

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNDE PROJE
TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Hatice MEMİŞOĞLU**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Enver Aydın KOLUKISA**

ANKARA-2001

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY

Hatice MEMİŞOĞLU'nun "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" başlıklı tezi 22.01.2008...tarihinde, jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Emine Aydin Kolukisa	—
Üye : Prof. Dr. R. R. T. T. T.	—
Üye : Doç. Dr. S. S. S.	—
Üye : Yrd. Doç. Dr. Oğuz KANTÜREK	—
Üye : Yrd. Doç. Dr. T. T. T. GETİN	—

ÖNSÖZ

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel süreç becerilerini gerektirir

21. yüzyıla girerken okulların, öğrencilerin ve çağın ihtiyaçlarını gözden geçirerek, çağın koşulları ve beklentilerine uygun öğrenme ortamlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Bu amaçla çok kanallı ve teknoloji kullanımını içeren ve işbirliğine dayalı bir öğrenme sürecinde öğrencilere çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri, bilgiyi problem çözme, karar verme, planlama amacıyla kullanabilecekleri, bilgiyi günlük yaşama transfer edebilecekleri, teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

Bilgiyi üreten ve bilgiyi kullanan, donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin amaçlarından biridir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımı, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılanmayı önemsemektedir. Bu nedenle öğrenci merkezli, öğrendiklerini uygulayabilen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir anlayışın yaşama geçirilmesine çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bu anlayışı sağlayacak modellerden biri Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımıdır.

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 Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın Sosyal Bilgiler öğretimine ve diğer çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın planlanmasından yazımına kadar, her aşamasında engin görüş, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, sürekli olarak yardım ve desteğini

gördüğüm tez danışmanım, hocam Prof. Dr. Enver Aydın KOLUKISA'ya içtenlikle teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim sürecince değerli görüşlerinden yararlandığım, destek ve yardımlarını gördüğüm değerli hocalarım Prof. Dr. Refik TURAN ve Doç. Dr. Şefika KURNAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yardımlarını ve desteklerini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Yılmaz ÖZDEN ve Yrd. Doç. Dr. Oğuz Kantürer'e teşekkür ederim.

Verilerin istatistik analizinde yardım ve desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Zeki Arsal'a, çevirilerde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na, araştırmanın uygulama aşamasında Gazipaşa İlköğretim Okulu yöneticilerine ve Sosyal Bilgiler öğretmeni Ali GÜNEŞ'e anlayış ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmayı okuyarak, öneri ve görüşleriyle bana yardımcı olan, devamlı destekleyen eşim Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na, tezin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen sevgili oğlum Melih'e ve tezimle birlikte büyüyen kızım İlke Başak'a ve her zaman beni destekleyen anneme teşekkürlerimi bir borç bilirim.

OCAK, 2008

Hatice MEMİŞOĞLU

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Memişoğlu, Hatice
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Enver Aydın Kolukısa
Ocak 2008, 221 + xiv sayfa

Bu çalışmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, İlköğretim Okulu 7. sınıfları Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarısı (erişi), kalıcılığı, öğrenci tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ve uygulama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Deneysel olarak yapılan bu çalışma, 2006-2007 öğretim yılında Bolu ili Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulundan deney grubu (37) ve kontrol grubu (36) toplam 73 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenin uygulama ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış sorular sorularak nitel çalışma da (betimleme yöntemi) yapılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Deney ve kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeydeki erişimi ortalamalarına bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

2. Deney ve kontrol grubunun toplam kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

3. Deney grubunun son tutum puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun son tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

4. Grupların yaratıcılık puanları ve problem çözme puanları arasındaki farka bakıldığında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

5. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinin daha zevkli, monotonluktan uzak, araştırmaya yönelik, kendilerini aktif kılan bir ders haline geldiği yönünde olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Öğretmenin proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları, özellikleri, değerlendirilmesi konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Uygulamanın, öğrencilerin güven duygularını arttırdığı, sunum becerilerini geliştirdiği, sorumluluk alma, grafik çizebilme ve yorumlayabilme, eleştirel düşünme becerilerini, sosyal etkileşim becerileri ile araştırma, problem çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

7. Öğrenme sürecine ilişkin, gözlem sonuçlarına göre, problemlerin araştırılması ve sunulması aşamasında sorun yaşanmadığı, değerlendirme aşamasında öğrencilerin puan verirken objektif olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin zaman içinde kendilerin ifade etmelerinde, soru sormalarında artış olduğu ve grup içi ilişkilerin olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Geleneksel Öğretim, Erişi, Öğrenci Tutumları, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme

ABSTRACT

PROJECT BASED LEARNING APPROACH IN TEACHING OF THE SOCIAL SCIENCES COURSE

Memişoğlu, Hatice

Department of Social Studies Teacher Education

Supervisor: Prof. Dr. Enver Aydın Kolukısa

January 2008, 221 + xiv pages

The purpose of this study is to determine the effects of the Project Based Learning Approach on student achievement, retention of knowledge, student behavior, student creativity and problem solving skills in the teaching of the elementary school seventh grade Social Studies course unit “Population of Our Country” and to determine the opinions of students and teachers on the subject.

The experimental study was conducted in the academic year 2006-2007 at Bolu Gazipaşa Elementary school on a total of 73 student, 36 of whom were in the experiment group and 36 of whom were in the control group. In order to determine the opinions of the students and the teacher on the experiment, a qualitative research method (description) was also used by asking semi structured questions

The results obtained in this research study may be summarized as follows:

1. When knowledge, comprehension, application and overall success levels of the experiment and control groups were compared, a meaningful positive difference was observed in the experiment group.

2. When retention averages of the experiment and control groups were compared, meaningful positive difference was observed in the experiment group.

3. A meaning positive difference was observed in the experiment group in terms of the final behavior points of the experiment and control groups.

4. When the differences between the groups’ creativity points and problem solving points were taken into consideration, a meaningful positive difference was observed in the experiment group.

5. The experiment group students, who were taught the course using the Project based learning approach, expressed positive opinions by stating that the the Social studies course was interesting, not monotonous, research oriented and it was a course that allowed them to be active participants.

6. When the opinions of the teachers on project based learning were examined, it was seen that the participating teachers did not have enough knowledge regarding the stages, features and the evaluation of project based learning. It was also reported by teachers that project based learning increased students' self-confidence and developed students' presentation skills, feelings of taking responsibility, graphic designing and interpretation skills, critical thinking skills, social interaction skills, research skills and problem solving skills.

7. Based on the results of the observations made it was seen that, regarding the learning process, no problems were experienced in investigating and presenting problems and that the students were not being objective when evaluating themselves. It was also observed that in time an increase was observed in students' expressing themselves and in the number of the questions asked by students and in-group relationships developed positively.

Based on research findings suggestions were made.

Key words: Social Studies, Project Based Learning Approach, Success, Traditional Teaching, Student Behavior, Creative Thinking, Problem Solving

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1.Eğitim – Öğretim	1
1.1.2.Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğretimi	3
1.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Proje Tabanlı Öğrenme	9
1.2. Problem Cümlesi.....	12
1.3. Alt Problemler.....	12
1.4. Araştırmanın Amacı	13
1.5. Araştırmanın Önemi.....	14
1.6 Araştırmanın Sayıtlılar	15
1.7. Araştırmanın Kapsamı	15
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	15
1.9. Tanımlar	16

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2.1.1. Aktif Öğrenme	18
2.1.1.1. Aktif Öğrenmenin Etkililiği	19
2.1.1.2. Aktif Öğrenmenin Avantajları	19
2.1.1.3. Geleneksel Öğretim İle Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması	20
2.1.1.4. Aktif Öğrenmenin Özellikleri	21
2.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (Yapılandırmacılık)	22
2.1.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının İlkeleri	27
2.1.2.2. Geleneksel Öğretim ile Yapılandırmacı Yaklaşım Kuramı Arasındaki Farklılıklar.....	27
2.1.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen.....	28
2.1.2.4. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımında Sınıf	31
2.1.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci	32
2.1.2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımın Aşamaları	32
2.1.2.7. Yapılandırmacılığın Öğretimsel Uygulamaları.....	34
2.1.2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımında Kullanılan Yöntem Ve Teknikler.....	35
2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme	35
2.1.3.1. Proje ve Proje Çeşitleri	35
2.1.3.2. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli.....	36
2.1.3.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Felsefî Temelleri	39
2.1.3.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi.....	41
2.1.3.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri	41
2.1.3.6. Proje Tabanlı Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Yaklaşımın	

Karşılaştırılması	43
2.1.3.7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımın Öğeleri.....	45
2.1.3.8. Proje Tabanlı Öğrenme Neden Önemlidir?.....	45
2.1.3.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları	46
2.1.3.10. Projenin Yazılımı	51
2.1.3.11. Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanması.....	51
2.1.3.12. Proje Tabanlı Öğrenmenin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları.....	52
2.1.3.13. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öneriler	55
2.1.3.14. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme	56
2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarında Kullanılan	
Yöntemler.....	57
2.1.4.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Kuşak Öğrenme).....	57
2.1.4.2. Beyin Fırtınası	59
2.1.4.3. Problem Çözme Yöntemi	61
2.1.4.4. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi	63
2.1.4.5.Araştırma- Soruşturma Stratejisi.....	64
2.1.4.6. Yaratıcı Düşünme- Yaratıcılık	66
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	71

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırmanın Modeli	81
3.2. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi	83
3.3. Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu	83

3.3.1.Grupların Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	84
3.3.2.Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	84
3.3.3. Grupların 6. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamalarına İlişkin Bulgular	85
3.3.4. Grupların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yıl Sonu Karne Notu Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	86
3.3.5. Grupların Ön tutum Puanlarına İlişkin Bulguları	86
3.4.Veritoplama Araçlarının Geliştirilmesi	87
3.4.1.Başarı Testi.....	87
3.4.2. Tutum Ölçeği	89
3.4.3. Problem Çözme Ölçeği	89
3.4.4. Yaratıcılık Ölçeği.....	91
3.5.Dersin İşlenişi, Araştırmanın Uygulanması	93
3.6.Veritoplama Araçları	97
3.7.Verilerin Cinsi Ve Kaynağı.....	98
3.8.Verilerin Analizi İstatistik Teknikler	99

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	100
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	108
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular veYorumlar	109
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	114
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	118
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	121

4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
---	-----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER	138
------------------------------	-----

5.1.1.Sonuçlar	138
----------------------	-----

5.1.2. Öneriler	141
-----------------------	-----

KAYNAKÇA	143
-----------------------	------------

EKLER.....	154
-------------------	------------

TABLÖLAR

	Sayfa No
Tablo 1 .Geleneksel Sınıf ile Aktif Sınıfların Karşılaştırılması.....	21
Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Modeldeki Eğitim Durumları	24
Tablo 3. Çoklu Zeka Türlerine Göre Öğretim Metot ve Teknikleri	26
Tablo 4. Geleneksel ve Yapılandırmacı Anlayıştaki Sınıfların Karşılaştırılması	31
Tablo 5. Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması	44
Tablo 6. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları.....	47
Tablo 7. Proje Raporunda Bulunması Gereken Bölümler	51
Tablo 8. Deneysel Desen.....	82
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi	83
Tablo 10.Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	84
Tablo 11.Grupların Ön Test puanları	85
Tablo 12.Grupların 6. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamalar	85
Tablo 13. Grupların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yıl Sonu Not Ortalamaları	86
Tablo 14. Grupların Ön Tutum Puanları ve “t” Testi Sonuçları	87
Tablo 15.“Ülkemizde Nüfus” Ünitesi Ön Uygulama Başarı Testi Madde Analiz Tablosu	88
Tablo 16.Yaratıcılık Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Puan Değerleri.....	92
Tablo 17. Çalışma Planı	94
Tablo 18 .Grupların Bilgi Düzeyi Erişileri ve t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 19.Grupların Kavrama Düzeyi Erişisi ve t-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 20.Grupların Uygulama Düzeyi Erişileri ve t-Testi Sonuçları	107
Tablo 21.Grupların Toplam Erişileri ve t-Testi Sonuçları	107
Tablo 22.Grupların Toplam Kalıcılık Puanları	108
Tablo 23.Grupların Ön Tutum Puanları ve “t” Testi Sonuçları	110
Tablo 24. Grupların Ön Tutum, Son Tutum Puanları ve t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 25. Deney Grubunun Tutum Puanları ve t-Testi Sonuçları	112
Tablo 26. Kontrol Grubunun Tutum Puanları ve t-Testi Sonuçları	113

Tablo 27.Grupların Ön Yaratıcılık Puanları ve “t” Testi Sonuçları.....	114
Tablo 28.Grupların Ön Yaratıcılık, Son Yaratıcılık Puanları ve t-Testi Sonuçları	115
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Dağılım	117
Tablo 30. Grupların Ön Problem Çözme, Son Problem Çözme Puanları ve t-Testi Sonuçları	11

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, kapsamına, sınırlılıklarına, tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

1.1.1.Eğitim – Öğretim

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1984: 12).

Eğitimin temel amacı, toplumdaki bireyleri yetiştirerek onları topluma yararlı bireyler haline getirmektir. Eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme olmak üzere dört temel işlevi bulunmaktadır. Eğitimin toplumsal işlevi; toplumun sürekliliğini ve gelişimi sağlayarak, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmektir. Eğitimin siyasal işlevi ise; toplumdaki bireylere milli bilinç kazandırılarak toplumun devamlılığı sağlanırken, diğer yandan ülkenin yönetiminde rol alacak liderlerin yetiştirilmesinde rol oynar. Eğitimin ekonomik işlevi, toplumun ekonomik kalkınması ve gelişmesine katkıda bulunabilmesi için, ekonomik kurumların ihtiyacı olan nicelik ve nitelikte insan gücü yetiştirilmesini sağlamaktır. Bireye toplumsal kaynakların akılcı bir biçimde kullanılması ve değerlendirilmesi için gerekli davranışlar kazandırarak ülke ekonomisine katkıda bulunmaları sağlanabilir. Eğitimin bireyi geliştirme işlevine bakıldığında; birey eğitim sayesinde doğal ve toplumsal çevresini tanıyarak, bunlardan en iyi bir biçimde karşılama yollarını öğrenir. Bireyin gelişmesi, günümüzdeki modern ve demokratik toplumlarda bireye verilen değer artması ile eğitim kurumlarının önemli işlevlerinden biri durumuna gelmiştir. Eğitimin bireyi geliştirme işlevini yerine getirirken karşılaştığı en önemli zorluklardan biri bireyler arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bireylerin yetenekleri, gelişim hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Eğitimde bu farklılığa dikkat edilmesi gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1994: 56-64).

İnsanı istendik davranışlarla donatmak yani eğitmek çağlar boyunca en önemli sorun olmuştur. Günümüzde bu sorun gittikçe karmaşık duruma gelmektedir ve etkisini daha yoğun bir şekilde duyurmaktadır. İnsan, en somut ve yalın ilişkilerden en soyut ve karmaşık ilişkilere dek her süreçle iç içe olabilir. Devleti yönetecek, fabrikaları planlayacak, kuracak, işleyecek, ondan ürün alacak, yuva kuracak; okul, yol, baraj yapacak ya da yaratılan ve yarattığı sorunları çözecek olan insandır. Böyle olunca insanı tutarlı davranışlarla, yani problem çözücü bilgi ve becerilerle donatmak zorunluluğu vardır. Bu da eğitimle mümkün olmaktadır (Sönmez, 2001: 1).

Eğitim süreci, öğrenme ve öğretme süreçlerini içine alır ve onlardan daha geniş kapsamlıdır. Eğitim davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise davranış değişikliğinin planlı ve programlı bir şekilde yürütülme sürecidir (Demirel,1995: 3). Öğrenme ise, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan, yaşantı ürünü ve oldukça kalıcı izli davranış değişmesidir (Ertürk, 1984: 78). İstendik davranışları, öğrencilere kazandırabilmek için öncelikle eğitim hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğretme- öğrenme ortamının düzenlenmesi ve istendik davranışların ya da değişikliğin oluşturulması ve son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Bilen, 2002: 67).

Öğretimin temel amacı, öğrencilere önceden belirlenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Hedefler genellikle bilişsel, psikomotor ve duyuşsal olmak üzere üç kategoride ele alınır. Öğretim sisteminin öğeleri öğrenci, öğretmen, hedefleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve içeriktir. Çağdaş Öğretim ilkelerine göre; (1) Öğretim karmaşık bir süreçtir. Öğretim süreci içinde yer alan öğrenci, öğretmen, malzeme, program, içerik gibi öğeler birçok değişkenden etkilenmektedir.(2) Öğretimle ilgili evrensellik kazanmış genellemeler çok azdır.(3) Öğretmenlik hem sanat hem bilimdir.(4) Öğretmen bilgi aktarıcı değildir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran kişidir. Öğrenmeyi öğrenci için uygun öğrenme yaşantılarını seçerek, öğrencinin çevresini amaçlara ulaşmasının sağlayacak biçimde ayarlayarak kolaylaştırır.(5) Hiçbir öğretim kuramı, modeli, stratejisi, yöntemi ve tekniği “En İyi” değildir.(6) Sonucu sınıfta yer alan öğretim etkinliği belirler.(7) Öğretim planlı olarak gerçekleştirilmelidir. (8)Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. (9)Öğretim sürecinde konu alanı ve mesleki becerilerle ilgili amaçların

yanı sıra ileriye dönük destekleyici öğrenme amaçlarının da üzerinde durulmalıdır. Sonuç olarak, öğretim süreci sırasında öğrencilerin tek yönlü değil, çok yönlü yetişmesi hedeflenmektedir (Açıkgöz, 2003: 20-31).

1.1.2.Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğretimi

Eğitim kurumları, yeni yetişen kuşakları iyi vatandaş olarak yetiştirme işlevini, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, coğrafyasını ve kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Ülkemizde öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılır.

Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir. Sosyal Bilgiler yoluyla öğrencilere kültürel mirası aktarma ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirme amacı gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, Tarihsiz: 9). Gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. Sönmez ise (1999: 17) Sosyal Bilgileri, “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamaktadır. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizli güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm olgular ve ilişkiler bu kavramın içine girebilir.

Barr, Barth ve Shermis (1978) ise Sosyal Bilgileri, “vatandaşlık eğitimi amaçlarını gerçekleştirmek için sosyal bilimlerin bütünleşmesi” biçiminde tanımlamaktadır. ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) Sosyal Bilgileri “vatandaşlık yeterliğini geliştirmek için Sosyal Bilimler ve insani bilimler arasında yapılan çalışmaların bütünleşmesi” olarak tanımlamaktadır (Martorella,1998: 5).

Tanımlara bakıldığı zaman, Sosyal Bilgiler dallarından seçilen bilgilerin bütünleşmesinin Sosyal Bilgiler dersinin temelini oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgilerin, yetişmekte olan bireylerin toplumsallaşması için gerekli

vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmaya yönelik bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışların, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun biçimde Sosyal Bilimlerin farklı disiplinlerinden seçilerek kazandırıldığı bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Toplumlar kendilerinden beklenen toplumsal yapıya uygun işgücü yetiştirme görevini Sosyal Bilgiler dersiyle yerine getirmektedir. Sosyal Bilgiler, öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal yaşamla ilişkili olduğundan öğrenci içinde bulunduğu toplumsal yaşamı yakından tanıma olanağı bulacaktır. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı da, öğrencilere sosyal becerileri kazandırarak onların toplumsallaşmasını sağlamak ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler, ilköğretim okulu programında yer alan en kapsamlı ve temel derslerden biridir (Deveci ve Çengelci; 2005: 140).

Ülkemizde Sosyal Bilgilerin tarihsel gelişimine bakıldığında, 1926 yılı programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri olarak ayrı ayrı yer almıştır. 1967 yılında bu dersler Sosyal Bilgiler adı altında toplandı. 1989 yılındaki programda ortaokullarda Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık dersi olarak tekrar ayrıldı. 1998 yılı programında Sosyal Bilgiler adı altında Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık dersleri birleştirildi. (Sönmez, 1999: 23). 1998 Sosyal Bilgiler öğretim programının ilköğretim ikinci kademeye ait ünitelerin pek çoğunda çok disiplinli yaklaşımın hakim olduğu görülmektedir. 2004-2005 yılına kadar ilköğretim birinci ve ikinci kademeye yönelik sosyal bilgiler programlarında tek disiplinli ve çok disiplinli program desenlerinin hakimiyeti devam etmiş, konuların birbirine kaynaştırılmış olduğu disiplinler arası program desenine çok az yer verilmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005: 160).

1998 programında Sosyal Bilgiler dersinin amaçları, yurttaşlık görev ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleri ile ilişkileri yönünden; çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden dört bölümde ele alınmıştır (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1998: 2487). Görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersi bireyin iyi bir vatandaş olarak yetişmesi, çevresini, vatanını tanıması, karşılaştığı sosyal problemleri çözmesini sağlayacak bilgi ve genel kültürü kazanmasını amaç edinmiştir.

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

Sosyal Bilgilerin amaçlarından biri, demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Demokratik vatandaşlığın kalbini bilgiye ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı etkili karar verme oluşturmaktadır. Amaçlardan diğeri, toplumsallaşmayı sağlamaktır. Her toplum var olan kültürel değerlerini devam ettirebilmek için, bunları genç kuşağa kazandırmak ister. Yeni yetişen kuşağın bu değerleri kazanma sürecine toplumsallaşma denilmektedir. Hızla değişen demokratik toplumda, mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak, yeni değerler üretebilen, eleştirel, yaratıcı vatandaşlara gereksinim vardır. Etkili demokratik vatandaş, bilgiye ve akıl yürütmeye dayalı düşünme süzgecinden her olayı geçirmelidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler bilimsel düşünme yöntemlerini de öğretmelidir (Öztürk ve Dilek, 2002:18).

Barr, Barth ve Shermis (1977) Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden üç temel yaklaşımı ortaya koymuştur:

1. Vatandaşlık Aktarımı Olan Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşım geçmişteki bilgi ve bilgilerin öğrenilmesi üzerine vurgu yapar. Vatandaşlık aktarımı temel toplumsal kuruluşlar, değerler, inançlar ve yönelimlere yönelik garantileri aşılayarak mevcut statükoyu korumaya çalışır (Dönmez, 2003: 35).Yöntem olarak, vatandaşlıkla ilgili değer ve inançların öğretmen merkezli bir yaklaşımla aktarılması esastır.

2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler: Sürekli değişen dinamik bir dünyada sorunlara etkili çözümler bulabilmek için, insanlarda sorun çözme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Bu yaklaşımın temel amacı, çocukların sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini anlamaları için onlara yardımcı olmaktır. Ayrıca sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere kazandırmaktır. Yöntem, araştırma-inceleme yöntemidir.

3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımda odak noktasını araştırma-inceleme ve problem çözme oluşturur. Genel amacı, öğrencilere kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Temel amacı, çocukların yaşamlarında karşılaştıkları sosyal, politik ve kişisel sorunlarının çözümü hakkında doğru kararlar alabilmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenciler problemleri çözerken, karar alırken bilgiyi kullanır, ancak odak noktası bilgi değil problem çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar verme becerisidir. Beş temel becerisi vardır: Bunlar okuma-yazma, farklı kaynaklardan bilgiyi kullanma, problemleri belirleme ve çözme, bilgiyi yorumlama ve değerlerle ilgili durumları belirleyebilme ve çözüme kavuşturabilmedir (Öztürk ve Dilek, 2002: 20).

Sosyal Bilgiler dersinde olgular bir bütün halinde verilmelidir. Çocuğun yaşamı anlaması, karşılaştığı sorunları çözebilmesi ve elde ettiği bilgi, becerileri, duyuları benzer olgu ve olayların çözümünde kullanabilmesi yani bilgiyi transfer edebilmesi için bilgiler bir bütün olarak verilmelidir. Konular kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, yakından uzağa, birbirinin ön koşulu oluş özelliğine göre sıralanmalıdır (Sönmez, 1999: 17).

Sosyal Bilgiler dersi olgusal bilgilere dayalı öğretildiğinde ezber kaçınılmaz olmaktadır. Halbuki Sosyal Bilgilerin amacı, yaşamla ilgili olgusal bilgileri ezberlemek değil, yaşamı bir bütün olarak, tüm dinamikleriyle anlayıp, yaşamda etkili ve doğru kararlar almayı sağlamaktır (Öztürk ve Dilek, 2002 : 51).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde ortaya konan kazanımları edinmesinde kullanılan yöntem ve teknikler önemli bir yere sahiptir. Dersin içeriği ve amacına uygun seçilen ve kullanılan yöntem ve teknikler dersi öğrenilmesine yardımcı olur. Sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri çoğu derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaktadır. Oysa, geleneksel yöntemleri öğrenciyi pasif alıcı konumunda tutmaktadır. Bu sebeple bilgilerin unutulmasını önleyecek, bilgilerin öğrencinin yaşamına katılmasında araç olacağı çağdaş öğrenme yöntemlerine ihtiyaç vardır (Özkal, 2001: 346). Geleneksel yöntemdeki Sosyal Bilgiler derslerinin işleniş biçimi öğretmen merkezli ders anlatımına dayanmaktadır. Bu anlayışta sınıf sessiz olursa öğrenme daha iyi gerçekleşir inancı vardır. Sınıftaki öğretmen masası otoriteyi ve bilgiyi ifade eden bir imgeye sahiptir. Bu durum

öğretmeni sınıftan soyutlamakta ve temel materyal olarak ders kitabının kullanımı ve öğrencilerin tek başına çalışmaları esas alınmaktadır. Böylece soyut bilgilere daha fazla yer verilmekte, anlatım, soru-cevap ve ezbere öğrenme olmaktadır (Yanpar, 2001: 1178).

Öğrencinin merkeze alındığı ve aktif katılımın sağlandığı, öğrenciye ve düşüncelerine değer verildiği, bilginin yaşamla bütünleştirilerek anlamlandırıldığı bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile ilgili araştırma bulguları, genelde bu derse karşı tutumların düşük olduğu yönündedir (Hawkins,1997; Chapin ve Messick, 1992; Massialias, 1990; Goodlad, 1984; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; aktaran: Öztürk ve Dilek, 2002: 40). Hawkins yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin bu derse karşı olumsuz tutumlarının nedeni olarak, öğretmen tutumları ve öğretmenlerin derste uyguladıkları yöntemler gösterilmektedir. Chapin ve Messick (1992) öğretmenlerin olumsuz tutumlarının nedenlerini kendi öğrencilik yıllarında bu dersin olgulara dayalı, ezbere işlenmesine, ders kitabı dışına çıkılmamasına, daha çok anlatım yönteminin kullanılmasına ve duyuşsal amaçların yer almamasına bağlamaktadır (Dursun ve Dilek, 2002: 40).

Okullar bir toplumun bireylerini yetiştirmek, onları başarılı bir yaşama hazırlamak için vardır. Ne yazık ki, geleneksel eğitim sistemi bu işlevi yerine getirememekte, çağdaş toplumların gereksinimlerine uygun mezunlar verememektedir. Bireyin gerek akademik, gerek sosyal ve kişisel yönden gelişmesine hizmet edecek amaçlar öteden beri ihmal edilmiştir. Sözgelimi “iyi iletişim kuran doktor”, “ekip çalışmasına yatkın mühendis”, “kendini gerçekleştiren öğretmen” ya hiç hedeflenmemiş ya da üzerinde durulmamıştır. Bunun bir nedeni de geleneksel olarak en iyi okullarda bile yalnızca akademik başarı üzerinde odaklaşmış olmasıdır. İlginç olan okullarımızın akademik başarıya odaklanmış olmalarına karşın akademik başarıyı artıramıyor oluşumuzdur. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından yapılan çalışma dikkat çekmektedir. Otuz sekiz ülkede yapılan bu çalışmada Türkiye’de 7 bölgedeki 204 okuldan 8000 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ülkemizin sondan 8. sırada olduğu görülmüştür (Açıkgöz, 2006: 6).

Yaşam boyu öğrenen, çağdaş bireylerin yetiştirilememesinin bir başka nedeni, öğretim yöntemleridir. Aşağıda çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımında öğrenilenlerin hatırdakalma oranları gösterilmiştir.

Yöntem	Ortalama Hatırdakalma Oranı
Anlatım	% 5
Okuma	%10
Görsel- İşitsel	%20
Gösterme	%30
Tartışma	%50
Yaparak Öğrenme	%75
Diğerlerine öğretme- öğrendiklerini kullanma	%90

Kaynak: (Açıkgöz, 2005: 51)

Görüldüğü gibi, geleneksel yöntemlerde kullanılan anlatım ve okuma yöntemleri ile bilgilerin hatırdakalma oranı % 5-10 olmaktadır. Hatırdakalmayı en fazla yaparak öğrenme ve diğerlerine öğretme-öğrendiklerini kullanma sağlamaktadır.

Değişen çağda, öğretmenin öğretme- öğrenme sürecinde geleneksel yollardan uzaklaşıp, öğrencileri için öğrenmeyi daha kalıcı hale getiren öğrenme biçimlerini tercih etmesi gerekmektedir. Bu açıdan mevcut anlayışın sorgulanması gerekmektedir. Bu noktada sorulması ve cevaplandırılması gereken sorular şunlardır; “Dersler ansiklopedik bilgileri mi yüklemeli yoksa konuları ve olayları derinliğine anlamayı, eleştirel düşünmeyi mi esas almalıdır? Okullar öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle mi yüklemeli, yoksa okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceğini kabul ederek öğrenmeyi mi öğrenmeli? Bilgi, formal disiplin alanlarının öğretmen tarafından öğrenciye yüklenmesi ile mi, yoksa formal disiplinlerin ışığı altında etkileşim ile mi elde edilir?” (Özden, 1999: 75). Bu sorulara verilecek cevapların, geleneksel yapıdaki öğrenme öğretme yaklaşımı ile gerçekleşemeyeceği de açıktır. Çünkü, günümüz öğretmenlerinden beklenen en önemli görev, topluma yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir (Saban, 2005:169). Bu sorular ve cevapları

öğretmenin var olan durumu değiştirmesinde önemli bir başlangıç noktası oluşturarak, etkili öğrenmeyi gerçekleştirmede yeni arayışlar içine girmesini, değişik yöntem ve teknikler bulup, kullanmasını sağlayacaktır Bu yönüyle konu ele alındığında, “Proje Tabanlı Öğrenme Modeli” Sosyal Bilgiler dersi için öğrenmeye değişik açıyla yaklaşan bir yöntem olarak görülmektedir.

1.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Proje Tabanlı Öğrenme

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel süreç becerilerini gerektirir. Öğrencilerin hayata kolay uyum sağlamaları içinde bulundukları çevreyi iyi gözlemlemelerine ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini kurarak sonuç elde etme yollarını öğrenmelerine bağlıdır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002:1).

21. yüzyıla girerken okulların, öğrencilerin ve çağın ihtiyaçlarını gözden geçirerek, çağın koşulları ve beklentilerine uygun öğrenme ortamlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Bu amaçla çok kanallı ve teknoloji kullanımını içeren ve işbirliğine dayalı bir öğrenme sürecinde öğrencilere;

- * Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri,
- * Bilgiyi problem çözüme, karar verme, planlama amacıyla kullanabilecekleri,
- * Bilgiyi günlük yaşama transfer edebilecekleri,
- * Teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001: 81; Öztürk, 2004: 4).

Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde kendileri için anlamlı ve somut hedefler olduğunda, öğretim faaliyetlerinde daha etkin olarak yer alır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerini birleştirmeleri bilişsel yeteneklerin gelişmesinde büyük bir katkı sağlar. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin onlar için daha anlamlı olduğu ve öğrenmedeki kalıcılığın arttığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, öğretmenden bilgileri alan pasif bir alıcı konumundan araştıran, inceleyen ve bilgiye ulaşan ve bilgileri anlamlandıran öğrenenler haline getirmek çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Demirel ve diğerleri, 2001: 879).

Günümüzde artık, bağımsız bilgi parçacıklarına sahip bireylere değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi örgütleyip yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunabilen bireyler istenmektedir. Bu nedenle bireylere karar alma, bilgi ve becerileri uygulama, bilgi ve becerileri transfer etme, bilgi ve düşünceleri paylaşma, yeni sorular sorma, ürün geliştirme ve düşünceler önerme becerileri kazanması amaçlanmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: 2).

Günümüz eğitim sistemi, hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de günün ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek zorundadır. Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemi, öğrenenlerin sınıf içerisinde, içeriği öğretmenlerinden öğrendikleri geleneksel anlayış yerine, farklı bir oluşum içerisine girmek zorundadır. Bu oluşum, öğrenenler ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebildiği, problem çözebilen, öğrenen ve öğretmenlerin birlikte araştırmacı rolünü üstlendikleri bir yapıya sahip olmak zorundadır. Bu anlayışa uygun bir yapıya sahip olduğu düşünülen eğitim yaklaşımlarından biri de Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıdır (Erdem, 2005: 67).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, genel kavramlara, düşüncelere ve bir disiplinin ilkelerine odaklanılır. Öğrenenlerin işbirliği içerisinde yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeleri bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Buck Institue for Education, PBL: 2002).

