durma, yalan ve iftiradan uzak durma, Allah'ın emir ve yasaklarına uyma, namaz kılma ve dua etme.

Şekil 4.5'teki tema ve kodlar incelendiğinde, öğrencilerin adalet değeri ile ilgili bu görüşleri, daha çok “hak ve kötülükler” bağlamında gördükleri; bunlardan kötülükleri ise hak aşımıyla ilişkilendirdikleri belirtilebilir. İlgili araştırmalarda (Çengelci vd. 2019; Çakmak, 2016; Doğan, 2020) bu değerin, “hakkaniyetli davranma”, “haklı ile haksızı ayırma”, eşitlik, dürüstlük, barış, saygı, hukuk, mahkeme vb. şeklinde algılandığı belirtilmektedir. Araştırmada, sınıf ortamında PTÖY gereği grupla çalışan katılımcı öğrencilerin adalet değeri ile ilgili görüşleri, DKAB dersi bağlamında ele alındığında, bu dersteki ünite ve kazanımlarla ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Çünkü öğrencilerin, hak ve kötülükleri birey ve toplum yaşamı kadar, dini çerçevede de ele aldıkları görülmektedir. Bu bakış açısında DKAB dersinin yansıması açıktır. Nitekim İslam dinindeki temel değerlerden birisi olan adalet (Modaqiq, 2017), Allah'ın isimlerinden birisi olup, İslam tarihi, Hz. Peygamber ve Hz. Ömer başta olmak üzere, bunun örnek şahsiyetleri ile doludur. Diğer taraftan adalet kavramının DKAB dersinin önemli konularından olan ahiret inancına bağlı olmasının (Çağrı, 1991) da öğrencilerin, bununla ilgili görüşlerini etkilemiş olması muhtemeldir. Öğrencilerin adalet değerini hak, kural ve kötülükler gibi bağlamlarda ve birey ile toplum yaşamı çerçevesinde görmeleri önemlidir. Çünkü Piaget'e göre ahlaki olgunluk, çocuğun

toplum kurallarını anlayıp kabul etmesi ile ilişkili olup, bunun sosyal yaşamda adaletin temelini teşkil ettiğini belirtmektedir (İnanç vd, 2012). Araştırmada, katılımcı öğrencilerin adalet değerini yukarıda sayılan kavramlar bağlamında algılamalarında, PTÖY'ün muhtemel etkisi, grup çalışmasıyla ilişkili olabilir. Çünkü PTÖY'ün doğası gereği öğrencilerin grup haline çalışmaları sürecinde iletişim (Tonbuloğu vd., 2013) ve etkileşim sorunları veya beraberce yaptıkları güzel işler, adalet değerini yaşayarak öğrenmelerine yol açmış olabilir. Nitekim çocukların büyüklerini (öğretmeni) memnun etmek amacıyla, grup çalışması sırasında, iyi şeylerden haz alma ve istenmeyen davranışlardan kaçınma şeklinde gösterdikleri tepkiler, onları adalete, daha doğrusu sosyal adalete yakınlaştırmış da olabilir.

5.2.1.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ahlaki Değer Olarak Dürüstlük Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada DKAB dersi Ahlaki Davranışlar ünitesi bağlamında ele alınan son değer, dürüstlüktür. Bireyin kişiliğinin oluşmasında çok önemli değerlerden birisi olan dürüstlük, doğruluğu, dürüstlüğü, adaleti emreden İslam dininde iyi ve güzel ahlak olarak kabul edilir (Kızıler, 2014). Bu itibarla DKAB dersinin amaçları arasında yer alan dürüstlük değeri, araştırmada ele alınmıştır. Buna göre, deney grubu öğrencilerine uygulanan PTÖY'nin dürüstlük değerinin kazanılmasındaki etkisi, nitel boyuttaki yarı yapılandırılmış görüşme formudan elde edilen veriler analiz edilerek, modellenmiştir. Buna dair dürüstlük temalı model, Şekil 4.6'da yer almaktadır.

Şekil 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin bu değeri; dürüstlüğün mahiyeti, emanetin önemi, emanetin öznesi, güvenilir olmamayla suçlama alt temalarına ilişkili algıladığı görülmektedir. Bu alt temaları oluşturan kodlar ise şu şekildedir:

Dürüstlüğün Mahiyeti: Güven verme, yalan söylememe, doğruluktan vaz geçmeme.

Emanetin Önemi: Söz verme, sorumlu olma, dostluk, emanete sahip çıkma, emanete ihanet etmeme.

Emanetin öznesi: Dürüst, güvenilir, arkadaş, aile, anne, hiç kimse.

Güvenilir Olmamayla Suçlama: Af dileme, iyi hissetme, iftira, güvenirliliğin kanıtlanması.

Şekil 4.6'daki tema ve kodlar incelendiğinde, öğrencilerin dürüstlük değerini, “güven” ve “emanet” kavralarıyla ilişkili olarak algıladıkları belirtilebilir. Çünkü bu kavramlar dürüstlüğü simgeler (Toksarı, 1998; Yavuzer, 2013). Literatürde (Ekşi, 2003'den aktaran: Koç & Aba, 2019), dürüstlük gibi değerlerin bilişsel ve duygu gibi iki boyutunun olduğu; bunlardan duygu boyutunun doğuştan; bilişsel boyutun ise sonradan kazanıldığı belirtilmektedir. Buna göre, DKAB dersinde ahlaki davranışlarla ilgili değerlerin kazanılmasında, bilişsel boyut için ayrı, duygu boyutu için ise ayrı stratejiler uygulanmalıdır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin dürüstlük değerinin bilişsel boyutu için PTÖY ve duygu yönü için ise örnek olay, hikaye, empati gibi yöntemler işe koşulmuştur, denilebilir. Bunun neticesinde, katılımcı öğrencilerin dürüstlük değerini, literatüre benzer kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu bulgu, PTÖY ve bununla ilişkili olarak sürece dâhil edilen yaklaşım ve yöntemlerin, ortaokul 7. Sınıf DKAB dersinde ahlaki davranışlar bağlamında dürüstlük değerini bilişsel olarak farkında olup, benimsedileri şeklinde yorumlanabilir. Aynı öğrencilerin dürüstlük değeri için empati, güven, dostluk gibi kavramları öne çıkarmaları, bu öğrencilerin dürüstlük değerini duygu bakımından da algıladıkları şeklinde belirtilebilir. Ancak soyut karakterli duyuşsal özelliklerin sadece eğitimle değil, sosyal etkileşimler de kazanıldığı bilinmektedir. Nitekim öğrenci biliş ve duygularını etkileme gücündeki bu sosyal etkileşimler, literatürde “gölge program” (Akpınar, 2017) olarak adlandırılmaktadır. Konu ile ilgili olarak, Özen, Güteryüz & Özen (2012: 278), bu konuda okulların uyguladığı dürüst ve içtenlikli kuralların, öğrencilerin davranışlarını iyi ya da kötü yönde şekillendirdiğine dikkat çekmektedirler. Buradan hareketle, DG öğrencilerinin dürüstlük değeri algılarının, PTÖY çerçevesindeki grup etkileşimi ile okul ve sınıf kullarına bağlı olarak şekillendiği sonucuna varılabilir. Bu etkilerle şekillenen dürüstlük değeri toplumsal huzur ile yakından alakalı olup, İslam tarihinde çok önemsenen bir değerdir (Akto, 2010, Hökelekli, 2007).

Nihai sonuçta, karma desenli araştırmanın nicel ve nitel boyuları birlikte ele alındığında; nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği ve bu desteğin detaylarını ortaya çıkardığı belirtilebilir. Buradan hareketle de, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin genel ahlaki gelişimlerinde *kısmen*; davranışsal ahlaki gelişimlerinde *orta düzeyde* etkili olan PTÖY, duyuşsal ahlaki gelişimi desteklemede ise yetersizdir. Mevcut öğretim ise, öğrencilerin bilişsel ahlaki gelişimi üzerinde *kısmen* etkili iken; genel ahlaki gelişim,

duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki ahlaki gelişimleri üzerinde etkili değildir. Nicel ve nitel bulguların bileşkesi olan bu duruma dayalı şu çıkarımda bulunulabilir. Ortaokul 7. sınıf DKAB dersinde öğrencilerin ahlaki gelişimleri için PTÖY veya mevcut öğretim tek başına yeterli değildir. Çünkü bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan ve sosyo-kültürel bağlamları bulunan ahlaki gelişim, çağ ve kuşak özellikleriyle de alakalı karmaşık bir kazanımdır. Bu kazanımı, tek başına okula, öğretmene, DKAB dersine veya bu derste bir yaklaşım ile yönetime havale etmek doğru değildir. Doğru olan, çağdaş pedagoji ile İslam dininin gelişim sürecindeki deneyimler dikkate alınarak, çok boyutlu ahlak eğitimi modelleri ihdas etmektir. Küresel trendler ile milli dinamikler beraberce dikkate alınarak tesis edilecek bu model, Türkiye'nin ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmesine kaldıraç olacak milli ruhu inşa bakımından son derecede önemlidir.

5.2.Öneriler

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, sisteme, öğretmenlere (uygulayıcılara) ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili öğrencilerin genel ahlaki değerler gelişimine olumlu katkı sağlamasından hareketle, MEB tarafından bu tür proaktif öğretim yaklaşımlarının ilgili derste kullanımı teşvik edilmelidir.
- PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili öğrencilerin genel ahlaki değerler gelişimine olumlu katkı sağlamasında, bu yaklaşımla birlikte kullanılan; hikâye, örnek olay, rol oynama ve kavram karikatürleri yöntem ve teknikleri ile işbirlikli grupla proje çalışmalarına dayalı olmasının da etkisi olduğu değerlendirilmiştir. Buna dayanarak, MEB tarafından, DKAB derslerinin sadece sunuş, anlatım, soru-cevap gibi öğretmen merkezli stratejilerle değil, grupla proje ve problem çözme gibi öğrencileri aktif kılan öğretim yaklaşımlarının da kullanımı teşvik edilmelidir.

- Araştırmada, PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili öğrencilerin ahlaki değerler gelişimiyle ilgili bilişsel (akademik) ve derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin DKAB derslerindeki bilişsel ve duyuşsal kazanımları elde etmelerinde, uygulanan öğretim yaklaşımının da etkisi olduğunu göstermektedir. Buna dayalı olarak MEB, DKAB öğretmenlerinin öğretim yaklaşımı ve stratejileriyle ilgili eksikliklerini gidereci etkinlikler düzenlemelidir. Bu düzenlemelerin, MEB ile üniversite koordinasyonuna dayalı olmasında yarar vardır.
- Araştırmada, PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili duyuşsal değerleri kazandırmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada bu durumun bir yanı sıra öğrencilerin bilişsel eksikliklerine, diğer yanı sıra da okulun/sınıfın sosyo-kültürel iklimine (örtük program) bağlı olabileceği değerlendirilmiştir. Buradan hareketle, MEB, okul yönetimlerini “kontrol odaklı” yaklaşımdan, “öğrenme veya gelişme odaklı” bir yaklaşıma yönelmeleri konusunda teşvik etmelidir.
- Araştırmada, PTÖY'nin DKAB dersinde öğrencilerin genel ahlaki değerler gelişimlerine katkısında, diğer faktörler kadar ilgili öğretmenlerin iletişim ve sosyal model olarak duruşunun da etkili olduğu değerlendirilmiştir. Buradan hareketle, MEB, DKAB öğretmenlerine, öğrenme ve sosyal model alma arasındaki ilişki konusunda bilgilendirici seminerler veya hizmet-içi etkinlikler düzenlemelidir. DKAB öğretmenlerine de, öğrencilere rol model olacak örnek olay, kaynak kişi, gözlem gezileri gibi öğretim yöntemlerini kullanmaları önerilebilir.
- Araştırmanın nitel boyutunda, katılımcı öğrencilerin, Ahlaki Davranışlar Ünitesi bağlamındaki ahlaki değerler gelişimlerinde, okulun ve sınıfın yönetim politikası ile fiziki durumunun, örtük program niteliğinde öğrencilerin ahlaki gelişimleri üzerinde etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak, MEB'in, ortaokul DKAB dersinde ahlaki gelişime destek için, daha insani ve karşılıklı iletişime dayalı okul ve sınıf yönetim politikalarını teşvik etmesi önerilebilir. Yine okul ve sınıfın fiziki

düzenlemesinin, öğrencilerin ahlaki değerlerle ilgili gelişimine destek verecek şekilde tasarlanması önerilebilir. Bu çerçevede, okul ve sınıf duvarlarının konuyla ilgili tablo, resim veya özlü sözlerle donatılmasında yarar olabilir.