Bir dersin diğer derslerden kopuk olduğu sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli bir öğrenme yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerine, disiplinler arası bağların kurulmasına, öğrenen merkezli ve çalışmaları gerçek dünyadaki konularla bütünleştirici bir öğrenmeyi savunur (County Superintendent of Schools, 2002).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesi açısından, öğrenme sürecinde yenilikçi bir model olan Proje Tabanlı Öğrenme; öğrencinin pasif bir alıcı konumundan çıkarılıp, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir. Öğrencilerin problem çözümü için, araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koymalarını içerir. Öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde ve kendi bilgilerini kurmalarına

izin verir. Gerçekçi ürünlerle en son noktaya ulaşmalarını sağlar. Öğrenciler için yaratıcı bir öğrenme deneyimi kazanmalarını hedeflemektedir. Öğrenciler projelerini gerçekleştirirken, öğretmenler rehber olarak arka planda yer almaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme Modeli; öğrencinin aktif katılımını güdülediği, üst düzey bilişsel aktiviteler içerdiği için, çok çeşitli araç ve kaynak kullanımını desteklediği, sosyal beceriler ve hayat becerilerini birlikte ele aldığı ve genelde teknoloji kullanımını bir araç olarak vurgulayan bir öğretim modelidir. Bir ders senaryosu içinde birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik olarak; düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır. Proje Tabanlı Öğrenme aynı zamanda öğrencilerin okulda ve okul dışında birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıya da sahiptir (Demirel ve diğerleri, 2001: 880).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğrenenlerin kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bunu, öğrenenlere problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmaya yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma konusunda sorumluluk vererek yapar (Diffily; 2002: 40).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1.Öğrenenlerin kendileri için bilgilerini kurmalarına izin vererek; öğrenmelerini zenginleştirebilir, geliştirebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkan vererek; bilgilerin önemleri hakkında düşüncelerini sağlar. Kendilerine göre kritik olan bilgileri değerlendirmelerini sağlar ve materyal oluşturma sürecinde öğreneni aktif kılar.

2. Öğrenenlerin aktif olmaları, derinlemesine çalışmaları, bir şeyler üretmeleri için ilgilerini çekici bir yaklaşımdır.

3. Öğrenenlere, öğrenmeye katılmaları ve bilgilerini göstermeleri için birçok yol önerir.

4. Farklı zeka türlerine uyarlanabilir.

5. Öğrenenlere kendi öğrenme stilleriyle öğrenme fırsatı verebilir. Tek başına okuyarak ve gözden geçirerek öğrenen veya grupla okuyarak, tartışarak öğrenenler gibi.

6. Aynı zamanda öğrenenlere belirgin olarak her zaman yaptıklarının dışında, değişik yollar gösterir. Yaparak öğrenmelerini sağlar.

7. Öğrenenlerin ailelerine öğrenenlerin performanslarıyla ilgili değişiklik hakkında anlamlı bilgiler verir (Demirhan, 2002: 16).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilmek, dersi 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 Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin uygulanması derse yeni bir boyut kazandıracaktır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” ilkelerine göre ders işlenen grup ile geleneksel öğretim yapılan grup arasında derste başarıları (erişi), kalıcılık düzeyleri, derse karşı tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile ders yapılan grubun başarı puanları (bilgi, kavrama, uygulama, toplam eriş) ile geleneksel öğretimle ders yapılan grubun başarı puanları (bilgi, kavrama, uygulama, toplam eriş) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun kalıcılık puanları ile geleneksel öğretimle ders yapılan kontrol grubunun kalıcılık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun tutum puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır? Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun yaratıcılık puanları ile geleneksel yöntemle ders yapılan grubun yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun problem çözme becerileri ile geleneksel yöntemle ders yapılan grubun problem çözme becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

6. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulanan gruptaki öğrencilerin ve öğretmenin öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Proje Tabanlı Öğrenmenin uygulandığı grupta öğrenme sürecine ilişkin, problemlerin araştırılması, problemlerin sunulması ve tartışılması aşamalarında öğrenci davranışları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, İlköğretim Okulu 7. sınıfları Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarısı (erişi), kalıcılığı, öğrenci tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ve uygulama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir.

İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin müfredat programı içinde yer alan “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının etkililiğini tespit etmektir.

Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki sonuçları karşılaştırarak, bu sonuçlar arasındaki farklılıkları belirlemektir.

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulamaları ile ilgili literatür ve araştırmaları tarayarak Sosyal Bilgiler dersi öğretim uygulamalarına ışık tutmaktır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Öğrenenin kendi zihinsel tasarım gücünü ortaya koymasını gerektiren, bilginin akıl almaz biçimde artıp değiştiği, teknolojinin pek çok boyutuyla günlük yaşantımızın içine girdiği ve kullanıldığı bir dönemde yaşamaktayız. Günümüzde artık, bağımsız bilgi parçacıklarına sahip bireyler değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi örgütleyip yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunabilen bireyler istenmektedir.

Öğrenme artık, öğrenenin zihinsel şemalarını sürekli yeniden örgütlemesi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerden beklenen yeterlikler;

- * Bilgiye ulaşabilme
- * Bilgiyi değerlendirebilme
- * Bilgiyi etkili olarak kullanabilme olarak belirtilmektedir.

Bireyden beklenen yeterlikleri gerçekleştirmede etkili öğretim yöntemlerinden biri de, Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımıdır. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı; 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 bir yaklaşımdır. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler dersle ilgili bir sorunu (problemi) belirleyip, çözümü için yaratıcı düşünceler kurar. Bu düşünceleri planlar, uygular ve sonucu gözleyip sunarlar. Bu çalışmalar sonucunda günlük yaşamlarında bu bilgileri nasıl kullanacaklarını proje oluşturarak öğrenirler.

Bilgiyi üreten ve bilgiyi kullanan, donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin amaçlarından biridir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımı, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılanmayı önemsemektedir. Bu yaklaşımla öğrenci, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler dersi açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir anlayışın yaşama geçirilmesine çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bu anlayışı sağlayacak modellerden biri Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersinin

amaçlarının gerçekleşmesi açısından Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin uygulanabilirliğini ve etkililiğini göstermesi açısından önemlidir.

Deneyisel nitelikteki bu araştırma, Proje Tabanlı Öğrenme modelinin İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde, öğrenci başarısı açısından etkili olup olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Proje Tabanlı Öğrenme modeli, Sosyal Bilgiler Dersi konularının amaçlarının en iyi şekilde gerçekleştirmesini sağlayarak bu dersin öğretimine yeni bir boyut kazandıracaktır. Bu anlamda araştırmanın, Sosyal Bilgiler öğretimine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmanın sayıtları şu şekilde sıralanabilir:

1. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için uzman kanılarına başvurulması yeterlidir.
2. Öğrencilerin ilgili test maddelerine verecekleri cevaplar onların testlerdeki gerçek davranış düzeyini yansıtmaktadır.
3. Tutum ölçeğine, yaratıcılık ölçeğine ve problem çözme ölçeğine verilen yanıtlar gerçek düşünceleri yansıtmaktadır.
4. Örnek grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Kapsamı

Araştırma, İlköğretim okulu 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi programında yer alan “Ülkemizde Nüfus” ünitesi ile 2006 - 2007 öğretim yılı Bolu ili Merkez ilçesi Gazipaşa İlköğretim okulunun 7-D ile 7-C sınıflarının öğrencilerini kapsamaktadır.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Bolu ili sınırları içerisinde yer alan Gazipaşa İlköğretim Okulunun 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.(7-D ve 7-C)
2. Araştırma Sosyal Bilgiler Dersi “ Ülkemizde Nüfus ” ünitesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2006 - 2007 öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Ayrıca bu çalışmada kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile,
5. Deney ve kontrol grubunun başarısını ölçmek için oluşturulmuş başarı testi ile,

6. Deney ve kontrol grubunun derse karşı tutumlarının belirlenmesine yönelik tutum ölçeği ile,

7. Deney ve kontrol grubunun yaratıcılığını test etmek için yaratıcılık testi ile ve problem çözmelerini test etmek için problem çözme ölçeği ile,

8. Deney ve kontrol grubunun öğrendiklerini hatırlayıp hatırlamadıklarını belirlemeye yönelik kalıcılık testi ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, Tarihsiz: 8). Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir (Sönmez, 1999: 17).

Geleneksel Öğrenme: kontrol grubundaki öğretmenin sınıf içinde uyguladığı ve tek yönlü iletişim egemen olduğu, sınıf atmosferinin ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük oranda öğretmene göre şekillendiği, öğretmen merkezli öğretim.

Bilgi Düzeyi: Bilgi öğelerini görünce tanıma, kendisine sorulduğu zaman bu bilgi öğelerini yazma ya da söyleme davranışına bilgi düzeyi denir. Bilgi hedefleri, bir konu arasındaki terimlerin, olguların, alışların, yönelimlerin, sınıflamaların, ölçütlerin, yöntemlerin, ilkelerin, yapıların ve kuramların tanımlanması ve hatırlamasını içerir.

Kavrama Düzeyi: Bilgi düzeyinde kazanılan davranışların birey tarafından özümseme, kendisine mal edildiği, anlamların yakalandığı; niçin, nasıl, neden sorularının cevaplarının alınıp, gelecekte neler olabileceğini kestiriminin yapıldığı basamaktır. Kavrama basamağındaki davranışlar çeviri, yorumlama ve ötelemedir.

Uygulama Düzeyi: Gösterince yapma, yeni sorunlara çözüm önerme davranışına uygulama düzeyi denir. Daha önce öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılmasını, uygulanmasını gerektirir.

Proje: Öğrencinin tek başına veya küçük gruplar halinde bir konu hakkında birçok öğrenme tecrübesi gerçekleştirmesini amaçlayan, çalışmanın sonunda somut

ürünler elde edilebilmesi için derinlemesine araştırmaları da zorunlu kılan bir öğrenme tarzıdır.

Proje Tabanlı Öğrenme: Tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı, öğrenenlerin belirli bir hedefe yönelik bireysel ya da grup olarak kendi öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye dayalı, sonucunda da bir tasarımın elde edildiği bir öğrenme modelidir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Yaratıcılık: Rahatsız edici boşlukların veya eksik öğelerin farkına varma, bunlarla ilgili düşünme, bunlarla ilgili varsayımlar ortaya atma, varsayımları sınama, elde edilen sonuçlara göre gerekirse yeni varsayımlar kurma, sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm bulma, tahminde bulunma olarak tanımlamaktadır (Sungur, 1992 : 20).

Tutum: Öğretimde, bir öğrencinin herhangi bir uyarana karşı sergilediği davranış ve bu uyarana hissettiği duygu ve düşünceleridir.

Problem Çözme: Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır (Demirel, 2000: 88). Bir problemten rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili toplama, çözümlemeler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Ülgen ve Üstündağ, 2002 : 58).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Bu tanımda vurgulanan ilk nokta, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıması ve bu süreçle ilgi kararları kendisinin almasıdır. Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği, ne kadar öğrendiği, eksiklerinin neler olduğu, nasıl konsantre olacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı, öğrenme süreçlerinin amaçları vb. ile ilgili bir dizi karar alınır. Geleneksel olarak bunların çoğuna öğretene karar verir. Aktif öğrenmede ise öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve kendi kararlarını öğrencinin kendisi alır. Böylece öğrenen bir başkasının kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır. Bu anlayış temelde öz düzenleme, öğrenen özerkliği ve bağımsız öğrenme gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Açıkgöz,2005:17)..

Aktif öğrenmenin koşulları:

Koşul 1:

Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar almak
özdüzenleme

Örnek:

- * Nasıl öğreneyim?
- * Nereyi öğrenemedim?
- * Hangi stratejileri kullanayım?
- * Zamanımı nasıl kullanayım?

Koşul 2:

Öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya
zorlanması, karmaşık öğretimsel işler

Örnek:

- * Bilgiyi keşfetme
- * Soru sorma
- * Karşılaştırma yapma
- * Açıklama yapma
- * Örnek yapma
- * Anlam çıkarma
- * Önceki öğrenilenlerle bağ kurma
- * Değerlendirme, çıkarımda bulunma

Özdüzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir. Öğrenciler kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar (Açıkgöz, 2005: 17).

2.1.1.1. Aktif Öğrenmenin Etkililiği

Aktif öğrenmenin özellikle de işbirlikli öğrenme tekniklerinin okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar her düzeyde, başta yabancı dil, anadili, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, motor beceriler olmak üzere birçok konu alanında başarıyı artırdığı binlerce araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır. Sadece akademik başarıyı arttırmakla kalmadığı, aynı zamanda transfer, güdü, özsaygı, denetim odağı, arkadaşlık ilişkileri, sınıf atmosferi, özürülülerin normal sınıfta eğitimi gibi değişkenler üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Açıkgöz, 2005 :10).

2.1.1.2. Aktif Öğrenmenin Avantajları

Aktif öğrenmenin bu denli ilgi görmesinin bir başka nedeni etkiliğinin yanı sıra 1. kullanışlılık 2. ekonomiklilik 3. destekleyici öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri gibi avantajlar taşımasıdır.

Kullanışlılık: Aktif öğrenme teknikleri birkaç dakika gibi çok kısa süreli etkinliklerden bir dönem gibi çok uzun süreli etkinliklere kadar çok çeşitli zaman dilimlerinde kullanılabilir. Çok çeşitli düzeylerde etkili olması da aktif öğrenmeyi kullanışlı hale getirmektedir. Ayrıca aktif öğrenmenin tek öğretim yöntemi değil, birçok öğretim yöntemini içeriyor olması da onun kullanışlılığını arttırmaktadır.

Ekonomiklik: Aktif öğrenme diğer öğrenme modellerinde olduğunun tersine ek görevliler, pahalı araçlar, özel mekanlar olmadan da uygulanabilir. Aktif öğrenme yalnızca oturulacak yeri olan her mekanda ve yalnızca kağıt, kalem ve ders kitabı gibi basit araçlarla da uygulanabilir.

Destekleyici Öğrenme Ürünleri Üzerinde Olumlu Etkiler: Eğitimde genellikle akademik başarı üzerinde durulur; öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma gibi birçok çalışma ihmal edilir. Derse katılım, öğrenme çevresine ilişkin olumlu algılar,

özgüven, yüksek benlik saygısı, öğrenmeye isteklilik, içsel denetim odağı, üst düzey düşünme süreçleri, etkili sınıf yönetimi aktif öğrenmenin geliştirdiği öğrenme ürünleridir (Açıkgöz, 2005: 15).

Aktif öğrenme sırasında uygulanan öğretimsel iş; öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir. Öğrenciler okulda birçok işe katılırlar. Çalışma yaprakları doldurma, film seyretme, proje üretme, soruları yanıtlama, problem çözme, şema oluşturma, deney yapma bunların ilk akla gelenleridir.

Öğretmenler aktif öğrenmenin yararlarını şu şekilde belirtmektedir:

1. Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak
2. Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirme
3. Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak
4. Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak
5. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak

Aktif öğrenme ayrıca analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri geliştirmede de etkilidir. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini bu şekilde geliştirerek yeni derslerde edindikleri bilgiye uygulamalarını sağlar. Sonuçta öğrencileri kendi kendini yönetebilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler durumuna getirmek üzere söz sahibi yapar ve motive eder (Şahinel, 2005: 147).

2.1.1.3. Geleneksel Öğrenme ile Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması

Geleneksel öğretim ile aktif öğrenmenin görüntü, amaç, kurallar, öğrenci, öğretmen, avantajlar ve yetiştirilen insan tipi açısından farklılıkları bulunmaktadır:

Tablo 1 .

Geleneksel Sınıf ile Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü Öğrenciler çeşitli biçimlerde(kümeler halinde U, O, V ya da iç içe halkalar halinde vb.) otururlar, sınıfın önü arkası belli değil aynı zamanda her köşeden etkinlik sürmekte, hareket, sürekli etkileşim halinde, öğretmen dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen olup, anlatım yapmakta etkileşim çok sınırlı
Amaç Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözüme, kavrama	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması
Kurallar Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz..
Öğrenci Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden- sonuç ilişkilerini bulur.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavda tekrarlar, daha sonra unuttur.
Öğretmen Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici
Sorunlar Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrenciler dersten sıkılır, ezbercilik,disiplinin bozulması ilgisizlik,yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatını bulamama
Avantajları Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı	-----
Yetiştirilen insan tipi İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen yaşam boyu öğrenen, kendini geliştiren, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerisinden yoksun , yaratıcı olmayan birey
Bağlam Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin kapasitesini geliştirme,	Yalnız öğrenme, yarışma, yalnız başarılı olanı seçme, başarısız eleme

Kaynak: (Açıkgöz, 2005: 34-35).

2.1.1.4. Aktif Öğrenmenin Özellikleri, Temel Düşünceleri:

Aktif öğrenmenin özellikleri, temel düşünceleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenen, öğrenme sürecinin aktif bir ögesidir.
- 2.Öğrenme birikimli bir süreçtir.
3. Öğrencilerin öğrenme kapasiteleri geliştirilebilir.

4. Öğrenme malzemesi öğrenene bildiği bağlamda sunulmalıdır.
5. Kalıcılık için öğrenilenlerin kullanılması gerekir.
6. Etkileşim insanı ve beyni geliştirir.
7. Öğrenme sürecinde etkili olmak öğrenene güdüler.
8. Öğrenmede ezberleme değil, anlam önemlidir.
9. Uğraştırıcılık öğrenme sürecinin etkililiğini artırır.
10. Farklı kişiler farklı biçimlerde öğrenirler.

Herkesin kendine özgü bir öğrenme biçimi vardır. Görseller okuyarak, işitseller dinleyerek daha iyi öğrenirler, kimileri iyi yapılandırılmış kaynakları ve etkinlikleri tercih ederken, kimileri bağımsız çalışmayı, açık uçlu problemleri çözmeyi araştırmayı tercih ederler. Önemli olan öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir (Açıkgöz, 2005: 44-56).

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselliğe dayanmaktadır. Gerek yapılandırmacılık gerekse bilişsellik öğretim süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklarlar.

2.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Bilim ve bilimsel bilginin ön plana çıktığı yüzyılımızda, bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi de büyük bir önem kazanmıştır. Bilgi toplumlarında bilgiyi üretebilen; yeni, özgün, farklı fikir ve düşünceler ortaya koyabilen bireyler bilimsel bilginin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda olayları farklı durumlarla ilişkilendirerek yeni sonuçlar ve fikirler üretebilen aktif öğrenci profili ön plana çıkmaktadır.

Genel olarak eğitimin amacı, öğrencilerin günlük yaşamları içerisinde karşılaştıkları olaylar hakkında yorum yapabilmesi, fikir üretebilmesi, bu olayları farklı durumlarla ilişkilendirebilmesi, karşılaştığı sorunlarla ilgili çözüm yolları bulabilmesini sağlamaktır. Ancak bu beklentilere karşın öğrenciler gerek günlük gerekse okul yaşamları içerisinde pek çok başarısızlık yaşamaktadır. Bu başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak aktivitelere yer verilmemesi ve öğrencilerin

düşündüklerini özgürce ifade edebilecekleri eğitim ortamlarının hazırlanmamasıdır. Bu durum öğrencilerin eğitim-öğretim ortamından uzaklaşmasına ve birçok derse karşı ön yargı geliştirmesine neden olmaktadır.

Tüm bu nedenler göz önüne alındığında, eğitim sisteminin zorunlu bir değişime ihtiyacı olduğu açıktır. Buna göre, pasif alıcı konumunda öğrenci profilinin yetiştirilmesine sebep olan geleneksel anlayıştaki eğitimin yerine; aktif, bilgiyi üretebilen, araştıran, sorgulayan, bilimsel düşünme becerilerine sahip öğrenci profilinin yetiştirilmesine olanak tanıyan çağdaş anlayıştaki eğitimin benimsenmesi öğrencilerin bilimsel anlamda fikir üretmesi açısından oldukça önemlidir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bir öğretim yaklaşımı değildir, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrendikleri konular veya bugüne kadar sahip oldukları bilgilerin üzerine yeni bir durum uygulanarak, bu bilgilerin birleştirilmesi ve yeni bir zihinsel sürecin oluşturulması amaçlanmaktadır (Yanpar, 2001: 465).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine dayalı olarak gelişmeye başlamasına rağmen zamanla, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür. Yapılandırmacı öğrenme kuramında bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bu kuramda öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler. Sadece okumak ve dinlemek yerine, tartışarak, fikirlerini savunarak, hipotez kurarak, sorgulayarak ve fikirlerini paylaşarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır; bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfeder (Perkins, 1999: 6-11). Yapılandırmacılıkta birey bilgi ile uğraşırsa ve o bilgi alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin, bireyi yaşadığı sürece bırakmayacağı düşünülmektedir. Bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı önemli görülmektedir (Holloway, 1999: 85-86). Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenme ortamında daha özgürce çalışmasına olanak tanımakta ve öğrencinin zihinsel süreçlerini göz önüne alarak yapılanmanın bu doğrultuda gerçekleştiğini kabul etmektedir. Buna göre geleneksel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımda eğitim durumları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Geleneksel ve Yapılandırmacı Modeldeki Eğitim Durumları

GELENEKSEL MODEL	EĞİTİM DURUMLARI	YAPILANDIRMACI MODEL
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Öğretmen	Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme teknikleri kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulamak	Var
Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmesi	Var
Yok	Bilimsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkarılması	Var
Yok	Öğrenmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

Kaynak: (Özden, 2003: 64)

Yapılandırmacı yaklaşım daha çok öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve bu bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırıdıklarıyla ilgilenmektedir. Bilginin öğrenen tarafından ezbere alınmaması, öğrenenin bilgiyi kendi zihinsel şemasına göre transfer ederek yorumlaması istenmektedir. Öğrendiği bilgiyi, zihnindeki bilgiyle birleştirebilen bir öğrenci, günlük yaşam problemlerine de kolaylıkla çözüm bulabilmektedir.

Yapılandırmacılara göre, bilgi araştırmacıdan bağımsız olan dünyanın objektif temsilidir ve edinilen bilginin doğruluğu gerçek hayatla aralarında kurulan benzerliğe bağlıdır (Yager, 2000: 44). Bu yaklaşıma göre zihinde yapılanma süreci özümleme, yerleştirme, zihinde yapılanma, sürekli özümleme ve yaratıcılık gibi temel noktalar üzerine odaklanmaktadır (Çepni ve arkadaşları, 2001: 183- 184).

Brooks ve Brooks (1993)’a göre; yapılandırmacı yaklaşım kişinin “zihinsel yapılandırması” sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenen günlük yaşam içerisinde karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmek amacıyla, önceden sahip olduğu şemaları diğer bilgilerle birleştirmekte ve oluşturduğu şemalar yardımıyla çözüm yollarını üretmektedir (Erdem, Demirel, 2002: 82).

Lorsbach ve Tobin’e (1997) göre, yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için öğrencilere konu ile ilgili temel

kavramlar verilmekte ve bireysel deneyimleri vasıtasıyla yeni anlamlar oluşturmaları üzerine odaklanmaktadır (Semerci, 2001: 431). Böylece öğrenciler bire bir anlatımdan, ezberci eğitim-öğretim sisteminden uzaklaşarak sınıftaki öğrenme öğretme sürecinin daha etkili olmasına neden olmaktadır.

Yapılandırımacı yaklaşımda öğrenci, bilgiyi pasif olarak edinmekten ziyade aktif bir role sahiptir. Önemli olan, öğrencinin bilgiden nasıl anlam çıkardığıdır. Bu nedenle yapılandırımcı yaklaşımda merkezde öğrenci vardır. Öğretim, yöntem ve teknikleri yönünden temelde bilişsel bir yaklaşıma sahip olan yapılandırımacı öğrenme kuramı, öğrenenlerin önceden yapılanmış bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verdikleri, yeni bilgileri, var olanları bütünleştirdikleri bir süreçtir (Köseoğlu ve Kavak, 2001: 139-148). Böylelikle öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif ve özerk olurlar. Kendi kendilerine karar verebilirler. Öğrenmek için isteklidirler. Bilgi, kendileri tarafından inşa edilir (Saban, 2004: 46).

Yapılandırımacılığın temel önermeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Bilgi çevreden pasif bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
2. Bilgiye ulaşmak bireyi yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
3. Bilgi bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur (Olssen, 1996: 275).

Öğrenmenin oluşmasında öğrencilerin sahip olduğu farklı zeka tipleri de oldukça önemlidir. Sınıfta mümkün olduğunca farklı zeka tiplerine hitap eden etkinliklere yer verilmelidir. Yapılandırımacı öğretim yaklaşımı esasına göre hazırlanan derslerde de farklı zeka tipleri göz önüne alınarak dersler bu şekilde düzenlenmelidir. Buna göre çoklu zeka türlerine göre öğretim metot ve teknikleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Çoklu Zeka Türlerine Göre Öğretim Metot ve Teknikleri

Zeka Türleri	Öğretim Metot ve Teknikleri
1.Sözel Zeka	Düz anlatım, hikaye tamamlama, analogi(Benzetme), şiir yazma, günlük tutma, gazete hazırlama, beyin fırtınası, günlük hayattan örnekler
2.Mantıksal Zeka (Matematik Zekası)	Problem çözme, kavram haritası, beyin fırtınası, ölçme, grafik çizme, buluş, venn diyagramı, anlam çözümleme tablosu
3.Uzamsal Zeka (Görsel Zeka)	Kavram haritası, bulmacalar, gazete hazırlama, grafik çizme, model yapma, venn diyagramı, anlam çözümleme tablosu
4.Kinestetik Zeka (Bedensel Zeka)	Oyun ve drama, model yapma, deney
5.Ritmik Zeka (Müzik Zekası)	Şarkı dinleme ve besteleme, şarkı ve şiirlere fen konuşlarını adapte etme, bilmece
6.Kişisel Zeka (İçe Dönük Zeka)	Bilgisayar, hikaye tamamlama, proje yapma, ev ödevi yapma, günlük tutma
7.Sosyal Zeka (Dışa Dönük Zeka)	Grup çalışması, parçalı öğretim, beyin fırtınası, deney, işbirlikli öğrenme, gazete hazırlama, oyun ve drama, günlük hayattan örnekler, örnek olay
8.Doğa Zekası	Gezi-gözlem, koleksiyon yapma

Kaynak: (Gürdal, 2005)

Öğretimde kullandığımız pek çok yaklaşımın geleneksel anlayıştaki eğitime göre önemli artıları vardır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli artılarından biri, öğrencilerin düşüncelerini sağlamasıdır. Böylece öğrenciler farklı pek çok fikir edinmekte ve eğitim ortamında etkileşimde bulunmaktadır. Buna göre, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının artıları şu şekildedir;

- Öğrenciler öğrenmeye aktif olarak katıldığı için, öğrenmeyi daha çok sever,
- Eğitim hazırlanmadan çok, düşünme ve anlama üzerine odaklandığı için daha etkilidir,
- Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme transfer edilebilir,
- Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin sahibi olmalarını sağlar. Bu nedenle öğrencilerin değerlendirme aşamasında da söz sahibidir,
- Öğrencilere sınıf dışında karşılaştıkları benzer aktiviteleri sunarak onları aktif hale getirir,

- Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirir (Gürses ve arkadaşları, 2003, kaynak alım :<http://yayim.meb.gov.tr>).

2.1.2.1.Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının İlkeleri:

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır (Şaşan, 2002: 49-52). Yapılandırmacı öğrenme kuramını 10 temel öğrenme ilkesi şu şekilde sıralanabilir:

1. Pasif bir şekilde alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Kavramsal bir değişimi içerir.
3. Özneldir. Bireyin öğrendiklerini çeşitli semboller, imgeler, grafikler ya da modeller kullanarak içselleştirmesidir.
4. Durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
5. Sosyaldır. Bireylerin başkalarıyla etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. Duygusaldır. Bireylerin kendi becerileri hakkındaki görüşleri ve farkındalıkları, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentileri ve öğrenme motivasyonu, öğrenmenin doğasını etkiler.
7. Niteliği (öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla veya gerçek hayatla ilişkili olup olmadığı) öğrenme sürecinde önemlidir.
- 8.Gelişseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerinden etkilenir.
- 9.Öğrenci merkezlidir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır
10. Sürekli (Saban, 2004: 171).

2.1.2.2. Geleneksel Öğrenme İle Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel ve yapılandırmacı sınıflarda öğrenme ve öğretim uygulamaları, eğitim program niteliği, kullanılan materyal türleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrencilerin değerlendirilme süreçleri gibi alanlarda birbirinden farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar, Brooks ve Brooks'a (1993) göre şu şekilde özetlenebilir:

* Geleneksel sınıflarda kullanılan eğitim programında temel becerilere ağırlık verilir ve konu parçadan bütüne doğru işlenir; fakat yapılandırıcı sınıflarda kullanılan eğitim programında kavramlara ağırlık verilir ve konu, bütünden parçaya doğru işlenir.

* Geleneksel sınıflarda eğitim programına katı bir şekilde bağlılık söz konusuken yapılandırıcı sınıflarda ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sorulara önem verilir.

* Geleneksel sınıflarda eğitim programında kullanılan etkinlikler, ağırlıklı olarak ders kitapları ile sınırlıyken, yapılandırıcı sınıflarda birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayanır.

* Geleneksel sınıflarda öğrenciler, bilginin öğretmenler tarafından verileceği boş kutular olarak algılanırken yapılandırıcı sınıflarda öğrenciler, bilgiye anlam verir ve yapılandırır.

* Geleneksel sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini anlamak için öğrencilerden, sorduğu sorulara doğru cevabı vermelerini beklerler; fakat yapılandırıcı sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu ile ilgili sahip oldukları bakış açılarını öğrenmeye çaba gösterirler.

* Geleneksel sınıflardaki öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreç olarak testlerle yapılır. Fakat yapılandırıcı sınıflarda değerlendirme, öğretim ile birlikte, öğretmenin öğrenci çalışmalarını gözlemlemesi ya da portfolyolarının toplanması sonucunda gerçekleşir.

* Geleneksel sınıflarda öğrenciler, genellikle yalnız çalışırlar; fakat yapılandırıcı sınıflarda gruplar halinde çalışırlar.

2.1.2.3.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre sürdürülen bir derste, öğretmen derse katılımı arttırmak için öğrencilere yardımcı olmalı, zihinlerindeki bilgileri yeni bilgilerle birleştirmelerini sağlamalıdır. Öğretmen, öğrenciye rehberlik ederek yol göstermeli, onu cesaretlendirmeli, eleştirel düşünmeye teşvik etmeli ve öğrencinin analiz-sentez yapabilme yeteneği kazanmasını sağlamalıdır (Yanpar, 2001: 465).

Yapılandırmacı anlayış, tamamıyla öğrenci merkezli bir yaklaşımdır, bu nedenle de öğretmenin üstleneceği roller geleneksel anlayıştakinden oldukça

farklıdır. Yapılandırmacı bir öğretmen, bilgiyi öğrenciye sunan bir öğretmene göre daha fazla yük ve sorumluluk sahibidir. Öğretmen derslerde mümkün olduğunca geri planda kalmalıdır. Sahip olduğu bilgiyi öğrenciye sunmadan sınıfı araştırmaya, grup çalışmasına teşvik etmeli ve sürekli yönlendirmelerde bulunmalıdır. Buna göre yapılandırmacı bir öğretmenin sınıfta üstleneceği roller şu şekildedir:

- Yapılandırmacı öğretmen; öğrencilerden gelen sorular karşısında otoriter davranmamalı, cevabını bilmediği soruları söyleyebilmelidir. Çünkü bilimsel bilgi otorite tarafından aktarılmamaktadır.
- Öğrenciden gelen soruyu tekrar ona yöneltmeli bu aşamada ne düşündüğünü anlamaya çalışarak cevabı bulmasına yardımcı olmalıdır.
- Çocuk psikolojisi ve öğrenme teorilerine hakim olmalı, iletişim kurabilmeli ve sınıfta dinamik bir ortam yaratarak bunu sürdürebilmelidir Öğrencinin girişimi ve özerkliğini kabul etmelidir (Kılıç, 2001: 17-18).
- Bilgileri birinci kaynaktan toplayarak, tüm teknolojik araçları sınıf ortamına getirmelidir,
- Sınıflama, analiz, yordama, yaratma gibi terimleri kullanmalıdır.
- Öğrencilerin dersi yöntem ve içerik açısından yönlendirmesine ve değiştirmesine izin vermelidir.
- Kendi bilgilerini paylaşmadan önce, öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.
- Öğrencinin kendisi ile diyaloga girmesini desteklemelidir,
- Öğrencinin düşündürücü ve açık uçlu sorular sormasını desteklemelidir.
- Yapılandırmacı öğretmen, soruyu sorduktan sonra bekleme süresi içinde cevaplanmasını sağlamalıdır.
- Öğrencilerin konular arasında ilişki kurabilmelerini sağlamak için zaman tanımalıdır.
- Öğretimde sarmal öğrenme modelini kullanmalıdır.
- Öğrenci deneyimlerinden yararlanmalıdır.
- Öğrencilerin daha ileri düzeyde düşünceleri için onları teşvik etmelidir (Semerci, 2001: 432; Demirel: 1999; Brooks ve Brooks, 1993).

- Öğrencilerin tartışma grupları oluşturmalarını ve hipotez geliştirmelerini sağlayacak deneyimleri desteklemelidir,
- Öğrencilerin doğal ilgilerini geliştirmesine yardımcı olmalıdır (İşman ve Diğerleri - www.tojetş.sakarya.edu.tr).
- Yazılı materyal ve uzmanlardan elde edilecek alternatif bilgilerin kullanılmasını teşvik etmelidir,
- Öğrenmeyi sınıfın ve okulun dışına taşımalıdır,
- Grup çalışması, iş bölümü ve diğer bireylere saygıyı teşvik etmelidir (Durmuş, 2001: 100).
- Yeni geliştirilen yapılandırmaların yerine hipotez oluşturma, tahmin etme, nesneleri işleme, soruları ortaya atma, cevapları araştırma, hayal etme ve icat etme ile deneyim sahibi olarak pozisyon almalıdır (O'Loughlin, 1992: 796).
- Öğretmen sınıfta düz anlatım ve sunuş yöntemlerinin dışında farklı yöntemler kullanarak öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlamalıdır.
- Öğrenci, öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine, kendi yapılarını oluşturmalıdır. Öğretmen her öğrenciye hitap edilebilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirmelidir,
- Öğretmen öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer vermelidir. Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil; yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergilemelidir,
- Yanlışlar öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür, nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratmalıdır. Yanlış bile olsa öğrencileri düşüncelerini söylemesi için özendirmelidir,
- Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrenciyle birlikte alınmalıdır. Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirmelidir,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi, günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme sürecinin akışı içinde yapılmalıdır,
- Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurularak düzeltilmeye çalışılmalıdır (Açıkgöz, 2005 : 66).

2.1.2.4.Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımında Sınıf

Yapılandırmacı yaklaşım gerek felsefesi gerekse içeriği bakımından geleneksel anlayışa göre önemli farklılıklar içermektedir. Geleneksel anlayışa göre düzenlenmiş sınıfta tipik olarak öğrencilerin arka arkaya oturduğu ve öğretmenin öğrencilere kürsüden hitap ettiği bir sınıf ortamı göze çarpmaktadır.

Oysa ki, bir çok derste sınıflar öğrencilerin grup çalışması yapabileceği ve grupların etkileşimde bulunabileceği bir şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmenin kullanabileceği sabit bir sınıf olmalıdır. Çünkü; öğretmen sınıfta düzenleyeceği etkinlikler için materyalleri sınıftan sınıfa taşıırken, öğrencilerin yapılandırma süreçlerini destekleyici bir ortam oluşturmamaktadır (Kılıç, 2001: 19).

Buna göre geleneksel ve yapılandırmacı sınıf ortamlarının özellikleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Geleneksel ve Yapılandırmacı Anlayıştaki Sınıfların Karşılaştırılması

GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Müfredat temel becerilerin kazanılmasını amaçlayacak şekilde, parçadan bütüne sunulur.	Müfredat ana kavramların önemini vurgular ve bütünden parçaya doğru sunulur.
Müfredata bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrenci sorularının takibi ön plandadır.
Müfredata ait etkinlikler ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Müfredata ait etkinlikler eğitim ve öğretime uyarlanmış materyallerin esas kaynaklarına bağlıdır.
Öğretmenler öğrenmeyi onaylamak için doğru cevabı bekler.	Öğretmenler öğrenci görüşlerini anlamak için çaba sarf eder.
Öğrenci değerlendirmesi, öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve testlerle gerçekleştirilir.	Değerlendirme öğretimle birlikte ele alınır ve öğrencilerin portfolyolar ve sergiler sonucunda değerlendirilmesiyle olur.
Öğretmenler bilgiyi aktaran tek kaynaktır.	Öğretmen öğrenci ile karşılıklı etkileşimde bulunarak öğrenme çevresini düzenler ve interaktif şekilde davranır.
Öğrenciler üzerinde bilginin oluşturulduğu boş tahtalar gibidir.	Öğrenciler eleştirel düşünme yeteneğine sahip düşünürler gibi fikirlerini açıklayan kişiler olarak görülürler.
Öğrenciler sınıfta yalnız çalışırlar.	Öğrenciler sınıfta genelde grupta veya birlikte çalışır.

Kaynak: (Honey, McArthur, 2002: 785, alıntı: Brooks ve Brooks, 1999:17)

Geleneksel sınıf yapısı, öğrencilerin zihinsel gelişim özelliklerini kısıtlamakta, sınıf ortamında yürütülen çalışmaların kısır bir döngüde sürmesine neden olmaktadır. Gerek okul sayısının azlığı gerekse öğrenci sayısının fazlalığı yapılandırmacı anlayıştaki sınıf ortamının oluşmasına imkan tanımamaktadır.

2.1.2.5.Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımında Öğrenci

Geleneksel sınıfların pasif alıcıları olan öğrenciler, yapılandırmacı bir sınıf ortamıyla karşılaştıklarında bu ortama adapte olma konusunda önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Çünkü yapılandırmacı sınıftaki araştıran, sorgulayan, bilimsel sonuçlar üretmeye çalışan aktif öğrenci tipi; geleneksel anlayıştaki öğrenci ile önemli bir ayrılık göstermektedir.

Geleneksel öğretim anlayışında, öğrenciler sınıfta düzenlenecek etkinliklere katılmaktan, fikir üretmekten kaçınmaktadır. Öğretmen bilgiyi aktardığı sürece öğrenci bu durumdan hoşnut olmaktadır. Böylece öğrenci sürekli olarak alıcı konumunda kalmakta, uygulanacak farklı yöntem ve yaklaşımlarda istenilen bilgiyi üretememekte hipotezler ortaya atamamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci;

- Öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir.
- Öğrenme sürecine öğretmeniyle birlikte katılır ancak öğrenmenin kontrolü kendisindedir ve kararları kendisi alır
- Öğrenme ortamında girişimcidir, kendini ifade eder, iletişim kurar, eleştirel gözle bakar, plan yapar ve öğrendiklerini yaşamda kullanır Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenci, veli devamlı etkileşim içinde bulunmaktadır. Çünkü bu programda öğrencilerin öğrenmesi okul dışında da taşınmıştır (Şaşan, 2002; Brooks ve Brooks, 1993 :10).

2.1.2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımın Aşamaları

Yapılandırmacı yaklaşımın özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

1. Araştırma: Bu aşama genel durumun geliştirilmesini içerir. Öğretimsel işlerin netleşmesi, sınırlarının çizilmesi ve araştırma sorularının belirlenmesidir.
2. Keşif/İcat: Öğretimsel işin planının oluşturulması ve modelin geliştirilmesi.

3. Uygulama: Bu durum keşif süreci ile örtüşebilir. Öğrencinin gereksinimine göre bir model inşa etmesidir.

4. Değerlendirme: Öğrencilerin bireysel veya grup halinde sunacakları etkinliklerin test edilmesi, öğrencilerin yaşantı süreçlerini açıklamalarıdır.

5. Kutlama/ tören/ takdir etme: Öğrencilerin küçük grup içinde yaşadıkları süreçleri büyük grup içinde paylaşmalarıdır.

Yapılandırımcı eğitim durumlarında dikkate alınması gereken temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır. Yapılandırımcı öğrenmenin temel fikri, önbilgilerin yorumlamayıp etkilediği ve bilgi özgün problemlerde kullanıldığında en iyi öğrenmenin gerçekleştiği üzerinedir.

2. Öğrenenler özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlemeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır. Öğrenenlere, öğrenme sorumluluğunu bırakmak için ilk yol, soru sormalarına ve hedef belirleme yoluyla kendilerinin neler ve nasıl öğreneceklerine karar vermelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca onların kendi öğrenme etkinliklerine yardımcı olmaktır.

3. Yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır. Öğrenme süreçlerinin tasarımında önbilgiler yeni bilgiler arasında bağ kurulduğunda yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi kolaylaşmaktadır.

4. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır. Öğrenme-öğretme süreçleri sosyal etkileşimi destekleyici nitelikte düzenlenmelidir.

5. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarımılamalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Yapılandırımcı öğrenme süreçlerinin temel hedefi öğrenenlerin öğrenme- öğretme süreçlerindeki kazanımlarını günlük yaşama aktarabilmesidir. Bu süreçte öğrenenler, anlamlı ve gerçek problemlerle çalışmalı, çözümler uygulanabilir gerçek yaşam çözümlerini yansıtmalıdır.

6. Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşturulmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi anlamlarını test edebilecekleri ve alternatif çözümleri değerlendirebilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir. Bunun yanında çoklu gerçekliklerin algılanmasını sağlamak üzere çoklu sunum teknikleri kullanılarak

anlam oluşturmaya katkı getirilmelidir. Öğrenilenlerin aktarımı için içeriğın çoklu sunumu gereklidir.

7. Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.

8. Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme süreçleri, cezalandırıcı ise ya da hataları affedici değilse, öğrenenler risk almak istemediklerinden beklenen yararlar sağlanamamaktadır. Özellikle hatalar, grup tartışmalarıyla düzeltildiğinde anlamlı öğrenmeye katkı getirmektedir.

9. Öğrenen düşüncelerinin desteklendiğı bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde düşünmeyi desteklemek için açık uçlu ve düşünmeyi uyarıcı sorular kullanılmalı, öğretmen yanıtı denetleyici rolden sıyrılarak dinleyici konumunda bulunmalıdır (Yurdakul, 2005: 49-52).

2.1.2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretimsel Uygulamaları

İşbirliğine dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır.

Probleme dayalı öğrenme yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından bir diğerini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrenenler, diğerlerinin düşüncelerini paylaşmakta ve işbirlikli gruplarda etkili bir şekilde çalışmaktadır. Probleme dayalı öğrenme, kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını desteklemekte ve işbirlikli gruplarda öğrenenlerin göreve odaklanmalarını sağlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda buluşa dayalı yaklaşım ve araştırmaya dayalı yaklaşımlar da kullanılır. Buradaki temel gerekçe öğrenenlerin etkin katılımını, önbilgilerini uygulamalarını, ilgilerini geliştirmelerini ve ilgili materyallere merak duymalarını sağlamaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımda, sorgulama yöntemi de kullanılabilir. Sorgulama, bilginin oluşturulmasına katkı getirebilecek önemli uygulamalardandır. Öncelikle öğrenenlere soru sorulmakta, daha sonra öğrenenler hipotez kurmakta, ilgili bilgileri toplamakta ve sonuçlara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Sorgulama, öğrenenlerin derse ilgi ve uyumlarını arttırmakta, araştırmacılık özelliklerini geliştirmekte ve gerçekte ne olduğunu görme ve çıkarımlarını başkalarının düşünceleriyle karşılaştırma konusunda ilgilerini arttırmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda gözlem etkinlikler de kullanılabilir. Görevleri kaydetme ve yorumlama ya da açıklama olarak iki bölüme ayrılır. Gözlem üst düzey düşünmeyi ve iletişimi sağlayarak gerçek öğrenmeyi oluşturur (Yurdakul, 2005: 54-58).

2.1.2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımda Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Kavram Haritaları, Kavram Ağı, Anlam Çözümleme Tablosu
- 2- Bulmacalar (Kare Bulmaca, Çengel Bulmaca)
- 3- Yapılandırılmış Grid
- 4- Venn Şeması
- 5- Beyin Fırtınası
- 6- Oyun ve Drama
- 7- İşbirlikli Öğrenme)
- 8- Analoji (Benzetme)
- 9- Örnek olay
- 10- Grup Çalışması, Parçalı Öğretim (Yap-boz)
- 11- Modeller
- 12- Problem
- 13- Deney
- 14- Buluş Yolu
- 15- V Diyagramı
- 16- Gezi- Gözlem
- 17- Kritik Düşünme (Olay sorgulama)
- 18- Proje
- 19- Bilgisayar Destekli Öğretim

2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

2.1.3.1. Proje ve Proje Türleri

Proje bir konu hakkında daha çok öğrenmeyi sağlayacak derinlemesine yapılan bir araştırmadır. Genellikle sınıf içinde çocuklardan oluşturulan küçük

gruplarla, bazen de sınıfı içine alacak şekilde veya duruma bağlı olarak çocuk tarafından bireysel bir şekilde de gerçekleştirilebilir. En önemli özelliği hem öğrenci hem de çocuklarla çalışan öğretmen tarafından bir konu hakkında ortaya atılan sorulara cevap bulmak için bilinçli yapılan bir araştırma çabası olmasıdır. Bir konu hakkında daha çok şey öğrenmektir (Katz, 1994: 1)

Proje türleri kullanım amaçlarına göre farklı kategoride sınıflandırılabilir. Lucio (1963) tarafından yapılan sınıflandırmada projeler;

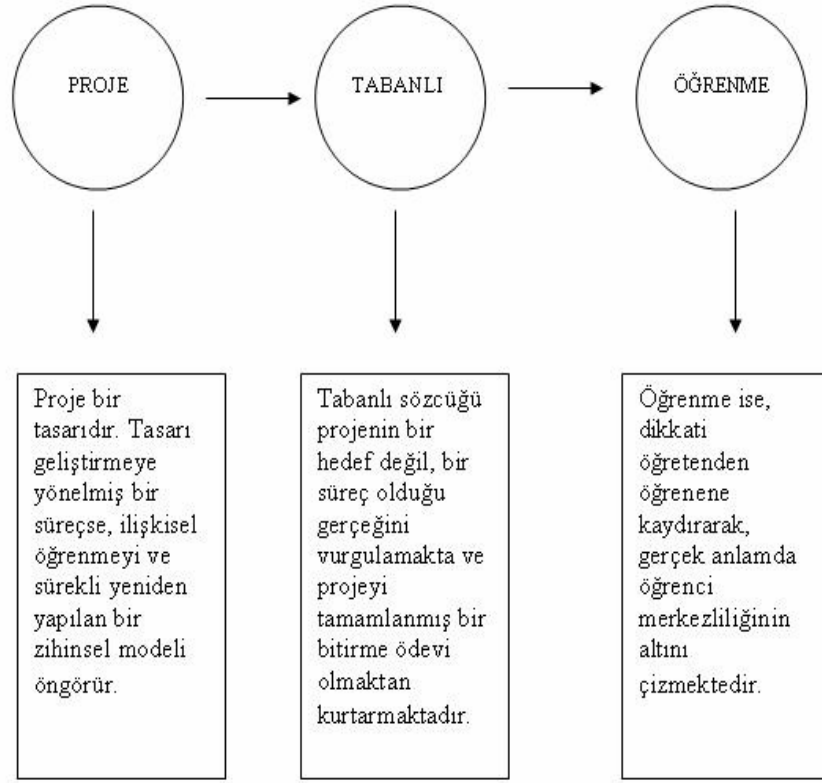
1. Araç-gereç yapımı projeleri
2. Öğrenme projesi
3. Entelektüel ya da problem projeleri
4. Estetik nitelikli projeler
5. Çalışma projeleri olarak adlandırılmıştır (Korkmaz, 2002: 62).

2.1.3.2. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

Proje, öğrencinin bir konu hakkında birçok öğrenme tecrübesi gerçekleştirmesini amaçlayan çalışmanın sonunda somut ürünler elde edebilmesi için derinlemesine araştırmaları da zorunlu kılan bir öğrenme tarzıdır.

Proje Tabanlı Öğrenme, öğrenmeyi projeler etrafında belli bir zaman dilimini kapsayan süreçte, disiplinler arası ve öğrenci merkezli olarak organize eden; bireysel ya da grupla birlikte sürdürülerek bir ürün, sunum ya da performansla sonuçlandırılan yaklaşımdır (Thomas, 2000: 5).

Proje tabanlı öğrenme modeli, projeyi temel alıp, çeşitli öğretim yöntemlerini de öğrenme sırasında kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlamayı hedeflemektedir. Proje Tabanlı Öğrenme modeli, öğrenmenin ürün değil, süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeyi, arzulanan ölçüde öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır. Bu süreç aşağıda şematik olarak da gösterilmiştir.



Proje Tabanlı Öğrenme

Kaynak: (Erdem ve Akkoyunlu, 2002)

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, genel kavramlara, düşüncelere ve bir disiplinin ilkelerine odaklanır. Öğrenenlerin işbirliği içerisinde yaşamlarında karşılaşabilecekleri problemi çözmeleri bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Buck Institue for Education, 2002).

Proje tabanlı öğrenme öğretim stratejilerinin kökeni, Vygotsky, Bruner, Piaget ve Dewey gibi psikolog ve eğitim bilimcilerin çalışmalarından beslenen yapılandırmacılık (oluşturmıcılık) yaklaşımına dayanmaktadır. Yapılandırmacılık, öğrenmeyi zihinsel yapılandırmaların bir sonucu olarak görür. Buna göre, öğrenciler yeni düşünce ve kavramları var olan bilgi ve deneyimleri temelinde oluşturur (Railsback, 2002: 7).

Proje çalışması bir problemin bireysel veya grupta çözölme sürecidir. Proje çalışması sırasında bir ürün ortaya çıkar. Bu ürünün hazırlanması sırasındaki süreç proje tabanlı öğretimdir. Proje yaklaşımı öğrencilerin araştırıcı yanlarını ortaya

ıkararak onların problem çözme becerilerini arttırır. Proje alışması çoklu zekâ kuramına da uygun bir çalışmadır.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler bir problemten yola çıkarak bu problemin çözüm yollarını ararlar. Bu özüm yollarını arama ve bulma sürecinde ortaya çıkan ürün projedir. Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenim yaklaşımının ilkeleri ile örtüşür (Kınık, 2004 : 42).

Proje Tabanlı Öğrenme,

- Öğrencilerin karmaşık-kompleks konuların sunumunu biçimlendirmelerine,
- Kendi ilgi ve yeteneklerine göre seçtikleri içeriğın görüşlerini takip etmelerine,
- İlgili oldukları güncel konular üzerinde çalışmalarına,
- Günlük deneyimlerden içeriğı oluşturmalarına izin veren yaklaşımdır(Buck Institute for Education, PBL Overview What is Project Based Learning?, 2001).

Proje Tabanlı öğrenme, zorunlu hedef davranışlara ulaşmak, bireysel ve işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştırmak için zamanla sınırlandırılmış projelerde gerçek dünya ile ilgili çalışmalardan yararlanmanın teori ve uygulamasına işaret eden bir yaklaşımdır (Defilippi, 2001: 5-10).

Bir dersin diğier derslerden kopuk olduğu, sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli bir öğrenme yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerine, disiplinler arası bağların kurulmasına, öğrenen merkezli ve çalışmaları gerçek dünyadaki konularla bütünleştirici bir öğrenmeyi savunur (Country Superintendent of Schools, 2002; Yurtluk, 2003).

Farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için fırsatlar sunar. Öğrenenler öğretim süreci içinde gerçeğe uygun, güvenilir bir şekilde farklı konu alanlarının içeriğini tanımlar ve uygular. Bunlar yapay bir ortam dışında gerçekleşir Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının temelli bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanmaktadır. Araştırmada genellikle sınıf içerisinde öğrenenler tarafından oluşturulan küçük bir grup, bazen tüm sınıf ve bazen de bireysel olarak sorumluluk alınır. Bir projenin amacı, öğretmen tarafından ortaya konulan soruların doğru olarak

cevaplandırılmasından çok konu hakkında bilgi edinmek ve edindiği bu bilgileri kullanabilmektir (Demirhan, 2002: 5).

PTÖ yaklaşımı, öğrenenlerin kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bunu öğrenenlere problemleri tanımalarına, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma konusunda sorumluluk vererek yapar (Diffily, 2002: 40).

2.1.3.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Felsefi Temelleri

Proje tabanlı Öğrenme Yaklaşımının temel özellikleri incelendiğinde, **Pragmatizm felsefesi** ile **İlerlemeciliğin** eğitim akımına uygun bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Pragmatizmde öğrenen, merkezde; öğretmen ise danışman ve yol göstericidir. Bu anlayış temele alındığında öğrenenin ilgi ve yeteneklerine göre yetişekler düzenlenebilir. Her tür yetişek yerine esnek, çok yönlü, çok amaçlı yetişekler hazırlanabilir. Konularda, derslerde, öğretmen değil; tersine öğrenci merkeze alınmalıdır; çünkü eğitilecek olan odur. Tüm değişkenler öğrenciye göre düzenlenmelidir. Ayrıca her öğrenen ilgi ve yeteneğine göre yetişekler süreçte yeniden düzenlenebilir. Öğrenme yaşantılara dayandırılmalı, yani öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Problem çözme temele alınmalıdır. Hedefler sürekli değişmeye açık olmalıdır. Eğitim yaşamdır, yaşama hazırlık değildir. Bu nedenle okullarda her türlü derse yer verilmelidir. Yaşamda hangi meslekler varsa, hangi sorunlar bulunuyorsa, hepsi okullarda yer almalı ve öğrenci yaşama gitmelidir; çünkü konular amaç değil, birer araçtır. Derslerin içeriği, toplumsal açıdan istenilen edegenliklere, öğrencinin hemen kullanabileceği ve ilgisini çeken bilgi ve becerilere, tasarım ve problemlere göre düzenlenmelidir. Olay, olgu ve sorunlar öğrenciye sunulmalı, onun bunlardan yargılar çıkarması sağlanmalıdır. Eğitim ortamında kurama değil, uygulamaya ağırlık verilmelidir. Uygulama sonucu öğrenen çocuk, ilişkileri kavrar; öğrendiklerini de unutmaz. Uygulama; bilimsel yöntemin, deneme-yanılma, kubaşık çalışmanın ve proje yönteminin kullanılmasını gerekli kılar. Sınama durumları, ezbere dayanmamalıdır. Öğrenciye yaşamda karşılaştığı sorunlar ve doğal problemler sorulmalı, onlardan bilimsel yöntemi kullanarak bunları çözmeleri istenmelidir (Sönmez, 2005: 99-104).

İlerlemecilikte (Progressivism), okul yaşamın kendisidir. Yaşamdaki her türlü olgu ve olaylar eğitim ortamına getirilmeli ya da öğrenen bunlara götürülmelidir; çünkü eğitimin görevi öğrenenin içinde yaşadığı topluma, etkin bir biçimde katılmasını sağlamaktır. Eğitim ortamında kurama değil, uygulamaya ağırlık verilmelidir, çünkü kitaba bağlı olarak öğrenen olayların nedenlerini ve hangi nedenlerin hangi sonuçları doğurduğunu kavrayamaz. Kitabı bilgiler çabuk unutulur. Gerçek, sürekli değiştiğinden elde edilen bilgiler de değişmektedir. Bu nedenden dolayı mutlak bilğimiz yoktur. Bir diğer deyişle bilgi görelidir. İnsanın bilgiyi elde etmesinin amacı, doğayı bilmek ve açıklamak değil, onu denetlemek, yeniden yaratmaktır. Tutarlı bilgi elde etmek için, genellikle, genellikle tümevarım kullanılmalıdır. Bilimsel yöntemle elde edilen bilgi, gittikçe daha doğruya ilerler. İnsan, bu tür bilgiyle doğaya egemen olabilir (Sönmez, 2005: 96-98).

İlerlemecilikte, eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Proje tabanlı Öğrenme Yaklaşımında da “gerçek yaşam problemleri”nin ele alınarak bunlara çözüm aranması ilerlemecilik akımındaki bu anlayışla örtüşmektedir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğretimde yeni yaklaşımlardan biri olan Yapılandırmacılıkla yakından ilişkilidir. Yapılandırmacılık öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve öğrenilen bilgilerin nasıl yapılandırıldığı üzerine inşa edilmiştir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanmaktadır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemleri çözmede uygulamaya koyar (Erdem, 2001: 69).

Yapılandırmacılığı etkileyen eğitimciler, felsefeciler ve psikologlar aynı amaç etrafında birleşmiştir:

- 1.Öğrenenler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında kalıcı olur.
- 2.Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevreyle etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırırlar
- 3.Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- 4.Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Bu yapıyla Yapılandırmacılık, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına dayanak noktaları oluşturmaktadır. Yapılandırmacılığın yapılan etkinliklerin teorik altyapısını

oluşturduğu, Proje Tabanlı Öğrenme için bu teorik altyapının uygulamaya konulma şekli olduğu ifade edilebilir (Erdem, 2005: 70).

2.1.3.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının kökleri XX. yüzyılın başlarında ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. John Dewey'in yeniden yapılanma, Klipatrick'in proje metodu, Bruner'in Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen'in grup araştırması modelleri, proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının temel taşlarını oluşturmaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının temelini oluşturan görüşler ilk olarak 1918'de William Heard Klipatrick tarafından ortaya atılmıştır. Klipatrick'e göre proje tekniği yeni bir teknik değildir. Proje tekniği canlı etkinliklere öğrenmeyle ilgili kuramların uygulanmasına, sosyal ve etik değerlerin kazanılmasına olanak veren etkinlik ilkesine dayalı bir tekniktir. Klipatrick; "Eğitim bir yaşam biçimidir. Yıllardır artan bir istekle eğitimin yaşantı olmasını arzu ettik, yaşantıya hazırlanmasını değil. Ancak bunu söylemenin kolay olmasına rağmen, gerçekleştirilmesi onun kadar kolay değildir." (Korkmaz, 2002: 42).

Proje yöntemi ilk olarak 1900'lerde tarım ve ev ekonomisi kurslarında hızlı bir şekilde yayılmıştır. Klipatrick proje yönteminin tüm programlarda her bir konu alanı içinde öğretim için kullanabileceğini belirtmiştir (Lucio, 1963)

2.1.3.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri

Proje Tabanlı Öğrenme, öğrenilen bilgilerin transferi açısından mükemmel bir ortam sağlar. Proje Tabanlı Öğrenme, sınıf etkinliklerinin bir modelidir. Klasik sınıf ortamından, modern sınıf ortamına bir geçiş sağlar. Bir dersin diğer derslerden kopuk olduğu sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli öğrenme yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bağların kurulduğu öğrenci merkezli, yapılan çalışmaları gerçek dünya konuları ile bütünleştirici bir öğrenme savunur. Öğrenenlere farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için fırsatlar sunar. Uzmanları becerilerin öğrenilmesi açısından, Proje Tabanlı Öğrenme desteklemektedir. Çünkü bu yaklaşım, diğer bireylerle iyi çalışma

becerisini kapsar. Mantıklı kararlar verilmesini sağlar. Liderlik ve karmaşık problemleri çözme yeteneği kazandırır (Moursund, 1999; Demirhan, 2002: 8).

Proje Tabanlı Öğrenmede; öğrenciler karar verirler, önceden belirlenmiş bir çözüm olmadan bir problem bir problem durumu vardır, öğrenciler bir çözümü ulaşmak için süreci tasarlar, öğrenciler topladıkları bilgiye ulaşmak ve bilgiyi yönetmek için sorumludurlar, sürekli değerlendirme vardır, son ürün nitelik için üretilir ve değerlendirir, sınıf hataları ve değişiklikleri hoş gören bir yapıya sahiptir (Buck Institute for Education, What is Project Based Learning PBL, 2001).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının diğer yaklaşımlardan belli başlı ayırt edici özellikleri şunlardır:

- Çalışmanın amacını anlamının ve hem kısa hem de uzun dönemli amaçların netliği, açıklığı vardır.
- Proje ortamı psikolojik güvenlik sağlar ve doğruları söyleme konusunda kesin kararlılık vardır.
- Öğrenme altyapısı oluşturulur ve ortaya çıkma ile biçimsel yapılar arasında bir denge vardır.
- Proje sınırlarının keştiği uygulamalar topluluğu vardır.
- Liderler öğrenme ve düşünce ürünü davranış konusunda model olmak için ortam oluştururlar.
- Sistemli ve işbirlikçi düşünce vardır. Problemler ve hatalar öğrenme için bir fırsat oluşturur (Ayas and Zeniuk, 2001: 61-76).

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrenenlerin kendileri için bilgilerini kurmalarına izin vererek öğrenmelerini zenginleştirebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkan vererek bilgilerin önemleri hakkında düşünmelerini sağlar. Kendilerine göre kritik olan bilgileri değerlendirmelerini sağlar, öğreneni aktif kılar.

2. Öğrenenlerin aktif olmaları, derinlemesine çalışmaları, bir şeyler üretmeleri için ilgilerini çekici bir yaklaşımdır.

3. Öğrenenlerin, öğrenmeye katılmaları ve bilgileri göstermeleri için birçok yol önerir.

4. Farklı zeka türlerine uyarlanabilir.

5. Farklı sosyal becerilerin geliştirilmesine yardım eder.
6. Öğrenciler için soruları, problemleri nasıl çözecekleri hakkında karar verme aşaması onların ilgileri ve sorularının devam etmesine yardımcı olur.
7. Öğrenenlere kendi öğrenme stilleriyle öğrenme fırsatı verebilir. Tek başına okuyarak ve gözden geçirerek öğrenen veya grupta okuyarak, tartışarak öğrenenler gibi (Goldman, 2000).
8. Aynı zamanda öğrenenlere belirgin olarak her zaman yaptıklarının dışında, değişik yollar gösterir. Yaparak öğrenmelerini sağlar.
9. Öğrencilerin kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri için çaba harcar. Bunu öğrencilere problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma konularında sorumluluk vererek yapar.
10. Öğrenenlerin ailelerine öğrenenlerin performanslarıyla ilgili değişiklikler hakkında anlamlı bilgiler verir. Öğrencilere yeni becerileri denemeleri ve zararsız, karmaşık davranışları model almalarına izin verir.
11. Bir disiplinin stratejisini ve profesyonel becerileri pekiştirmek ve tanıtmak için ortamlar sağlar. Disiplinler arası öğrenme için fırsat sağlar.
12. Öğrencilere kendi deneyimleri ile öğrenme imkanı sunar.
13. Öğrenciler için birlikte çalışabilecekleri ortamları destekler (Buck Institute for Education, PBL Overwiev 2001; Demirhan, 2002: 15-17).

2.1.3.6. Proje Tabanlı Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı geleneksel öğretim anlayışından farklı bir yapıya sahiptir. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımında hedeflerdeki değişim, karmaşık problemleri çözebilme, araştırma yapıp verileri problemlerin çözümünde kullanabilme, işbirliği içinde çalışabilme, sürecin yapılandırılırken hedeflenen ürüne ulaşmasının yanı sıra ürüne ulaşmak için izlenecek yol veya yolların da dikkatle incelenmesini gerçekleştirmektedir. Öğrenenleri araştırma yapmalarını teşvik eden, yol gösteren öğretmen profili beraberinde, araştırma yapan, kaynaklara kendisi ulaşp problemleri kendisi çözen öğrenen tipinin doğmasını da sağlamaktadır. Bu yapısıyla

Proje Tabanlı Öğrenme, sınıfları basit bir sınıf düzeni olmaktan çıkıp karmaşık bir yapıya kavuşmaktadır, araştırma yapılan, problem çözülen, öğrenilen bir merkez halini almaktadır (Katz, 2002; Aktaran: Demirel ve diğerleri, 2005). Proje Tabanlı Öğrenme Modeli ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı Tablo 5’de karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Tablo 5.

Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim Modeli		Proje Tabanlı Öğrenme Modeli
Problemler ve çözümleri tanımlanır, tek çözüm yoluna gidış vardır.	Problem	Tek çözüm yolu ve ulaşılması beklenen tek bir nokta yoktur. Çalışmaya başlandığında birden fazla çözüm yolu kullanılabilir.
Bir disiplinin özelliklerine yoğunlaşma hakimdir.	Konu alanı	Disiplinler arası etkileşim, farklı disiplinlerle işbirliği hakimdir.
Standartlaştırma, kavramları, ilkeleri anlama ve problemlerin çözümünde kullanabilme	Hedef	• Karmaşık problemleri çözebilme • Araştırma yapıp, verileri problemlerin çözümünde kullanabilme • Grup içerisinde işbirliği ile çalışabilme • Bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinebilme Belirlenen ölçütlere uygun ürünler ortaya koyabilme
Bir ya da birkaç kaynağın içeriğine sadık kalınmaktadır.	İçerik	İçerik değil, derinlemesine anlama önemlidir. Farklı kaynak tiplerine ulaşmak ve bilgi edinmek beklenmektedir.
Ürüne götüren etkinlikler bütünüdür. Bireysel çalışma ağırlıklıdır, öğretmenin anlattıklarına ve kitaba bağlı kalınır. Temel nokta istenilen ürüne ulaşılmasıdır.	Süreç	Grupla birlikte çalışma, farklı kaynaklara yönelim, araştırma yapma temellidir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ortaya konur. Ürün ve süreç birlikte önemlidir. Süreç, elde edilen ürün kadar önemlidir.
Süreç sonunda elde edilen ürüne not verilir, test puanları dikkate alınır. Değerlendirmede tek söz sahibi öğretmendir.	Değerlendirme	Ürün ve süreç birlikte değerlendirilir. Bireyin performansı ve ortaya koyduğu ürün birlikte değerlendirilir. Değerlendirmede öğrenen de etkin bir role sahiptir.
Basit sınıf organizasyonu; bir öğretmen yirmi-yirmi beş öğrenci vardır. Sınıf ortamı öğrenen ve öğrencilerden oluşur.	Sınıf Ortamı	Karmaşık organizasyon; öğretmen ve öğrenenler birlikte öğrenir. Sınıf ortamı öğrenenlerden oluşur. Sınıf, araştırma, problem çözme ve öğrenme merkezlidir.
Öğretici, ders anlatan ve bilgi aktarandır.	Öğretmenin Rolü	Yardımcı ve yönlendirici, öğrenenle birlikte öğrenendir.
Bilgiyi alan, öğretmenin anlattıklarını not edendir.	Öğrenen Rolü	Özerk ve kurgulayıcı, bilgiyi araştırıp bulan, özümseyerek kullanandır, öğrenendir.
Bilgi düzeyi ön plandadır.		Premsipler, genel kavram ve düşünceleri kavramak ön plandadır.

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

2.1.3.7. Proje Tabanlı Yaklaşımın Öğeleri

Proje Tabanlı Öğrenmenin içerdiği öğeler şu şekilde tanımlanabilir: İçerik, süreç, etkinlikler ve sonuç.

İçerik: Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı tek bir kaynağa bağlı kalmaksızın, öğrencilerin farklı kaynaklara ulaşması ve sorunu çözmek için ulaştığı bilgilerden oluşur. Proje Tabanlı Öğrenme öğretmenlerin ve öğrenenlerin, belli bir konuya odaklanmalarına, göze çarpan önemli noktaları ve fikirleri derinlemesine incelemelerine izin verir. İçerik gerçek yaşam içindeymiş gibi sunulur ve öğrenci problemini çözmek için bu içerikle birlikte çalışır. Parçalardan çok bütüncülük önem taşır ve derinlemesine araştırma önemlidir.

Etkinlikler: Öğrenenler aradıkları cevapları bulmak ve problemleri çözmek için araştırma yaparlar. Genellikle zor sorular ya da problemlerle uğraşır ve sorgularlar. Bu öğrenenlerin karmaşık fikirleri öğrenmelerini, gerçeğe uygun çerçeveler oluşturma becerileri kazanmaları ve öğrendiklerini değişik durumlarda uygulayabilmelerini sağlar.

Süreç: Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı süreç boyutunda, öğrenenlerin işbirliği içerisinde birbirleriyle çalışmalarını teşvik etmesinin yanı sıra kendi başlarına çalışmalarını da desteklemektedir. Öğrenme koşulları sosyal, kişisel ve birlikte çalışma becerilerini geliştirir. Süreçte teknolojik araçların üstünlüğü vardır ve öğrenen bu araçları kullanmak için cesaretlendirilir. Böylece öğrenenlerin yaşam becerileri gelişir ve öğrenenler okullarının dışındaki bir dünyaya hazır hale gelirler.