- Araştırmanın nicel boyutunda, PTÖY'nin öğrencilerin genel ahlaki değerler gelişimlerine destek vermesinin, bu yaklaşımdaki grupla çalışma, ekiple işbirliği ve öğrencilerin aktif olmasının etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak da, MEB'in ortaokul DKAB dersinde ahlaki gelişime destek için öğrenciler ile öğretmenlerin karşılıklı etkileşimde bulunabileceği, konuyla alakalı web sayfaları açılmasını teşvik etmesi önerilebilir. Çünkü adeta teknoloji içine doğan ortaokul yaşlarındaki çocukların, iletişim, sosyalleşme, eğlenme ve öğrenme yolu olarak bu mecraları tercih ettikleri bilinmektedir.
- Araştırmada, PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili desteğinde, bu yaklaşımın doğasında olan, öğrencilerin süreç etkinliklerinin değerlendirilmesinin de katkısı olabileceği değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak öğretmenlere, öğretim sürecindeki uygulama ve değerlendirmeyi, süreç ve sonuç odaklı olacak şekilde yapmaları önerilebilir.
- Araştırmada, PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili desteğinde, bu yaklaşımın doğasında olan, uygulama (pratik) olgusunun katkısı olabileceği değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak öğretmenlere, DKAB dersindeki bilgileri, uygulamaya aktaracak proje, problem çözme, portfolio-rubrik, gezi, gözlem, deney gibi uygulamalı stratejileri kullanmaları önerilebilir.
- Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenciler, PTÖY çerçevesinde DKAB dersindeki ahlaki davranışlarla ilgili algı ve görüşlerinde sıklıkla “aile” kurumuna atıfta bulunduğu belirlenmiştir. Buna dayalı olarak okul yöneticileri ile öğretmenlere, öğretim sürecinde aile ve ebeveyleyle iletişim halinde olmaları önerilebilir. Çünkü ahlaki gelişimin başlangıç noktası ailedir.
- MEB, üniversiteler, Diyanet İşleri Başkanlığı beraberce, Bilgi Çağının çağdaş pedagojisi ile İslam dininin gereklerini buluşturan ahlak eğitimi modelleri

ihdas etmelidirler. Geliştirilen bu ahlaki eğitim modeli, Türkiye'nin sosyal ve kültürel gelişmesine katkı sağlayabilir.

- Araştırmada, PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili desteğinin, uygulanan yaklaşımın bilgiyi ele alış tarzıyla ilgili olabileceği değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak araştırmacılara, epistemolojik anlamda, öğretim stratejileri ile ders içeriğindeki bilgilerin doğası arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel çalışmalar önerilebilir.
- Araştırmada, PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili desteğinin, öğrencilerin, bu proaktif yaklaşıma dair algı, tutum ve davranışlarının da etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak araştırmacılara, ontolojik anlamda, öğretim stratejileri ile bireyin (öğrencinin) kuşak özellikleri, kimliği ve kişiliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel çalışmalar önerilebilir.
- Araştırmada, PTÖY'nin, Ortaokul 7. Sınıf DKAB dersi Ahlaki Davranışlar Ünitesi kazanımlarıyla ilgili duyuşsal ahlaki değerleri kazandırmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Buna dayalı olarak, ilgili araştırmacılara PTÖY ile öğrenme alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel çalışmalar önerilebilir.
- Araştırmada, PTÖY'nin DKAB dersindeki ahlaki gelişime etkisi incelenmiştir. Araştırmacılara, bununla ilgili yerli ve yabancı araştırmaların sonuçlarını topluca ele alıp, bunların sonuçlarını birleştirerek, literatüre veri kazandıracak meta-sentez türü çalışmalar önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, S. (2008). *6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne babaların rolü (İzmir ve Sakarya örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya).
- Acuner, H. Y. (2004). *14-18 Yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi*. (Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Samsun).
- Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (2011). *Aktif öğrenme*, İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Adıgüzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim dergisi*. 5 (1), 1-17.
- Adler, A.& Şipal, K. (2005). *Sorunlu okul çocuğu*. İzmir: Cem yayınevi.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma, *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17 (2). 403-414.
- Akinal, B. (2013). *Aile ortamı dışında yetişen çocuklarda Ahlaki gelişim: (Gaziantep örnekleme)* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul).
- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Aktaş, Z. & Bozdoğan, A. E. (2016). Fen bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14, 39-57.
- Akto, A. (2011). Ortaöğretim din kültürü ahlak bilgisi öğretim programlarında öğrenci kazanımlarının gerçekleşme düzeyleri, *Humanities Sciences*, 6(4), 785-808.

- Akyürek, S. (2003). Din kültürü ahlak bilgisi derslerinde kavram haritalarının kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 65-85.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Alioğlu, E. (2014) *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6.sınıf görsel sanatlar dersi ebru ünitesinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır).
- Alkal, A. (2016). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Altaş, N. (2001). *İlköğretim din kültürü ahlak bilgisi öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Altaş, N. (2011). Din kültürü ahlak bilgisi programlarının amaç- içerik ilişkisi açısından değerlendirilmesi, Türkiye'de okullarda din öğretimi, İstanbul: *Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları*,
- Altıntaş, M. E. (2016). Tepkisel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin ahlak eğitimiyle ilişkisi. *Bilimname XXX* (1), 207-221.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler* (Ankara örneği) (Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ahlak bilgisi öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 205-228.
- Aslan, M. N. (2011). *Protokol ve sosyal davranış kurallarına giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Aşıkoglu, N. Y. (2011). Din öğretiminde öğretmenin rolü ve din dersi öğretmeni yeterlilikleri (Türkiye örneği), *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV, 1, 5-13.

- Ateş, A. O. (2003). İslam ve doğal hayatın korunması. *Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (1): 5-33.
- Ay, Ş. (2013). Trainee teachers' views on project-based learning and traditional education. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(28-1), 53-67.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144
- Aydın, M. Ş. (2009). Din eğitimi sorgulayıcı düşüncüyü beslemelidir. *Diyanet Aylık Dergi*, 228, 29-30.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, Ö. (2007). *Kur'ân-ı Kerim 'de İman-Ahlâk İlişkisi*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Aydoğdu, R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M.Ş (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Aytürk, N. (2013). *Protokol bilgisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Babadoğan, C. (2003). Ev ödevi mi, ödev ev mi. *Çoluk Çocuk: Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 28(7), 1-2.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Manisa).
- Bağcı, U. & Diğ. (2005). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde uygulanan PTÖY öğrencilerin başarı düzeylerine etkisinin araştırılması. ankara: 1. fen eğitiminde çağdaş yaklaşımlar: *PTÖY Sempozyumu. Sempozyum Bildirisi*.
- Bakioğlu, F. (2013). *Kültürler arası tolerans ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat).
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Balkı, A. G. (2003). *Proje temelli öğrenme yönteminin özel konya esentepe ilköğretim okulu tarafından uygulanmasına yönelik değerlendirme*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).
- Baran, M. (2011). *Teknoloji ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı destekli düşünme yolculuğu tekniğinin lise 11. sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına ve akademik benlik tasarımlarına etkisi*. (Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır).
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Başok Dik, S. (2017). Ahlâkta duyguların yerine ilişkin bir değerlendirme. *Artin Çoruh Üniversitesi, İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 187-204.
- Batar, Y. (2011). *Empatik Din Eğitimi*. Ankara: Elips Kitap.
- Baycar, A. (2019). Dinî ve sosyolojik boyutlarıyla dayanışma-yardımlaşma olgusu, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, XXI.
- Baymur, F.(1994). *Genel psikoloji*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayrak, N. (2001). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri* (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Bayraktar, Güllü Manolya (2019). *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve din kültürü ve ahlâk bilgisi dersine yönelik tutumları (Rize İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize).
- Beier, M. E., Kim, M. H., Saterbak, A., Leautaud, V., Bishnoi, S., & Gilberto, J. M. (2019). The effect of authentic project- based learning on attitudes and career aspirations in STEM. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(1), 3-23.
- Belwal, R., Belwal, S., Sufian, A. B., & Al Badi, A. (2020). Project-based learning (PBL): outcomes of students' engagement in an external consultancy project in Oman. *Education and Training*, 1-24.
- Bidwell, S, E. (2000). Project-Based Learning for Cosmetology Students. *Career Education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED448282.

- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Sistem Ofset.
- Bilgin, B. (1994). Ahlak terbiyesinde dini hikâyeler, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, İstanbul, Altın Kalem Matbaacılık.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining The Doing, Supporting The Learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 369-398.
- Bozlar, B. (2017). *Proje tabanlı öğrenmenin 5.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Börekçi, C. & Uyangör, N. (2019). Proje tabanlı öğrenmenin yaklaşımını temel alan etkinliklerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 812-829.
- Burr, S, N. (2001). Collaboration, Reflection And Self-Assesment To Promote Curricular Change In Early Child Edication. South Caroline Üniversitesi, (Doktora Tezi, Spartanburg. UMI Number: 3020927.)
- Buyrukçu, R. (1999). Ortaokullardaki din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimine genel bir yaklaşım, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2,4.
- Büyükkaragöz, S.& Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları, öğretimde planlama uygulama* (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüktokaklı, N. (2018). *Çocuk programları ve dergileriyle dördüncü sınıf öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı becerilerinin geliştirilmesi*. (Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya).

- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde ahlâkî değerlerin eğitimi ve öğretimi* (Doktora Tezi, Uludag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa)
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Gonzalez, C., Sanchez-Martinez, B., & Carriedo, A. (2020). High versus low-structured cooperative learning. Effects on prospective teachers' regulation dominance, motivation, content knowledge and responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 1-16.
- Cellek, B. (2020). *Eğitimde nezaketin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme*, (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale).
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü* [Dictionary of philosophy]. İstanbul: Paradigma Publications.
- Coşkun, İ. (2019). *Din eğitimi bilim dalı ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin 2010 yılı ve 2018 yılı öğretim programlarının din eğitimi açısından karşılaştırılması-merhamet değeri örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Coşkun, M. (2004). *Coğrafya öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin yaklaşımını* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Creswell, J.W. & Plano Clarc, V.K. (2020). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*, Ankara: Anı yay.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*, , İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. S. & Seçer, Ş. Z.(2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*, Ankara: Nobel Yayınevi,
- Çağrııcı, M. (1997). *İslam'da İnanç, İbadet ve Günlük Yaşayış Ansiklopedisi*, 4.
- Çağrııcı, M.(1989). "Ahlak", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2.

- Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları (Diyarbakır ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır).
- Çelebi, Ç. D. (2014). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264.
- Çengelci Köse, T., Gürdoğan Bayır, Ö., Köse, M. & Yıldırım Polat, A. (2019). Öğretmen adaylarının bakış açısıyla adalet değeri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 67-93.
- Çiftçi, F.(2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin yaklaşımı ve uygulama örnekleri*, (Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas)
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çiftçi, S. (2004). Proje tabanlı öğrenmenin yaklaşımı ve bu konuda ülkemizde yapılan bazı araştırmalar. Konya: *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 17-18.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya).
- Demirci, E. (2014). *Ahlaki olgunluk ve dindarlık arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa).
- Demirel, Ö. (2002), *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya, eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Diğ. (2001). Proje tabanlı öğrenmenin yaklaşımını modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci Tutumlarına Etkisi. *X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenmenin yaklaşımı*. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Demirtaş, H. (1999). Sınıf içinde öğretmen davranışları. *Öğretmen Dünyası*, 20(238), 32-35.
- Diffily, D.&Sassman, C. (2002). *Project Based Learning with Young Children*. Heinemann. USA.
- Diffily, D. (2002). Project-Based Learning: Meeting Social Studies Standards And The Needs Of Gifted Learners. *Gifted Child Today Magazine*, Summer.
- Doğan, O. (2020). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına ilişkin algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar).
- Doğan, R. Altaş, N.(2003). İlköğretim din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini etkileyen faktörler (Ankara Örneği)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD)*, XLIV, 2.
- Doğan, R. C. Tosun, (2002). *Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, Ş. (2010). Dini tutumların oluşmasına etki eden sosyo - kültürel faktörler, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4,8.
- Dönmezbilek, M. (2019). *Âdâb-ı muâşeret*. Ankara: MGV Yayınları.
- Ducharme, C. C. (1993). Historical Roots Of The Project Approach In The United States:1850-1930. National Association For The Education Of Young Children, Anaheim, Ca, November 10-13,1993, ED: 368459
- Eğri, O. (2003). Din öğretimi öğrencilerinin yaratıcılık yetenekleri nasıl geliştirebilir? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2, 69-92.

- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 1-16.
- Elibol, F. (2014). *Bebeklerde bilişsel gelişim içinde çocuk gelişimi bebeklik döneminde gelişim* (Ed: Turan, F. ve Yükselen, A. İ.). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum*, (çev: Nazife Güngör), Ankara: Gündoğan Yayınları,
- Erdem, H.(2002). *Ahlak felsefesi*. Konya: HÜ ER Yayınları.
- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 1(1), 2-11.
- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine bir çalışma. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Erden, M. Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme, öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eryılmaz R. (1995). *Orta öğretimde din kültürü ahlak bilgisi dersinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*, (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Eryılmaz, Ö. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisi*, (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Ev, H. (2010). Din kültürü ahlak bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme – imkân ve sınırlılıklar, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (DEÜİFD), XXXII, 11-137,
- Fersahoğlu, Y.(1998) *Din eğitim ve öğretiminde duygu eğitimi*, İstanbul: Marifet Yay,
- Fleming, D. (2000). A Teacher's Guide To Project-Based Learning. WV: AEL, Inc. Charleston. ERIC Document Reproduction Service No. Ed: 469734

- Fowler, J., & Mehmedoğlu, A. (2000). İman bilincinin evreleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (19).
- Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence on Elementary Students'self Esteem*. Universty of San Diego. ProQuest Dissertations and Thesis, AAT Doktora Tezi.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, (1-2), 111-119.
- Gömleksiz, M. N. & Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5 (2), 60-66.
- Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). A qualitative study on the use of project based learning method in web design course. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 120-135.
- Grant, M. Michael & Robert M. Branch (2005). Project-Based Learning In a Middle School: Tracing Abilities Through The Artifacts of Learning. *International Society for Technology in Education*, 38, 1, 65-98.
- Green, A. M. (1998). Project-Based Learning: Moving Students Through The Ged With Meaningful Learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED422 466.
- Güçlüer, M. N. (2009). *Din kültürü ahlak bilgisi dersinde 5. sınıf ünitelerinin yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramına göre hazırlanması*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).
- Güler, T. (2007). *Din ve ahlâk öğretiminde drama örnekleri* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Gündoğdu, K. (2022). *Fen bilgisi eğitimi bilim dalı Cumhuriyet dönemi fen öğretim programlarının spranger değer sınıflandırmasına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray).

- Güner, C. (1995). *Öğretmenlerin öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etkileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir).
- Güngör, F. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin problem ve beklentileri-ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerine yapılmış bir çalışma*. (Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa).
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 25-28.
- Güven, S. (1994). Başarıyı etkileyici bir faktör olarak öğretmen-öğrenci ilişkileri, *Çağdaş Eğitim*. 19,(196), 30-32,
- Healy, J. (1990). *Endangered Minds: Why Our Children Dont Think*. Simon&Shucster: New York.
- Hesapçioğlu, M.(2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Howard, J, B. (1999). Using A Social Studies Theme To Conceptualize A Problem, *Social Studies*. Jul/ Aug, Vol 90 (4), 171-175.
- Hökelekli, H. (1998). *Çocukta ahlâk gelişimi ve eğitimi; Çocuk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat,
- Hökelekli, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 61-78.
- Hökelekli, H. (2013). Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler, *Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları*.
- İnanç, B., Bilgin, M. & Atıcı M. (2012). *Gelişim psikolojisi. Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1), 101-146.
- Kabapınar, F. (2009). Kavram karikatürlerini daha etkili yapan nedir? Uygulamayı bilgilendirmek için araştırmayı kullanma. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 104.

- Kakcı, K. (2009). *İlköğretim 4. 5. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Kaplan, E. S. & Sulak, S. A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin toplumsal değerlere yönelik bakış açılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 840-858.
- Kaplan, Ö. A. Coşkun, D. Y. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 137-159.
- Karaca, F.(2007) *Dini Gelişim Teorileri*. İstanbul: Dem Yay.
- Karacelil, S. (2013). Ailede adalet eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 253-278.
- Karaçam, A. (2003). Başarılı öğretmenin portresi. *İstanbul: Bilge Yayıncılık Eğitim Hizmetleri Katma Protokol: Türkiye-AET Ortaklığının Geçiş Dönemi*, 22, 1-2.
- Karagöz, İ. (2010). *Dini kavramlar sözlüğü*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Kardaş, S. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kadıköy İlçesi Örneği) *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Katz, L. (1994). The Project Approach. ERIC digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED: 368509.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). Engaging Children's Minds: *The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 43-78.
- Kaya, M. (2007). İlköğretim din kültürü ahlak bilgisi öğretim programlarındaki ahlaki davranışların gerçekleşme düzeylerini etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin incelenmesi. *OM Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 23-50.

- Kaya, M., & Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Omufd: Ondokuz Mayıs University Review Of The Faculty Of Divinity*, (30).
- Kayıklık, H.(2005). Psikolojik Açıdan İnanç, İman ve Şüphe, *Ç.Ü.İ.F. Dergisi*.46(1),133-155.
- Kayışoğlu, N. (2014). Hak dini Kur'an dili'nde Fatıha ve Bakara sûreleri çerçevesinde bilgi iman amel ilişkisi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(31), 85-98.
- Kaymakcan, R. (2007). Türkiye'de din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: yeni ortaöğretim dkab programı bağlamında bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 177-210.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaymakcan, R. Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlâk bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 27-51
- Kılıç, H. (2006). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin, öğretmen merkezli küme çalışması yöntemine göre benlik saygısına ve akademik başarıya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana).
- Kılıç, R. (1992). Ahlâkın dini temelleri. *Türkiye Diyânet Vakfı Yayınları*, 85.
- Kızılabdullah, Y. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesinde yapılandırmacılık yaklaşımının etkisi, Türkiye'de okullarda din öğretimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kızıler, H. (2014). Ahlakî değerlerin şahsiyet oluşumuna etkisi. *Milli Eğitim*, 204, 5-17.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal Of Industrial Teacher Education*, Volume 34, Number 3.
- Koç, A. (1999), "Düşünen insan yetiştirmede din eğitiminin rolü", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 6, 73-80.

- Koç, A. (2008). Okul çağı çocuklarının ailede din eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 145-176.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8,(19), 107- 149.
- Koç, M., Önal, R. & Aba, V. (2019). Değerler eğitimi mentoru yetiştirme: Balıkesir örnekleme. *Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 63-81.
- Kopal, E. (2013). *Buhari ve Müslim hadisleri çerçevesinde Hz. Peygamber'in nezaket ve zarafeti*. (Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize).
- Korkmaz H. & Kaptan F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ilköğretim öğrencilerinin akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 91-98.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Kovancı, Ö., Korkmaz, Ö. & Erdoğan, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital ortamda ahlaki değerlere dönük algıları ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 297-315.
- Köylü, M. (2000). *Yetişkin din eğitiminin teorik temelleri*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Köylü, M.& Oruç, C. (2017). *Çocukluk dönemi din eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayınları,
- Krajcik, J., Czerniak, C.& Berger, C. (1999). *Teaching Science: A Project-Based Approach*. McGraw-Hill College, New York.
- Krop, E. H. (2006). *The Effects of a Cognitive-Moral Development Program on Inmates in a Correctional Educational Environment*. (Doktora Tezi., Virginia Üniversitesi. USA).
- Kulaksızoğlu, A.(1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Küçükahmet, L. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Lickona, T. (1996). Etkili karakter eğitiminin on bir ilkesi. *Ahlak Eğitimi Dergisi*, 25 (1), 93-100.
- M.E.B. (2018), Orta Öğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretim Programı.
- M.Greene, B. A. (2000). Project-Based Learning With The World Wide Web: A Qualitative Study Of Resource İntegration. *Educational Technology Research & Development*, 48(1), 45-67.
- McGrath, D. (2003). Getting Started With Project-Based Learning. *Learn Lead Tech* 30(3): 42-5.
- Memiş, A. K. (2018). *Okul nezaket algısının ilkokul öğrencilerinin psikolojik ve duygusal iyi oluşları ile ilişkisinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa).
- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı yaklaşımı*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Meydan, H. (2021). Bir beceri olarak ahlak ve eğitimi: ahlaki gelişim kuramlarına dayalı bir inceleme. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 445-471.
- Meyer, Kimberly & Scott Wurdinger, (2016). Students' Perceptions of Life Skill Development in Project-Based Learning Schools, *Journal of Educational Issues*, 2, (1), 91-114.
- Meyerson, P. & Adams, S. (2003). Designing A Project-Based Learning Experience For An İntroductory Educational Psychology Course: A Quasi- Experiment. Report No. TM 035 072, Paper presented at the Annual Meeting of the American *Educational Research Association* Chicago, IL, April 21-25, 2003, ERIC Document Reproduction Service No. ED 478205.
- Mifflin, H. (2003). Project-Based Learning Background Knowledge & Theory, On-line.AvailableFrom:<http://college.hmco.com/education/pbl/background.html>.
- Modaqq, M. S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında İslam'da adalet kavramı*. (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun).

- Nas, E. & Kardaş, F. (2022). Merhamet eğitimi ve eğitimde merhamet. *İnsan ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (1).
- Nazıroğlu, B. (2014). Din eğitiminde sorunlar ve çözüm önerileri: Din eğitimi koordinasyon toplantısı izlenimleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 203-228.
- 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.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (amaç ilke ve yöntemler)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (8.Baskı,) Ankara: Anı Yayınları.
- Ok, Ü. (2005). Bir aktivite sistemi olarak inanç, *Din Bilimleri Akademik Dergisi*, V/4.
- Okumuş, N. K. (2015). Din eğitim-öğretimi özgür bireylerin yetiştirilmesinde etkin bir rol üstlenebilir mi. *Kelam Araştırmaları*, 13(1), 213-288.
- Okumuşlar, M. (2006). Din eğitiminde etkin bir yöntem olarak hikâye. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(21), 237-252.
- Okumuşlar, M. (2007). 5E Yapılandırmacı öğretim modeli ve din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi işleniş örneği. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 167- 180.
- Okumuşlar, M. (2011). Yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretiminin imkân ve sınırları: Türkiye’de okullarda din öğretimi. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Okur, S. (2015). *Suna Okur İle Zarafet, Görgü ve Protokol*. İstanbul: Öteki Adam Yayınları,
- Onat, H. (1997). Niçin Din Eğitim?. *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara, 15-23.
- Onur, B.(2000). *Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi,
- Oruç, C.(2014). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem yayınları.

- Osmanoğlu, C.(2007). *Basamak teorileri açısından dini gelişim, inanç gelişimi ve eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: ÖPYEP Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-158.
- Öteleş, Ü. U. & Ezer, F. (2020). Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 9(2), 855-871.
- Özbay, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Trabzon: Akademi Kitabevi
- Özcan, R. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretim programlarındaki ahlaki davranışların gerçekleşme düzeylerini etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun).
- Özdemir, Ş. (1998). Ortaöğretimde din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde öğretmenlerin yardımcı ders araç ve gereçleri kullanma durumu: Orta dereceli okullarda yürütülen din eğitim-öğretiminin problemleri. *Kayseri, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı (İBAV)*, 166-186.
- Özdemir, Ş. (2002). Öğrencinin dini eğitimi ve dini sosyalleşmesi. *Tabula Rasa Felsefe & Teoloji*, 2 (Ocak-Nisan), 1-4.
- Özden, Y.(2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdener, N. & Özçoban. T. (2004). A Project Based Learning Model's Effectiveness on Computer Courses and Multiple Intelligence Theory. *Educational Science: Theory&Practice*; May, Vol. 4, Issue 1.
- Özen, Y., Güleriyüz, K. & Özen, B. H. (2012). İlköğretim 1–3 sınıf hayat bilgisi, 4–5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 277-286.

- Özeri, Z. N. (1998). *Anne tutumlarının çocuğun ahlâk ve adalet gelişine etkisi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öztuna, Kaplan, A.& Coşkun, Y.D.(2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.1: 137-159.
- Öztürk, E. & Ada, Ş. (2006). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınav durumlarına yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 83-103.
- Pazarlı, O. (1980). *İslâm'da ahlâk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Peker, H. (1993). *Din psikolojisi*. Samsun: Sönmez Yayınevi.
- Pektaş, P. (2003). *Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretiminde çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yay.
- Rahman, M.B.Abdul, K.A.Mat Daud,, Kamaruzaman Jusoff, & G A.A.Nik Hani (2009). Project Based Learning (PjBL) Practices at Politeknik Kota Bharu, Malaysia, *International Education Studies*, 4, (2), 140-148.
- Reddy, S. D., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Pace, T. W. W., Cole, S. P., Raison, C. L. ve Craighead, L. W. (2013). Cognitive-based compassion training: a promising prevention strategy for at-risk adolescents. *J Child Fam Study*, 22, 219-230. DOI: 10.1007/s10826-012- 9571-7
- Redes, A. (2016). Collaborative learning and teaching in practice. *Education Plus*, 16(2), 334-345.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Salazar, L. R. (2015). Exploring the relationship between compassion, closeness, trust, and social support in same-sex friendships. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 3(1), 15-29.
- Salazar, L. R. (2016). The relationship between compassion, interpersonal communication apprehension, narcissism and verbal aggressiveness. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 1-14.

- Santyasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. (2020). Project based learning and academic procrastination of students in learning physics. *International Journal of Instruction*, 13(1), 489-508.
- Sayar, K. (2015). *Merhamet*. İstanbul: Timaş Yayınları,
- Schlechty, P. C., & Özden, Y. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, M. (1991). Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler. *Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları*, 50(2).
- Selçuk, M. (1999). *Din öğretiminde yeni modeller (problem çözücü model)”, Cumhuriyetin 75.yılında Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Selçuk, M. (2000). *Din öğretiminin kuramsal temelleri: Din öğretiminde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: MEB.
- Selçuk, Z.(1996). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim–kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seyyar, A. (2003). *Ahlak terimleri (Ansiklopedik sözlük)*.İstanbul: Beta Yayınları.
- Sezer, A.& Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değer algıları, *Uşak Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 22-39.
- Sezer, Ş. (2021). Ortaokullarda değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*,19 (41), 171-205.
- Simkins, M. (1999). Project-Based Learning With Multimedia. *Thrust for Educational Leadership*, 28(4), 10-14.
- Sönmez V. (2006). *Eğitimin felsefî temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Söylemez, E. (2009). *31-40 yaşları arasında inanç gelişimi ve eğitimi (james w. fowler'a göre inanç gelişimi)* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Syakur, A., Musyarofah, L., Sulistiyaningsih, S., & Wike, W. (2020). The effect of project based learning (PJBL) continuing learning innovation on learning outcomes of english in higher education. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education Journal*, 3(1), 625-630.
- Şahin, Ş., Ökmen, B. & Kılıç, A. (2020). Karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 360-384. DOI: 10.7822/omuefd.799840
- Şengün, M. (2007). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*, (Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun).
- Şentürk, H. (2008). *Din psikolojisi*. Isparta: Tuğra Matbaası,
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri (erzurum örneği)*. (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum).
- Tekin, İ. (2018). *İnsan-ı kâmil anlayışı bağlamında ahlak eğitime kuramsal bir yaklaşım*.(Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya).
- Tekindal, S. (2012). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).

- Teyfur, M. & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Toksarı, A.(1998). *Emanet*. DİA. XI,82, İstanbul.
- Tonbuloğlu, B., Dolgun, A., Sertel, A. Aydın, H. vd., (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yay.
- Tuncer, M. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile problem tabanlı öğrenmenin fark ve benzerlikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4, (2), 395-409.
- Türkmen, S. (2007). Kur’anda nezaket. *Diyanet İlmi Dergi*, LXIII/4, 31-58.
- Uçar, R. (2004). *İlköğretim okulları. II. kademedeki din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi örneği)* (Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri).
- Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 66-78.
- Umar, Ç. N., & Kanger, F. (2018). 10-13 yaş çocukları için evrensel ahlaki değerler ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Studies*, 13(15):401-418
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110.
- Uzun, Y.(2007). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile bu yaklaşımın ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Uzunöz, A., Aktepe, V. & Köybaşı E. (2018). Değer analizi yaklaşımı yoluyla dürüstlük değerine dönük öğrenci cevaplarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(3), 606-626.

- Vaiz, O. (2003). *Proje tabanlı öğrenmede portfolyoların (öğrenci gelişim dosyalarının) kullanımı ve öğrenme sürecine yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Web Site: Proje Tabanlı Öğrenme. <http://www.bilkent.edu.tr/~serpilt/pro.htm>. 10/6/2004.
- Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları,
- Yavuzer, H. (2002). *Ana-baba ve çocuk; ailede çocuk eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, N. (2013). *Kişisel gelişimde bir güç olarak güven ve özsaygı kavramı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, H. (1998). Hikâye. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 480-485.
- Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitime uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: bir derleme çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 121-146.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yılmaz, O. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak).
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yürük, T. (2011). Cumhuriyet döneminde din derslerinin eğitimi ile ilgili tartışma ve öneri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 239-254.
- Zembat, R., & Zülfikar, S. (2006). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları konuşma ve öykü anlatma etkinliklerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri: Teori & Uygulama*, 6 (2).
- Zengin, M. (2010a). Temele alınan yaklaşımlar bağlamında yeni ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretim programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8, (19), 225-258.

Zengin, M. (2010b). Yeni ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, (22), 121- 160.

Zengin, M. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre din eğitiminin imkânına dair bir değerlendirme; *Türkiye'de okullarda din öğretimi*. İstanbul: DEM Yayınları.



EKLER

Ek 1. Araştırmanın Uygulama İzni



Ek 2. Araştırmanın Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/06/2021-E.54838

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 17.06.2021	Oturum Sayısı : 12	Karar Sayısı : 2021/12-5
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ahlak Eğitime Etkisi	
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi sare evcimik (Yürütücü) Prof.Dr. Cemil Oruç (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BS5KU2NZVE&eS=54838> adresinden yapılabilir. (PIN:26103)

Ek 3. Araştırmada Kullanılan Materyaller ve Ders Planlarına İlişkin Örnekler

DÜRÜSTLÜK

PROJE PLANLAMA FORMU

HAZIRLAYANLAR :

PROJENİN ADI :Dürüstlük

SINIF : 7

ANA KONU : DÜRÜSTLÜK, GÜVENİLİRLİK, DOĞRULUK

PROJENİN SÜRESİ : Altı Hafta

PROJENİN KONUSU:

PROJE

- Dürüstlük kavramının ne anlama geldiği,
- Müslümanın her işinde dürüst ve güvenilir olması gerektiği,
- Dürüstlüğün birey ve toplum açısından önemli olduğu,
- İnsanlar dürüstlüğe önem vermezlerse toplum bundan nasıl etkileneceği,

konularını kapsayacaktır.

Araştırma yapma

Broşür hazırlama

Afiş yapma

Gazete çıkarma veya haber bülteni sunma

Kavram haritası veya grafik yapma

Şiir yazma, resim çizme ve öykü yazma

Power point sunusu hazırlama

Tiyatro yazma ve bunu oynama

Konuyla ilgili ayet, hadis, atasözü, deyimleri rapor etme

PROJENİN SÜRESİ : Altı Hafta

PROJENİN KONUSU:

PROJE

- Dürüstlük kavramının ne anlama geldiği,
- Müslümanın her işinde dürüst ve güvenilir olması gerektiği,
- Dürüstlüğün birey ve toplum açısından önemli olduğu,
- İnsanlar dürüstlüğe önem vermezlerse toplum bundan nasıl etkileneceği,

konularını kapsayacaktır.

Araştırma yapma

Broşür hazırlama

Afiş yapma

Gazete çıkarma veya haber bülteni sunma

Kavram haritası veya grafik yapma

Şiir yazma, resim çizme ve öykü yazma

Power point sunusu hazırlama

Tiyatro yazma ve bunu oynama

Konuyla ilgili ayet, hadis, atasözü, deyimleri rapor etme

PROJENİN KAZANIMLARI: Müslümanın her işinde dürüst ve güvenilir olması gerektiğini, dürüstlüğün birey ve toplum açısından önemli olduğunu, insanlar dürüstlüğe önem vermezlerse toplumun bundan olumsuz etkileneceğini bilir.

PROBLEM: Dürüst ve güvenilir olmayı ilke edinen insanın özellikleri neler olmalıdır?

ARAÇ GEREÇLER: Kağıt, kalem, fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı, resim kağıtları, boya kalemleri, bilgisayar, makas, projeksiyon sistemi.

PROJEDEKİ AŞAMALAR:

1. Kaynaklardan araştırma yapıp elde edilen bilgileri not ediniz.
2. Konuyla ilgili bilgilendirici yazı, şiir, öykü vb. yazınız ve resimler çizin.
3. Konuyla ilgili duygu ve düşüncelerimizi görselleştiriniz.
4. Konuyla ilgili görüşmeler yapabilirsiniz, görüşme sırasında not tutunuz, fotoğraf çekiniz.
5. Konuyla ilgili atasözlerini ve deyimleri araştırıp rapor ediniz.
6. Konuyla ilgili ayet ve hadisleri bulup rapor ediniz.
7. İnternet, kaynak kitap ve dergilerden yararlanabilirsiniz.
8. Konuyla ilgili fotoğraflar, gazete haberleri, yazılar bulabilirsiniz.
9. Konuyla ilgili grafikler ve tablolar oluşturabilirsiniz.
10. Yaptığınız araştırmaları rapor haline getiriniz.
11. Altı hafta içerisinde teslim ediniz.
12. Projenizi sınıfta sunum yapınız.

PROJENİN DEĞERLENDİRİLMESİ:

1. Öz değerlendirme formu
2. Grup öz değerlendirme formu
3. Proje değerlendirme formu

ADALET (KUL HAKKI)

PROJE PLANLAMA FORMU

HAZIRLAYANLAR :

PROJENİN ADI :Kul Hakkı

SINIF : 7

ANA KONU : ADALET, KUL HAKKI

PROJENİN SÜRESİ : Altı Hafta

PROJENİN KONUSU:

PROJE:

- Kul hakkı kavramının ne anlama geldiği,
- Kul hakkı içerisinde hangi söz ve davranışların girdiğini,
- Allah niçin kul hakkını, kişi affetmedikçe affetmediğini,
- Kul hakkının niçin çok önemli olduğunu,
- Çevrenizde gördüğünüz kul hakkı ihlallerinin neler olduğunu,
- Kul hakkı yemenin bireye ve topluma zararlarının neler olduğunu,
- Kötü alışkanlık ve davranışlardan birisi olan kul hakkı yemekten korunma yollarının neler olduğu,

konularını kapsayacaktır.

Araştırma yapma

Broşür hazırlama

Afiş yapma

Gazete çıkarma veya haber bülteni sunma

Kavram haritası veya grafik yapma

Şiir yazma, resim çizme ve öykü yazma

Power point sunusu hazırlama

Tiyatro yazma ve bunu oynama

Konuyla ilgili ayet, hadis, atasözü, deyimleri rapor etme

PROJENİN KAZANIMLARI: Başkalarına zarar vermenin kul hakkını ihlali anlamına geleceği bilinciyle kul hakkı konusunda duyarlı olmalarını ve kul hakkı yemenin bireysel ve toplumsal açıdan zararlarını fark etmelerini sağlamak.

PROBLEM: Kul hakkı kapsamına hangi söz ve davranışlarımız giriyor?

ARAÇ GEREÇLER: Kağıt, kalem, fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı, resim kağıtları, boya kalemleri, bilgisayar, makas, projeksiyon sistemi,

PROJEDEKİ AŞAMALAR:

1. Kaynaklardan araştırma yapıp elde ettiğimiz bilgileri not ediniz.
2. Konuyla ilgili bilgilendirici yazı, şiir, öykü vb. yazınız ve resimler çizin.
3. Konuyla ilgili duygu ve düşüncelerimizi görselleştiriniz.
4. Konuyla ilgili görüşmeler yapabilirsiniz, görüşme sırasında not tutunuz, fotoğraf çekiniz.
5. Konuyla ilgili atasözlerini ve deyimleri araştırıp rapor ediniz.
6. Konuyla ilgili ayet ve hadisleri bulup rapor ediniz.
7. İnternet, kaynak kitap ve dergilerden yararlanabilirsiniz.
8. Konuyla ilgili fotoğraflar, gazete haberleri, yazılar bulabilirsiniz.
9. Konuyla ilgili grafikler ve tablolar oluşturabilirsiniz.
10. Yaptığınız araştırmaları rapor haline getiriniz.
11. Altı hafta içerisinde teslim ediniz.
12. Projenizi sınıfta sunum yapınız.

PROJENİN DEĞERLENDİRİLMESİ:

1. Öz değerlendirme formu
2. Grup öz değerlendirme formu
3. Proje değerlendirme formu

MERHAMET (YARDIMLAŞMA)

PROJE PLANLAMA FORMU

HAZIRLAYANLAR :

PROJENİN ADI : Paylaşma Sevinci

SINIF : 7

ANA KONU : YARDIMSEVERLİK

PROJENİN

SÜRESİ : Altı Hafta

PROJENİN KONUSU:

PROJE:

- Merhamet, Yardımlaşma ve Paylaşma kavramının ne anlama geldiği,
- Yardımlaşma ve Paylaşmanın hangi söz ve davranışlar olduğu
- Maddi (yiyecek, eşya, hediye) ve manevi (sevinç, acı, vakit, bilgi vb.) paylaşımların ilişkileri güçlendirdiği,
- Kardeşine yardım ettiği müddetçe ALLAH da ona yardım edeceği,
- Merhamet, Yardımlaşma ve Paylaşmanın niçin çok önemli olduğu,
- Çevrenizde gördüğünüz Merhamet, Yardımlaşma ve Paylaşmanın neler olduğu,

konularını kapsayacaktır.