Sonuç: Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerinin ve problem çözme stratejilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenenler, öğrenme süreci sonunda örneklerle kanıtladıkları karmaşık, entelektüel, mantıklı ürünler oluştururlar ve ortaya koydukları ürünlerini kendileri değerlendirirler. Bu süreçte sosyal becerileri yaşam becerileri ve kendini yönetme becerilerini sergileme fırsatı bulurlar (Buck Institute for Education, PBL Overview, 2002).

2.1.3.8. Proje Tabanlı Öğrenme Neden Önemlidir?

Proje aktiviteleri öğrenmeyi her tür akademik çevreden öğrenciye anlamlı kılacak bir bağlamda sunar. Projeler, farklı zeka, öğrenme tercihi ya da öğrenme

stilllerine ev sahipliği yapabilir. Ayrıca, daha fazla çeşit, tercih ve seçenek sağlaması, öğrencilerin kendi kişisel becerileri ve ilgilerinin peşine düşmesini sağladığı için öğrenci motivasyonunu arttırabilir. Zihin psikolojisi üzerine çalışan bazı araştırmacılar, bu faktörlerin öğrenmeyi arttırdığını belirtirler. Problem çözme üzerine olan çalışmalar öğrencilerin bilgiyi daha kolay depolamalarına ve böylece başka ortamlarda kolay hatırlayabilmelerine yardımcı olurlar.

Öğrenciler, Proje Tabanlı Öğrenme ile mevcut bilgi, birikim, deneyim ve ilgilerinin üzerine bir şeyler koyarlar, problem çözme, üst düzey düşünme (analiz-sentez-değerlendirme), kavram ve prensiplerin daha derin anlaşılmasının üzerinde dururlar. Öğrenciler kendi akıllarını yaratıcı, bağımsız ve sorumlu olarak kullanmaları konusunda öğrencilere zorunluluk getirir ki, bu da onlara bir tatmin ve başarıma duygusu aşılayabilir. Ayrıca Proje Tabanlı Öğrenme sayesinde iş çevrelerine benzer bir ekip ortamı içinde dinlemeyi, konuşmayı ve karara varmayı öğrenirler. Yine öğrenciler, gelecekteki akademik ya da işgücü hedefleri için hayati öneme sahip planlama, organize etme, araştırma ve zaman kullanımı gibi diğer becerileri geliştirirler (Çoşkun, 2004: 75).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı temelde aşağıdaki becerilerin ve özelliklerin gelişmesine olanak sağlayabilir:

- Grupla birlikte çalışma becerileri
- Yaşam becerileri (toplantı yürütme, plan yapma, bütçe kullanma vb.)
- Bilişsel işlem becerileri (karar alma, eleştirel düşünce, problem çözme vb.)
- Kendi kendini yönetme becerileri (amaçları belirleme, görevleri organize etme)
- Tutumlar (öğrenme sevgisi, ileri eğitim aşamalarına isteklilik)
- Eğilimler (kendini yönlendirme, başarıma duygusu)
- İnançlar (kendi kendine yeterli) gibi (Buck Institute for Education, PBL Overview, 2002).

2.1.3.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının aşamalarını altı basamakta ele alınmaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2000). Bu basamaklar yapılacak işlemler ve her basamaktaki öğretmen ve öğrenen rolleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.**Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Aşamaları**

Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrenenin Rolü
Öğrenenler kaynakları araştırır, bir çerçeve proje için sorular önerebilirler.	1. Konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde organize etme.	Araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.	İlginç problemler yaratır ve sorunları kategorize ederler, proje gruplarını oluşturmada katkıda bulunurlar.
Grup üyeleri hep birlikte proje planını yaparlar. Nereye ve nasıl gidecekleri, neleri öğrenecekleri gibi sorular hakkında karar verirler. Kendi aralarında işbölümü yaparlar.	2. Grupların proje planlarını oluşturma	Grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar, gerekli materyal ve kaynakları bulmalarına yardım eder.	Ne çalışacaklarını planlar, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlar.
Grup üyeleri organize olur, verileri ve bilgileri analiz ederler.	3. Projeyi uygulama	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süre ve grupları kontrol eder.	Sorular için cevapları araştırır. Veri toplar. Bilgiyi organize eder. Kaynak kişilerle görüşür. Bulguları birleştirir ve özetler.
Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler, bulgularını nasıl sunacaklarına karar verirler.	4. Sunuyu planlama	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sunuların organize edilmesini sağlar.	Sunumun temel noktalarına karar verilmesini, nasıl bir sunu yapılacağını planlanmasını sunu için materyal hazırlanmasını sağlar.
Sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, başka okullarda vb.) yapılır.	5. Sunu yapma	Sunular koordine edilir.	Sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir.
Öğrenen projeler hakkında dönütleri paylaşırlar. Öğretmenler ve öğrenenler projeleri hep birlikte paylaşırlar.	6. Değerlendirme	Proje özetleri ve öğrenilenler değerlendirilir.	Grup üyeleri olarak çalışmayı ve çalışmada öğrendiklerini yansıtır. Çalışmaların değerlendirilmesinde rol oynar.

Kaynak: (Korkmaz, Kaptan, 2000)

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının işlem basamaklarını Erdem ve Akkoyunlu (2002) ile Moursund, D. (1999) ise aşağıda belirtilen şekilde sınıflandırmışlardır:

- 1.Hedeflerin belirlenmesi
- 2.Yapılacak işin ya da ele alınacak konunun belirlenip, tanımlanması
- 3.Takımların oluşturulması
- 4.Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi
- 5.Çalışma takviminin oluşturulması
- 6.Kontrol noktalarının belirlenmesi
- 7.Değerlendirme ölçütlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi
- 8.Bilgilerin toplanması
- 9.Bilgilerin örgütlenip, raporlaştırılması
10. Projenin sunulması

İşlem basamakları incelendiğinde, temel planlama aşamalarının ardından, bilgi toplama aşamaları gelmektedir ki, bu aşamalar bilgi okur-yazarlığı yeterlikleri kapsamında çağdaş insan modelinin temel kavramlarını oluşturmaktadır.

Katz ve Chard (1989) ise, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulama aşamalarını üç evrede ele almıştır:

1. Evre: Başlangıç Evresi:

Bu evrede öğretmen ve öğrenciler araştırılacak konunun seçilip düzenlenmesi için tartışma yaparlar. Konu öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenebilir. Konu seçerken birkaç ölçüt göz önüne alınabilir. Bu ölçütlerden biri, konunun öğrencinin günlük yaşamıyla ilgili olmasıdır. İkincisi ise, temel okuryazarlık ve sayısal becerilere ek olarak konu fen, sosyal, bilimler, dil gibi konularla bütünleşmeye izin verilmelidir. Üçüncü ölçüt, konu yeterince zengin olmalıdır. Dördüncü ölçüt, konu evde araştırılmaktan çok okul içinde araştırmaya uygun olmalıdır. Konu belirlendikten sonra öğretmen, öğrencileriyle beyin fırtınası yaparak bir ağ, kavram haritası oluşturur. 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:

Alanları, objeleri veya olayları araştırmak için genellikle alan gezileri ve doğrudan araştırmaları içerir. Proje çalışmasının kalbi olan ikinci evrede öğrenciler

araştırır, gözlemlerini kaydederler, modeller oluştururlar, sonuçları yakından gözlerler ve kaydederler. Beraberinde keşfederler, tahmin ederler, tartışır ve yeni anlayışlarını, fikirlerini dramatize ederler.

3. Evre: Özetleme ve Sonuçlandırma:

Sonuçların raporlarını hazırlama ve sunmayı içerir. Öğrenciler çalışmalarının sonucunda bir ürün ortaya koyarlar ve ürünle birlikte de çalışmaların tamamını içeren bir rapor sunarlar. Rapor süreç içerisinde yapılan bütün etkinlikleri dile getirmesi açısından önemlidir. Raporun sunulması aşamasında yapılan çalışmalar sınıfla paylaşarak birlikte değerlendirilir (Demirhan, 2002: 35; Aladağ, 2005: 42).

Projenin gerçekleştirilmesi; proje konusunun seçimi, zaman takviminin ve maliyet hesabının yapılması, ilgili kaynakların taranması, yöntemin belirlenmesi, elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve tüm bunların ardından bir sonuca ulaşılmasını içeren süreçlerden oluşur. Aşağıda bu aşamalar hakkında açıklamalar yer almaktadır.

1. Proje konusunun seçimi: Proje hazırlama sürecinin en önemli kısmı problem seçimidir. Projenin problemini öğrenci/öğrenciler, öğretmen veya her ikisi birlikte belirlerler. Projenin seçiminde bölgesel problemlerin (Malatya’da kayısı, Trabzon’da fındık, Adana’da pamuk vb. konulardaki problemlerin) çözümüne yönelik olması, ekonomik olması, uygulanabilir olması ve öğrencilerin konuyu sevip benimsemesi gibi faktörler göz önüne alınmalıdır. Aşağıda proje geliştirilebilecek problemlere örnekler verilmiştir.

- ✓ Su, hava, ses ve görüntü kirliliği nasıl giderilebilir?
- ✓ Hayvan ve bitki türlerinin yok olması nasıl önlenir?
- ✓ Enerjinin tasarruflu kullanılması nasıl sağlanabilir?
- ✓ Öğrencilerin internet kullanımı nasıl verimli hale getirilebilir?
- ✓ Ekmek nasıl daha iyi yapılabilir? Ekmek israfı nasıl önlenir?
- ✓ Atık kâğıt, cam vb. toplanmasının ülke ekonomisine katkısı nedir?

Bunlardan başka araç-gereç yapımı da problem olarak seçilebilir.

Projenin problemine göre amaç ve bu amaç doğrultusunda alt problemler veya hipotezler, sayıtlılar, sınırlılıklar, varsa araştırmanın evreni ve örneklemini belirlenmelidir (Gürdal, 2004: 70-75).

2. Zaman takvimi ve maliyet hesabının yapılması: Projeye başlamadan önce zaman takvimi ve maliyet hesabı mutlaka yapılmalıdır. Bunların takibi öğretmen tarafından titizlikle yapılmalı, belirlenen zaman ve maliyet aşılmamaya çalışılmalıdır. Elde olmayan sebeplerle bunların aşılabileceği plan yapılırken göz önüne alınmalıdır.

3. Kaynak tarama: Projenin konusu ile ilgili bilgiler; kitaplar, makaleler, bildiriler, tezler, dergiler, ansiklopediler v.b. yazılı kaynaklardan, internetten ve konunun uzmanı kişilerden faydalanılarak toplanır. Kaynaklardan elde edilen bilgiler özetlendikten sonra kaynağın adı, yılı, yazar veya yazarların adı, yayın yeri, sayfası, kullanılan kaynak kitapsa kaçınıcı baskı olduğu, dergi ise kaçınıcı sayı olduğu yazılmalıdır. (Yalçın, 2004: 42-49)

4. Yöntem: Çalışmanın deneysel bir çalışma mı, tarama modelinde bir çalışma mı, yoksa karşılaştırmalı bir çalışma mı olacağına karar verilip, araştırmanın modeli belirlenmelidir. Ayrıca kullanılacak materyaller, malzemeler seçilmelidir. Yapılacak etkinlikler planlamalıdır. Araştırma anket çalışması ise evren ve örnekleminin ne olacağına karar verilmelidir. Araştırmada kullanılacak ölçü aletleri güvenilir olmalı, ölçülmek istenen şeyi tam olarak ölçebilmelidir. Anket çalışmalarında soruların geçerlilik ve güvenilirliğine bakılmalıdır.

5. Bulgular ve Yorumlar: Araştırmadan elde edilen bulgular kaydedilmeli, tablolar, grafikler çizilmeli, yorumlar yapılmalıdır. Yapılan tüm çalışmaların, deneylerin hipotezimizi doğrulayıp doğrulamadığına bakılmalıdır. Doğrulamıyorsa yapılanlar tekrar gözden geçirilir ve yanlış veya eksik yaptığımız yer bulunmaya çalışılmalıdır. Deneyler her zaman hipotezi doğrulamayabilir. Bu da bilim açısından önemli bir sonuçtur (Şahin, 2004: 34).

6. Sonuç: Araştırmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde yazılmalı, hipotezlerin gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılmalı, araştırma sırasında yapılan hatalar varsa neler olduğu kaydedilmeli, nedenleri tartışılmalıdır. Bu konuda daha

önce araştırma yapılmışsa bu araştırmalarla arada paralellik olup olmadığına bakılmalıdır. Araştırma konusunda çalışma yapacaklara önerilerde bulunulmalıdır.

2.1.3.10. Projenin Yazılımı

Projenin yapılması kadar yazımı ve sunumu da önemlidir. Projenin yapılması ile ilgili olarak; proje raporunda bulunması gerekenler Tablo 7 'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Proje Raporunda Bulunması Gereken Bölümler

Başlık sayfası
Özet
Kısaltmalar ve Semboller
- Tablolar Listesi
- Şekiller Listesi
I.Bölüm: Giriş
1. Problem
2. Amaç
3. Alt problemler ve/veya hipotez
4. Projenin Önemi
5. Sayılılar (Kabuller)
6. Sınırlılıklar
II.Bölüm: Literatür Bilgileri
III.Bölüm: Yöntem
1. Model
2. Evren- Örneklem
3. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi (Testler, Ölçme araçları).
IV.Bölüm: Bulgular ve Yorumlar
V.Bölüm: Sonuç ve Öneriler
1. Sonuç ve Tartışma
2. Öneriler
Kaynaklar

Kaynak: (Erktin, 2004: 58).

2.1.3.11. Proje Tabanlı Öğrenmenin Uygulanması

Bir projeyi uygulamanın tek bir doğru yolu yoktur; ancak etkin bir planlama sırasında sorulması gereken sorular ve göz ardı edilmemesi gereken konular vardır:

Projenin amaçlar taslağının çıkarılması

Proje ile ilgilenen herkesin amaçlar konusunda kararlı olması çok önemlidir. Böylece proje etkin bir şekilde planlanıp tanımlanabilir. Öğretmen ve öğrenci için

gereken unsurları ve her bir proje için beklentileri açıklayan bir taslak geliştirilmelidir. Taslak çeşitli formlarda oluşturabilir, ancak şu öğeler içermelidir:

- **Durum ya da Problem:** Projenin hitap ettiği konuyu ya da problemi tanımlayan bir ya da iki cümle.

- **Projenin tanımı ve amaç:** Projenin asıl amacının ve durum ya da problemle nasıl ilgilendiğinin kısa açıklaması

- **Performans belirtme:** Projenin karşılaması gereken kriter ya da kalite standartlarının listesi

- **Kuralları:** Projenin sonuçlanmasına yardımcı olacak ana noktalar. Görüşmelerin belli bir günde tamamlanmış olması, ancak belirli bir tarihten önce araştırmaların bitirilmiş olması gibi kısa vadeli amaçlar içinde sayılır.

- **Proje katılımcılarına göre görev dağılımı yapılmış listesi:** Proje takım arkadaşları, topluluk üyeleri, okul çalışanları ve ebeveynler bir grup altında toplanır.

- **Değerlendirme:** Öğrencilerin performanslarının nasıl değerlendirilmesi gerektiğini gösterir. Proje tabanlı öğrenmede, öğrenme süreci de son ürün gibi değerlendirilir.

Taslak projenin başarısında önemlidir. Öğretmen ve öğrenciler bunu birlikte hazırlamalıdır. Öğrenciler süreci içinde ne kadar yer alırsa o kadar çok öğrenirler ve kendi sorumluluğunu o kadar üstlenirler (Railsback, 2002: 11-12; Coşkun, 2004: 80).

2.1.3.12. Proje Tabanlı Öğrenmenin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Proje Tabanlı Öğrenmenin yaklaşımı ile ders işlenirken aşamaları tamamen yerine getirilirse, öğrencileri ve öğretmenler üzerine düşen görevleri gerçekleştirirse, bu yaklaşımın birçok üstünlükleri vardır.

Bilen (2002: 225), Korkmaz (2002: 53-54), Saban (2000:192), Demirhan (2002:71), Balkı (2003: 23-24) ve Aladağ (2005: 45) bu üstünlükleri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
2. Grupla çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı sağlar.
3. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.

4. Öğrencilerin bilgilerini yansıtmaları ve katılımları için çok yönlü yollar önerir.

5. Seçme, planlama, inceleme ve yürütme gücü kazandırır.

6. Problem çözme becerilerini ve probleme dayalı öğrenme becerilerini geliştirir.

7. Öğrencilerin gerçek yaşamla oluşturduğu ürünleri ve performansları birleştirir.

8. Öğrencilere pratik deneyimler kazandırır.

9. Hem yavaş öğrenen hem de çabuk öğrenciler için kullanılabilir.

10. Öğrencilerin önemli konularda kendi başlarına karar almalarını sağlar.

11. Öğrencilerin öğrenmek için motivasyonlarını artırır ve onların daha sonraki projeleri için yeni ilgili alanları geliştirmelerini sağlarlar.

12. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.

13. Öğrencilerine çeşitli beceriler kazandırır.

Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin öğrencilere kazandıracak becerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

* **Yaşamsal Beceriler:** Bir toplantı yönetmek, bir bütçe hazırlamak, bir plan yapmak vb.

* **Teknolojiyi Kullanma Becerisi:** Bilgisayar kullanma, televizyon, radyo, video vb. araçları kullanma

* **Bilişsel Süreç Becerileri:** Karar vermek, eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerisi gibi

* **Özdenetim Becerileri:** Hedefler oluşturmak, işlemleri organize etmek, zaman yönetimi

* **Tutumlar:** Öğrenmeye karşı ilgi, gelecek için eğitime olan merakı artırır.

* **Eğilimler:** Öz denetim, başarı hissi

* **İnançlar:** Öz-yeterlilik inancı

Bu üstünlüklerinin yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu **sınırlılıkları** şu şekilde sıralanabilir:

1.Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırabilir.

2.Öğrenme için ayrılan süre artabilir.

3.Öğrencilerin kendilerine verilen bir projeyi tamamlamaları uzun zaman alabilir.

4.Bireysel gelişime önem verildiğinden sosyal gelişim ihmal edilebilir.

5.Araştırmanın sınırları iyi çizilemezse, konuda aşırı sapma ve dağılma gözlenebilir.

6.Eğer projeler öğretmen gözetimi dışında gerçekleştirilirse, önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir.

7.Ekonomik açıdan maliyetli olabilir.

8.Öğrenciler değerlendirme konusunda endişe duyabilir ve nelerin kabul edilebilir ürün olduğu konusunda belirsizlikler yaşayabilirler

9.Öğretim materyallerinin eksikliği ve sınav baskısı diğer engelleri oluşturur.

10. Bazı öğrenciler, kendilerine ilginç gelebilecek proje konuları bulmada zorlanabilir.

11. Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımında öğretmenler öğrencilere sorumluluk vermekten çekinebilirler. Öğrencilerin hazır hale gelmediklerini düşünebilirler. Öğretim materyallerinin eksikliği, sınav baskısı ve aile beklentileri gibi.

12. Teknolojiyi bilişsel bir araç olarak kullanma konusunda deneyimsiz olan öğretmenler onu projelerde kullanmada güçlükler yaşayabilirler.

13. Geleneksel olmayan değerlendirme türleri bazı öğretmenlere alışılmadık gelebilir

14. Öğretmenler öğrencilere gereğinden fazla bağımsız hareket etme imkanı sunabilirler ve öğrencilere yeterli planlama, rehberlik vb. konularda daha az yardım edebilirler.

15. Öğretmenlerin PTÖ konusunda yoğun olarak bilgilendirilmeleri gerekir nitekim öğretmenler genellikle öğretim programlarının içeriğini yaşama dönük uygulamalı etkinliklere entegre etmeye yeterince hazır olmayabilirler (Railsback, 2002).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, ifade edilen bu dezavantajlara rağmen eğitim sistemi içerisinde uygulanması gereken bir öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğretmenler bu dezavantajları dikkate alarak çeşitli önlemler alabilmelidir.

2.1.3.13. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öneriler

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile ilgili olarak yukarıda belirtilen dezavantajları veya sorunları en aza indirmek için genel önerileri şu şekilde sıralanabilir:

1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının dersin, ünitenin, konunun öğrenme sonuçları için uygun bir öğretim yöntemi olup olmayacağına karar verilmelidir.
2. Okuma ödevleri ve projeler öğrenme sürecinde birbirini tamamlamalıdır.
3. Sınıfta geçirilen ders saatinin ne kadarının proje çalışmasına ayrılabilceği belirlenmelidir.
4. Gruplar dört kişi ile sınırlandırılmalıdır. Mümkünse üç kişi olmalıdır. Küçük gruplar bireylerin daha fazla sorumluluk yüklenmelerini sağlar, öğrencilerin öğrenme yaşantıları artar.
5. Öğrencilerin projeye eşit olarak katkı getirmesi önemlidir. Bu nedenle arkadaşların değerlendirme çalışmalarının yapılması öğrencilere geri bildirim sağlar (Peterson and Myer, 1995: 150-158).
6. Projenin amacının müfredat ya da kazanımlarla ilişkili olmasına dikkat edin.
7. Etkinliklerin öğretim içeriğinin önüne geçmesine izin vermeyin. Öğretim içeriği etkinlikleri yönlendirmelidir.
8. Öğrencilere yeni beceri ya da teknolojileri (software programı, Web sitesi hazırlama, vb.) öğrenmeleri için yeterli zaman tanıyın.
9. İşbölümü yapın. İşbirlikli projelerde herkesin amaçlanan eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirebilmesi ve bilgiye ulaşabilmesi için projenin planlanma ve tamamlanmasında öğrencilerin hangi rolleri üstleneceklerini belirlemelerine yardım edin. Örneğin gruptaki herkes görüşme yapabilir ve projenin bitiminde sunuma katılabilir.
10. Proje etkinlikleri için öncelikle zaman çizelgeleri hazırlayın ve bitiş tarihleri belirleyin.
11. Kaynakları paylaşmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışın. Sınıflar arası projeler düşünün (Railsback, 2002).

2.1.3.14. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme

Proje Tabanlı Öğrenme modelinde değerlendirme, sadece öğrencilerin kavramları ve konuları anlayıp anlamadığıyla ilgili değildir. Öğrencilerin sınıf ve okul yaşantılarının dışında ihtiyaç duydukları, gerçek hayattaki becerilerinin gelişmesi ve belgelenmesiyle ilgilidir. Örneğin öğretmenler, işbirliğine dayalı öğrenme becerileri karışık problemleri çözme yeteneği, doğru karar verebilme yeteneği, etkili ve güzel sunumlar yapabilme ile ilgili davranışları da değerlendirme boyutunda ele alınabilirler.

Değerlendirmede en önemli nokta, sadece etkinlikler değil, ürünle birlikte bu ürünün ortaya konulması süreci de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda değerlendirme ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapı içermektedir. Proje Tabanlı Öğrenme sadece öğretmenin öğrencileri değerlendirmesini içermez, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkanı da sağlar. Değerlendirme öğrencilerin “Ne anlıyorum?” “Nasıl yapıyorum?” gibi soruları cevaplamalarında yardımcı olacak bir yapıya sahiptir (Demirel, 2003: 238).

İlk aşamalarda ve sık sık öğretmenlerden, aynı yaş grubundaki arkadaşlardan ve uzmanlardan dönüt gelir. Dönütlerin de öğrenenlerin bilgi ve pratik açısından yararları vardır. En iyi değerlendirme, öğrenenlerinin kendilerini değerlendirmesi ve yukarıdaki soruların cevaplarını kendilerini bulmalarıdır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların veliler tarafından incelenmesi ve çalışmaların değerlendirilmesi için iş birliği yapılması gerekmektedir.

Değerlendirme, öğretmenlerin sonraki aşamaları planlamalarına yardım eder. Öğretmenler süreç içinde öğrenenlerin ilerleyişini tekrar gözden geçirerek ve bunların dökümünü tutarak, belirlediği sorulara cevapları alırlar. Öğrenenlerin neler öğrendiğini, nelerin üzerinde durulmasına ihtiyaç olduğunu belirlerler. Bu anlayışla hareket edildiğinde öğrenen tümel değerlendirme dosyalarının tutulması gerekmektedir

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrenenlere bazı kolaylıklar sağlamaktadır:

Öğretmen ile öğrencinin çok daha güçlü ilişkiler kurmalarına yardımcı olur, öğretmenlerin bir sonraki adımı planlamalarına yardımcı olur, öğrenenlerin içerikle bağlantı kurmasına yardımcı olur, öğrenenlerin kendi çalışmalarını

değerlendirmelerini yönetmelerine imkan sağlar, öğrenenlerin kendi planlarını yapmalarını yapmalarında yardımcı olur (Erdem, 2005: 75).

Değerlendirmede, çeşitli formlar olmalıdır. Bütün öğrenciler birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle değerlendirme etkinlikleri yeteri kadar özel olması, uygun ve faydalı dönütler sağlaması gerekmektedir. Değerlendirmeciler, öğrenenlerin kendileri, aynı yaş grubu, öğretmenler ve konu alanı uzmanları olabilir. Değerlendirme birimleri, tek tek öğrenenler, öğrenen grupları ve bütün sınıf olabilir. Değerlendirmede formatları yazma işleri(resmi okul veya ev ödevleri ve resmi olmayan kaynak ve dergiler), gözlemler(grup etkinliklerinin ve bireysel çalışmaların gözlenmesi), sunumlar, informal tartışmalar ve sorular, proje tasarımları ve final ödevleri olabilir (Buck Institute for Education, PBL, 2002).

2.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarında Kullanılan Yöntemler

2.1.4.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Kuşak Öğrenme)

Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınır. Öğrenciler küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulundukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu bir yöntemdir. Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından fazladır (Açıkgöz, 2003: 336).

Bu öğrenmede bilimsel yaklaşım ve demokratik tutum önemlidir. Öğretmen önce öğrencileri iki ile altı kişilik gruplara ayırmalı; bu ayırmada grupların her düzeyde öğrencinin görev almasını sağlamalıdır. Bu öğrenme yaklaşımında aşağıda belirtilen aşamalı sıraya uyulmalıdır.

1. Konuyu saptama: Öğretmen tarafından hedef davranışlarla ilgili konular belirlenmeli ve grupların ilgi duydukları konuları seçmeleri sağlanmalıdır.

2. Kuşarak planlama: Öğrenciler ve öğretmen konunun alt başlıklarını, her öğrencinin görevini birlikte planlamalıdır.

3. Çalışmaya başlama: Öğrenciler plan üzerinde geniş olarak çalışmalı, konu ile ilgili kitap okuyup, araştırma yapmalıdır.

4. Analiz ve sentezleme: Öğrenciler öğrendikleri bilgileri önce analiz edip, değerlendirmeli; sonra konuyla ilgili gerekli olan bilgileri özümseyip, birleştirmeli ve sınıfa sunmak üzere düzenlemelidir. Bu işe grubun bütün üyeleri etkin bir şekilde katılmalıdır.

5. Bilgiyi sınıfa sunma: Öğrenciler çalışmalarını bir plan dahilinde sınıfa sunmalıdır.

6. Değerlendirme: Çalışmaya katılan her bir öğrenci ve grup öğretmen tarafından değerlendirilmelidir (Sönmez, 2001: 292).

İşbirlikli öğrenme tek bir öğretim yöntemi değildir. İşbirlikli öğrenmenin Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları, Grup çalışması, Birleştirme ve Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim gibi birçok uygulama biçimi vardır. İşbirlikli öğrenme küme çalışması değildir. Bu yüzden işbirlikli öğrenme için gereken koşullar şu şekilde sıralanabilir:

a. Grup ödülü-ortak ürün: İşbirlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olmasının gerektiğine inanmalarıdır. Bir başka deyişle, işbirlikli öğrenme etkinlikleri öyle düzenlemelidir ki, grup üyeleri, ancak

b. Olumlu bağımlılık: Amaç bağımlılığı olmadan ödül bağımlılığı olmaz. Olumlu ürün bağımlılığı, grup üyelerinin eğer birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanmaları anlamındaki amaç bağımlılığını ve ortak ürüne dayalı olarak verilen tek tip ödül anlamındaki ödül bağımlılığını da içerir.

c. Bireysel değerlendirebilirlik

d. Yüz yüze etkileşim

e. Sosyal beceriler

f. Grup sürecinin değerlendirilmesi

g. Eşit başarı fırsatı (Açıkgöz, 2003: 340).

Sosyal Bilgiler dersi açısından işbirlikli öğrenmenin yararları şunlardır:

1. Bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkiye sahiptir. Sadece bilişsel değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de geliştirir.

2. Duyuşsal açıdan öğrencinin güdü, kaygı ve tutum özellikleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Öğrenci kendini rahat hisseder.

3. Grup çalışmasını gerektirdiği için Sosyal Bilgilerde önemli olan demokratik yaşamın kurallarını öğrenirler.

4. Öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine elverişlidir. Öğrencinin kendine güvenini artırır. Özsaygı ve öz yeterlilik duygusunu geliştirir.

5. Bu yöntemin kurallarına göre her öğrenci grubuna puan kazandırmak için kendi taban puanını geçmek zorundadır. Kendi kendisiyle yarışır (Açıkgöz, 2003: 341-344).

6. İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır (Demirel, 2000: 149).

Görüldüğü gibi, bu yöntem ile Sosyal Bilgiler dersi için önemli olan demokratik ortamın oluşmasına yardımcı olur. Öğrenciler grup içinde yaşayarak demokratik kuralları ve birbirlerine saygı göstermeyi öğrenirler. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri de, öğrencinin sosyalleşmesini sağlamaktır. Grup içinde kuralların olduğunu çocuk öğrenir. Öğrencinin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir (Demirel, 2000: 149).

2.1.4.2. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, sistemli bir yaklaşım ortaya ve yaratıcılık yöntemleri içindeki kullanımı göz önüne alındığında, düşünce oluşturmaya yönelik geniş kapsamlı bir süreçtir. Katılımcıların hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan ve yaratıcılıklarını yüreklendirici bir sorun çözme yöntemidir. Bireylerin yaratıcı düşüncelerini devreye sokarak çok sayıda fikir, bir grup insandan, kısa sürede elde etme tekniği olarak tanımlanabilir (Üstündağ, 2003: 107).

Öğretmen beyin fırtınasının temelinde yatan ilkeleri ve tekniğin uygulanışını kavramış olmalıdır. Böylece tekniğin başarıyla uygulanışını kavramış olmalıdır. Böylece tekniğin başarıyla uygulanışında katkısı olur. Katılım oranını yükseltmek için öğrencileri güdülemek ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmak amacıyla öğrenciler konuşmaya özendirilir. Beyin fırtınası ile tartışılacak konu ana hatlarıyla daha önceden belirlenmeli ve öğrencilerin konu hakkında genel bilgi edinmelerine olanak hazırlanmalı, ancak ayrıntıya inmekten sakınmalıdır. Aksi

takdirde daha önceden öğrencin problemin çözümü ile ilgili düşünmesi önlenemez. Böyle bir uygulama ise tekniğin yaratıcı ve özgün fikir üretme amacına ters düşer (Bilen, 2002: 165-166).

Etkili bir beyin fırtınasının aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Katılımcıları rahat edebilecekleri biçimde oturtunuz.
2. Fikirleri yazacak bir tahta bulunuz.
3. Sorunu anlatınız, tahtaya yazınız.
4. Kuralları açıklayınız. Bunun için; fikirlerin olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmeyeceğini, serbest düşünme için uç noktaları da dikkate almaları gerektiğini, çok miktarda fikir üretmelerini ve başkalarının fikirlerinin geliştirilebileceğini, değiştirebileceğini ve tersinin söylenebileceğini vurgulayınız.
5. Fikir üretilmesini isteyiniz.
6. Bir ya da iki kişinin üretilen fikirleri tahtaya yazmasını sağlayınız.
7. Kendi fikirlerinizi de söyleyerek yeni fikirler üretmeleri için katılımcıları yüreklendiriniz.
8. Kimsenin fikriyle alay edilmesine izin vermeyiniz.
9. Fikirler gelmeye devam ettiği sürece oturuma devam ediniz.
10. Fikir üretme durduğunda sorunu tekrara ediniz ve daha çok fikir üretilmesi için davetkar olunuz.
11. Artık yeni fikir üretilmediğini düşündüğünüz zaman beyin fırtınasını durdurunuz.
12. Tüm fikirleri okuyunuz, benzer olanları birleştirerek numaralayınız, sıraya sokunuz.
13. Belirlenen sorunun çözüm yollarını içeren bir yazı oluşturup sınıfın uygun yerine asınız (Gözütok, 2000: 74-75).

Beyin Fırtınası Kullanırken Yapılması Gerekenler:

1. Kahkaha seslerinin duyulmasına izin verin
2. Akla yakın olmayan uçuk kaçık fikirlerin ifade edilmesine izin verin
3. Düşüncelerin değişik biçimlerde ifade edilmesine izin verin.
4. Tekrarlamaları belirleyin. Bir düşüncenin ikinci ifade edilişindeki farkları anlamaya çalışın.
5. Beyin fırtınası ile yeni tanışanlara önlerindeki engelleri anlatın.

6. Çalışmayı en akla gelmeyecek düşünceyle bitirin.
7. Her yeniden tanımlamaya mutlaka “kaç değişik şekilde?” diye formülleştirerek yazın.
8. “Nasıl” diye başlayan soruların hep anlamlı cümleler olmasına dikkat edin
9. Çalışmanın serbest ve neşeli bir ortamda yürütülmesini sağlayın (Rawlinson, 1995: 74).

2.1.4.3. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır (Demirel, 2000: 88). Bir problemden rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili toplama, çözümlemeler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Ülgen ve Üstündağ, 2002: 58).

Özellikle, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesi akımına dayalı programlarda problem çözme becerisinin geliştirilmesi eğitimin temel amacıdır. İnsanların toplumsal hayata ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve başarısız olması için bu beceriye sahip olması gerekir. Problem çözme yönteminin amacı, öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir. Problem çözme yöntemi uygulanırken, rol oynama, benzetişim, küçük grup tartışmaları gibi bir çok teknikten yararlanılabilir (Erden, Tarihsiz :111).

Problem çözme yöntemi, Sosyal Bilgiler dersinde de kullanılabilir. Bu yöntemin aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin problemi fark etmesi: Öğrencinin problem çözmeye karşı güdülenmesi için öncelikle, problemi hissetmesi gerekir. Bazı durumlarda bu kendiliğinden oluşabilir. Örn; Yaşadıkları ilde depremden sonra ortaya çıkan çevre, şehirleşme sorunlarını öğrencilerin görmesi, fark etmesi gibi. Ancak bazı durumlarda birey çevresinde meydana gelen birçok problemin farkında değildir. Birçok köyde sorunlar çok olduğu halde insanlar bu sorunlarla birlikte yaşamaya alıştıkları için, bunları bir sorun olarak algılamamaktadır. Ülkemizde hızlı nüfus artışı çok ciddi bir sorun olduğu halde pek çok kişi bunu bir sorun olarak görmemektedir. Öğrencinin

sorunu hissetmesi için bir gözlem gezisi yapılabilir, problemi canlandıracak bir drama yaptırılabilir, sorunla ilgili resimler gösterilebilir.

2. Problemin tanımlanması: Öğrenciler problemle ilgili sahip oldukları ve eksik olan bilgilerini ortaya koyarak problemi tanımlarlar. Örneğin; deprem olayından sonra şehirlerinde ortaya çıkan sorunları ve problemi tanımlamaları.

3. Problemin çözümü için denenceler kurması: Bu aşamada öğrencilerden problemin olası nedenlerini tahmin etmeleri istenir. Bu amaçla kitap, ansiklopedi, gazetelerden konu alanı uzmanlarından bilgi toplanabilir.

4. Öğrenciler problemin çözümü ile ilgili gerekli bilgileri toplaması:

5. Denenceler test edilmesi: Bu aşamada denenceler ile elde edilen kanıtlar karşılaştırılır. Problemin çözüm yollarını kanıtlarla ortaya koyulur (Erden, Tarihsiz:112).

Problem çözmede öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır:

1. Öğrencilere problemin önemini kavratmak ve onları problem çözmeye karşı güdülemek.
2. Problem çözme yöntemi öğrencilerin problemi sistematik olarak sorgulamasını gerektirir. Öğretmen öğrenciye çeşitli sorularla yardımcı olmalıdır.
3. Öğrencilerin denenceleri oluşturabilmesi için kavram ve ilkeleri hatırlatmalıdır.
4. Veri toplama sürecinde veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencilere rehberlik etmelidir.

Problem çözme, akla, yaratıcılığa dayalı bir işlemdir. Bu yolla ilişkiler belirlenir, yeni ilişkiler kurulur, sonuç çıkarılır, genelleme yapılır (Nas, 2000: 126). Eğitilmiş birey karar vermeli, bilgiyi üretmeli ve sorun çözmelidir. Bu yeterlilikler, demokratik yaşamın da bir gerçeğidir. Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kazandırdıkları, dersin amaçlarının gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri olan, “problem yaratan değil, problem çözen” bir gençlik veya vatandaş yetiştirebilmek için bu yöntemin çok iyi bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Ayrıca Atatürk’ün belirttiği gibi “Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir” derken en gerçekçi yol gösterenin bilim olduğu, bilimdeki gerçeklere bilimsel yöntemle ulaşıldığı, problem çözmede de bilimsel

yöntemin en iyi yol olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2003: 89). Hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde bilimsel yöntemi izlemek bir alışkanlık olmalı, bu alışkanlık da okullarda eğitim yoluyla Sosyal Bilgiler dersinde konuların işlenişi sırasında verilmelidir.

2.1.4.4. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner'e göre, öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Bir konuyu öğrenciye, o alanda yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretmiyoruz. Öğrencinin kendi kendine düşünmesini, olayları bir tarihçi gibi irdeleyebilmesini, bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline gelmesini amaçlıyoruz. Bilmek bir ürün değil, bir süreçtir. Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşünmelerini sağlamak gerektiği üzerinde durmaktadır. Buluş yoluyla öğrenme sayesinde, öğrencilerin aktif araştırmacılar haline gelebileceğini düşünmektedir. Öğretmen kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine öğrencileri bulmaya teşvik etmelidir. Buluş yoluyla öğrenmenin en önemli üstünlüğü, öğrencinin merak güdüsünü uyandırması ve güdülenmişlik düzeyini cevapları buluncaya kadar çalışma boyunca sürdürebilmesidir. Diğer bir üstünlüğü de, öğrencilerin bağımsız olarak problem çözmeye yönlendirilmesidir. Öğrenciler bilgiyi alıp özümlemekten çok, bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya, sentez yapmaya zorlanmaktadır (Senemoğlu, 1997: 471).

Bu stratejiyi kullanırken şu ilkelere uyulmalıdır:

Hedef davranışlar bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme, duyuşsal alanın tepkide bulunma, değer verme basamaklarında olmalıdır. Davranışlar; grafiğe, simgeye çevirme, nedenini, niçini, niyesini, nasıl olduğunu söyleme, yazma, giriş, geliştirme, sonuç paragraflarını söyleme, yazma, yeni örnek verme, geçmişi ve geleceği kestirip yazma, söyleme vb. özellikleri taşımalıdır Öğretmen ilke bulduracaksa nedeni, niçini, niyeyi vb. belirletecekse bunlarla ilgili uygun en az iki – üç örneği sınıfa getirmeli öğrencilere dağıtmalı ya da tahtaya çizmeli, yazmalıdır Öğrenci örneği tanımlar. Öğretmen ek örnekler sunar. Öğrenci yeni örnekleri tanımlar, öncekilerle ilişkilendirir. Öğretmen ek örnekler ve olumsuz örnekler

sunarlar. Öğrenci örnekleri karşılaştırır ve duruma ters düşen örnekleri belirler. Öğretmen öğrenciden örneğin özelliğini ya da ilişkiyi bulmasını ister, öğrenci tanımlar yapar veya ilkeyi söyler, ilişkiyi bulur. Öğrenciden yeni ek örnekler istenir (Sönmez, 2000: 278).

Buluş yoluyla öğretimin temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

1.Öğretime, konu alanının yapısını oluşturan en genel kavramlarla başlamak gerekir.

2.Öğrenciler, konunun temel yapısını tümevarım yoluyla keşfederler. Bu amaçla öğrencilere çok örnek sunulmalıdır.

3.Öğrenme aktif katılımı ile gerçekleşir. Öğrenciyi harekete geçirmek için güdülemek gerekir.

4.Öğrenmede içsel pekiştiriciler önemlidir. Bir problemi kendi başına çözmesi, yeni bir bilgiyi kendi kendine bulması pekiştirici rolü oynar (Erden, Tarihsiz: 63)

Bruner'in temel amacı, öğrencilerin öz yeterliliğe sahip, bağımsız öğrenebilen bireyler olmasını sağlamaktır. Bunu sağlamanın yolu, öğrencinin doğal ilgilerine uygun etkinliklere yönelmesi, buluşlar yapmasına ve merakını tatmin etmesine izin vermektir. Öğrencilere cevapları vermek yerine, onları problemleri kendi kendilerine ya da küçük gruplarla çözmeye, cevap bulmaya teşvik etmektir. Çünkü, öğrenci öğretmenin anlattıklarından çok, kendi gördüğü ya da yaptığı şeylerden yararlanır (Senemoğlu, 1997: 472).

Sosyal Bilgiler dersi açısından bakıldığında, özyeterliliğe sahip bireyler, vatandaşlar yetiştirmek dersin amaçlarından biridir. Buluş yoluyla öğretim, öğrencilerin problem çözme ve araştırma yapma becerilerini geliştirir. Sosyal Bilgiler dersinde konular geniş kapsamlı olduğundan bu yöntem uzun dönemli hatırlama ve transferi sağlamada daha faydalıdır

2.1.4.5. Araştırma Soruşturma Yoluyla Öğretim Stratejisi

Araştırma yoluyla öğretim, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dayalı problemlerin çözümü için uygulanan bir tür problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, öğrenci problemi tanımlar, problemin çözümü için geçici çözüm yolları kurar, denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşım yoluyla öğrenci sadece belli konularla ilgili problemlerin

çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaştacağı problemlerin çözüm yolunu da öğrenir (Bilen, 1996: 45).

Araştırma stratejisi kullanılırken aşağıdaki ilkelere uyulmalıdır:

1. Hedefler uygulama ve daha yukarıda olmalıdır. Duyuşsal alanda örgütlenme ve kişilik, Devinişsel alanda ise tüm basamakları kapsmalıdır. Davranışlar ilkeleri kullanma, problem çözme, yapıp gösterme gibi özellikler taşımalıdır.

2. Doğal veya toplumsal olgularla ilgili bir problem çözülecekse, öğretmen hedef davranışlarla ilgili iki veya üç problemi öğrenci sayısı kadar çoğaltmalı ve bir tanesini öğrenciye vermelidir. Öğrencinin problemi tanımlaması ve çözümü için zaman verilmelidir

3. Öğretmen sırasıyla “Bu problemde istenilenler nelerdir? Bu problem nasıl çözümlenebilir?” sorusunu sınıfa sormalı gerekçeli yanıt almalıdır.

4. Eğer bir araştırma, gözlem, deney yapılacaksa, harita çizilecekse, nasıl yapılacağı öğrencilerle tartışılarak işlem basamakları belirlenerek tahtaya yazılmalıdır. Sonra öğrencilerin araştırmayı, gözlemi yapmaları ve ya haritayı çizmeleri istenmelidir.

5. Öğretmen bu stratejide yol gösterici, yardım edici olmalıdır.

6. Bu stratejide örnek olay, soru-cevap, beyin fırtınası, dramatizasyon, yaratıcı drama, gezi, gözlem vb. teknikler eğitim ortamında kullanılabilir (Sönmez, 2001: 280).

Bu yaklaşıma uygun bir araştırma şu bölümlerden oluşur:

1. Problemin hissedilmesi, tanımlanması: Problem ya da problemler konu ile ilgili olmalı.

2. Denencelerin kurulması: Bu aşamada, problemin çözümü için gerekli nitelikte ve sayıda denence kurulur. Denenceler probleme geçici çözüm yolları önerir ve toplanması gerekli veriler için yol gösterir.

3. Verilerin toplanması: Denencelerin sınanmasına yarayacak nitelikte veri toplama aşamasıdır.

4. Verilerin analizi ve denencelerin sınanması

Araştırma inceleme yaklaşımını kullanan bir öğretmen, öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırır. Problem çözme yoluyla, yaşamlarında karşılaştıkları diğer problemlerin çözümünde kullanabilecekleri değişik yollar öğretir, ayrıca başka

yaklaşımlarla öğrendikleri konuları kendi güçlerini kullanarak yeniden denemelerini sağlayıcı beceriler kazandırır (Bilen, 1996: 45).

Sosyal Bilgilerin amaçlarından biri de; topluma araştıran, bilimsel düşünceye sahip, bilimsel yöntemlerle problem çözen bireyler yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler dersi konularında araştırmaya yönelik birçok konu vardır: Örneğin; nüfus artışı, şehirleşme sorunları, ekonomik sorunlar, Türkiye’de enerji, çevre sorunları vb. Bu konuları öğrenciler yaşadığı il, bölge ve ya genel olarak araştırıp, çözüm önerileri geliştirebilirler. Öğrenci kendisi araştırdığı için en iyi öğrenme sağlanır. Sosyal Bilgiler öğretmeninin yapacağı tek şey öğrencilerin önkoşul olan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedef davranışları kazanmaları sağlamak ve onlara araştırmalarında rehberlik etmektir.

2.1.4.6. Yaratıcı Düşünme – Yaratıcılık

Torrance yaratıcılığı, rahatsız edici boşlukların veya eksik öğelerin farkına varma, bunlarla ilgili düşünme, bunlarla ilgili varsayımlar ortaya atma, varsayımları sınıma, elde edilen sonuçlara göre gerekirse yeni varsayımlar kurma, sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm bulma, tahminde bulunma olarak tanımlamaktadır (Sungur, 1992: 20). Guilford (1967) ise, zekayı açıklamaya çalıştığı faktör analitik kuramında yaratıcılığı zekanın bir boyutu olarak; orijinal, akıcı, esnek ve alışılmamış düşünme olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılık kapasitesinin doğuştan getirildiği, sonradan yaratıcı olunamayacağı şeklindeki yanlış görüşler günümüzde terk edilmektedir. Yaratıcılığın her birey tarafından doğuştan getirildiği doğru olabilir ancak, bireylerin yaratıcılığı zeka, yetenek, çevre, eğitim etkisi ile doğru orantılı olarak artabilir. Çevre etkisi yaratıcılık üzerinde büyük öneme sahiptir (Doğan, 2005: 166).

Yaratıcılığın aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Hazırlık Dönemi: Problemlere karşı bilinçli, mantıklı ve sistematik yaklaşma işlemlerini kapsar. Gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptılır, tanımlanır. Bilgi ya da malzeme toplanır. Bu dönemde konularla ilgili olarak okuma yapılır. Konu ile ilgili kişilerle görüşülür, gazete ve dergiler takip edilir, bir deftere konu ile ilgili olarak notlar alınır, bilgiler alır, kararlar verilir.

2. Kuluçka Dönemi: Hazırlık aşamasından sonra, bireyin kendini rahatlamaya bıraktığı dönemdir. Problemlerin çözümü bilinçaltında gerçekleşir. Yeni ve orijinal görüşler ortaya çıkabilir. Bu aşama, dakikalar sürebileceği gibi yıllarda sürebilir.

3. Aydınlanma Dönemi: Problemlere ilişkin çözümlerin zihinde canlandığı, belirginleştiği dönemdir. Çözümün bulunduğu aşamadır. Bu aşama anlıktır. Çözüm ya da yapılacak şey birden ortaya çıkar, iç görüler zenginliği içinde gelişir.

4. Değerlendirme Dönemi: Bilinçli ve mantıklı düşünmenin ağırlıklı olduğu dönemdir. Çözümler sınanır, aksaklıklar giderilir, eksikler tamamlanır Çözümün denendiği, değerlendirildiği, uygulandığı veya gerekliyse düzeltildiği dönemdir. Bu dönemde enerji ve motivasyon arttırılmalı, çalışmalar planlanmalı, başkalarının önerilerine dikkat edilmeli, çözümle ilgili eksiklikler giderilmelidir (San, 2002: 138).

Yaratıcılık, akıcılık, eleştirel düşünme, esneklik, özgür düşünme, imgeleme, analitik düşünme, problem çözme, ıraksal düşünme, mantıksal düşünme, sezgisel düşünme, vb. hemen her düşünme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Yaratıcılık, zihinsel ve duyuşsal özelliklerimizin hemen hepsinde vardır ve bunlardan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir (Doğan, 2005: 171).

Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler;

1. Zeka: Yaratıcılıkla zekanın ilişkisi alt düzeyde belirli sınırlar taşımakta ama üst düzeyde bir sınırı belirlenmemiştir.

2. Yetenekler: Yetenekler, yaratıcılığı olumlu yönde etkilemekte, kişiler yetenekli olduğu alanda daha yaratıcı davranışlar sergilemektedir.

3. Benlik algısı: Benlik algısı olumlu ya da yüksek olan bireylerin yaratıcı özelliklere de sahip olma şanslarının artmasından söz edilebilir.

4. Başa çıkma davranışları: Yaratıcılık sabırla ortaya çıkabilecek bir yetenek ya da tutumdur.

5. Güdülenme düzeyi: Tüm başarıların ardında az ya da çok güdülenmişlik yatmaktadır. Yaratıcılık da bireyin güdülenme düzeyinden doğrudan etkilenen bir özelliğidir (Doğan, 2005: 172).

Yaratıcılığın Öğeleri:

1.Bilgi birikimi: Bilgi birikimine sahip olmak herhangi bir alanda düşünmeye yönlendirebilecek ve yeni düşünceler üretebilecek kadar bilgiye sahip olmaktır.

2. İletişim becerileri: Kişinin düşüncelerini, başkalarına sözlü, yazılı, görüntülü ya da bedensel bir şekilde açık, net, doğru ve güzel bir biçimde ifade etme yeteneği anlamına gelmektedir.

3. Analiz: Bir bütünün bölümlerini öğrenmek ve açıklamak amacıyla bölümlere ayırmak anlamına gelmektedir.

4. Özen göstermek: Bir işi yaparken işin temizliğini ve güzelliğini dikkate alarak üzerinde durmak ve ayrıntıları belirlemek, inceliklere dikkat etmek.

5. Geliştirmek: Var olan düşünceleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bir adım ötesine götürmek.

6. Akıcılık: Fazla, bol ve zengin düşünce ortaya koymak, çalışmalar düzenlemek ve üretim yapmak anlamına gelmektedir.

7. Esneklik: Olaylara değişik açılardan bakmak ve değişik düşünceler ortaya koymaktır. Düşünce çizgisini ve yönünü bir çizgi ve yönden diğerine değiştirebilme yeteneğidir.

8. Özgünlük: Yeni ve ya teknik özellik taşıyan özgün düşünceler üretmek, buluşlar yapmak, bir ürün bulmak veya yapıtlar ortaya koymaktır (Üstündağ, 2003: 28)

Çağdaş ülkelerde, zorunlu eğitime ve eğitim sistemine getirilen en temel eleştirilerden birisi, yaratıcılığın gelişimini engellenmesiyle ilgilidir. Oysa bu süreç, eğitimle geliştirilebilir. Okula başlamadan önce çocuk araştırmacı, deneyici, ve yaratıcıdır. Çocukların yaratıcılıkları okula başladıktan sonra, belirli kalıpları, başkaları ya da öğretmeni gibi düşünmeyi, düşüncelerini söylememe ve meraklarını gidermemeyi öğrendikten sonra vb. körelmektedir. Geleneksel eğitim sistemleri, ezbercilik, öğretmenin veya kitapların yazdıklarını aynen öğrenme ve uygulama, deneysiz olarak bilgilerin aktarımı vb. işleyişlerle öğrencilerin yaratıcılıklarını köreltmektedir (Dikici, 2001).

Okullarda öğrencilerin yaratıcılığın körelten ve gelişiminin geciktiren bazı özelliklere dikkat çekmek, yaratıcılık eğitimi yapmak isteyen öğretmenler için faydalı olacaktır. Bu engeller;

1. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine uymayan konularda çalışmaya zorlanmaları

2. Öğrenciye uygun olmayan araç gereçlerle çalışılması

3. Öğrenciye detaylı bilgi vermeden çalışılmaya başlanması
4. Araç gereç, bilgi teknolojileri ve çalışma ortamındaki yetersizlikler
5. Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirecek kaynakların kullanılmaması
6. Mekanın dar olması, uygun olmayan bir düzenleme içinde olması
7. Öğretmenlerin öğrencilerine ihtiyaç duydukları zamanı ayırmaması
- 8.Çevreden yararlanma fırsatının verilmemesi şeklinde sıralanabilir

(Kırıçoğlu, 2002: 180).

Okullarda, öğrencilerin yaratıcılığı geliştirmek için önerilen etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuklara açık uçlu ve yanıt olmayan sorular sorulmalıdır. Örneğin; “Eğer Cumartesi günleri sürekli yağmur yağarsa neler yapılabilir?”, “Arabalar hiç eskimezse ne olur?” vb. Değişik sorular sormak, düşünme gücünü geliştirir. Bu sorulara yanıt aramak, imgelerle düşünmeyi ve yaratmayı gerektirir. Zamanlamaya dikkat edildiğinde soru sorma ile ilgili alıştırmalar çocuklar için oldukça yararlıdır.

2. Çocuklara değişik sanat dallarını derinden duyumsamaları sağlanmalıdır.

3. Devinimlerin büyüünden yararlanılabilir. Halk oyunları, taklit etme, sesini bedeniyle eşgüdüm içinde kullanması gibi.

4. Çocukların olağanüstü durumlar üzerinde düşünmelerini ve düşündüklerini anlatmaları istenebilir. “Ayağında lastikten yapılmış botlar var. Ayda geziyorsun. Neler hissedersin ve çevrende neler görürsün?” gibi

5. Çocukların kendilerine saygı duymalarının önemli bir yolu, öğretmenleriyle yaşadıkları etkileşimler içinde öğrenilebilir.

6. Çocuklar düşündüklerini istedikleri gibi söylediklerinde ya da yaptıkları işleri kendilerinde tanımladıklarında, onlara olumlu davranışlar gösterilmelidir.

7. Her çocuk biriciktir. Çocukların biricik olan donanımları içinde yaratıcılıkları ve kendilerine olan güvenleri ancak eğitim sürecinde geliştirilebilir.

8. Grup çalışmalarında ve özellikle problem çözme sürecinde çocukların kendi düşüncelerini söylemelerine öncelikle önem verilmelidir (Honig, 2001: 34).

Okullarda öğrenci merkezli bir anlayış geliştirilmeli ve bireysel farkları dikkate alan eğitim programları geliştirilmelidir. Yaratıcılığı geliştirmek için öğrenme etkinlikleri dersin yapısı uygun olduğu müddetçe, buluş yoluyla öğrenme tekniği kullanılmalıdır. Bunların dışında drama, gösteri, rol yapma, problem çözme,

beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemler kullanılabilir. Yaratıcılığı arttırmak için çocuklar zorlanmamalı, onlara geniş zaman verilmelidir. Sınıf ortamı öğrencileri motive edecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin kendilerine güvenleri sağlanmalıdır. Öğrenci hata yaptığında hoş görülmeli, öğrenciler hata yapmaktan korkmamalı, öğretmenler de kendi yeteneklerini ortaya koyarak öğrencilerle birlikte yaratıcı faaliyetlere katılmalıdır (Dikici, 2001; Doğan, 2005: 180).

Okullarda yaratıcılığı arttırmak için öğretmen, veli ve görevlilerin aşağıdaki davranışları yerine getirmesi yararlı olabilir:

Öğrencilere; yaratıcılık konusunda sürekli bilgi verilmeli, problem çözme becerileri arttırılmalı, yaratıcılıklarını arttıracak tutumlara sahip olmalarına yardım edilmeli, değişik düşünme, farklı olma ve bağlantılarla düşünmeye özendirilmeli; öğrencileri dinleyerek, onlara değer verilmeli; öğrenciler özgür olmaya teşvik edilmeli, ilgi ve merakları çekilmeli, çocukların tek başına ve ya grup olarak oynayabilecekleri etkinliklere yer verilmeli, araştırma ve inceleme yapmaya yöneltilmeli, öğrencilerle iyi iletişim kurup, onları anlama ve kabul etme davranışı gösterilmeli; öğrencilere soru sorma fırsatı verilmeli, öğrencilerin güçlü yanları vurgulanmalı, ders etkinlikleri günlük yaşantılarla ilişkili olmalı, öğrencilerin değişik duyularına hitap edebilmek için zengin öğretim materyalleri hazırlanmalıdır. Eğitim programı esnek olmalı ve gerektiğinde değişikliğe gidilebilmeli, etkinlikler sonunda değerlendirilme ve eksiklikleri veya yanlışları varsa giderilmelidir (San, 2004; Doğan, 2005: 181).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler; yakın çevre, bölge ve ülkeyi tanımada değişik dökümanlardan yararlanarak, o yerler hakkında kestirmelerde bulunarak, o bölgenin yaşam biçimi, iklimi, bitki örtüsü, akarsu ve gölleri ile ekonomik yaşam özellikleri çözümleyebilir. Bu süreçte değişik karşılaştırmalar yapmak, farklılıkların nedenlerini incelemek, ne tür bilgiye gereksinim duyulduğunu bilmek, temel sorunlara çözümler önermek vb. tek ve çok yönlü görüşleri gözden geçirmek demektir. Sosyal Bilgilerde, bu tür çalışmalarda kullanılan karikatürler, tanıtma amaçlı broşürler, makaleler, istatistik bilgiler, gazeteden kesilmiş yazılar, resimler, beldeseller toplumsal yaşamı hayal etmede ipucu olarak kullanılabilir. Bu ipuçlarını değişik drama teknikleriyle kullanmak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede bireye derinlemesine yaşantılar kazandırabilir. Bu yaşantıları zenginleştirme ve

yaratıcılığı ortaya çıkarma amacıyla olanaklar ölçüsünde slayt, film şeridi ve tepegözden yararlanılabilir (Üstündağ, 2003: 104).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Demirel ve arkadaşları (2001) yapılan araştırmada “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi” incelenmiştir. Ankara ili Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu 8. sınıflarında İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi dersinde “İnsan Haklarını Engelleyen Etmenler” ünitesinde deneysel çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden insan haklarının korunmasında karşılaşılan engelleyici faktörler üzerinde çalışmalarını sağlayabilmek için bir senaryo oluşturularak, öğrencilerin bu senaryo çerçevesinde çalışmaları istenmiştir. Öğrenciler insan hakları bakanlığında görevli bir araştırmacı gibi insan haklarının korunması yönünde engellerin belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin dergide bölümler halinde ele alınması, ayrıca hazırlanan derginin web ortamında yayınlanarak herkes tarafından ulaşılacak bir niteliğe sahip olması da senaryo çerçevesinde öğrencilerden beklenilmiştir. Araştırmada öğrenme sürecine ilişkin problemlerin araştırılması aşamasında, problemlerin sunulması ve tartışılması aşamalarında öğrenci davranışları ve öğrencilerin derse karşı tutumları incelenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin elde ettikleri bilgileri diğer gruplarla paylaşarak gruplar arasında işbirliği yaptıkları, öğrencilerin etkinliklere büyük çoğunlukla katıldığı, gruplar oluşturulurken birlikte çalışamayacaklarını söyleyenlerin uyum içinde çalıştıkları, eşit sorumluluk aldıkları,, öğrencilerin etkinliklerin gereklerini yerine getirdikleri ancak, bu etkinlikleri yük olarak gören bazı öğrencilerin deney grubunun son test tutum puanlarını aşağıya doğru çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse karşı tutumlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun tutum puanları arasında fark görülmemiş, ancak deney grubunun ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında anlamlı fark görülürken, kontrol grubunun ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Korkmaz (2002) tarafından yapılan araştırmada “Fen Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi” incelenmiştir. Deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çankaya ilçesi,

Beytepe İlköğretim okulu 7.sınıf öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeyleri açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Cinsiyet açısından yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Demirhan (2002) tarafından yapılan araştırmada “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” incelenmiştir. Çalışmadaki amaç, Proje tabanlı Öğrenme Yaklaşımının literatür tarama yoluyla açıklanması ve program geliştirme öğelerinden olan hedefler, eğitim durumları ve sınama durumları açısından incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını desteklemek ve bu yaklaşıma örnek bir uygulama göstermek için, özel bir okulda ilköğretim 3.sınıflardan biri deney biride kontrol grubu olmak üzere seçilen iki şubede uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, öğretmen ve öğrenci davranışları için gözlem formu kullanılmıştır. Ayrıca “yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır.

Uygulama sonucunda elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğretmeni Hayat bilgisini dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse aktif olarak katılımları, araştırma yaparak bilgiye ulaşmalarını sağlayacağını, araştırmalarını sunmalarına yardımcı olacağını ve öğrencilerin ürün ortaya çıkarmalarının onların yaşama hazır duruma gelmelerini sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca bu tür çalışmalar için zamanın yetersiz, programın yoğun olduğundan bahsetmiştir. Öğrencilerin bilgilerinin düzenlenmesi sırasında öğretmenin yardımcı olması gerektiğini, ileriki yaşlarda bunun öğrencilerin kendilerinin gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Uygulama sonrasında deney grubunda grup arkadaşlarıyla dergi, kitapçık gibi ürün çıkarmak isteyen öğrencilerin sayısında artış olmuştur. Dersin hangi yollarla işleneceği sorusuna “proje tabanlı öğrenme” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısında artış görülmüştür. Uygulama sonunda yaklaşımla ilgili olarak dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir.

Erdem ve Akkoyunlu (2002) tarafından “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma” bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada ekip yürütülen proje tabanlı öğrenmenin etkililiği incelenmiştir. Bu çalışma gerçekleştirilen işlemler

açısından deneysel, toplanan veriler açısından nitel bir çalışmadır. Araştırmada “Nasıl bir ülke istiyorum?” şeklinde soru yönelterek farklı ülkelerin yaşam biçimleri, teknoloji kullanımları, yönetim biçimleri eğitim sistemleri incelenmiş ve kendi ülkemiz için öneriler geliştirilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için iki özel okulda 5.sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenleri ile birlikte çalışılmıştır. Proje çalışması sonucunda bir grup öğrenci poster sunumu bir grup öğrenci de elektronik ortamda sözlü sunum yapmışlardır. Öğrencilerin süreçte yaşadıklarına ilişkin yazılı bilgi alınmıştır. Çalışma araştırmacılar tarafından hazırlanan ürün ve süreç değerlendirme formlarıyla değerlendirilmiştir.

Yurtluk (2003) tarafından yapılan araştırmada “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi” incelenmiştir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışmaları, planlama aşamasından proje çalışmasının bitimine kadar gözlenerek, gözlem verileri kaydedilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri bir form kapsamında alınarak kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Uygulanan tutum ölçeği sonunda öğrenci tutumlarında bir değişme görülmemiştir. Etkinliklerin yürütülmesi aşamasında karşılaşılan durumlar, planlama aşamasının önemini vurgulamıştır. Hedeflerin ortaya konması, çalışma takviminin oluşturulması, farklı disiplinlerle bağlantı kurulması, içerik ve değerlendirme organizasyonunun oluşturulması, planlama aşamasının ne derece öneme sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çalışmaya yönelik görüşleri incelendiği, dersler daha zevkli ve yararlı geçtiğinin, farklı derslerle bağlantıların kurulduğunu, sorumluluk duygusunun geliştirildiğinin vurgulandığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerinde de, çalışmaların öğrenciler ve öğretmenler için yararlı olabileceği çalışmaların akademisyenler ile birlikte yürütülmesinin daha verimli olacağı vurgulanmıştır. Bunun yanında, çalışmaların yanında noktanın başarı duygusunu ortaya çıkardığını da dile getirmişlerdir. Proje etkinliklerinde en güçlü engel, zaman problemi olarak ortaya çıkmıştır. Uzman puanlayıcı olan araştırmacılar, öğretmen ve gözlemci ile öğrencilerin verdikleri puanları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre, yaklaşımın edinilen bilgilerin kullanılması, kalıcı öğrenmeye yardımcı olması, dersin monotonluktan kurtarması açısından önemli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşım konusunda, eğitim ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Proje

Tabanlı Öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grubun derse yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim olmamıştır.

Balkı (2003) tarafından yapılan araştırmada “Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme” incelenmiştir. Araştırmacı çalışmada Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, bu yaklaşımın nasıl uygulandığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış, araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme, doküman incelenmesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda projelerin öğrencilerin derslere olan motivasyonlarını artırdığını ve öğrenmelerini daha kalıcı kıldığı gözlenmiştir.

Coşkun (2004) tarafından yapılan araştırmada “Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” incelenmiştir. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının lise 1. sınıf coğrafya dersi iklim ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları, yaratıcılıkları, özgüvenleri, öğrenci tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda deney ve kontrol grupları arasında başarı düzeyinde anlamlı fark yoktur, ancak grupların ön test ile son test başarı puanları arasında fark vardır. Problem çözme ölçeği puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark vardır. Deney ve kontrol grupları arasında yaratıcılık ölçeği puanlarında, özgüven ölçeği puanlarında ve tutum ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin ön test- son test yaratıcılık, tutum ve özgüven puanları arasında anlamlı fark vardır.

Haliloğlu ve Asan (2004) tarafından yapılan araştırmada “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yürütülen Bilgisayar Derslerinde Etkililiği” incelenmiştir. Araştırma deneysel desenlidir. Araştırma sonucunda Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin İlköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerine anlamlı katkısı olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2004) tarafından yapılan araştırmada “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansımaları” incelenmiştir. Araştırma, 7. sınıflarda “Avrupa’da Yenilikler” ünitesinde nitel araştırma yöntemi ile yapılmış, aynı zamanda nicel

verilerle de araştırmanın sonuçları desteklenmiştir. Süreç sonrasında öğrenci, öğretmen ve verilen portfolyo değerlendirme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına olan olumlu tutumlarında artış olduğu gözlenmektedir. Süreç sonrasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ayırdıkları çalışma sürelerindeki artışın, çalışma açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci portfolyolarının incelenmesiyle elde edilen Portfolyo Değerlendirme puanları ile sınıf öğretmeninin yaptığı kağıt- kalem testleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş, ancak veli-öğretmen ve öğrenci-öğretmen değerlendirmeleri arasında ilişki düşük düzeyde kalmıştır.

Özdener ve Özçoban (2004), “Aproject Based Learning Model’s Effectiveness on Computer Courses and Multiple Intelligence Theory” adlı makalesinde “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Bilgisayar Dersi ve Çoklu Zekâ Teorisindeki Etkililiğini” araştırmıştır. Bu çalışmada proje tabanlı öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırılmıştır. Çalışma proje tabanlı öğrenme modelinde grupların benzer ve farklı zekâ türlerindeki öğrencilerden oluşturulmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Zekâ türlerinin öğrencilerin proje ürünlerine etkisi araştırılırken aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, yetenekleri ve zekâ türlerine önemi de araştırılmıştır. Araştırma, proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde etkili olduğu ve öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine uygun öğretim metodu belirlemenin çok önemli olduğunu göstermiştir

Aladağ (2005) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Tutumuna Etkisi” incelenmiştir. İlköğretim 4. sınıf öğrencileri ile deneysel araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders karşı tutum puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Deney grubunun ön test - son test tutum puanları arasında fark varken, kontrol grubunda fark görülmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı fark görülmüştür. Deney grubunun ön test-son test başarı puanı arasında fark görülürken, kontrol grubunda görülmemiştir.