Araştırma yapma

Broşür hazırlama

Afiş yapma

Gazete çıkarma veya haber bülteni sunma

Kavram haritası veya grafik yapma

Şiir yazma, resim çizme ve öykü yazma

Power point sunusu hazırlama

Tiyatro yazma ve bunu oynama

Konuyla ilgili ayet, hadis, atasözü, deyimleri rapor etme

PROJENİN KAZANIMLARI: Merhamet, paylaşma ve yardımlaşmanın insanlar arasındaki muhabbeti, sevgi ve saygıyı artıracakını öğrenir. Paylaşma ve yardımlaşmanın temelinde ise, Allah rızası olması gerektiği, bir çıkar ve karşılık düşüncesiyle yapılan paylaşım ve yardımın manevi bir değerinin olmadığı hakikatini kavrar.

Sevgili Peygamberimizin (s.a.s.) çoğu zaman kendi ihtiyacı olduğu hâlde, başkalarının ihtiyaçlarına öncelik verdiği, paylaşma ve yardımlaşma konusunda insanlığa evrensel değerler kazandırdığını kavrar.

PROBLEM: Merhamet, yardımlaşma ve paylaşma kavramının ne anlama geldiğini, merhamet etmenin, yardımlaşma ve paylaşmanın niçin çok önemli olduğunu araştırır.

ARAÇ GEREÇLER: Kağıt, kalem, fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı, resim kağıtları, boya kalemleri, bilgisayar, makas, projeksiyon sistemi,

PROJEDEKİ AŞAMALAR:

1. Kaynaklardan araştırma yapıp elde ettiğimiz bilgileri not ediniz.
2. Konuyla ilgili bilgilendirici yazı, şiir, öykü vb. yazınız ve resimler çiziniz.
3. Konuyla ilgili duygu ve düşüncelerimizi görselleştiriniz.
4. Konuyla ilgili görüşmeler yapabilirsiniz, görüşme sırasında not tutunuz, fotoğraf çekiniz.
5. Konuyla ilgili atasözlerini ve deyimleri araştırıp rapor ediniz.
6. Konuyla ilgili ayet ve hadisleri bulup rapor ediniz.
7. İnternet, kaynak kitap ve dergilerden yararlanabilirsiniz.
8. Konuyla ilgili fotoğraflar, gazete haberleri, yazılar bulabilirsiniz.
9. Konuyla ilgili grafikler ve tablolar oluşturabilirsiniz.
10. Yaptığınız araştırmaları rapor haline getiriniz.
11. Altı hafta içerisinde teslim ediniz.
12. Projenizi sınıfta sunum yapınız.

PROJENİN DEĞERLENDİRİLMESİ:

1. Öz değerlendirme formu
2. Grup öz değerlendirme formu
3. Proje değerlendirme formu

NEZAKET

PROJE PLANLAMA FORMU

HAZIRLAYANLAR :

PROJENİN ADI : Saygı ve Sevgi

SINIF : 7

ANA KONU : NEZAKET, SAYGI , SEVGİ, DUYARLILIK

PROJENİN SÜRESİ : Altı Hafta

PROJENİN KONUSU:

PROJE:

- Sevgi ve saygıya önem vermekle birey ve toplumda güzelliklerin ortaya çıkacağını,
- Kendimizin ve başkalarının duygularının farkında olmamız gerektiğini,
- Tatlı dilli ve güleryüzlü olmanın her zaman kazanç getireceğini
- İnsanlarla iletişim kurarken Hz. Peygamberimizin beden dilini nasıl kullandığını,
- Toplumsal ilişkilerde kötü davranışların (kin gütmek, yalan söylemek, alay etmek....) dostluk ve kardeşliğe zarar vereceğini,

konularını kapsayacaktır.

Araştırma yapma

Broşür hazırlama

Afiş yapma

Gazete çıkarma veya haber bülteni sunma

Kavram haritası veya grafik yapma

Şiir yazma, resim çizme ve öykü yazma

Power point sunusu hazırlama

Tiyatro yazma ve bunu oynama

Konuyla ilgili ayet, hadis, atasözü, deyimleri rapor etme

PROJENİN KAZANIMLARI: Başkalarına saygı duyması gerektiğini bilir. İnsanlarla iletişim kurarken Hz. Peygamberin beden dilini nasıl kullandığını, bilerek kendi davranışlarına yön verir. Toplumsal ilişkilerde kötü davranışların (kin gütmek, yalan söylemek, alay etmek...) dostluk ve kardeşliğe zarar vereceğini, fark etmelerini anlar.

PROBLEM: Nezaket kurallarının kişiye ve topluma faydası neler?

ARAÇ GEREÇLER: Kağıt, kalem, fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı, resim kağıtları, boya kalemleri, bilgisayar, makas, projeksiyon sistemi,

PROJEDEKİ AŞAMALAR:

1. Kaynaklardan araştırma yapıp elde ettiğimiz bilgileri not ediniz.
2. Konuyla ilgili bilgilendirici yazı, şiir, öykü vb. yazınız ve resimler çizin.
3. Konuyla ilgili duygu ve düşüncelerimizi görselleştiriniz.
4. Konuyla ilgili görüşmeler yapabilirsiniz, görüşme sırasında not tutunuz, fotoğraf çekiniz.
5. Konuyla ilgili atasözlerini ve deyimleri araştırıp rapor ediniz.
6. Konuyla ilgili ayet ve hadisleri bulup rapor ediniz.
7. İnternet, kaynak kitap ve dergilerden yararlanabilirsiniz.
8. Konuyla ilgili fotoğraflar, gazete haberleri, yazılar bulabilirsiniz.
9. Konuyla ilgili grafikler ve tablolar oluşturabilirsiniz.
10. Yaptığınız araştırmaları rapor haline getiriniz.
11. Altı hafta içerisinde teslim ediniz.
12. Projenizi sınıfta sunum yapınız.

PROJENİN DEĞERLENDİRİLMESİ:

1. Öz değerlendirme formu
2. Grup öz değerlendirme formu
3. Proje değerlendirme formu

SORUMLULUK

PROJE PLANLAMA FORMU

HAZIRLAYANLAR :

PROJENİN ADI : Sorumluluklarımız

SINIF : 7

ANA KONU : SORUMLULUK, ÇALIŞKANLIK, MİNNETTARLIK

PROJENİN SÜRESİ : Altı Hafta

PROJENİN KONUSU:

PROJE:

- Sorumluluk kavramının ne anlama geldiği,
- Sorumluluklarımızın hangi söz ve davranışların oluştuğunu,
- Kendimizi nelere karşı sorumlu hissettiğimizi,
- Herkes sorumluluklarını yerine getirirse nasıl bir dünya olabileceğini,
- Tüm varlıklara ve tabiata karşı gerekli özeni göstermek müslüman olmanın bir gereği olduğunu,
- Sorumlu bir kişi olursam kazanacaklarım,
- Sorumsuz bir kişi olursam kaybedeceklerimin neler olduğunu,

konularını kapsayacaktır.

Araştırma yapma

Broşür hazırlama

Afiş yapma

Gazete çıkarma veya haber bülteni sunma

Kavram haritası veya grafik yapma

Şiir yazma, resim çizme ve öykü yazma

Power point sunusu hazırlama

Tiyatro yazma ve bunu oynama

Konuyla ilgili ayet, hadis, atasözü, deyimleri rapor etme

PROJENİN KAZANIMLARI: İnsanın sorumluluklarının başında Allah'ı tanımak ve ona kulluk etmek olduğunu bilir. İnsanlara ve tabiata karşı sorumluluklarının neler olduğunu bilir.

PROBLEM: Sorumluluklarımızın kapsamına hangi söz ve davranışlarımız giriyor?

ARAÇ GEREÇLER: Kağıt, kalem, fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı, resim kağıtları, boya kalemleri, bilgisayar, makas, projeksiyon sistemi,

PROJEDEKİ AŞAMALAR:

1. Kaynaklardan araştırma yapıp elde ettiğimiz bilgileri not ediniz.
2. Konuyla ilgili bilgilendirici yazı, şiir, öykü vb. yazınız ve resimler çizin.
3. Konuyla ilgili duygu ve düşüncelerimizi görselleştiriniz.
4. Konuyla ilgili görüşmeler yapabilirsiniz, görüşme sırasında not tutunuz, fotoğraf çekiniz.
5. Konuyla ilgili atasözlerini ve deyimleri araştırıp rapor ediniz.
6. Konuyla ilgili ayet ve hadisleri bulup rapor ediniz.
7. İnternet, kaynak kitap ve dergilerden yararlanabilirsiniz.
8. Konuyla ilgili fotoğraflar, gazete haberleri, yazılar bulabilirsiniz.
9. Konuyla ilgili grafikler ve tablolar oluşturabilirsiniz.
10. Yaptığınız araştırmaları rapor haline getiriniz.
11. Altı hafta içerisinde teslim ediniz.
12. Projenizi sınıfta sunum yapınız.

PROJENİN DEĞERLENDİRİLMESİ:

1. Öz değerlendirme formu
2. Grup öz değerlendirme formu
3. Proje değerlendirme formu

Ek 4: Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği

10-13 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN

EVRENSEL AHLAKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutunun içine (X) işareti koyunuz.

① Kesinlikle katılmıyorum	② Katılmıyorum	③ Kararsızım	④ Katılıyorum	⑤ Tamamen	
1. Sokaktaki aç olan kedi, köpek, kuş gibi hayvanlara acırım.	①	②	③	④	⑤
2. Yemek hazırlamada veya evin temizlenmesinde anne ve babama yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
3. Anne ve babamın uyarılarını her zaman yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
4. Bana iyilik yapan herkese teşekkürle karşılık veririm.	①	②	③	④	⑤
5. Çevremdeki ağaç ve çiçeklerin de benim gibi canlı olduklarını bilirim.	①	②	③	④	⑤
6. Çevremdeki ağaç ve çiçekleri koparmaz ve onlara zarar vermem.	①	②	③	④	⑤
7. Okul ödevlerimi eksiksiz yapmak sadece benim sorumluluğumda olmalıdır.	①	②	③	④	⑤
8. Hatalı davrandığımda, hata yaptığım kişiden özür dilerim.	①	②	③	④	⑤
9. Arkadaşlarımla yanında zor durumda kalsam da doğruyu söylerim.	①	②	③	④	⑤
10. Çevremdekilerden bir şey isteyeceğim zaman rica ederim.	①	②	③	④	⑤
11. Benden yaşça küçük kardeş veya kuzenim her zaman benim yardımına muhtaçtır.	①	②	③	④	⑤
12. Evdeki büyükler biz çocuklara da görev ve sorumluluk vermelidir.	①	②	③	④	⑤
13. Anne-babamı hangi davranışlarımla üzülebileceğimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
14. Anne-babamı üzebilecek davranışlardan kaçınırım.	①	②	③	④	⑤
15. Arkadaşıma veya kardeşimize verdiğim sözü tutarım.	①	②	③	④	⑤
16. Evime girerken ve çıkarken evdeki kişilerle selamlaşırım.	①	②	③	④	⑤

17. Evdeki kişilere hal hatır sorulmalıdır.	①	②	③	④	⑤
18. Sokaktaki aç olan kedi, köpek, kuş gibi hayvanlara yiyecek veririm.	①	②	③	④	⑤
19. Kıyafetlerimi ve odamı temiz ve düzenli tutmak benim görevimdir.	①	②	③	④	⑤
20. Ödünç aldığım eşyaya zarar vermem.	①	②	③	④	⑤
21. Yalan söylemek bana hiç yakışmaz.	①	②	③	④	⑤
22. İstmeden yaptığım kötü bir davranıştan dolayı karşımdaki kişiden özür dilerim.	①	②	③	④	⑤
23. Çevremizdeki ağaç ve çiçekleri yaşatmak için onlara bakım yaparım.	①	②	③	④	⑤
24. Ödevlerimle ilgili sorumluluklarımda her zaman başkalarının yardımını beklememeliyim.	①	②	③	④	⑤
25. Hiç kimseyi üzecek davranışlar yapmamaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
26. Oyun ve etkinliklerde kimsenin hakkını yemem.	①	②	③	④	⑤
27. Benden bir şey istendiğinde bu isteği gülümseyerek ve içtenlikle yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
28. Benden yaşça küçük kardeş veya kuzenimle oyun oynarken oyuncaklarımı paylaşmayı isterim.	①	②	③	④	⑤
29. Anne ve babam yorulduğunda onlara yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
30. Akraba veya ailemizdeki kişilerin istek ve ricalarını yerine getirmeliyim.	①	②	③	④	⑤
31. Her zaman doğruyu söylemeliyiz.	①	②	③	④	⑤
32. Öğretmenime kaba ve kırıncı olmamaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
33. Arkadaşlarıma kaba ve kırıncı olmamaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
34. Sokaktaki aç olan kedi, köpek, kuş gibi hayvanları besleme yollarını bulurum.	①	②	③	④	⑤
35. Evdeki tüm eşyaları temiz ve düzenli tutmak biz çocukların da görevidir.	①	②	③	④	⑤