Çakan (2005) tarafından yapılan araştırmada “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı 6. Sınıf Matematik Dersine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen

Görüşleri” ele alınmıştır. Diğer derslerle de işbirliği içerisinde yürütülen çalışmada bir senaryo çerçevesinde öğrencilerin e.b.o.b. bağıntısını kullanarak köy içerisinde bir çiçek bahçesi oluşturmaları planlanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınarak, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin çalışma ile ilgili görüşleri incelendiğinde, bilgilerin daha iyi öğrenildiğinin, öğrenmenin araştırma yoluyla gerçekleştiğinin, başarı duygusunu ortaya çıkardığının vurgulandığı görülmüştür. Öğretmen görüşleri de, yaklaşımın tamamen öğrenci merkezli olması, öğrencileri araştırmaya ve farklı kaynaklara yönlendirmesi, elde edilen bilgileri kullanacakları bir ürün oluşturma faydalı yönleri olarak vurgulanmıştır.

Seloni (2005) tarafından yapılan çalışmada “Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme İle Giderilmesi” incelenmiştir. 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesinde deneysel çalışma yapılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarında, kontrol grubundakilere kıyasla fark ortaya çıkmıştır. Araştırmada nitel aşama da olup, kavram testi, araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı dökümanlar ve gözlem çalışmaları, formlar bulguları desteklemekte kullanılmıştır.

Yavuz (2006) tarafından yapılan çalışmada “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ile Çevreye Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin Değerlendirilmesi” incelenmiştir. 2003-2004 Öğretim yılında Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Anabilim 4.sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile 5.sınıfta öğrenim gören 39 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin çevre bilgileri ve çevre davranışlarını ölçmek amaçlanmıştır. Çevre Bilgi testinin ön test- son testleri karşılaştırıldığında uygulama sonucunda son test lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bu sonuç, Proje Tabanlı Öğrenme uygulamaları sonunda öğrencilerin başarılarının arttığını ve geliştiğini göstermektedir. Uygulama sonucunda öğrencilerin tutumlarının geliştiği görülmüştür. Çevre davranış testi ön test- son testlerinde, son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi ile öğrencilerin çevre hakkında bilgileri artırılırken, bu konuda tutumları ile davranışlarını geliştirebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Çıbık (2006) tarafından yapılan araştırmada “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi” incelenmiştir. Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımının uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubu arasında mantıksal düşünme puanları ve öğrenci tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından anlamlı fark bulunamamıştır.

Ersoy (2006) tarafından yapılan araştırmada” İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları” incelenmiştir. İlköğretim 5. sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel durum çalışması ve ayrıntılı nitel verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Bilgiler sekiz farklı veri toplama aracıyla toplanmıştır. Teknoloji destekli proje Tabanlı Öğretim yapılan grupta planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları içinde en fazla sorun değerlendirme de yaşanmıştır. Öğrenciler projelerini çoklu ortam öğelerini kullanarak Powerpoint sunum biçiminde hazırlamışlardır. Öğrenciler genelde yaptıkları projeleri beğendiklerini diğer derslere göre daha çok eğlendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen teknoloji destekli Proje Tabanlı Öğrenme sürecine görüşleri ilgi kaynakları okumasına rağmen uygulama öncesi kaygılı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler Proje Tabanlı Öğrenme sürecinde bilgisayar, internet, televizyon, dijital fotoğraf makinesi gibi teknolojileri yoğunlukla kullanmıştır. Gerçekleştirilen teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenci, öğretmen ve okul kaynaklı sorunlar yaşanmıştır.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi” incelenmiştir. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama sonucunda Proje Tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin, yaratıcılık düzeylerinin arttığı ve Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumlarının yükseldiği tespit edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wolk (1994) tarafından yapılan “Proje Tabanlı Öğrenme: Bir amaç için Çalışma” isimli araştırmasında İllionis Okulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme stratejisinin bir örneği yer almaktadır. Araştırmada Proje

Tabanlı Yaklaşımın öğretmenler tarafından disiplinler arası bir yaklaşım olarak algılandığını, öğrencilerin keşfedeceklerine konuya kendilerinin karar vererek, etkinliği tamamlamalarının öğrencilerin gerçek yaşamı algılamalarına ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağını vurgulamaktadır.

Debra K. Meyer ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan araştırmada “Proje Tabanlı Öğrenmenin Matematik Sınıflarında Öğrenen Motivasyonu ve Stratejisine Etkisi” incelenmiştir. Araştırmada öğrenenlerin algıladıkları hedef anlayışlarına bağlı olarak, kendi kendine yeterlik ve matematik dersinde kullandıkları stratejilerle ilişkili, risk alma yada çalışmalara yönelik tutumlarının ne olacağı ve öğrencilerin matematik projesi sırasında tercihleri ve motivasyon ile proje sonunda elde ettikleri ürünlerle göstermiş oldukları tepkilerin neler olacağı soruları üzerinde durularak, konu araştırılmıştır. Araştırma İlköğretim 5. ve 6. sınıflardan olmak üzere 14 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerden 8’i çalışmaya istekli, 6’si çalışmadan kaçan olarak sınıflandırılmıştır. Çalışma istekli 8 öğrenciden 7’si başarısızlıkla karşılaştıktan sonra düşük bir olumsuzluk dile getirmiştir. Çalışmaktan kaçan 6 öğrenciden 5’i başarısızlıkla karşılaştıktan sonra yüksek bir olumsuz etki dile getirmiştir. Öğrenme Adaptasyonu ölçeğine göre, çalışmaya istekli olan öğrencilerin kendi kendilerine yeterliliklerinin yüksek olduğu, daha üst düzeyde öğrenme hedeflerine yöneldikleri ve derin stratejileri kullandıkları ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çalışmaya istekli öğrenenler derin stratejiler kullanma ortalamalarının, çalışmadan kaçanların ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaya istekli 8 öğrencinin 6’si kız öğrenci iken, çalışmadan kaçan öğrencilerin sadece 1’i kız öğrenci olarak tespit edilmiştir. Bu aynı zamanda cinsiyet ayrımını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre proje tabanlı matematik öğretiminin öğrencilerin başarı ve özyeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Boaler (1998) tarafından yapılan araştırma, iki ortaöğretim okulunda üç yıl içinde yapılmıştır. Bir okulda açık uçlu proje çalışması yapılırken, diğer okulda geleneksel matematik öğretimi uygulanmıştır. Öğrencilerin standart başarı puanları ve anlamaları arasında proje tabanlı öğrenme uygulanan öğrenciler lehine fark çıkmıştır. Proje tabanlı uygulama yapılan öğrencileri analitik ve kavramsal düşünme becerilerinin iyi olduğu görülmüştür. Ulusal matematik değerlendirme sınavında

proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılan okulun öğrencilerin üç kez en yüksek puanları aldıkları tespit edilmiştir. Proje tabanlı öğrenme uygulaması yapılan okulun öğrencilerinin, problem çözme becerileri, üst bilişsel becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Simkins (1999) tarafından yapılan araştırmada Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımın Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler konusunda yaptığı araştırmada üç yılı aşkın bir süre Challenge 2000 Multimedia Projesi PBL+MM modelinin geliştirilmesi ve araştırılması için Silicon Vally K12 öğretmenlerinden oluşan 100'den fazla öğretmenle çalışmıştır. Bu öğretmenlerden 7 anahtar kavramı somutlaştırarak projelerini planlayıp uygulamaları istenmiştir. Bu kavramlar; çekirdek program, gerçek dünya bağlantısı, öğrenci tartışmaları, işbirliği, değerlendirme, değerlendirme, çoklu ortamı bir araç gibi kullanmak ve çerçeve bir zamana ulaşmaktır.

Toci (2000) tarafında yapılan araştırmada “İçsel ve Dışsal Motivasyonda Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkisi” incelenmiştir. Araştırma sekiz aylık bir sürede oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin içsel motivasyonlarında pozitif bir etkiye yol açılıp açılmayacağını belirlemeyi hedeflemiştir.5. ve 6. sınıftan 45'er öğrenciye sınıf içi dışsal uyuma karşı içsel uyum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın ön test ve son test puanları arasında farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda uygun tasarlanmış öğretim ortamlarının öğrencilerin içsel uyumunun gelişmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde arttırdığı görülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda öğrencilerin uygulanan ölçeğin “Merak, Cesaret, ve Bağımsız olma” gibi alt boyutlarında içsel güdülenme yönünde olumlu bir eğilim gösterdikleri görülmüştür.

Villeneuve (2000) tarafından yapılan araştırmada “Birleştirilmiş Bir Yaşantı: Devlet Üniversite Öğrencileri ve Multimedya Programlarında Proje Tabanlı Öğrenme” konulu araştırmada bir devlet üniversitesinde bir multimedya çalışmaları programında pedagojik ve eğitim programları stratejileri olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımı açıklanmaktadır. Araştırma verileri, görüşlerin analiz edilmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri, kırk dört öğrenci, öğretim elemanları ve bir yönetici görüşünün, bir sömestr boyunca proje boyunca proje tabanlı yaklaşımla işlenen ders gözlemleri ve multimedya, üniversite çalışma materyallerinin

analizinden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, proje çalışmaları sonunda öğrenciler geniş bir yelpazede kullanabilecekleri bir öğrenme stili ile entelektüel, teknik ve sosyal yeterliliklerini geliştirmişlerdir. Proje yaklaşımı öğrencilerin eğitimsel ve ön çalışma yaşantıları dengeleye yardım etmiştir. Gerçek yaşantılar ile okul ve iş arasında sınırları belirlemede bir köprü olmuştur. Çalışmada yetişkinler de yaşamlarını nasıl düzenleyeceklerini öğrenmişlerdir. Bu araştırmanın alana getirdiği katkıyı araştırmacı, insanları iş ve yaşama daha iyi hazırlamak için gerçek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan öğretim uygulamaları olarak ifade edilmiştir.

Moti ve Ağabeygail (2004) tarafından yapılan araştırmada “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adayları için Proje Tabanlı Öğrenme Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması isimli çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları üniversitenin fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerdir. Öğrenciler küçük gruplar halinde, proje tabanlı öğrenme modelini kullanarak projeler oluşturmuştur.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın denekleri, kullanılan deneysel desen, veri toplama araçları, işlem basamakları, verilerin cinsi ve kaynağı ile verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler üzerinde durulmuştur.

Bu araştırma, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile öğrencilerin İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde bilişsel alandaki (Bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeyinde) erişimi ve kalıcılık düzeylerini, derse karşı tutumlarını, problem çözme becerilerini ve yaratıcılık becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin “Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Deseni” araştırmanın modelini oluşturmaktadır (Balcı, 2001: 241; Kaptan, 1995: 85). Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar random yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda “proje tabanlı öğrenme yaklaşımına” göre hazırlanan eğitim programı ve ders materyalleri kullanılarak Sosyal Bilgiler dersi öğretimi yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Öğretim, deney grubunda araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise dersin öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda gözlemci olarak araştırmacı ile birlikte Sosyal Bilgiler öğretmeni bulunmuştur.

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin iki özelliğinden bahsedilebilir:

1. Desen, araştırmacıya, deneysel uygulamadan önce iki grubun ön test puanlarını karşılaştırma olanağı verir ve böylece araştırmacı, “başlangıçta gruplar benzer ise, iki grubun son test ölçümleri farklı ise övgünün kendi saygı fikrini etkilediğini gösterir.” noktasında düşünür.

2. Hata terimi ikiye bölünür. Biri, ilişkisiz ölçümlerle ilgili faktör için bireysel farklar bileşeni, deney ve kontrol grubundaki deneklerin denemelere ön test ve son

test ölçümlerinde ortak etkiye bağlı olarak oluşan bireysel farklar bileşenidir (Büyüköztürk, 2001:21).

Ön test- son test kontrol gruplu desen için yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

1. Desen bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır. Daha sonra yansız olarak seçilecek bir gruba (deney grubuna) bağımsız değişken uygulanacak, diğerine (kontrol grubuna) uygulanmayacaktır.
 2. Denekler bir deneyin katılımcıları olduklarını bilseler dahi, mümkünse deney ya da kontrol grubunda olduklarını bilmemelidir.
 3. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin bir ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.
 4. Sadece deney grubundaki denekler, işlem ya da deneysel değişken olarak isimlendirilen bağımsız değişkeni almalıdır.
 5. Deneyin sonunda, bağımlı değişkenin bir son test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunana deneklerden elde edilir. Bağımlı değişken üzerinde herhangi bir fark olup olmadığını karşılaştırmak için deney ve kontrol grupları karşılaştırılmalıdır.
- Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deneysel Desen

Gruplar	Test	Deneysel Desen	Test	Kalıcılık Testi
G1	B1, Tutum1, Y1, PÇ1	Proje Tabanlı Öğrenme	B2, Tutum2, Y2, PÇ2	K1
G2	B1, T1, Y1, PÇ1	Geleneksel Öğretim	B2, T2, Y2, PÇ2	K1

Tablo 8’de görüldüğü gibi, desendeki G1 deney grubunu, G2 kontrol grubunu, B1 ön başarı testini, B2 son başarı testini; K1 kalıcılık testi olarak kullanılan başarı testini, Y1 ön yaratıcılık testini, Y2 son yaratıcılık testini; PÇ1 ön problem çözme testini, PÇ2 son yaratıcılık testini göstermektedir.

Ayrıca araştırmada, deneysel uygulama sonrasında öğrencilerin ve uygulama öncesi-sonrası öğretmenlerin proje tabanlı uygulama ile ilgili görüşlerini almak için nitel çalışma da yapılmıştır. Betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme yönteminde toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya

da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 157). Bu amaçla öğrencilere ve öğretmene yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur.

Uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubuna giren öğretmenler yaş, cinsiyet, kıdem eğitim düzeyi açılarından denkleştirilmiştir.

3.2.Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi

İlköğretim 7. Sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler Dersinin “Ülkemizde Nüfus ” ünitesinde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretimle ders işlenen gruplardaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ile ilgili veriler Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi

	YAŞ	CİNSİYET	KIDEM	EĞİTİM DÜZEYİ
DENEY	38	Bayan	17	4 yıllık fakülte
KONTROL	38	Bay	16	4 yıllık fakülte

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubunda proje tabanlı öğrenme modelini uygulayan araştırmacının yaşı 38, cinsiyeti bayan, kıdemi 17, olup 4 yıllık eğitim fakültesi mezunudur. Kontrol grubundaki öğretmen 38 yaşında, erkek, 4 yıllık fakülte mezunu olup,16 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmacı ile birlikte gözlemci olarak Sosyal Bilgiler öğretmeni de derse katılmıştır. Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki araştırmacı ile kontrol grubundaki öğretmenin yaş, kıdem ve eğitim durumuna göre denkleştirilmiştir.

3.3. Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma, Bolu ili Merkez ilçesindeki Gazipaşa İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Araştırmanın denekleri 2006- 2007 öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan Gazipaşa İlköğretim okulunda bulunan 7. sınıf şubeleri arasından seçilmiştir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersi “ Ülkemizde Nüfus” ünitesinde uygulanmıştır. Gazipaşa İlköğretim Okulunda 7-D sınıfı deney grubu olarak, 7-C sınıfı ise kontrol grubu olarak alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının sayısı, cinsiyet ve hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak amacıyla; sayı, cinsiyet, ön test puanları, 6. Sınıf “sınıf geçme karne notu” ile 6. sınıf 2. Dönem “sosyal bilgiler dersi karne notu” puanlarının ortalamaları, standart sapmaları, t testi sonuçları analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen gruplarla ilgili veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

3.3.1.Grupların Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlköğretim 7. Sınıflarında okutulan Sosyal bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ve geleneksel öğretime göre ders işlenen grupların cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler Tablo 10 ’da verilmiştir.

Tablo 10.
Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete göre Dağılımı

GRUPLAR	N	KIZ		ERKEK	
		Sayı	%	Sayı	%
DENEY	37	17	45.9	20	54.1
KONTROL	36	17	47.2	19	52.7
TOPLAM	73	34	93.1	39	106.8

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney grubunda öğrenci sayısı 37, kontrol grubunda ise 36’dır. Deney grubundaki öğrencinin 17’si kız, 20’si erkek; kontrol grubundaki öğrenciden 17’si kız 19’u, erkektir. Grupların kız ve erkek öğrenci dağılımları arasında yüzdeler arası t testine göre 0.05 manidarlık ve çeşitli serbestlik derecesinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve cinsiyetlerine göre dağılımlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.2.Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim 7. Sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına göre ders işlenen deney grubu ile geleneksel öğretimle ders işlenen kontrol grubunun ön test puanlarının

ortalamlar, standart sapmaları ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.
Grupların Ön Test puanları

GRUPLAR	SORU SAYISI	N	ÖNTEST		t
			X	Ss	
DENEY	30	37	8.45	3.45	0.67*
KONTROL	30	36	7.91	3.41	

(*) 71 serbestlik derecesine göre, 0.05 düzeyinde “t” değeri 2.00’ dir. ($t < 2.00$)

Tablo 11’de görüldüğü gibi toplam ön test puan ortalamaları deney grubunun 8.45, kontrol grubunun ise 7.91’dir. Grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.67 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.3. Grupların 6. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamalarına İlişkin Bulgular

İlköğretim 7. Sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımın göre ders işlenen deney grubu ile geleneksel öğretimle ders işlenen grubun 6.sınıf, sınıf geçme karne notu ortalamaları, standart sapmaları ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.
Grupların 6. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamalar

GRUPLAR	N	6. Sınıf , Sınıf Geçme Karne Notu		t
		X	Ss	
DENEY	37	3.82	0.72	0.14
KONTROL	36	4.08	0.70	

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney grubunun 6.sınıf, sınıf geçme karne notu ortalaması 3.82, kontrol grubunun ise 4.08’dir.Grupların 6.sınıf, sınıf geçme karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.14 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun 6. sınıf, sınıf geçme notu ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.4. Grupların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yıl Sonu Karne Notu Ortalamalarına İlişkin Bulgular

İlköğretim 7. Sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına göre ders işlenen grup ile geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yıl sonu karne notu puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

Grupların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yıl Sonu Not Ortalamaları

GRUPLAR	N	6. Sınıf , Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notu		t
		X	Ss	
DENEY	37	2.94	1.06	0.04
KONTROL	36	3.50	1.13	

Tablo 13’de görüldüğü gibi, deney grubunun 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi yıl sonu notları ortalaması 2.94, kontrol grubunun ise 3.50’dir. Grupların 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi yıl sonu notları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.04 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yılsonu not ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.5.Grupların Ön tutum Puanlarına İlişkin Bulguları

İlköğretim 7. Sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına göre ders işlenen grup ile

geleneksel öğretimle ders işlenen grupların ön tutum puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.
Grupların Ön Tutum Puanları ve “t” Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	ÖN TUTUM		t
		X	Ss	
DENEY	37	55.32	11.25	0.78
KONTROL	36	57.36	10.87	

Tablo 14’de görüldüğü gibi deney grubunun ön tutum ortalaması 55.32, kontrol grubunun ön test ortalaması ise 57.36’dır. Grupların ön tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.78 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön tutum puanları ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

3.4.1. Başarı Testi

Araştırmada İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, bu ünite ilgili hedef ve davranışlar dikkate alınarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test geliştirilmiştir. Testte yer alan her bir soru için beş seçenek sunulmuş ve bu seçeneklerden birisi doğru diğer dört tanesi ise çeldirici özellikte meydana getirilmiştir. “Ülkemizde Nüfus” ünitesi ile ilgili olarak belirtke tablosu oluşturularak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Test soruları oluşturulurken uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 33 sorudan meydana gelen test oluşturulmuştur. Test soruları 8. sınıf öğrencilerinden 100 öğrenciye, 6. sınıf öğrencilerinden 100 öğrenciye olmak üzere toplam 200 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama testlerinden birincisi olan başarı testi sonucunda elde edilen verilere

madde analizi uygulanarak, her bir maddenin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi.20'nin altında olan üç soru çıkarılmıştır. Ön uygulama testinde yer alan 30 maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksi Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.

“Ülkemizde Nüfus” Ünitesi Ön Uygulama Başarı Testi

Madde Analiz Tablosu

Madde No	Güçlük Derecesi (P)	Ayırt Edicilik İndeksi (D)
1	.77	.38
2	.35	.44
3	.57	.35
4	.62	.50
5	.69	.35
6	.76	.36
7	.50	.38
8	.66	.34
9	.56	.35
10	.73	.39
11	.63	.44
12	.52	.43
13	.53	.54
14	.43	.39
15	.60	.49
16	.55	.41
17	.46	.45
18	.35	.37
19	.46	.36
20	.61	.52
21	.46	.45
22	.50	.35
23	.48	.47
24	.50	.51
25	.56	.45
26	.52	.35
27	.53	.37
28	.57	.49
29	.62	.34
30	.66	.33

Testin aritmetik ortalaması 0.55 olarak bulunmuştur. Madde güçlük ve madde ayırtıcılık indeksi yapılan başarı testi başka 6. Sınıf (100 öğrenci) ve 8. Sınıf (100 öğrenci) öğrencilerinden oluşan toplam 200 öğrenciye uygulanmıştır. Testin “Cronbach Alfa” güvenirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur

3.4.2. Tutum Ölçeği

Araştırmada, 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler ders programında yer alan Tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Tutum ölçeğinin güvenirlik çalışması için İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinden 75 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda testin Cronbach Alphası .89 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçek 21 maddeyi kapsayan “Sosyal Bilgiler dersi benim için ilgi çekicidir.” ya da “Sosyal Bilgiler dersi beni huzursuz eder.” gibi olumlu ve olumsuz cümlelerden oluşmaktadır. Olumlu cümleler için verilen cevaplar “tamamen katılıyorum= 4”, “katılıyorum=3”, “katılmıyorum=2” , “hiç katılmıyorum=1” olarak puanlanmıştır. Olumsuz cümleler için verilen cevaplar ise, “tamamen katılıyorum=1”, “katılıyorum=2”, “katılmıyorum=3”, “hiç katılmıyorum=4” olarak puanlanmıştır.

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği ile elde edilebilecek en yüksek puan 84, en az elde edilebilecek toplam puan 21’dir. Ölçekte yer alan “katılmıyorum” seçeneği işaretlenerek elde edilebilecek toplam puan ise 42’dir. Tüm bunlar dikkate alındığında 42’nin üzerindeki puanlar sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların, 42’nin altındaki puanlar ise Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumsuz tutumların göstergesi olarak göz önünde bulundurulmuştur.

3.4.3. Problem Çözme Ölçeği

Araştırmada Heppner tarafından geliştirilen, geçerlik güvenirlik çalışmaları ilk kez Akkoyun ve Öztan (Aktaran: Taylan: 1990) tarafından yapılan “problem çözme envanteri” kullanılmıştır. Bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını değerlendirmektedir. Bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirme ve farkına varmasını yansıtır. Bireyin problem çözme yeteneklerini nasıl algıladığını değerlendirmektedir.

Problem çözme envanteri, Heppner ve Peterson (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problemler çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerin çözebilme yeterliği konusunda nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterin Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve

Öztan(1988) daha sonra Taylan (1990) ve Savaşır ile Şahin (1997) tarafından yapılmıştır. Taylan (1990) Hepper'den aktararak envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır.

Problem Çözme Envanteri, 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan Likert bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Puanlamada 9, 22 ve 29. sorular puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır.1,2,3,4,11,14,15,17,21,25,26,30,34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeler puanlanırken 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, ve 6=1 şeklinde tersine çevrilir. Envanterden alınabilecek puan ranjı 32-192'dir.**Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir** (Taylan,1990; Keleş, 2000; Aksoy,2004).

Problem Çözme Envanterinin güvenirlik çalışmasının ise iç tutarlılık korelasyonuna bakılmış ve “problem çözme yeteneğine güven” ile “yakınma-kaçınma” arasında .49 ve “problem çözme yeteneğine güven” ile “kişisel kontrol” arasında .38 değerinde korelasyon katsayısı bulunmuştur.Envanterin, test-tekrar test güvenirli güvenirliklerinin üç hafta ara ile Alpha katsayılarının .77 ve .81 arasında değiştiği görülmüştür (Güçlü, 2003: 281).

Savaşır ve Şahin(1997) yaptıkları çalışmalar sonucunda “Problem Çözme Envanter”inin “problem çözme yeteneğine güven” (Alpha: .85), “yaklaşma-kaçınma” (Alpha : .84) ve “kişisel kontrol” (Alpha: .72) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı .38 ile .49 arasında değişmektedir.Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, alt problemler katsayıları ise .70 ile .85 arasında bulunmuştur.Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının ranjı ise. 25 ile. 171 arasında değişmektedir. Ölçeğin ve alt ölçeklerin test- tekrar test güvenirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişmektedir.

Keleş (2000) tarafından ilgili testin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan faktör ve güvenirlik analizleri sonucunda üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci alt ölçek olan “ problem çözme yeteneğine güven” faktöründe 10 madde yer almıştır. Bu maddelerin yük değerleri .47 ile .82 arasında değişmiştir.

Madde toplam korelasyonları ise .30 ile .73 arasında değerler almıştır. “Yaklaşma-kaçınma” alt ölçeği ise 13 maddeden oluşmaktadır.Bu maddelerin madde yükleri .47 ile .71 arasındadır.Faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise .32 ile .59 arasında değişmiştir.”Kişisel kontrol” alt ölçeğinde faktör yük değerleri .65 ile .82 arasında değişen 5 madde bulunmaktadır.Bu beş maddenin madde toplam korelasyonu ise .40 ile .65 arasında olmuştur.(Güçlü, 2003: 282 ; Aksoy,2004:195).

Güçlü tarafından (2003) tarafından problem çözme envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ön uygulama için 35 maddeden ve üç alt ölçekten oluşan veri toplama aracı 50 kişilik lise müdürüne uygulanmıştır. Önceki araştırmalar doğrultusunda yapı geçerliği test edilen alt ölçeklerin her birinin içinde tek faktörlü ve güvenilir olmasına çalışılmıştır. Her alt ölçekte, tek faktörlü yapı faktör analizi ile test edilmiş ve doğrulanmıştır. Madde toplam korelasyonu ve faktör yük değerleri.30’un altında çıkan maddeler veri toplama aracından çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir. Yapılan faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları sonucunda üç alt ölçekte 28 madde kalmıştır.Bu maddelerin dağılımına göre “problem çözme yeteneğine güven” faktöründe 10 madde yer almış ve Cronbach Alpha değeri 0.81, “Yaklaşma –Kaçınma” faktöründe 13 madde ve Alpha 0.84, “Kişisel Kontrol” faktöründe ise 5 madde yer almış ve Alpha değeri 0.70 bulunmuştur.

3.4.4. Yaratıcılık Ölçeği

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Aksoy’un (2004) “Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı” adlı çalışmasından yararlanılarak bu araştırmada aynı yaratıcılık ölçeğinden uygulanmıştır. Aksoy (2004) tarafından Whetton ve Cameron’ (2002:176) dan alınan “How creative are you?” adlı ölçek Türkçeye çevrilmiş ve 40 maddeden oluşan ön uygulama ölçeği haline getirilmiştir. Yaratıcılık ölçeği, öğrencilerin sahip olduğu özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte a. Katılıyorum b. Kararsızım c. Katılmıyorum seçenekleri sunulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin puanlamaları farklıdır. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşük puan (-2),

en yüksek puan ise 30 olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin sahip oldukları puan değerleri Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16.

Yaratıcılık Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Puan Değerleri

Madde No	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	0	1	2
2	0	1	2
3	4	1	0
4	-2	0	3
5	2	1	0
6	-1	0	3
7	3	0	-1
8	0	1	2
9	3	0	-1
10	1	0	3
11	4	1	0
12	3	0	-1
13	2	1	0
14	4	0	-2
15	-1	0	2
16	2	1	0
17	0	1	2
18	3	0	-1
19	0	1	2
20	0	1	2
21	0	1	2
22	3	0	1
23	0	1	2
24	-1	0	2
25	0	1	3
26	-1	0	2
27	2	1	0
28	2	0	-1
29	0	1	2
30	-2	0	30
31	0	1	2
32	0	1	2
33	3	0	-1
34	-1	0	2
35	0	1	2
36	1	2	3
37	2	1	0
38	0	2	2
39	-1	0	2

Buna karşılık 40. soru dereceleme ölçeği türünden değildir. Bu soruda yaratıcılık ile ilgili 54 tane sıfat verilmiştir. Bu sıfatların puan değerleri 0 ile 2 arasında değişmektedir. Bu sıfatların puan değerleri de her öğrencinin toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır.

Aksoy çalışmasında yaratıcılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yaratıcılık ölçeğinin geçerliği ile ilgili faktör analizi sonucu ölçek tek boyutlu çıkmıştır. Açıklanan varyans %68.17 olmuştur. 174 öğrenci üzerinde ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama anketlerinden elde edilen veriler sonucunda, ölçekte yer alan likert tipi dereceleme ölçeğindeki 39 maddenin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa; .94 bulunmuştur. Ön uygulama ölçeğinde yer alan 39 maddeden 8 tanesinin madde toplam korelasyonu .30'un altında bir değer almış, bir madde .31'lik madde toplam korelasyonu göstermiştir. Diğer maddelerin madde toplam korelasyonları .35 ile .95 arasında değişmiştir. Ön uygulama ölçeğinde yer alan .30'un altında madde toplam korelasyonuna sahip 8 madde, daha önce güvenirlik çalışması yapıldığından ve araştırmanın amacı için önem taşıdığından asıl uygulama anketine alınmıştır.

3.5. Dersin İşlenişi, Araştırmanın Uygulanması

Ünitenin hedef ve davranışlarını kazandıracak şekilde günlük ders planları proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkelerine göre hazırlanmıştır. Bunun için şu işlemler yapılmıştır:

1. Her ünite için kazandırılacak kavramlar, kavramlarla ilgili ilkelerin açıklanması ve uygulanması düzeyinde davranışlar saptanmıştır. Bu davranışlar Milli Eğitim Bakanlığının 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler programından aynen alınmıştır.

2. Okul idarecilerine, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşım hakkında Powerpoint sunum yapılarak bilgilendirme çalışması yapıldı. Öğretmenlerin soruları yanıtlandırıldı.

3. Seçilen deney grubu öğrencilerine de konu ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapıldı. Öğrencilere de workshop gösterimi yapılmıştır. Bu gösterim ile öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları hakkında bilgi verildi. Öğrencilerin seçecekleri konuyu veya problem durumunu hangi aşamalardan geçerek, nasıl araştıracakları, sunumda dikkat edilmesi gereken hususlar ve

değerlendirilmeleri konusunda bilgi verildi. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin ilgi düzeyleri dikkate alınmış ve gruplar öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda çalışabilecekleri şekilde organize edilmiştir. Her grubun erkek ve kız öğrencilerden oluşması ve gruplarda başarı düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin bir grupta toplanmamasına, grupların heterojen bir yapıya sahip olmasına özen gösterilmiştir. Grup üyelerinin görevleri ve yapılması gerekenler anlatıldı. Çalışma planı Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Çalışma Planı

HAFTA	DERS SAATİ	YAPILAN ÇALIŞMA PROGRAMI
I. HAFTA	2+1= 3	• Bilimsel bakış açısının ve bilimsel çalışma yönteminin tanıtılması • Proje tabanlı öğrenme yöntemi hakkında öğrencilere ve öğretmene bilgi verilmesi • Sosyal bilgiler dersinde ünitemizde bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verme • Gelecek hafta dersle ilgili olarak yapılacak hazırlıklar hakkında bilgi verme
II. HAFTA	2+1=3	• Ünite ile ilgili problemler oluşturma • Oluşturulan problemlerin alt problemlerini belirleme • Proje gruplarını ilgi grupları şeklinde oluşturma • Proje gruplarını kendi içerisinde organize etme • Yapılacak çalışma ile ilgili temel kaynakları belirleme • Grupların, nasıl bir proje çalışması yapacaklarına ilişkin kararlar vermesi
III. HAFTA	2+1=3	• Belirlenen projenin üzerinde nasıl bir yöntem takip edileceğine ilişkin planlama yapma • Tercih edilen yöntem doğrultusunda proje planının hazırlanması • Hazırlanan plan doğrultusunda gerekli araştırmaların yapılması • Toplanan dökümanların değerlendirilmesi • Eksiklerin belirlenmesi
IV. HAFTA	2+1=3	• Eksik olan dökümanların tamamlanması için tekrar işbölümüne gidilmesi • Proje ile ilgili çözüm yollarının geliştirilmesi
V. HAFTA	2+1=3	• Proje ile ilgili çözüm yollarının geliştirilmesi • Üretilen projenin gözden geçirilmesi ve uygulanması • Sınıfa yapılacak sununun planlanması
VI. HAFTA	2+1=3	• Geliştirilen projelerin bir rapor halinde hazırlanması ve power point sunum olarak sunulması • Yapılan çalışmaların sınıfça değerlendirilmesi
TOPLAM	18	

Tablo 15’de görüldüğü gibi ,

I. Hafta, öğrenciler bilgilendirilerek, sorularına yanıtlar verildi. II. haftaya kadar ünitenin tamamını okuyarak, çalışmaları istendi. Konu ile ilgili olarak cevaplamaları için sorular verildi. Konunun günlük yaşamla bağlantısını nasıl kurabilirler? Nüfus ve göçler konusunda çevrenizden veya Bolu ilinden ne gibi örnekler verebilirsiniz? Konu ile ilgili ne gibi problem cümleleri oluşturabilirsiniz? şeklinde soru cümleleri verilerek bu konuda hazırlanmaları istenmiştir.

II. Hafta, öğrenciler günlük yaşamla ilgili problemler oluşturdular. Öğrenciler kendi aralarında çalışmak istedikleri konuya göre grup arkadaşlarını seçerek gruplar meydana getirdiler Oluşturulan problemlerin alt problemlerini belirlediler. Proje gruplarını ilgi grupları şeklinde oluşturdular. Proje gruplarını kendi içerisinde organize ederek, yapılacak çalışma ile ilgili temel kaynakları belirlediler. Proje çalışmasının amacı ve konusu belirlendi. Bu amaçla “Proje Tanıtım kağıdı” dolduruldu (Ek: 1). Öğrenciler, konuyu power point sunum şeklinde sınıfa sunmaya karar verdiler. Grup üyeleri arasında grup lideri, zaman yöneticisi, yazıcı, denetleyici gibi görev dağılımı grup içinde oluşturuldu ve görevleri hakkında bilgi verildi. Grubun ismi grup üyeleri tarafından belirlendi (Ek:2). Grup üyelerinden uygulama sırasında günlük tutmaları istenmiştir. Grupların isimleri ve proje konuları Ek:3’ de belirtilmiştir.

III. Hafta, belirlenen projenin üzerinde nasıl bir yöntem takip edileceğine ilişkin planlama yapıldı. Gruplar tarafından tercih edilen yöntemler doğrultusunda proje planının hazırlandı. Hazırlanan plan doğrultusunda gerekli araştırmaların yapılmasına başlandı. Toplanan dökümanların grup içinde değerlendirilmesine çalışıldı. Gruptaki eksikler belirlenerek, bu eksik konuların tamamlanması için çalışmalar başlatıldı. Öğrencilere konu ile ilgili bilgi testleri ve boşluk doldurmalar uygulandı (Ek:4) Araştırmacı ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni tarafından deney grubunda öğrencilere rehberlik ederek, tartışılan veya zorlanılan konularda öğrencilere yardımcı olunmuştur. Öğrencilere nedenli, niçinli, nasıllı sorular yöneltildi. Grup çalışmalarında beyin fırtınası yapmalarına yardımcı olundu. Öğrencilere teknik konularda yardımda bulunuldu. Öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamak amacıyla gruplar şeklinde oturmaları sağlandı. İşbirliği içinde çalışmaya yönlendirildi. Grup içerisinde meydana gelen

anlaşmazlıklar veya sorunlar, görev dağılımı konusunda oluşan tartışmalar konuşmalarla çözülmeye çalışıldı. Grubun içinde öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre görev almaları sağlandı. Öğrencileri çalışmaya karşı devamlı güdüleme çalışmaları yapıldı. Bu amaçla birinci olacak gruba verilecek ödül sınıfça belirlendi. Gruplar konuları ile ilgili olarak, nüfus sayımı yaparak, veri topladılar.

IV.Hafta, eksik olan dökümanların tamamlanması için tekrar işbölümüne gidildi. Proje ile ilgili çözüm yollarının geliştirilmesine çalışıldı. Öğrencilerin buldukları bilgiler kontrol edilerek gerekli dönütler, ipuçları ve düzeltmeler yapıldı. Nüfus sayımı yapan gruplara, grafik çizimi konusunda bilgilendirme çalışması yapıldı. Öğrencilere “Grup Toplantı Gündemi” formu dağıtılarak her hafta toplantı yapmaları ve bu formu (Ek:5) doldurmaları istendi.

V. Hafta, Proje ile ilgili çözüm yollarının geliştirilmesine devam edildi. Grup elemanları üniversite okul kütüphanelerine, kimi grup elemanları internet taraması yaparak konularını hazırlamaya çalıştı. Nüfus sayım verilerini nasıl grafik haline getireceklerini öğrendiler. Daha sonra, öğrenciler powerpoint sunum hazırlama çalışmalarına başladılar. Özellikle şekil ve grafiklerin sunum içerisinde olmasına dikkat edildi. Sınıfta yapılacak sunum için görev dağılımı ve hazırlık yapılmaya başlandı. Öğrenciler sunumlarını ve raporlarını yazarken aşağıdaki sıralamaya dikkat etmeleri sağlanmıştır:

Başlık sayfası

Özet

I.Bölüm: Giriş

1. Problem
2. Amaç
3. Alt problemler ve/veya hipotez
4. Projenin Önemi
5. Sayıtlılar
6. Sınırlılıklar
7. Çalışma planı

II.Bölüm: Literatür Bilgileri

III.Bölüm: Yöntem

IV.Bölüm: Bulgular ve Yorumlar

V.Bölüm: Sonuç ve Öneriler

1. Sonuç ve Tartışma
2. Öneriler

Kaynaklar

VI. Hafta, Geliştirilen projelerin bir rapor halinde hazırlanması ve powerpoint sunum şeklinde sunumuna geçildi. Her grup 40 dk içerisinde sunumunu gerçekleştirmeleri istenmiştir. Grupların sunum yapmaları, gruplara göre değişmekle birlikte 20-25 dk sürmüştür. Sunum sonunda sorular sorularak tartışma ortamı oluşturuldu. Sunum sırasında ve sonunda nedenli, niçinli, nasıllı sorular sorular sorularak, örnekler vermeleri istendi. Kalan 15dk içerisinde sorular sorularak cevaplandırılmış, tartışma ortamı yaratılmış, konular tartışılmış ve puanlamalar bitirilmiştir. Sunu bittikten sonra sınıftaki öğrenciler olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Araştırmacı ve öğretmen zaman zaman araya girerek eleştiri ve görüşlerini belirterek çeşitli sorular sormuştur. Tüm sınıfa yapılan sunuyu dağıtılan formlar üzerinde değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar sınıfça ve araştırmacı ile Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme Formu ve aynı zamanda öğrenciler grup öz değerlendirme formu da doldurarak grup içi arkadaşlarını da değerlendirmiştir (Ek:6- 7).

Öğrencilerin uygulama sırasındaki davranışları, grup ilişkileri öğrenci gözlem formu ile takip edilerek, notlar alındı (Ek: 8).

3.6.Verİ Toplama Araçları

Araştırmanın denencelerini test etmek için veriler aşağıda belirtilen şekilde elde edilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin hedef ve davranışları Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim programından alınmıştır. Her davranışı ölçen üç soru yazılarak uzman kanısına başvurulmuştur. Uzmanlarca belirlenen kapsam geçerliğinden sonra 33 sorudan oluşan taslak ön testte 9 bilgi, 13 kavrama, 11 uygulama sorusu hazırlanmıştır.

2. Hazırlanan ön test bu dersi alıp geçmiş olan 8. sınıf öğrencileri ile hiç almamış olan 6. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

3. Elde edilen sonuçlara göre her maddenin madde güçlük indeksi ve ayıricılık gücü bulunmuştur. Ayıricılık gücü 0.20'nin altında bulunan sorular çıkarılarak 30 sorudan oluşan bir test hazırlanmıştır.

3. Bu test başka 6. Sınıf (100 öğrenci) ve 8. Sınıf (100 öğrenci) öğrencilerinden oluşan toplam 200 öğrenciye uygulanmıştır. Testin “Cronbach Alfa” güvenirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur

4. Bu test deneysel çalışma uygulamalarına başlamadan önce 7. sınıflara ön test olarak uygulanmıştır.

5. Gazipaşa İlköğretim okulunda 5 şube 7. sınıf bulunmakta olup, bunlar arasından deney ve kontrol grubun seçiminde öğrencilerin 6. sınıf karne notu, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları, ön test not ortalamaları esas olarak alınmıştır.

6. Deney ve kontrol gruplarının 6. Sınıf, sınıf geçme notları ile Sosyal Bilgiler dersi karne notları okul veri kaynaklarından alınarak analiz edilmiştir.

7. Deney kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyeti, sayısı, ve yaşı ile öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyleri okul veri kaynaklarından alınmıştır.

8. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ön testten aldıkları puanlardan elde edilmiştir.

9. Tüm 7. sınıfların, 6.sınıf, sınıf geçme notları ortalamaları, karne notu ortalamaları ve ön test ortalamalarının “t” testine bakılarak aralarında anlamlı fark olmayan iki 7. sınıf şubesi belirlenmiştir.”t” testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı fark bulunmayan 7-D sınıfı deney, 7-C sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

10. Hazırlanan başarı testi ile birlikte yaratıcılık testi, tutum ölçeği, problem çözme testi deney grupları ve kontrol grubuna uygulama başlamadan önce, uygulama bittikten sonra da son test olarak verilmiştir. Ayrıca uygulamanın bitişinden 21 gün sonra başarı testi tekrar verilmiştir.

11. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişim ortalamaları son testten ve gözlem formundan elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenin Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımı ve uygulamaları ile ilgili olarak görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur.

12. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları son testten 21 gün sonra uygulanmış olan testten elde edilmiştir.

3.7.Verilerin Cinsi Ve Kaynağı

1.Öğrencilerin 6. Sınıf karne geçme notları

- 2.Öğrencilerin 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi dönem sonu karne notları
- 3.Öğrencilerin 30 soruluk ön testten aldıkları puanların ortalaması
- 4.Öğrencilerin 30 soruluk son testten aldıkları puanların ortalaması
- 5.Öğrencilerin 21 gün sonra uygulanan son testten aldıkları kalıcılık puanları ortalaması
- 6.Öğrenci sayısı
- 7.Öğrenci cinsiyeti
- 8.Öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyleri
- 9.Tutum ölçeği
10. Problem Çözme ölçeği
11. Yaratıcılık Ölçeği

3.8.Verilerin Analizi İstatistik Teknikler

Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, “t” testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları yukarıda belirtilen istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiği için; kovaryans analizi yapılmamıştır. Öğretmen ve öğrenci ve öğrenci görüşleri yarı yapılandırılmış sorularla elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçme araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablo haline getirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Birinci alt problem; “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı modele göre öğretim yapılan grubun erişim ortalamaları (bilgi, kavrama, uygulama, toplam) ile geleneksel öğretimle ders yapılan grubun erişim ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?”

4.1.1.“İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı modele göre öğretim yapılan grubun bilgi erişim ortalamaları ile geleneksel öğretimle ders yapılan grubun bilgi erişim ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?”

Bu alt problemi test etmek için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puanlar farkının (erişim) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, bilgi düzeyi erişimlerine ilişkin puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için “t” testine gidilmiştir. İlköğretim 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grubun bilgi düzeyi erişimleri ile ilgili verileri ve “t” testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18 .

Grupların Bilgi Düzeyi Erişileri ve t-Testi Sonuçları

	SORU SAYISI	N	ÖN TEST		SON TEST		ERİŞİ		t
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	
DENEY	8	37	3.00	1.39	4.35	1.67	1.35	1.25	3.45 *
KONTROL	8	36	3.00	1.26	3.22	1.55	0.22	1.53	

(*) 71 serbestlik derecesine göre , 0.05 düzeyinde “t” değeri 2.00’ dir. (t > 2.00)

Tablo 18’de görüldüğü gibi deney grubunun bilgi düzeyi ön test ortalaması 3.00, son test ortalaması 4.35 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait bilgi düzeyi ön test ortalaması ise 3.00, son test ortalaması 3.22 olarak bulunmuştur.

Deney grubunun üitedeki bilgi düzeyi erişi ortalaması 1.35, kontrol grubunun erişi ortalaması ise 0.22’dir. Grupların bilgi düzeyi erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 3.45 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak, proje tabanlı öğretimin üitedeki bilgi düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular her deney grubu ile kontrol grubu arasında bilgi düzeyi bakımından deney grupları lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir. Erişî ile ilgili veriler şöyle yorumlanabilir:

Bilgi düzeyi, herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri kişinin görünce tanınması, sorunca söylemesi ya da ezberden aynen tekrar etmesi davranışlarını kapsar (Sönmez, 2001: 47). Tanıma ve hatırlama öğrenilmiş davranışlarımızın temelini oluşturur. Tanımadığımız, hatırlamadığımız nesnelerle ilgili olarak öğrenilmiş bir davranış gösteremeyiz (Sönmez, 1993: 25).

Öğrenciler proje konularını seçmeden önce konu ile ilgili olarak öğrencilere “Ülkemizde Nüfus” konusuyla ilgili olarak ön bilgi verilmiş ve öğrencilerin konu ile ilgili araştırma yapmaları istenmiştir. Ünite ile ilgili kavram haritaları, boşluk doldurma ve çalışma kâğıtları verilmiş sınıfta birlikte doldurulmuştur. Kavramlar açıklanmış, öğrencilerin örnekler vermeleri sağlanmıştır. Kavramların açıklanması sırasında doğru yanıt veren her öğrenciye pekiştireç verilmiştir. Tüm öğrencilerin

derse katılımı sağlanmıştır. Ayrıca sunum sırasında da öğrenciler konuları ile ilgili kavramları tekrar açıklayıp, örnekler vermişlerdir. Sunum sırasında ve sunum sonunda kavramlarla ilgili olarak sınıf ve araştırmacı, grup üyelerine anlaşılmayan kavramlar veya konular hakkında sorular sorarak, örneklerin çoğaltılmasını istemiştir. Uygulama sırasında iletişim çift yönlü olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması için öğrencilere sunum araştırma, sunuma hazırlık ve sunum aşamalarında dönüt, düzeltme ve pekiştireçten yararlanılmıştır. Proje tabanlı öğrenme modeli uygulamaları sırasında yapılan tüm bu etkinlikler erişiyi etkileyen faktörlerdir.

Deney grubunda bilginin hatırlanması ve tanınmasını sağlamak amacıyla tüm sunumlarda “Ülkemizde Nüfus” ünitesindeki tüm konular birbiriyle bağlantılı olduğu için konularda tekrarlar yapılması, öğrenci katılımının sağlanması, öğrencinin derste aktif olması, öğrencilerin araştırarak bilgileri kendilerinin bulmaları, araştırdıkları konuları sunum sırasında başkalarına anlatmaları, sunum sırasında öğrencilerin ilgisi çekecek araç gereçlerin kullanılması, çeşitli etkinliklerin bir arada kullanılması öğrencilerin bilgiyi tanınması ve hatırlamasını sağlayabilir.

4.1.2. “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğretim yapılan grubun kavrama düzeyindeki erişim ortalamaları ile geleneksel öğretimle ders yapılan grubun kavrama düzeyi erişim ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?”

Bu alt problemi test etmek için, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puanlar farkının (erişim) ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, kavrama düzeyi erişimlerine ilişkin puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için “t” testine gidilmiştir. İlköğretim 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğretim ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların kavrama düzeyi erişimleri ile ilgili veriler ve “t” testi sonuçları Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19.
Grupların Kavrama Düzeyi Erişisi ve t-Testi Sonuçları

	SORU SAYISI	N	ÖN TEST		SON TEST		ERİŞİ		t
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	
DENEY	12	37	3.29	1.57	5.56	1.62	2.27	1.42	6.05
KONTROL	12	36	2.88	1.44	3.19	1.60	0.25	1.42	

Tablo 19’da görüldüğü gibi deney grubunun kavrama düzeyi ön test ortalaması 3.29, son test ortalaması 5.56 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait kavrama düzeyi ön test ortalaması ise 2.88, son test ortalaması 3.19 olarak bulunmuştur.

Deney grubunun üitedeki kavrama düzeyi erişi ortalaması 2.27, kontrol grubunun ise 0.25’dir. Grupların kavrama düzeyi erişi ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 6.05 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak proje tabanlı öğretimin grubunda kavrama düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının kavrama düzeyi erişisi arasında **anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir**. Bu bulgular deney grupları ve kontrol grubu arasında kavrama düzeyi erişisi bakımından deney grubu lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir. Veriler şöyle yorumlanabilir:

Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Bilginin transfer edilmesi gerekmektedir. Transfer türü öğrenmelerde yalnız başına ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur. Bunlara ek olarak ve onların üstünde yeni bir anlatım biçimine çevirme, grafiğini çizme, yeni bir grafiği yazılı ya da sözlü olarak açıklama, bir olgunun nedenini, niçinini, nasıl, ne, niye, olduğunu kendi cümleleriyle gerekçe göstererek açıklama, yeni örnek verme, verilerin geçmişini ve geleceğini kestirme vardır (Sönmez, 2002: 60).

Proje Tabanlı öğrenme uygulamaları sırasında, buluş yolu stratejisi, beyin fırtınası, araştırma stratejisi, güdümlü tartışma, grup tartışma tekniği, işbirlikli öğrenme stratejisi işe koşuldu. Buluş yolu stratejisine göre öğrencilere “nedenli, niçinli, nasıllı “sorular sorulmuştur. Gruplar, proje konularını hazırlarken, araştırma aşamalarında ve sunum aşamalarında öğrencilere bu özellikte sorular yöneltilmiştir. Örneğin; “Nüfus artışının sonuçları nelerdir?”, “Türkiye’de nüfus artış hızı düşmezse ne gibi sonuçları olabilir? Açıklayınız.”, “Nüfus artışını azaltmak için ne gibi önlemler alınması gerekir? Açıklayınız.”, “Göçlerin nedenleri nelerdir? Açıklayınız.” “Türkiye’de göçleri önlemesek ne gibi sonuçları olabilir? Açıklayınız”, “Türkiye’de göçleri önlemenin yolları nelerdir? Açıklayınız”, “Nüfus sayımları yapılmasa ne gibi sonuçlar ortaya çıkar? Açıklayınız.”, “Bölgeler arası nüfusun dengeli dağılımını nasıl sağlarız? Açıklayınız. gibi sorular sorularak tartışma ortamı açıldı. Tartışma sırasında öğrencilere arada ipucu verilerek, cevaplarını kendilerinin bulması sağlanmıştır. Bütün öğrencilerin sunum sırasında tartışmaya katılması sağlanmıştır. Tartışma sırasında konunun dışına çıkılmamaya çalışılmıştır. Sunumlarda öğretmen araya girerek, grup tarafından konu açıklanmadan önce tüm sınıfa “Böyle bir sorunu siz olsaydınız nasıl çözümlerdiniz? Neden? Niçin?” sorularıyla öğrencilerin bilgileri kavramaları sağlanmıştır. Sunumlar sırasında gruplarda konular açıklanırken nüfus piramitleri ve grafikleri nasıl yorumlanabileceği öğrenciler ve öğretmen tarafından açıklanmıştır. Nüfus sayımı yapan grup kendileri sayım verilerine göre grafikler oluşturdular. Bu uygulamalar ve sunumlar sırasında öğrenciler; nüfus grafikleri, piramitleri yorumlama, özelliklerini açıklama hakkında bilgi sahibi oldular. Nüfus sayımı sonucunda elde edilen bilgilerle ilgili olarak yorumlar yaparak, sözlü açıklayarak, grafiklerden yola çıkarak gelecekle ilgili tahminlerde bulundular. Sunum sırasında araştırma yaptıkları ve buldukları bilgileri, olguları kendi cümleleriyle; neden, niçin, nasıl, niye olduğunu gerekçe göstererek anlatmaları, yeni örnekler vererek açıklamaları ve sunum sonrasında gruplara yöneltilen nedenli, niçinli, sorulara yine kendi cümleleriyle yanıt vermeleri kavrama düzeyindeki erişiyi anlamda düzeyde etkileyebilir.

4.1.3. “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı modele göre öğretim yapılan grubun uygulama düzeyindeki eriş

ortalamları, geleneksel öğretimle ders yapılan grubun uygulama erişimi ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?”

Bu alt problemi test etmek için, İlköğretim 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grubun deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, puanlar farkının (erişimi) ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, uygulama düzeyi erişimlerine ilişkin puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için “t” testine gidilmiştir. Grupların uygulama düzeyi erişimleri ile ilgili verileri ve “t” testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Grupların Uygulama Düzeyi Erişimleri ve t-Testi Sonuçları

	SORU SAYISI	N	ÖN TEST		SON TEST		ERİŞİMİ		t
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	
DENEY	8	37	2.13	1.15	5.13	1.37	3.00	1.24	10.35
KONTROL	8	36	2.22	1.33	2.30	0.98	0.08	1.15	

Tablo 20’de görüldüğü gibi deney grubunun uygulama düzeyi ön test ortalaması 2.13, son test ortalaması 5.13 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait uygulama düzeyi ön test ortalaması ise 2.22, son test ortalaması 2.30 olarak bulunmuştur.

Deney grubunun üniteye ilişkin uygulama düzeyi erişimi ortalaması 3.00, kontrol grubunun erişimi ortalaması ise 0.08’dir. Grupların uygulama düzeyi erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır, gözlenen 10.35 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak, proje tabanlı öğretimin üniteye ilişkin uygulama düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular her deney grubu ile kontrol grubu arasında uygulama düzeyi bakımından deney grupları lehine beklenen öngörüyle destekler niteliktedir. Uygulama düzeyi erişimi ile ilgili veriler şöyle yorumlanabilir:

Uygulama düzeyi, yöntemi, ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme, davranışlarını kapsar. Uygulama düzeyinde, bilgi ve kavrama basamağının kazandırdığı davranışlara dayanarak öğrenciden kendisi için yeni olan sorunu çözmesi istenilir. Sorun nitelik ve nicelik açısından yeni olmalıdır (Sönmez, 2001: 65). Bu araştırmada uygulama davranışları öğrencilere kazandırılırken, öğrencilerin araştırma-soruşturma yolu stratejisi ve gösterip yaptırma tekniğine göre, uygulama yaptırılmıştır. Öğrencilere elde edilen verileri nasıl grafiğe dönüştürüp, yorumlayabilecekleri konusu örneklerle gösterilmiş, daha sonra grup üyelerinin uygulamaları olarak yaptıkları nüfus sayım sonuçlarını grafiğe dönüştürüp, yorumlamaları istenmiştir. Her grup kendi kararıyla belirledikleri problemlerin çözümü için araştırma yaparak, bunları sunmuştur. Öğrenciler sorunlarıyla ilgili örneklerle çözüm önerilerini sunmuştur. Bu araştırmada araştırma aşaması ve sunum sırası ve sonrasında beyin fırtınası kullanılmıştır. Grupça hazırlık aşamasında konu tartışılıp, karara bağlanmıştır. Kararın getirdikleri ve götürdükleri saptanmıştır. Araştırma, hazırlık ve sunum aşamalarında her öğrencin derse katılımı ve aktif olmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin derse katılımı, aktif olmaları, kendi düşünce süreçlerine güvenmeleri, kendileri için yeni olan bir problemi araştırarak çözmeye çalışmaları, çözüm önerileri geliştirmeleri, bir ürün meydana getirip sunmaları, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri öğrencilerin uygulama düzeyinde erişilerini arttırdığı söylenebilir.

4.1.4. “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı modele göre öğretim yapılan grubun toplam erişî ortalamaları, geleneksel öğretimle ders yapılan grubun toplam erişî ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?”

Bu denenceyi test etmek, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grubun ön test, son test, puanlar farkının (erişî) ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, toplam erişîlerine ilişkin puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için “t” testine gidilmiştir. Grupların toplam erişîleri ile ilgili verileri ve “t” testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Grupların Toplam Erişileri ve t-Testi Sonuçları

	SORU SAYISI	N	ÖN TEST		SON TEST		ERİŞİ		t
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	
DENEY	30	37	8.45	3.45	15.02	4.09	6.56	2.92	9.21
KONTROL	30	36	8.11	3.20	8.72	3.05	0.61	2.58	

Tablo 21’de görüldüğü gibi deney grubunun uygulama düzeyi ön test ortalaması 8.45, son test ortalaması 15.02 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait uygulama düzeyi ön test ortalaması ise 8.11, son test ortalaması 8.72 olarak bulunmuştur.

Deney grubunun üitedeki uygulama düzeyi erişİ ortalaması 6.56, kontrol grubunun erişİ ortalaması ise 0.61’dir. Grupların uygulama düzeyi erişİ ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 9.21 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak, proje tabanlı öğretimin üitedeki toplam erişİ düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular her deney grubu ile kontrol grubu arasında toplam erişİ düzeyi bakımından deney grupları lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir. Toplam erişİ (başarı) düzeyi ile ilgili veriler şöyle yorumlanabilir:

Proje tabanlı öğrenme modelinin uygulandığı Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin kendi düşünme süreçlerine güvenmesi, karşılaştığı problemlerle ilgili gerekli bilgi ve kavramları seçmesi, kullanması, çözüm yollarını araştırması ve doğru çözüme ulaşması, kendi için gerekli ve önemli olan bilgiyi alıp, diğerlerini elemesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde aktif katılımları, öğrenme sürecinin sonunda bir ürün ortaya koymaları, öğrenmelerinin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine uygun öğretim metodu belirlemenin önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. İlgili araştırmalarda bu görüşü destekler niteliktedir (Boaler, 1997; Meyer,1999;

Çoşkun,2004; Haliloğlu ve Asan, 2004; Özdener ve Özçoban, 2004; Seloni,2005; Yılmaz, 2006). Ayrıca deney grubunda beş etkinliğin (dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme, başkasına öğretme) yapılması, değişik yöntem, teknik ve taktiklerin kullanılması, çeşitli araç gereçlerin kullanılması, öğrencilerin çok boyutlu öğrenme-öğretme ortamında bulunması toplam erişimin anlamlı çıkmasını etkileyebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde; dersin işlenişini, araştırmayı yapmayı, derse aktif olarak katılımı sevdiklerini, dersin zevkli geçtiğini, dersten sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. Duyuşsal alanın da öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Bloom, 1979; Senemoğlu, 1987; Sönmez, 2000). İlgili araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

İkinci alt problem; “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı modele göre öğretim yapılan grubun toplam düzeydeki kalıcılık ortalamaları, geleneksel öğretimle ders yapılan grubun toplam düzeydeki kalıcılık ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?”

İlköğretim 7. Sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğretim ile ders işlenen grubun toplam kalıcılık puanları ile geleneksel öğretimle ders işlenen grupların toplam kalıcılık puanları ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır ve aralarında fark olup olmadığını bulmak için “t” testine gidilmiştir. Grupların toplam kalıcılıkları ile ilgili verileri ve “t” testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Grupların Toplam Kalıcılık Puanları

	SORU SAYISI	N	SON TEST X	KALICILIK X Ss		t
DENEY	30	37	15.02	17.32	4.35	5.33
KONTROL	30	36	8.72	8.22	3.10	

Tablo 22’de görüldüğü gibi, deney grubunun üniteadaki toplam kalıcılık puanları ortalaması 17.32, kontrol grubunun 8.22’dir. Grupların toplam kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 5.33 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere göre proje tabanlı öğretime deney grubunda bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki davranışların kalıcılığını sağlamada geleneksel öğretime göre etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular deney grubu ile kontrol grubu arasında toplam kalıcılık puanı açısından deney grupları lehine beklenen iş görüyü destekler niteliktedir. Öğrencilerin toplam düzeyde kazanmış oldukları davranışları kaybetmedikleri yani bilgi kaybının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Proje tabanlı öğrenme modelinin uygulandığı Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, karşılaştığı problemlerle ilgili gerekli bilgi ve kavramları seçmesi, bilgiyi kullanması, çözüm yollarını araştırması ve doğru çözüme ulaşması, kendi için gerekli ve önemli olan bilgiyi alıp, diğerlerini elemesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde aktif katılımları, öğrenme sürecinin sonunda bir ürün ortaya koymaları, öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağlamayabilir (Balkı, 2003; Çoşkun, 2004). İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

“İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun tutum puanları ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır? Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

4.3.1. “İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun tutum puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun tutum puanları arasında anlamlı fark vardır.

Bu alt problemi test etmek için, İlköğretim 7. Sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğretim ile ders işlenen

deney grubu ile geleneksel öğretimle ders işlenen kontrol grubunun ön test tutum ve son test tutum puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır; son test tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla “t” testine gidilmiştir. Grupların tutum ile ilgili verileri ve “t” testi sonuçları Tablo 23 ve Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 23.

Grupların Ön Tutum Puanları ve “t” Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	ÖN TUTUM		t
		X	Ss	
DENEY	37	55.32	11.25	0.78
KONTROL	36	57.36	10.87	

Tablo 23’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön tutum ortalaması 55.32, kontrol grubunun ön tutum ortalaması ise 57.36’dır. Grupların ön tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.78 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön tutum puanları ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 24.

Grupların Ön Tutum, Son Tutum Puanları ve t-Testi Sonuçları

	N	ÖN TUTUM		SON TUTUM		t
		X	Ss	X	S s	
DENEY	37	55.32	11.25	65.70	8.30	3.60 *
KONTROL	36	57.36	10.87	57.77	10.39	

(*) 71 serbestlik derecesine göre, 0.05 düzeyinde “t” değeri 2.00’ dir. (t > 2.00)

Tablo 24’de görüldüğü gibi deney grubunun ön tutum ortalaması 55.32, son tutum ortalaması 65.70 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait ön tutum ortalaması ise 57.36, son tutum ortalaması 57.77 olarak bulunmuştur.

Grupların son tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 3.60 “t” değeri 71 serbestlik ve.05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak, proje tabanlı öğretime öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde geliştirmede geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular deney grubu ile kontrol grubu arasında tutum ortalamaları bakımından deney grupları lehine beklenen öngörüyü destekler niteliktedir. Tutum ile ilgili veriler şöyle yorumlanabilir:

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1979: 84). Tutumlar, insan davranışlarına yön verende önemli rol oynamaktadır. Tutumlar bir değeri ve inanç sistemine bağlı olarak oluşmaktadır. Bu nedenle bireyin tutumlarının olumlu veya olumsuz olması önemlidir. Çünkü özellikle olumsuz tutumlar, bireyin sonraki dönemlerdeki yaşamını da olumsuz etkilemektedir. İnsanların inanç ve tutumları önceden bilinirse, önceden kestirilebilir ve düzeltilir (Buluç, 2002: 41). Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumları önceden belirlenmesi, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yaparak, tutumlarını yönde etkileyecek değişik stratejiler kullanma açısından önemlidir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumlarındaki farklılığın proje tabanlı öğrenme modelinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler açısından incelendiğinde, öğrenciler için hazırlanan proje çalışmaları kapsamındaki etkinlikler, proje çalışmaları için hazırlanan yönergeler, proje konuları, ilginç sorular, öğrenme sürecinde sorumluluk almaları, projelerin günlük hayatın içinden seçilmeleri, araştırma ve gözlem yapmaları, geleneksel yöntemle ders işlenirken araştırmalara önem verilmemesi, çalışmaların öğrencilere ilginç ve değişik gelmesi, öğrencilerin aktif olması, öğrenciler için dersin zevkli geçmesi öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bu yaklaşımda Sosyal Bilgiler dersinin daha ilgi çekici hale geldiğini, proje çalışmaları sırasında eğlendiklerini, eskisi kadar dersten korkmadıklarını, dersin gelmesini sabırsızlıkla beklediklerini ve sosyal bilgiler dersine daha olumlu bakmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Geleneksel öğretim yönteminin öğretmen

merkezli bir anlayış takip etmesi, ders içerisinde öğrencilere ilginç gelebilecek aktivitelere yer verilmemesi, derslerin tekdüze bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin dersten sıkılmalarına neden olduğu ve öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin büyük bir bölümü uygulama sonrasında proje tabanlı öğrenme modelinden zevk aldıklarını, dersin daha heyecanlı ve eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Bu duygularda deney grubu öğrencilerin son tutum puanlarının kontrol grubuna göre yüksek çıkmasında etkili olabilir. Wolk (1994) yaptığı araştırmada öğrencilerin keşfedeceklerine kendilerinin karar vererek bir etkinliği tamamlamalarının, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamaktadır. İlgili araştırmalar bulguları destekler niteliktedir (Meyer, 1997; Toci, 2000; Balkı, 2003; Wolk, 2004; Çoşkun, 2004; Öztürk, 2004; Aladağ, 2005; Çıbık, 2006; Yavuz, 2006; Yılmaz,2006).

4.3.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ön tutum ile son tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Bu denenceyi test etmek için deney grubunun ön test tutum puanları ile son test tutum puanları ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, farkın olup olmadığını bulmak için “t” testine gidilmiştir. İlköğretim 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ders işlenen grubun ön tutum puanları ve son tutum puanları ile ilgili veriler ve “t” testi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25.

Deney Grubunun Tutum Puanları ve t-Testi Sonuçları

	N	ÖN TUTUM		SON TUTUM		t
		X	Ss	X	S s	
DENEY	37	55.32	11.25	65.70	8.30	4.50 *

Tablo 25’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön tutum ortalaması 55.32, son tutum ortalaması 65.70 olarak bulunmuştur. Deney grubunun ön tutum puanları ortalaması ile son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup

olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 4.50 “t” değeri 35 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Görüldüğü gibi, bu bulgular deney grubu son tutum ortalamalarının ön tutum ortalamalarına göre olumlu yönde değiştiği öngörüsünü destekler niteliktedir.

Deney grubunun ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı fark çıkmasının nedeni öğrencilerin araştırma yaparken kendilerini bir araştırmacı ya da bilim adamı gibi algılamaları, bu tür çalışmalardan zevk olmaları, değişik etkinliklerin ilgilerini çekmesi, kendi kararlarını verebilecekleri bir ortamda bulunmaları, aktif olmaları olabilir (Çoşkun, 2004; Aladağ, 2005; Yılmaz, 2006). İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir.

Kontrol grubunun ön test tutum puanları ile son test tutum puanları ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, farkın olup olmadığını bulmak için “t” testine gidilmiştir. İlköğretim 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde geleneksel öğretim ile ders işlenen kontrol grubunun ön test tutum ve son test tutum puanları ile ilgili veriler ve “t” testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.
Kontrol Grubunun Tutum Puanları ve t-Testi Sonuçları

	N	ÖNTEST		SON TEST		t
		X	Ss	X	S s	
KONTROL	36	57.36	10.87	57.77	10.39	0.16

Tablo 25’de görüldüğü gibi kontrol grubunun ön tutum ortalaması 57.36, son tutum ortalaması 57.77 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön tutum puanları ortalaması ile son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 0.16 “t” değeri 34 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Görüldüğü gibi, bu bulgular kontrol grubu ön tutum ortalamalarının ile son tutum ortalamaları arasında herhangi bir fark olmadığını göstermektedir. Geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun derse karşı ön tutum ile son tutumları arasında fark olmadığı öngörüye destekler niteliktedir

Bu sonuç, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarından, öğretmen merkezli eğitimin sürdürülmesinden, öğrencilere ders içinde sorumluluk verilmemesinden, öğrencilere ders işlenişinde farklı yöntem ve stratejilerin uygulanmamasından, derslerde değişik etkinliklere yer verilmemesinden, dersi zevkli hale getirmemekten, öğrencilerin dersi sadece dinleyerek geçirmelerinden, araştırmaya yönlendirilmesinden kaynaklanıyor olabilir (Demirel ve diğerleri, 2000; Yurtluk, 2003; Çoşkun, 2004; Aladağ, 2005; Yılmaz, 2006). İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

“İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun yaratıcılık puanları ile geleneksel yöntemle ders yapılan grubun yaratıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?”