36. Sıralı oyunlarda sıramın gelmesini beklerim.	①	②	③	④	⑤
37. İnsanlara yalan söylemek aslında kendimi zarar vermektir.	①	②	③	④	⑤
38. Anne-babam veya yakınlarımızın iyiliğine daima şükran duyarım.	①	②	③	④	⑤
39. Evimdeki/bahçedeki çiçekleri sulama görevinin bana verilmesinden mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
40. Yerine getirmedığım her görev başkalarına yük olur.	①	②	③	④	⑤
41. Hakkımın verilmediği durumlarda hakkım olanı isterim.	①	②	③	④	⑤
42. Oyun ve etkinliklerde dürüst olmayan arkadaşlarımı uyarırım.	①	②	③	④	⑤
43. Yaptığım iyilikleri başa kakmam.	①	②	③	④	⑤
44. Benden yaşça küçük kardeş veya kuzenim üzüldüğünde onu teselli etmek isterim.	①	②	③	④	⑤
45. Kardeşimin veya arkadaşımın kendi sorumluluğunu yerine getirmemesinden rahatsızlık olurum.	①	②	③	④	⑤
46. Okulda ve okul servisinde arkadaşlarımın hakkına saygı duyarım.	①	②	③	④	⑤
47. Yakınlarımın dürüst olduğumu söylemeleri beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
48. Bana yapılmasını istemediğim bir kötülüğü kimseye yapmamaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤

Ek 5. Öğrenci Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Adı ve Soyadı:

Sevgili Öğrenci;

Bu form sizin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz bizim için önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile gerçekleştirilen dersinizde neler yaptınız?
2. Projenizi yaparken ya da oluştururken neler öğrendiniz?
3. Proje sürecinde başarılı olduğunuz bölümler hangileridir?
4. Proje sürecinde en çok zorlandığınız bölümler hangileridir?
5. Projenizi yaparken beklemediğiniz hangi durumlarla karşılaştınız?
6. Bu proje ile çevrenize ve kendinize hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandırdınız?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Adı ve Soyadı:

Sevgili Öğrenci;

Bu form sizin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile yaptığınız projelerden Dürüstlük (Doğruluk, Dürüstlük, Güvenilirlik) ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz bizim için önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Dürüst olmak ne demektir? Müslüman her işinde dürüst ve güvenilir olmalıdır sözünden ne anlıyorsunuz?
2. Dürüstlüğün, emanetin, birey ve toplum açısından önemini örnek vererek açıklayınız?
3. Kıymetli bir eşyanız olsa kime emanet edersiniz nasıl davranılmasını beklersiniz?
4. Bir arkadaşınız sizi güvenilir olmamakla suçlarsa ne hissedersiniz?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Adı ve Soyadı:

Sevgili Öğrenci;

Bu form sizin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile yaptığınız projelerden Nezaket, (Nezaket, Duyarlılık, Saygı ve Sevgi) ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz bizim için önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Sevgi ve saygıya önem vermek birey ve toplumda hangi güzelliklerin ortaya çıkmasını sağlar?
2. Kendimizin ve başkalarının duygularının farkına varmamız bize ne gibi fayda sağlar?
3. İnsanlarla iletişim kurarken Hz. Peygamberin hangi davranışını örnek almalıyız?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Adı ve Soyadı:

Sevgili Öğrenci;

Bu form sizin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile yaptığınız projelerden Adalet (Hakkaniyet, Adalet ve Kul Hakkı) ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz bizim için önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Kul hakkı denildiğinde aklınıza ne gelir?
2. Adaletli insan, hayatında nelere dikkat eder ve başkalarına nasıl davranır?
3. Kul hakkı yemenin bireye topluma ne gibi zararları olabilir?
4. Kötü alışkanlık ve davranışlardan olan kul hakkından korunmanın yolları nelerdir?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Adı ve Soyadı:

Sevgili Öğrenci;

Bu form sizin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile yaptığınız projelerden Merhamet (Paylaşma, Yardımlaşma ve Şefkat, Cömertlik) ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz bizim için önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Paylaşma ve yardımlaşma denildiğinde aklınıza ne gelir?
2. Merhamet etmenin ve yardımlaşmanın kişiye ne gibi faydaları olabilir?
3. Paylaşmanın toplumsal birlik ve beraberliğe ne gibi katkıları olabilir?
4. Yardımlaşma olmasaydı ne olurdu hiç düşündünüz mü?
5. Yardıma ihtiyacı olan birine yardım ettiğinizde ne hissedersiniz?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Adı ve Soyadı:

Sevgili Öğrenci;

Bu form sizin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile yaptığınız projelerden Sorumluluk (Sorumluluk, Çalışkanlık, Minnettarlık) ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz bizim için önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Sorumluluk sahibi olmak ne demek?
2. Kendinizi nelere karşı sorumlu hissediyorsunuz?
3. Sizce sorumluluk nasıl öğretilmelidir?
4. Sorumlu bir kişi olursam ne kazanırım?
5. Sorumsuz bir kişi olursam ne kaybederim?

Ek 6. PTÖY Formlar

1. Proje Açıklama Formu

Projenin adı:

.....

Amacı:

.....

.....

Kullanılacak malzemeler:

.....

.....

.....

Yapılacak işlemler (bilgi toplama, malzeme araştırma, deney, poster, sunum vs.):

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Ne işe yaradığı, faydası:

.....

Problemdeki değişkenler:

.....

.....

Proje Ekibi-Görev ve İşbölümü Formu

Adı ve Soyadı:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

İŞ BÖLÜMÜ

Projenin Adı :

Proje Ekip No :

Proje Ekip Lideri :

Proje Sunucusu :

Diğer Üyeler :

Projenizin gerçekleşmesi için;

1) Gerekli işlem basamakları;	2) Her bir basamağın işleniş sıralaması;
a)	a)
b)	b)
c)	c)
d)	d)
Diğer.....	Diğer.....

GÖREVLER

Grubunuzdaki her bir üyenin yapacağı işler;

Proje Ekip Lideri Görevi:

.....

Proje Sunucusu Görevi:

.....

Diğer Üyeler (Bir görev birden fazla üyenin iş birliği ile gerçekleştirilebilir):

Üye 1.

Görevi :

Üye 2.

Görevi :

Üye 3.

Görevi :

Üye 4.

Görevi :

Üye 5.

Görevi :

PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Grup Adı:

0: Yok 1: Zayıf/Kabul edilebilir 2: Orta 3: İyi 4: Çok İyi

BECERİLER	DERECELER				
	0	1	2	3	4
1. Planlama Süreci					
Projenin amacını belirleme					
Proje uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
Çalışma sorularını uyum içinde tartışma					
Bilgi kaynaklarını belirleme					
Bilgi toplama için ayrıntılı zaman planı yapma					
2. Bilgi Toplama					
Bilgi kaynaklarını çoğuna ulaşma					
İlgili bilgileri toplama					
İhtiyaç duyulan bilgileri seçme					
Ekip çalışmasını gerçekleştirme					
3. Bilgiyi Organize Etme					
Bilgilerin sorulara cevap olacak şekilde nasıl düzenleneceğini düşünerek tasarlama					
Bilgileri ve destekleyici materyalleri tasarıya uygun olarak bir araya getirme					
Bilgileri kendi ifadelerinde yeniden yazma					
Çalışmanın anlaşılabilirliği konusunda diğer grupların düşüncesini alma					
4. Yazılı Rapor					
Türkçeyi doğru ve düzgün yazma					
Yazımda imla ve yazım hatalarını kontrol etme					
Yazılı ve görsel unsurlar arasında bütünlük sağlama					
Geçiş bölümleri arasında bağlantı kurma					
Yararlandıkları Kaynakları yazma					

5.Sunu (Poster ya da Elektronik Ortam)					
Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme					
Konu ile ilgili sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekebilecek şekilde sunma					
Sunu için rapordan özet çıkarma					
Özetin raporu tam olarak yansıtması					
Sunuyu sözel açıklamalarla destekleme					
Sunuda zamanı etkili kullanabilme					
Destekleyici resim, fotoğraf, clipart vb. kullanma					
6. ÜRÜN					
Proje ürünü plana/amaca uygun ortaya çıkarma/gerçekleştirme					
Düzenegin çalışması					
Tasarıma özen gösterme					
Genel Toplam (maksimum 120)					

Grup Üyesi Öğrencinin Adı:

GRUP İŞBİRLİĞİ	Beklenenin Altında (%30)	Beklenen (%50)	Beklenenin Üstünde (%20)
1 Birlikte Karar alma/Liderlik (20 PUAN)	- Öğrenci pasiftir, kendi yapmak istediğini yapar. - Öğrenci birkaç yeni fikir üretir - Öğrenci sadece başkaları tarafından söylenenleri yapma eğilimindedir.	- Öğrenci karmaşık durumlarda insiyatif alır. - Öğrenci kendi eylem ve grubun eylemleri için sorumluluklarını yerine getirir. - Bütün üyelerin fikirlerini dikkate alır.	Bir önceki 'Beklenen' seviyesindekilere ek olarak; - Öğrenci, yeni fikirler üreten aktif bir rol oynar. - Grubun hedef amaçlarına ilerlerken karar almada etkindir. - Görev veya grup değişikliklere kolayca uyum sağlar.
2 İşbirliği (20 PUAN)	- Öğrenci yönergeleri takip etmede isteksizdir. - Öğrenci grubun hedeflerine ve ortak görüşlere her zaman karşıdır. - Grubun, sınıfı ve toplum kurallarına uymuyor.	- Öğrenci yol almak ya da yardım sunmak grup liderleri, grup üyeleri ile uyumlu çalışır. - Kendi düşüncesinden farklı olan görüşlere saygılıdır, uyum içinde orta yol bulmak üzere tartışabilir. - Öğrenci grup, sınıf ve toplum kurallarına uyumludur.	Bir önceki 'Beklenen' seviyesindekilere ek olarak; - Öğrenci sözleri ve eylemleri ile işbirliğini teşvik eder. - Öğrenci işbirliğinin gelişmesine yönelik yeni faaliyetler oluşturur. - Öğrenci isteyerek grup veya sınıfta yeni görevler veya roller üstlenir.
3 Tutum ve Davranış (20 PUAN)	- Öğrenci sözler, ifade ya da vücut dili olumlu değil. - Öğrenci olumlu geribildirim sağlamaz. - Öğrenci, görevi yerine getirmek için uygun davranışlar sergilemez.	- Öğrenci sözler, ifade ve beden dili bireysel ve grup çalışmalarında olumludur. - Öğrenci akranları ve yetişkinlerle olumlu geribildirim sağlar. - Öğrenci, görevi yerine getirmek için çabalar.	Bir önceki 'Beklenen' seviyesindekilere ek olarak; - Öğrenci uygun konuşma, tavır ve giyim tarzı ile arkadaşlarına model olabilecek tutum sergiler. - Öğrenci olumlu davranış ve tutum teşvik etmekten vazgeçmez. - Grup arkadaşlarını her zaman bilgilendirir ve bilgileri hep konu ile ilgilidir.
4 Arabuluculuk (20 PUAN)	- Öğrenci bireysel ya da grup çatışma karşısında pasif. - Öğrenci anlaşmazlığı teşvik eder. - Öğrenci aramak veya kolaylaştırma ve çatışma arabuluculuğu teşvik etmez.	- Öğrenci her iki taraf dinleyerek bireyler veya gruplar arasındaki çatışmaları çözmek ister. - Öğrenci nifak azaltmaya çalışırken asla yanlış bilgilendirme yalan söylemez. - Öğrenci bir çatışmaya katılan halinde kolaylaştırma ya da arabuluculuğunu kabul etmeye isteklidir.	Bir önceki 'Beklenen' seviyesindekilere ek olarak; - Öğrenci gruplar veya bireyler arasındaki kolaylaştırıcı veya arabulucu olarak hizmet vermektedir. - Öğrenci çatışan bireyler veya gruplar arasında arabuluculuk toplantı veya zemini oluşturmak için gönüllüdür. - Tarafların birbirini dinlemesi ve anlaması için yollar bulur, anlaşmayı teşvik eder.
5 Empati (20 PUAN)	- Öğrenci başkalarının duygularına empati kurmaz. - Öğrenci farklı düşünceleri ihmal eder, ilgi göstermez. - Öğrenci tek bir yönden bakar, onun görüşleri doğrultusunda gerçekleştirmesine odaklıdır.	- Öğrenci sözler, vücut dili veya fiilleri ile başkalarının duygularına empati kurar. - Öğrenci çeşitli fikir, görüş ve önerilere açıktır, ihtiyaçları dikkate alır. - Öğrenci farklı bakış açılarına sahiptir, karşındakinin görüşü ile kendi görüşü arasında ilişki kurma eğilimindedir.	Bir önceki 'Beklenen' seviyesindekilere ek olarak; - Öğrenci başkalarının duygusal ve düşünsel durumlarını dikkate alarak onların endişelerini birinci planda tutar. - Öğrenci daha kapsayıcı olması için grup faaliyetlerini genişletmek için çalışır. - Ne zaman konuşacağını ne zaman karşısındaki dinlemesi gerektiğini çok iyi bilir.

Haftalık Grup Proje İlerleme Raporu

Projenin Adı :

Tarih :

Projenizle ilgili geçen hafta başarıyla tamamlanan işler

Biz projemizle ilgili;

.....
.....

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 kullandığımız, önceki bilgileriniz nelerdir?

➤ Biz.....
.....
.....
..... bilgileri kullandık, biliyoruz.

4) Bu hafta öğrendiğiniz bilgilere günlük hayattan örnekler veriniz?

.....
.....

5) Bu haftaki proje çalışmanızda sorun veya zorluklarla karşılaştınız mı?

HAYIR

☐☐

EVET.....

Projenizle ilgili önümüzdeki hafta yapacağınız işler;

Biz projemizle ilgili;

.....

.....



Öz Değerlendirme Formu

Adı ve Soyadı :

Sınıfı :

No :

Bu form kendinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneği birini (X) ile işaretleyiniz.

BECERİLER	DERECELER		
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2.Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Materyalimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....

Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şey:

.....

YORUMLAR:.....

.....

Akran Değerlendirme Formu

Değerlendiren
öğrencinin

Grup Adı
Adı soyadı

:

:

Sınıfı

:

1. Arkadaşının adı soyadı:
2. Arkadaşının adı soyadı:
3. Arkadaşının adı soyadı:
4. Arkadaşının adı soyadı:

	Her zaman					Projenin başında					Projenin sonunda					Hiçbir zaman				
Grubumuzda ki Öğrenciler	Ben	1.arkadaşım	2.arkadaşım	3.arkadaşım	4.arkadaşım	Ben	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	3.Arkadaşım	4.arkadaşım	Ben	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	3.Arkadaşım	4.Arkadaşım	Ben	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	3.Arkadaşım	4.Arkadaşım
Etkinliğe katılımda gönüllüdür.																				
Görevini zamanında yerine getirir.																				
Farklı kaynaklardan bilgi toplayıp sunar.																				
Grup arkadaşlarının görüşlerine saygı duyar.																				
Arkadaşlarını uyarırken olumlu bir dil kullanır.																				
Aletleri kullanırken dikkatli ve titizdir.																				
Malzemeleri kullanırken israf etmez.																				
Temiz, tertipli ve düzenli çalışır.																				
Sonuçları tartışırken anlaşılır konuşur ve konuşulanları anlar.																				

Ek 7.: Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Sayın öğrenci, aşağıdaki sorulan soruları dikkatli okuyarak doğru bir şekilde doldurun. Bu form sizi tanıma amaçlı hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular bilimsel bir araştırma için kullanılacak ve gizliliği korunarak bu amaç dışında hiçbir kişi ya da kuruma bilgi verilmeyecektir.

Adınız Soyadınız:

- 1 Yaşınız:
- 2 Cinsiyetiniz:
- 3 Sınıfınız:
- 4 Okulunuz:
- 5 Kardeş sayısı:
- 6 Ailenizin aylık toplam geliri ne kadardır?
A) 2.000-TL'den az B) 2001-4000 TL
C) 4001-6000 TL D) 6001-8000 TL üstü
- 7 Annenizin eğitim durumu nedir?
A) Okur yazar B) İlkokul C) Ortaokul
D) Lise E) Üniversite
- 8 Annenizin mesleği nedir?
A) Ev hanımı B) Emekli C) Memur
D) Serbest E) Esnaf F) Diğer.....
- 9 Babanızın eğitim durumu nedir?
A) Okur yazar B) İlkokul C) Ortaokul
D) Lise E) Üniversite
- 10 Babanızın mesleği nedir?
A) İşçi B) Emekli C) Memur
D) Esnaf E) Serbest F) Diğer.....
- 11 İleride hangi mesleği seçmek istiyorsunuz? Neden?

Ek 8. Proje Grubundaki Öğrencilerin Yaptığı Etkinlik ve Çalışmalar





YARDIMLAŞMA

Tıbbi Aslında Savaplar Sadece
Namaz kılınmaz, oruç tutulmaz, zekat
verilmez, hırsa giderilemez, seğalmaz
Yardım kılınmaz, Sevgiyle de
Bu da bu nedenle bir yavaşça yardım
edebiliriz, bir kadehe suya bir kadehe
de yemek verebiliriz.



SORUMLULUK

ALLAH'A KARŞI SORUMLULUKLARIMIZ

- 1-Allah'ın varlığını, birliğini ve dirliliğini kabul etmektir.
- 2-Allah'ın emir ve yasaklarını uyumak ve onları bilmektir.
- 3-Allah'a ibadet etmektir ve kulunca Allah'a sığınmaktır.
- 4-Taklîk ve hayır işlerdir. Allah'ın rızasını kazanmayı amaçlarıdır.
- 5-Pegamberleri örnek almalıyız.
- 6-Allah'ın her şeyi yarattığına inanmalıyız.
- 7-Allah'ın gücünün, kudretinin ve ilminin her şeyi yaratacağını bilmeli ve kabul etmeliyiz.
- 8-Allah'ın adlarını sevgi ile anmalıyız.
- 9-Allah'a sevgi duymalıyız.
- 10-Allah'ın verdiği şeylere nimetlere şükretmeliyiz.
- 11-Allah'a kul olmak zorundayız.
- 12-Kulunca Allah'a ibadet eder ve anırd Allah'tan yardım dileriz.



Yaşlılara Yardım, Dünyaya Katkım!

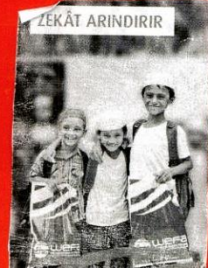
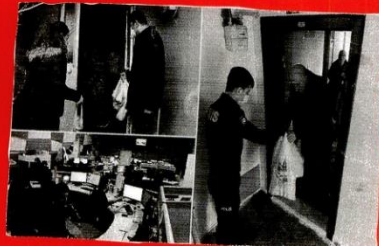
YARDIMLAŞMA

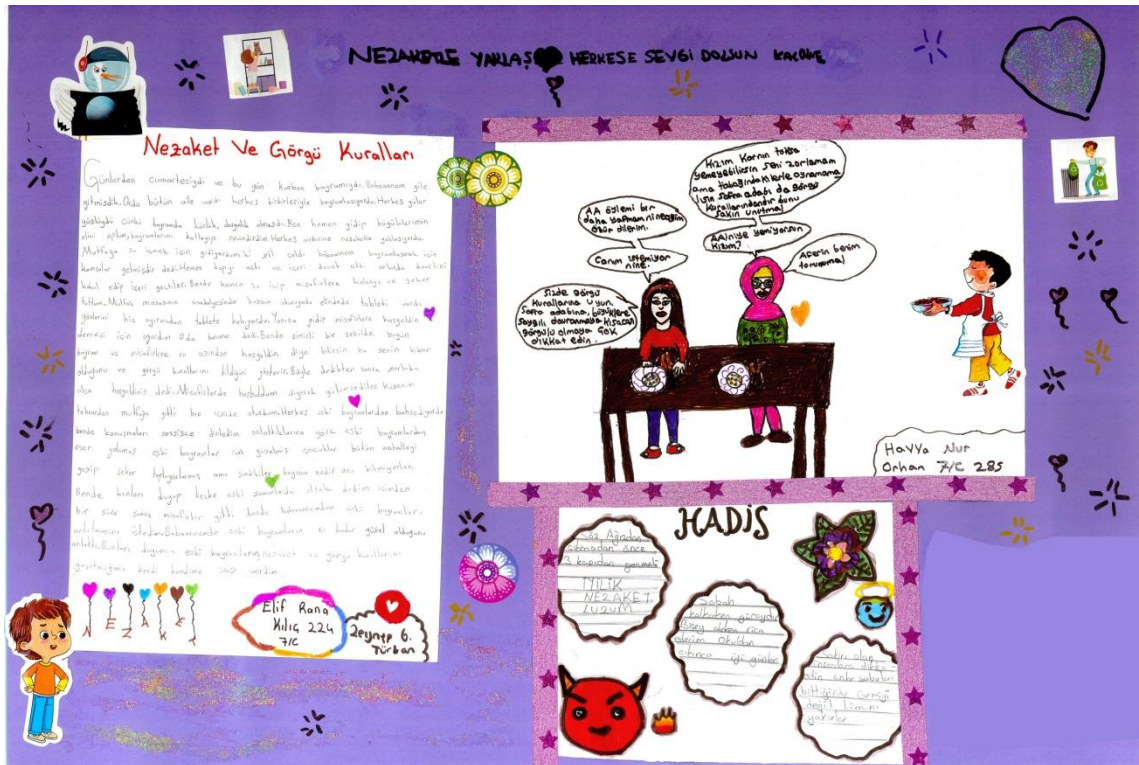
O gün günlerden pazartı. Her zamanki gibi bahutlu için zorla ek-
mek almaya gönderildim. Yolda giderken bir Teyze gördüm. Ellerini
de poşetler vardı. Hem kostonu hem poşetlerle zor zor yürüyordu.
Her böyle yaşlı insanlar gördüğümde için acımıştır. Ama bu sefer
sadece içinin acımasıyla kalmadım, bütün cesaretimi toplayıp tey-
ze "yardım edebilir miyim?" diye sordum. Poşetleri taşımaktan
çok yorulmuş olacak ki hemen "olur kızım" dedi. Teyzenin e-
vine doğru yürürken konuştuk biraz. Esini 2 yıl önce kaybetmiş
ve çocukları tarafından hiç ziyaret edilmemiş. Bu anlattıklarını
duyunca ona yardım ettiğime bir kez daha sevindim. Teyze evine
varınca gördüm teyzenin duvarındaki saate takıldı. Çukalı yarım
saatten fazla olmuş. Teyze "iyi günler" deyip fırına hoşnam bir
saldı. Hemen eve gittim. Annemin hem sinirli hem telaşlı yüzü kor-
şıldı beni. Hemen "kızım nerelerdesin", "neden geciktin" gibi yü-
tane soru sordu. Teyzeyle olan olayı anlattığımda yüzündeki sinir-
in geçtiğini gördüm. Kızmadı değil tabii ama daha az. Sonra bahut-
tuğu oturdu. Buda hatırladıkça beni mutlu edecek anılardan biri
oldu.

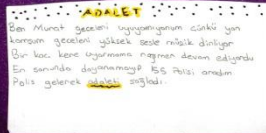
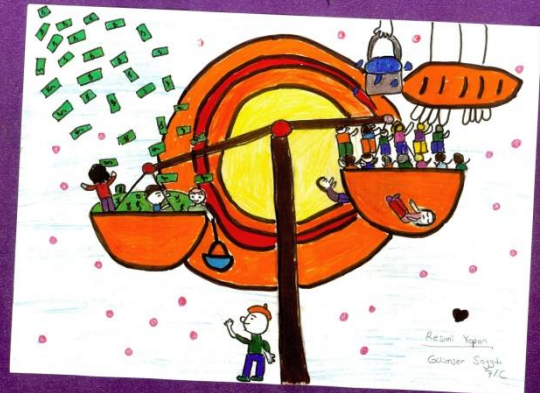


HADİS-İ ŞERİFLER

- ★ "Bir mümin, az bir mümini doyurursa, Allah da o kimseyi cennet meşherinde doyuracaktır."
- ★ "Güneşin doğuşu her gün insanın bütün günahları için sabaha sermes fırsatı. Ki bütün günahları sabaha sermes."
- ★ "Malı az olanın gücüne göre vermiş sabaha en iyisidir."







- Obulduki ögrençilere sag-
gil davranmaligiz.
- Derste söz olmadan konu-
somaligiz.
- Ortak calismalarda kendin-
mizi ustüne ne düşüncen-
ekleste yapmaligiz.

- ✳️ Düşüncelemici seçkinlerden süzgeçli
- ✳️ Sınıfta söz alarak konuşmalıyız
- ✳️ Eleştirilere açık olmalıyız
- ✳️ Başkalarına karşı kinisi eleştiri yapmamalıyız





Nezaket Başkalarına karşı incelik ve saygılı davranma.

Nezaket Kuralları

- * Başkasının eşyasını kullanırken izin istemek.
- * Büyüklere ziyaret etmek, küçükleri de korumak.
- * Temiz ve tertipli olmak.
- * Tutumlu davranmak.
- * Ses yükseltmeden konuşmak.
- * Verilen söze tutmak.
- * Hoşgörü ve iyi davranışlı olmak.
- * Emanete ihanet etmemek.
- * Yalan konuşmamak ve dürüst olmak.
- * Başkalarının özgürlüklerine saygılı olmak.

Sâlih amelîler işlerse de,
ben Allâh'a teslim olanlardanım
diğerleri insanları Allâh'a
dâvet eden kimseden daha
güzel caza kim edebilir!
(el - fusrîet 4/53)

Nezaket fîr ve dâlih
kültürünün bir simgesidir

Nezaket
ile
ilgili
Söz - Ayet

Robb'in yoluna hizmetle
ve güzel öğütte dâvet et!
Ve onlara en güzel şekilde
mucâhede et... (en-Nahl 16/105)

Dinlemek, gösterilecek
en büyük nezakettir.



ADALET

ADALETİN ANLAMI

Adalet kavitsiz eşitlik olarak anlaşılmamalıdır. Adalet her hak sahibinin hakkına verilmesidir. Mutlak eşitlik prensibiyle hareket etmek her zaman adaleti sağlamaya biliri. Çünkü "insanlar Fiziksel ve zihinsel özellikleri kültürel birikimleri ve yetenekleri bakımından farklı durumlarda olduklarından katı eşitlikçi tutum adaleti sağlamak yerine adaletin zıddı olan zulmü doğurabilir. Adaletin eşit uygulaması hukuk önünde eşitlik her bireyin eşit haklara sahip olması ile ilgilidir. peygamber efendimizin dile getirdiği Her hak sahibine hakkını ver özüde bu konuyla ilgililimeliliktir.

Allahın sıyellerini inkar edenler, haksiz gere peygamberlerin canlarına kıyanlar ve adaleti emreden insanları öldür enler (yok mu) onlara acı bir azabımız gelecektir.

Ali İmran 21

Eğimen adeler 1 Allah için hakkı ağıttı tutan, adaletle şahitlik eden kimseler olun. Bir topluluğa duyduğunuz kin, sizi adil davranmaya itmesin. Adaleli olun, bu Allah korkusu sunustaki çok gakişın bir davranışdır. Allah'ı şandan sakının Allah yaptıklarınızı hakk ile bilmektedir (Maide 8)

Allah size mutlaka emanetleri ehli olanlara vermesini ve insanlar arasında hükmettiğini zaman adaletle hükmetmesini emreder. Allah size ne kadar güzel öğütler veriyor! Süpesiz Allah her şeyi gözüdür. Nisa 58

Resûlullah (Sav) söyle buyurmuştur "Gocuklarınız arasında adaletli davranın!" (Ebû Davûd icare 83)

Hiz. Âise'den rivayet edildiğine göre Hz. peygamber (Sav) kendisini ibadete vererek dıngadan el etmek ettiğini duyduğunda Osman'ı Makamı çağırarak ona söyle buyurmuştur "Allahın senin üzerinde hakkı vardır misafiri selamete haktır vardır. (Buhari, Enbiya)

Hiz. Peygamber söyle buyuruyor "Allahın kulları üzerindeki hakkı Allaha ibadet etmeleri ve ona kibirliği orlak koşmamalarıdır yüce Allah üzerindeki hakkı ise Kendine orlak koşmayan kimselere azap etmesidir.

HAKKINI HELAL ET

Konşunuz Feride teyze yalnız gışın bir kadındı, apartmandaki Gocuklar ona yardım eder oda Gocuklara dua eder ve küçük hediyeler verirdi, günde bir gün Feride teyze markete giderken bizden yardım istedi bizde arkadaşlarımızla Feride teyze ile market alışverişine gittik Feride teyze Kasap geldiğinde Cüzdanının yanında olmadığını fark etti Feride teyze arkadaşın Banu'ya dönerek Gantamı Sana vermişim cüzdanımı senmi aldın dedi Banu ağılayarak eve gitti, bizde Feride teyze ile alışverişimizi yapmadan eve döndük Feride teyze eve geldiğinde Cüzdanının evde kaldığını fark etti ve bundan onu afetmesini istedi, emin olmadığı bir olayda Banu'ya Suçlayarak ona haksızlık etmişti bundan dolayı Feride teyze çok mahcup olmuştu Feride teyze bu hatasını telafi etmek için Banu'ya o çok istedi bebek hediye etti ve hakkını helal et dedi.

"Kim kadesine haksızlık etmisse, onunla helalLessin" (Buhari, Rikak, 48)



KUL HAKKI

Birgün Ceren hastaneye dışını çekilmek için giden Sabah erkenden kulüp kahvaltısını yapar ve ostonâ gıgının Hastanenin yolunu tutan Ren-
devusunu alır ve koltukta oturup sırasının gelmesini bekler.Ceren'in
sırası 4 numaraymış.Beklemiş 1 saat ama halen daha Ceren'e sıra
gelmemişti.Ceren'den sonra gelen hastalar ondan önce giriyorlardı.Ceren
biraz daha bekler ama yine sıra gelmemişti.Ceren kapıyı çalıp doktorun
yanına gitti.Doktora "ben 4 sıradayım 30 saatdır burdayım ama benden
sonra gelen hastalar neden benden önce giriyorlar?" diye sordu.Doktor
"tamam sıra dışarda bekleyin birazdan sıra iseri alcaz." dedi.Ceren dışarı
çıktı ve beklemeye başladı.10 dakika geçti ama halen daha Ceren'i iseri-
ye almamışlardı.Ceren tekrar içeriye girip "Neden benim sıram gelmedi?" diye so-
du.Doktor "onlar sizden önce gelmişlerdi" dedi.Ama onlar Ceren'den sonra
gelmişlerdi.Ceren toparlı alan hastaların önce giriyorları anlamıştı.Ama toparlı
yapan hastalar ve doktor Ceren'in kul hakkına girmişti.Ceren hastaneden çıkıp
evine gitti ve onları annesine ve babasına anlattı.Annesi ve babası doktorun
yaptığı hareketi doğru bulmamışlardı.

İçlerinden arasında bahli
sebeplerle yemeyin! İnsanların
mallarından bir kısmını,bile
bile hakısız yere yemek
isrin,onları kölemlene nispet
alarak vermez!

Kim birinin hakkını yediyse
ahirette sor duruma düşmek
istiyen o kisinin gönlünü duy,he-
lakleşir.Bancu olan bir kişi
canına atamaz.



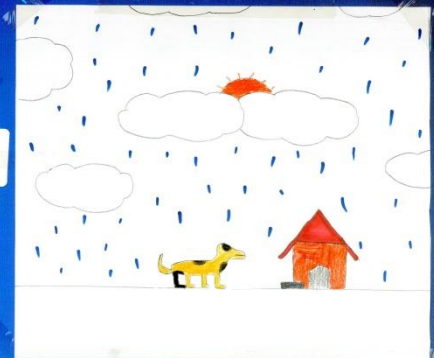
haklı bir kulun diğer bir kulun aşkında
olduğu halde Kul hakkına vebatı yuce Allah'ın
katında bir hayli fasadus Allah,kul hakkı konusunda
"benim yanına herşeyle gelin affederim.Ancak kul
hakkıyla gelmeyin,onu ben dağıt,ancak kulun affeder"
sektinde demiyim

[illegible]

CRUP BAZVANI = Gulam Ebrar

MERHAMET
 Dargınların köşesine oturan adam,
 Dargısız baktıkları mahallesin yurdun;
 Bazen sıvayı dibe tutulur yudun;
 Bazen de simsiyah bulur merhamet

Söz ve davranışın zihni ribat,
 Dertlerin devası simsiyah sahat;
 Sıktı ze güler insanı kat kat,
 Ahlatın süzgeçin kalırs merhamet



İşler olan kaybolan
dise işle yapmaktan
vazgeçmiş, işler her
zaman KAZANIR.

(45) Nisa Suresi
"... Allah dost olmak
yeter. Allah yardımı
olmak da yeter."

*Yine de sevgi
Merhamet olanın
de, yüti de, güls
güzel olur....*

İYİLİK, MERHAMET
VE
SAYGI, SEVGİ

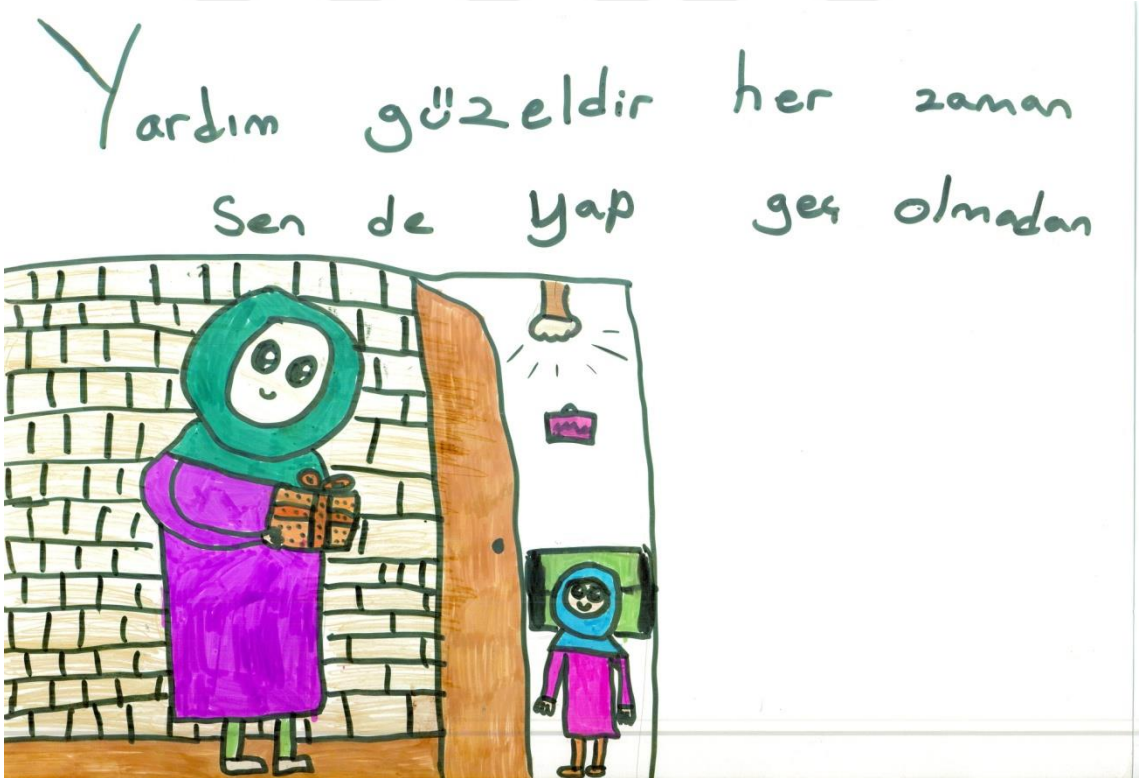
[illegible]

Sammildiklarinn var þessi
 Her saman blikindaginn
 Diklarinn ypp þessum gættum
 Sammildiklarinn blikindaginn

Ókum, þáttur blikinn skurum
 Þessi þessum blikinn hi
 Þessi gættum gættum gættum
 Slikinn gættum
 Sammildiklarinn blikindaginn

*Diklat edin / Kisi anak
kendi nyalagi selen sommlah
Baba cacuunin bucuridin dalagi
caalan dulanmaz. *Cacuk
da bucurunin suvunin
dalagi caalan dulanmaz.*
(Ibn Miske, Mendik, 76)

[illegible]



Darstellung korrekter Natur
Olano agır gelir.

Dürüst olmaktan korkma.
Kaybedeceğin en fazla yanlış
insanlar olur.



En tehlikeli yollarlar
hakikatlerin ilmlı bir biçim
Garpılması halidir.

"Doğru yarı işine,
hayır gelsin başına"

"Yolan konusmadıkları illatları olan
Sözlerden ve Fügatılardan
Sakınır," der
Hac Suresi 30. Ayet

Doğruluk: Doğrulukla ilgili olarak
gerçekle uyuşmazlıkta
ve yanlışlıkta - gerçeğe
23/11/2012 -

Allok Result (Gsm)
As da dsa, Aleyinmede dsa
Gerçek olanı doğru olanı
Söylenen gerçeğe ve hayata
Sapmadan bir söz söyle
Meyan.

Hak clemis, Hak clemisgini,
takisizlik, hak, Botl clemis
aristomisin, Hak clemisda,
izlenim, n' der
Sabara Suris, G2 Huset

Emrecluduşunuz gibiykendi,
Tersini dahi oldatmayan
Doğruluklar Dos dağıtı ve Dürüst
Olun, Allah Her işinizde dopt-
Uklarınıza görendir, "Der
Hub Suresi 98. Ayet

Altı Result (S-o-v)
Yalancılık, zulüm ya pın, dâir
sözünden döner, zararı ve
felaketi mutlak kendisine
döner, "der