Bu alt problemi test etmek için deney ve kontrol grubunun ön test yaratıcılık puanları ve son test yaratıcılık puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış; son test yaratıcılık puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla “t” testine gidilmiştir. İlköğretim 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ders işlenen grup ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun yaratıcılık testi ile ilgili verileri ve “t” testi sonuçları Tablo 27’de ve Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Grupların Ön Yaratıcılık Puanları ve “t” Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	ÖN YARATICILIK		t
		X	Ss	
DENEY	37	44.29	12.44	0.54
KONTROL	36	45.94	13.60	

Tablo 27’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön yaratıcılık ortalaması 44.29, kontrol grubunun ön yaratıcılık ortalaması ise 45.94’dür. Grupların ön yaratıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır,

gözlenen 0.54 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmamıştır**. Her iki grubun ön yaratıcılık puanları ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 28.

Grupların Ön Yaratıcılık, Son Yaratıcılık Puanları ve t-Testi Sonuçları

	N	ÖN YARATICILIK		SON YARATICILIK		t
		X	Ss	X	S s	
DENEY	37	44.29	12.44	62.32	14.39	4.96
KONTROL	36	45.94	13.60	45.80	14.01	

Tablo 28’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön yaratıcılık puanları ortalaması 44.29, son yaratıcılık puanları ortalaması 62.32 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait ön yaratıcılık ortalaması ise 45.94, son yaratıcılık puanları ortalaması 45.80 olarak bulunmuştur.

Grupların son tutum ortalamaları arasında anlamli bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 4.96 “t” değeri 71 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamli bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak, proje tabanlı öğretimin öğrencilerin yaratıcılıklarını deney grubu lehine yönde geliştirmede geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular deney grubu ile kontrol grubu arasında yaratıcılık ortalamaları bakımından deney grupları lehine beklenen öngörüü destekler niteliktedir. Yaratıcılık ile ilgili veriler şöyle yorumlanabilir:

Yaratıcılık, rahatsız edici boşlukların veya eksik öğelerin farkına varma, bunlarla ilgili düşünme, bunlarla ilgili varsayımlar ortaya atma, varsayımları sınama, elde edilen sonuçlara göre gerekirse yeni varsayımlar kurma, sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm bulma, tahminde bulunma olarak tanımlamaktadır (Sungur, 1992: 20). Guilford (1967) ise, zekayı açıklamaya çalıştığı faktör analitik kuramında yaratıcılığı zekanın bir boyutu olarak; orijinal, akıcı, esnek ve alışılmamış düşünme olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerde yaratıcı düşünceyi, yaratıcılığı arttırmak için uygulama sırasında ön bilgilerin verilmesine özen gösterildi. Öğrencilerin bol ve zengin düşünce ortaya koymalarını ve olaylara değişik açılardan bakmaları sağlamak için beyin fırtınası, tartışmalar yapıldı. Öğrencilerin düşüncelerini söylemeleri sağlandı. Sınıfta grup çalışmaları yapmaya yönelik düzenlemeler yapıldı. Açık uçlu sorular yöneltildi. Öğrencilerin çeşitli konularda düşünmeleri ve fikir üretmeleri sağlandı. Öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunularak kendilerine saygı duymaları ve özgüvenlerini arttırmaya çalışıldı. Grup çalışmalarında özellikle problem çözme sürecinde çocukların kendi fikirlerini, düşüncelerini söylemelerine öncelikle önem verilerek, bu konuda kısıtlama getirilmedi. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirildiler. Öğrenciler sunum sırasında ve hazırlık aşamasında dinlenerek gerekli görülen yerlerde ipucu verildi, dönüt, düzeltme yapıldı. Araştırma ve inceleme yapmaya yöneltilerek, değişik düşünme, farklı düşünme, bağlantı kurarak düşünmeye özendirildi. Öğrencilere soru sorma fırsatı verildi. Konuların ve örneklerin günlük yaşamla ilişkili olması sağlandı. Öğrencilerin bütün çalışmaları kendilerinin planlamalarına, kararları kendilerinin almasına, kendi çalışmalarını ortaya koymalarına, verileri analiz etmelerine, bilgileri seçmelerine, seçilen bilgileri bütünleştirmelerine, eski bilgilerini yeni bilgileriyle birleştirmelerine imkân verildi. Grup üyelerine sorumluluk verildi. Kendilerini hazırlık ve sunum sırasında ifade etmeleri sağlandı. Bütün öğrencilerin aktif olması sağlandı. Yaparak, yaşayarak öğrenmeleri sağlandı.

Proje Tabanlı Öğrenme modelin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, sınıf atmosferinde pasif alıcı olmak yerine aktif olması, çeşitli sorunlardan yola çıkarak projeler meydana getirmeleri, araştırma konuları ile ilgili olarak çeşitli problemlere çözüm aramaları, bu konuda tahminde bulunmaları, denence geliştirmeleri, bu denenceleri tartışıp sınamaları ve en sonunda kendilerine ait bir ürün meydana getirmeleri, özgürce kendi plan ve projelerini ortaya koymalarını sağlayan etkinliklere yer verilmesi, farklı öğrenme yaşantıları içine sokulmaları yaratıcılık puanlarındaki artışı sağlamış olabilir. Proje Tabanlı Öğrenme uygulaması sırasında grupla ve bireysel olarak sorumluluk alması, işbirlikli öğrenme anlayışı içinde çalışmaları, kendi düşünme süreçlerine güvenmeleri ve karşılaştığı problemlerle ilgili gerekli bilgi ve kavramları seçerek kullanması, olası çözüm yollarını tartışması,

problemlerle ilgili çözüm yolların deneyerek doğru çözüme ulaşması, ortaya ürün koyması ve bu ürünü başkalarıyla paylaşılması yaratıcı düşünmeyi geliştirmede etkili olabilir. İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Korkmaz 2002; Yılmaz,2006)

Deney kontrol grubu öğrencilerinin ön test yaratıcılık ve son test yaratıcılık puanlarında, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29 .

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Dağılım

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön test		Son test		Ön test		Son Test	
Yaratıcılık Düzeyleri	f	%	f	%	f	%	f	%
Olağanüstü yaratıcı (95-116)	-	-	2	5.4	-	-	-	-
Çok yaratıcı (65-94)	3	8.1	15	40.5	5	13.8	4	11.1
Ortanın üzeri yaratıcı (40-64)	22	59.4	19	51.3	22	61.1	19	52.7
Orta düzey yaratıcı(20-39)	11	29.7	1	2.7	9	25	13	38.2
Ortanın altında yaratıcı (10-19)	1	2.7	-	-	-	-	-	-
Yaratıcı değil(10’un altında)	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	37	100	37	100	36	100	36	100

Tablo 29’da görüldüğü gibi uygulama öncesi, deney grubu öğrencilerinin %8.1’i “çok yaratıcı”, %59.4’ü “ortanın üzerinde yaratıcı”, %29.7’si “orta düzeyde yaratıcı”, %2.7’si “ortanın altında yaratıcı” lığa sahip grubun içinde yer almıştır. Yaratıcı olmayan grupta hiçbir öğrencinin yer almadığı görülmüştür. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde, öğrencilerin çoğunluğunun “ortanın üzerinde yaratıcı” ve “orta düzey yaratıcı” grubuna girdiği şeklinde yorumlanabilir. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin %5.4’ü “olağanüstü yaratıcı”, %40.5’i “çok yaratıcı”, %51.3’ü “ortanın üzerinde yaratıcı”, %2.7’si “orta düzeyde yaratıcı” grubun içinde yer almıştır.”Ortanın altında yaratıcı” ve “yaratıcı olamayan” grubun içinde öğrenci olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerine bakıldığında, ön yaratıcılık testi sonucunda öğrencilerin %13.8'i "çok yaratıcı", %61.1'ü "ortanın üzerinde yaratıcı", %25'i "orta düzeyde yaratıcılığa sahip grubun içinde yer almıştır. "Yaratıcı olmayan" grupta ve "ortanın altında yaratıcı" grupta hiçbir öğrencinin yer almadığı görülmüştür. Son yaratıcılık testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin %11.1'i "çok yaratıcı", %52.7'si "ortanın üzerinde yaratıcı", %38.2'si "orta düzeyde yaratıcı" grubun içinde yer almıştır."Ortanın altında yaratıcı" ve "yaratıcı olamayan" grubun içinde öğrenci olmadığı görülmüştür.

Tablo 28'de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencileri arasından "olağanüstü yaratıcı" gruba giren öğrenci olmamıştır."Çok yaratıcı" grubun öğrenci oranı %13.8'den %11.1'e; "ortanın üzerinde yaratıcı" grubun oranı %61.1'den %52.7'e düşmüştür. Buna karşılık, deney grubunda "Çok yaratıcı" grup uygulama öncesi %8.1 iken, deney sonrası %40.5'e çıkmıştır. "Olağanüstü yaratıcı" grupta öğrenci bulunmazken, deney sonrası oran %5.4'e çıkmıştır.

Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerin yaratıcılık puanlarında meydana gelen olumlu yönde değişimin, uygulanan proje tabanlı öğrenme modelinin bir sonucu olduğu söylenebilir. Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunun öğrencilerinin yaratıcılık puanlarında olumlu yönde gelişme olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

"İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Ülkemizde Nüfus" ünitesinde Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun problem çözme becerileri ile geleneksel yöntemle ders yapılan grubun problem çözme becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?"

Bu alt problemi test etmek için deney ve kontrol grubunun ön test problem çözme puanları ile son test problem çözme puanları ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, farkın olup olmadığını bulmak için "t" testine gidilmiştir. İlköğretim 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin "Ülkemizde Nüfus" ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretimle ders işlenen grubun ön test problem çözme ve son test problem çözme ile ilgili verileri ve "t" testi sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30 .
Grupların Ön Problem Çözme, Son Problem Çözme Puanları ve t-Testi
Sonuçları

	N	ÖN PROBLEM ÇÖZME		SON PROBLEM ÇÖZME		t
		X	S _s	X	S _s	
DENEY	37	95.72	15.47	74.81	17.03	6.10 *
KONTROL	36	98.19	16.23	98.94	16.76	

(*) 71 serbestlik derecesine göre, 0.05 düzeyinde “t” değeri 2.00’ dir. (t > 2.00)

Tablo 30’da görüldüğü gibi deney grubunun ön problem çözme ortalaması 95.72, son problem çözme ortalaması 74.81 olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait ön problem çözme ortalaması ise 98.19, son problem çözme ortalaması 98.94 olarak bulunmuştur.

Envanterden alınabilecek puan ranjı 32-192’dir. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir.

Deney grubunun son problem çözme puanları ortalamaları ile kontrol grubunun son problem çözme puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 6.10 “t” değeri 71 serbestlik ve.05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak, proje tabanlı öğretimin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular şu şekilde yorumlanabilir:

Problem çözme, problemleri bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurill ve Goldfried,1971: 407).

Heppner (1982) ise problem çözmeyle problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacıyla davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duyuşsal işlemleri sırasıyla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlanmaktadır.

Problem çözme bilişsel duyuş ve psikomotor becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Problem çözme her şeyden önce bir amaca ulaşmak için karşılaşılan

güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir çaba içermektedir. Problem çözmenin kendisi, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Problem çözme bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendisinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven ile başlar (Korkmaz, 2002: 71).

Deney grubu öğrencilerine uygulama başlamadan önce problem çözme basamakları ve yapılması gerekenler hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bir problemin çözümü sırasında izlenecek yollar ve yöntemler hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilere problem çözme aşamalarına baktığımızda öğrenci önce problemi tanımlar. Deney grubu öğrencileri üniteyi inceledikten sonra konu ile ilgili gruplar kendileri problemi belirleyip, tanımlamışlardır. İkinci aşamada problemle ilgili denenceler oluşturulması gerekir. Deney grubu öğrencileri oluşturulan proje konusunu nasıl açıklayabilecekleri ve sunabilecekleri konusunda çeşitli denenceler oluşturmuştur. Üçüncü aşamada oluşturdukları denencelerin hangileri uygulanabilir diye grup içinde tartışıp, test etmişlerdir. Bu sırada öğrencilere ipucu, pekiştireç ve dönüt vererek rehberlik yapılmıştır. Dördüncü aşamada proje konusu ile ilgili neler yapabileceklerini planlayarak kaynak, veri toplayarak problemi çözmeye çalışmışlardır. Beşinci aşamada planladıkları sunumu gerçekleştirerek, proje konularını, çözüm önerileri sunarak sonuca ulaşılmıştır. Proje tabanlı öğrenme uygulamaları sırasında öğrencilerin bu aşamaları gerçekleştirmesine dikkat edilmiştir.

Problem çözme için gerekli olan yeterlikler; 1. ön bilgiler 2. beceriler 3. zihin yeterlikleridir. Proje tabanlı öğrenmede öğrencilere ön bilgiler verilmiştir. Bir problemin çözümü için gerekli olan ön bilgiler problem konusu öğrenilirken kazanılır. Genel beceriler ise uygulamalarla okul programındaki derslerde öğrenilir. Problem çözme becerileri problemi ayırt edip tanımlama, problemin belirgin niteliklerini görme, çözüm yolları üretme, çözümü sına ve doğrulama ve sonuç çıkarmadır. Deney grubu öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme uygulamaları sırasında bu işlem basamaklarına dikkat etmeleri sağlanarak, bilimsel süreci gerçekleştirmeleri sağlanmıştır.

Proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin, bilgi ve kavramları kazanmalarında grup sürecinin önemli olması, grupla ve bireysel olarak sorumluluk almaları, kendi düşünce süreçlerine güvenmesi, grup yapısı, grup içi etkileşim, karşılaştığı problemle ilgili gerekli bilgi ve kavramları seçmesi, kullanması, olası çözüm yollarını tartışması, temel ve önemli olan bilgileri ayırt ederek diğerlerini elemesi, kritik bilgilere odaklanması, elde ettiği yeni bilgileri ön öğrenmeleriyle ilişkilendirmesi, benzerlik ve farklılıkları fark etmesi, problemlerle ilgili çözüm yollarını deneye doğru çözüme ulaşması, sürecin sonunda bir ürün ortaya koyarak problemi çözmesi problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olabilir. İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Korkmaz,2002; Çoşkun, 2004;)

Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda ise problem çözme puanları arasında anlamlı farkın olmaması; öğrenenlerin bilgiyi pasif olarak aldıkları, problem çözme işlem basamakları hakkında bilgilerinin olmaması, bu yönde uygulamalara yer verilmemesi, öğrenenlerin konularda günlük yaşamla ilişki kurmamaları, konuyu derinlemesine irdelleyip sorgulama yapmak için gerekli olanakların sunulmaması, öğrencilerin herhangi bir konuda problemi çözmek için derslerde beyin fırtınası yapılma etkinliğine yer verilmemesi, derslerin öğretmen merkezli olması, eğitim materyali olarak genellikle ders kitaplarının kullanılmaması gibi nedenlerden kaynaklanabilir. İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Aksu, 1988; Turgut, 2001; Korkmaz, 2002; Çoşkun, 2004; Aksoy, 2004).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

“Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ve öğretmenin öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?”

4.6.1. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Proje tabanlı öğrenme uygulanan deney grubu öğrencilerine uygulama ve proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları (Ek: 9) ve öğrencilerin verdikler cevaplar şu şekilde sıralanabilir:

1. Sosyal Bilgiler dersinde yaptığınız proje çalışmalarının önceki derslerinize göre hangi özelliği sizin için farklıydı?

- * Diğer derslere göre daha çok araştırma yaptık ve bilgi topladık.
- * Nüfus sayımı yapan grup ise ev ev dolaşarak bilgi topladık daha sonra bunları grafikler haline dönüştürdük. Bizim için bu farklıydı.
- * Sunum yaptıktan sonra tüm grupların bize puan vermesi, değerlendirmesi.
- * Nüfus ile ilgili bir araştırmayı ilk defa bu derste yaptık.
- * Bilgileri toplamak, bilgisayarı kullanmak ve Powerpoint sunum hazırlamak diğer derslere göre farklıydı. Daha önceki derslerde öğretmen her bilgiyi bize hazır veriyordu. Bu uygulamada biz araştırdık. Grupça bilgileri bir araya getirdik. Tartıştık. Kararlar aldık.
- * Uygulamalı ödev hazırladık. Önceki derslerde defterlere ödev hazırlıyorduk. Ama bunu sunmuyorduk.
- * Diğer derslerde hep öğretmenler anlatıyor, bize arada sorular soruyor. Ama bu derste sınıfta aktif olan, bir şeyler ortaya koyan bizleriz. Dersi bizler araştırdık ve sunduk.

2. Proje çalışmasında kendinizi nasıl hissettiniz?

- * Kendimi öğretmen gibi hissettim. Konuya hazırlandık, araştırdık ve sunduk. Hoşuma gitti. Kendimizi mutlu hissettik.
- * Diğer derslere göre kendimi daha heyecanlı hissettim. Bilimsel araştırma yapma süreçlerini öğretmenimiz anlattı. Ancak uygulama yapınca bu süreçleri daha iyi anladım.
- * Nüfus sayımı yaparken kendimizi gerçek bir nüfus memuru gibi hissettim. Zevkliydi.
- * Kendimizi çalışkan ve başarılı hissettik. Çalışıp, başarılı olmak, başarmak güzel bir duygu. Sosyal Bilgiler dersi artık sıkıcı değil.
- * Kendimize olan güvenimiz arttı. Grup içinde herkes fikrini söyledi, kararlar verdik. Kararları bizim vermemiz güzeldi. İşbirliği içinde çalıştık.
- * Kendimi ders çalışan bir öğrenci modunda hissettim.
- * Heyecanlı ve zevkli. Çünkü herkes birlikte, çok çalıştı. Çok güzeldi.

* Kendimi çok yeterli hissettim. Bir ürün ortaya çıkarmak ve başarmak çok güzel.

* Yorgun. Özellikle grafikleri hazırlamakta çok uğraştık. Zaman alıyor.

3. Proje çalışmasında ne gibi sorunlar yaşadınız?

* Hiçbir sorunla karşılaşmadık

* En önemli sorunlardan bir disketlerin sınıfta bazen çalışmaması.

* Topladığımız bilgilerin bazıları gereksizdi Bunları ayırt ederken zorlandık. Bu bilgileri bir araya getirirken zorlandık.

* Arkadaşlarım tarafından bazen eleştirildim.

* Grupta çalışmayan arkadaşlar sorun çıkardı. Herkes üzerine düşen görevi yapmıyor. Her grup üyesi üzerine düşen görevi yapsa, işi ciddiye alsa sorun yaşanmaz.

*Bazı arkadaşların dershaneleri olduğu için yaptığımız toplantılara katılamadılar.

* Bazı arkadaşlarımız sunuma katılmak istemediler. Onlara sunumda daha az görev verdik.

4. Proje çalışmasında hangi kaynakları nasıl kullandınız? Kimlerden ne tür yardım alınız?

Bilgisayardan, internetten, ansiklopedilerden yararlandık. Ailemizden de yardım aldık. Bilgisayar öğretmenini ile öğretmenimizden de yardım aldık.

5. Proje çalışması sonrasında neler öğrendiniz?

*Türkiye'nin nüfusunun özelliklerini ne gibi sorunları olduğunu ve çözüm yollarını öğrendik. Türkiye nüfusu önemli bir konuymuş.

* Nüfus artışının ne gibi olumlu veya olumsuz sonuçları olduğunu gördük. Başka ülkelerle de karşılaştırdık durumumuzu daha iyi gördük.

* Bu çalışmada her şeyi planlı ve tedbirli yapmamız gerektiğini öğrendim. Araştırma yaparken nelere dikkat etmemiz gerektiğini ve izlememiz gereken yolları öğrendim.

* En önemlisi Türkiye'nin nüfus sorunları ve çözüm yollarını öğrendik. Nüfus ile ilgili ne kadar çok sorununuz varmış, bunun farkına vardım.

* Nüfus sayımı nasıl yapılır, bunlar nasıl değerlendirilir? Bunun hakkında bilgim oldu. Grafik çizmeyi bilmiyordum. Öğrendim. Eskiden grafikleri yorumlayamazdım. Şimdi grafiklere baktığımda ne ifade ettiğini anlayabiliyorum.

* Çalışıp, araştırınca bir şeyler başarabileceğimizi gördüm. Power point hazırlamayı öğrendim.

6. Proje çalışmasında hoşlandınız mı?

* Deney grubu öğrencilerin büyük çoğunluğu bu konuda duygusunu “hoşlandım” şeklinde belirtmiştir. (%90)

* Fazla değil. Bazı arkadaşlarımız. yeterince iyi çalışmadı. Daha iyi çalışabilirdik. Hazırladığımız slayt ilk başta çalışmadı.

* Konuyu sunarken daha çok hoşuma gitti.

* Proje çalışmasını yazarken hoşlandım. Ama sunarken bize zaman yetmedi. Sunumumuz hoşuma gitmedi. Çok zaman alıyor.

* Projeyi yaparken güzeldi. Disketimiz çalışmadı. Sorunlarla karşılaşılması hoşuma gitmedi.

* Evet hoşlandık. Çünkü ders çok zevkliydi. Bu çalışmanın güzel olduğuna inanıyorum.

7. Proje çalışmasının başka derslerde de uygulanmasını ister misiniz? Neden?

* Evet. Uygulanmasını isteriz. Çok güzel oluyor. Konuları daha ayrıntılı işleyebiliyoruz. Daha iyi öğreniyoruz.

* İsteriz. Çünkü yaşadığımız ülkenin sorunları hepimizi ilgilendiriyor. Araştırarak daha iyi öğreniyoruz. Sorumluluk duygusu geliyor.

* Uygulanmasını isterim. Bir konuyu sununca insanın aklında daha çok bilgi kalıyor.

* Evet isterim. Çünkü çok farklı ve güzeldi. Konuyu farklı kaynaklardan araştırdık Daha çok bilgi topladık.

* Evet. Çünkü gruplar birbirlerini değerlendirdi. Böylece eğlenerek öğrendik.

* Evet, isterim. Çünkü araştırma ödevlerini severim.

* Uygulamak istemem. Çünkü her dersin başka proje konuları var. Çok fazla zaman alır. Her dersten olursa zorlanırsınız.

* Hayır. Grup olarak bazen anlaşıyoruz. Bunlar genellikle erkekler oluyor.

* Hayır. Çünkü çok zaman alıyor. Derslerden zaman bulup, araştırmak zor oluyor. Bunun için geniş zaman gerekli olduğunu düşünüyorum. Her dersten daha geniş süre verilmesi gerekir.

* Çok fazla değil. Grup çalışmasında herkes aynı düşünceye sahip olmuyor. Bence bireysel olması daha iyi olur.

Sınıfının büyük bir bölümü çalışmadan memnun olduklarını belirtmektedir. Derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini belirtmektedir. Ancak sınıfın az bir kısmı çalışma ve araştırmanın zaman aldığını, bazılarının dershaneye gittiğini belirtmektedir. Grup içinde bazen anlaşmazlıklar ve toplanmada sorunlar yaşandığını belirtmektedirler. Ayrıca tüm derslerde uygulandığı takdirde çok zaman alacağı ve projeleri yetiştiremeyecekleri kaygısını taşımaktadırlar.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının diğer derslerde uygulanabilirliğine ilişkin olumlu görüş verenlerin çoğunun kız öğrenciler olduğu görülmektedir. 37 öğrenci içinde kızların tamamı proje tabanlı öğrenme modelinin diğer derslerde uygulanmasını isterken, 5 erkek öğrenci diğer derslerde uygulanmasını istememektedir. Kız öğrencilerin görüşleri arasında işbirliği içerisinde çalışmanın, sorumluluk almanın, farklı kaynaklardan bilgi toplamanın önemli olduğu görüşünün ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşleri gözlemlerle de izlenmiştir. İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Meyer ve arkadaşları, 1997; Yurtluk,2003).

Öğrencilerin Proje Tabanlı Uygulama ile ilgili görüşlerini almak için ayrıca, **“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu”** uygulandı (Ek:10). Bu formda ortaya çıkan öğrenci görüşlerini genellemesinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

***Araştırma konusunu belirledikten sonra neler yaptınız?** sorusuna çoğunluk (% 98) bilgisayardan, internetten, kütüphaneden araştırma yaptık. Hepimiz ayrı ayrı konuları bölüşerek araştırma yaptık. Sonra bulduklarımızı birleştirdik şeklinde olmuştur.

* **Proje konusunu araştırırken gibi sorunlar yaşadınız?** sorusuna çoğunluk sorun yaşamadık şeklinde cevap verirken, az bir kısmı kaynak kitap bulmada zorluk yaşadıklarını, bazı arkadaşlarının grup toplantılarına gelmemesini, aldıkları görevleri yerine getirmeyen grup üyelerinin bulunduğunu sorun olarak belirtmişlerdir.

* **Proje konusuna ilişkin sunu hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız?** sorusuna büyük bir çoğunluk sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. (%85) Bazı öğrenciler görsellik ve konuları ile ilgili grafik bulmakta zorlandığını, grafikleri yorumlama ve yerleştirmede zorlandıklarını belirtmiştir.

* **Projeyi sunarken ne gibi sorunlar yaşadınız?** sorusuna

- Projeyi sunarken biraz zorlandık. Öğretmen gibi tahtada anlatmak zormuş. Bazı arkadaşlarımız dinleme konusunda titiz davranmadılar.

- Projeyi sunarken çok dikkatli sunamadık. Daha iyi planlamamız gerekirdi.

-Sunarken çok heyecanlandım.

- Slaytımızı açamadık Bir gün sonra sunmak zorunda kaldık. Daha dikkatli olmamız gerekirdi.

-Sunuma katılmak istemeyen arkadaşlarımız oldu.

-Zaman yetmedi. Zamanı iyi ayarlayamadık.

- Bazı arkadaşlarımız dinlemedi, şeklinde cevaplar vermişlerdir.

* **Proje çalışmasında hangi yönleri sevdiniz?** sorusuna,

- Grup çalışması en çok hoşuma gitti. Hep arkadaşlarımızla birlikte olduk

- İnternette araştırma yapması hoşuma gitti.

- Sayım yapmak hoşuma gitti.

- Powerpoint hazırlama yönü hoşuma gitti Bulduğumuz bilgiler bir araya getirmek güzeldi.

- Grup arkadaşlarımızla dayanışma içinde olmamız hoşuma gitti. Şeklinde cevap vermişlerdir.

* **Yaptığınız proje çalışmasının, diğer derslerdeki etkinlikler ile karşılaştırdığınızda neler söylersiniz?**

-Bu derste daha iyi öğrendik. Daha başarılı olduğumuzu düşünüyorum.

-Bilgileri kendimiz bulup, araştırdığımız için bilgilerin daha kalıcı olduğu kanısındayım.

- Arkadaşlarımızla birlikte grup içinde çalıştık. Grupça sunumumuzu yaptık.

-Diğer derslere göre daha aktif olup, derse daha fazla katılım yaptıklarını söylemişlerdir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (%85) proje hazırlama aşamasında sorun yaşamadıklarını belirtirken, %15'i disket açılmaması, grafik bulmada zorluk çektiklerini, grup içinde bazı arkadaşlarının üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmediği, toplantılara katılmadıkları konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Proje Tabanlı öğrenmenin araştırma, veri toplama çalışmalarından bazıları sunum yapma aşamasından hoşlandıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin ilgileri ve sevdikleri aşamaların farklı olduğu görülmüştür. Sunum sırasındaki duyguları sorulduğunda, öğrencilerin çoğunluğu sunumun iyi geçtiğini (%75) belirtirken, bazı öğrenciler heyecanlandıklarını, bazı gruplar kendi sunumlarını beğenmediklerini, zamanın yeterli olmadığını, bazı arkadaşlarının kendilerini dinleme konusunda titiz davranmadıklarını, sunuma katılmak istemeyen arkadaşları konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu uygulama ile daha iyi öğrendiklerini, bilgilerin kendileri için kalıcı olduğunu, grup çalışmasından hoşlandıklarını, diğer derslere göre daha çok aktif olup, derslere daha çok katılım sağladıklarını söylemişlerdir.

4.6.2. Uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşım İle İlgili Olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenin Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni ile uygulama öncesi (Ek:11) ve sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları (Ek:12) sorulmuştur. Bu sorulara verdiği cevaplar aşağıda belirtilmiştir:

4.6.2.1.Uygulama öncesi yarı yapılandırılmış sorular ve cevapları aşağıda belirtilmiştir:

1.Yeni Sosyal Bilgiler programına ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?

Programın geleneksel programa göre daha çağdaş olduğunu düşünüyorum. Öğrenciyi daha aktif bir hale getiren özelliği var. Konuların içinde günlük yaşamla ilgili, öğrencilerin yakın çevrelerinden anlayabilecekleri örneklerle fazlaca yer verilmiş. Ancak hala öğretmenler bazı konularda geleneksel öğretime göre eğitim vermeye devam etmektedir.

2.Öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Öğrenci merkezli eğitimin öğrencinin altyapısı iyi durumda ise verimli olduğunu düşünüyorum. Ancak öğrencilerin çevre şartları, aile durumu, içinde bulunduğu şartlar önemlidir. Öğrenciler bu sistemi yeni alışmaya başlıyorlar. İlköğretimin ilk kademelerinden öğrencilere bu sistem iyi uygulanırsa, öğrenciler tarafından özümленirse, ikinci kademelerinde de öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olur. Bizim okulumuz pilot okul seçildiği için iki yıldır yeni program uygulanıyor. Öğrencilerin bazı yöntemlere yeni alıyor.

3.Sınıfınızın öğrenme sürecini tanımlar mısınız?

Sınıflarımızda anlatım ve soru-cevap yöntemi kullanılmaktadır.

4. Sınıfınızda hangi teknolojileri kullanıyorsunuz?

Okulumuz pilot okul olduğu için sınıflarımızda bilgisayar, internet, projeksiyon, tepegöz var. Ancak her ders bu araç gereçleri kullanmıyoruz. Bazen kullanıyoruz. Her okulda, sınıflarda bu imkânlar olmayabilir. Bu teknoloji olanaklar programın uygulanmasını bizim açımızdan kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler de yeterince teknoloji kullanmıyor.

5.Sınıfınızda yeni öğrenme yaklaşımlarını kullanıyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?

Yeni programın gerektirdiği yenilikleri mesleki tecrübelerimizle birleştirerek konuları işlemeye çalışıyoruz. Öğrencilere çeşitli performans ödevleri veriyoruz. Bu ödevler programda belirtilmiştir. Genellikle dersler soru-cevap, düz anlatım şeklinde geçmektedir. Yeni programın getirdiği yenilikler çerçevesinde kitaptaki etkinlikleri yaptırıyoruz, performans ödevleri veriyoruz.

6.Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımı hakkında bilginiz var mı? Bu yaklaşım hakkında bilgileriniz nelerdir?

Çok fazla bilğim yok. Çok fazla ayrıntısını, özelliklerini bilmiyorum. Belli bir proje sorumluluğu öğrencilere verilerek grup çalışması şeklinde yapıldığını düşünüyorum. Değerlendirme, projeyi hazırlama basamakları, sunum özellikleri hakkında bilğim yok.

4.6.2.2.Uygulama sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve cevapları aşağıda belirtilmiştir:

1. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasını, geleneksel yöntemlerle karşılaştırdığınızda temel farklar nelerdir?

Öncelikle öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencileri daha aktif, daha katılımcı, daha sorumluluk almaya iten, araştırmaya ve problem çözmeye iten bir uygulama olduğu açıkça görülüyor. Her öğrenciyi sınıfta biz bilinci içinde çalışmaya itmesi bakımından çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler bilgileri kendileri araştırıp, bulup, seçtikleri ve sınıfta anlattıkları için daha iyi öğrenecekleri kanısındayım.

2. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulaması sürecinde sınıftaki etkileşimi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sınıftaki ortam geleneksel yöntemlere göre daha renkli, çok sesli, çok hareketli olduğu görüldü. Öğrenciler çok heyecanlıydı. Bir yarışma içinde kendilerini hissettiklerinden ellerinden geleni yapmaya çalıştılar. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi bakımından faydalı buluyorum.

3. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulaması sırasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız?

Oluşan öğrenci gruplarının çalışma performansları farklılık gösterdi. Bazı öğrenciler konunun araştırılması ve sunulmasına gereken önemi verirken bazı öğrencilerin gerekli titizlikle çalışmadığı görüldü. Özellikle grup başkanları çok gayret gösterdiler. Bazı öğrenciler projenin ciddiyetini kavramada zorluk gösterdiler. Öğrenciler bu çalışmaların karşılığında yazılı notu şeklinde not almak istemektedirler.

4. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasında hoşunuza giden yönler nelerdir?

Öğrencilerin beklentilerimin ötesinde aktif ve katılımcı olduğunu, fırsat verildiğinde öğrencilerin tüm performanslarını sergilediklerini gördüm. Öğrencilerin bilgisayar teknolojisini kullanımındaki becerilerinin üst düzeyde olduğunu gözlemledim. Araştırmaları öğrencilerin bazılarının yeteneklerinin ortaya koymasına ve açığa çıkmasına imkân verdiğini düşünüyorum.

5. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulaması ile öğrencilerin hangi becerilerinin geliştiğini düşünüyorsunuz?

Kendilerine olan güvenlerini gösterdiklerini ve güven duygularını arttırdığını, sunum becerilerini geliştirdiğini gördüm. Ayrıca sorumluluk alma ve bunun sonuçlarını kabul edebilme, grafik çizebilme ve yorumlayabilme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiler. Grup içi ve gruplar arası sosyal etkileşim becerileri ile araştırma, problem çözme ve yaratıcılık becerilerine de katkı sağladığını düşünüyorum.

6. Sizce Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmalı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız.

Bazı ünitelerde yeri geldikçe ve potansiyeli olan sınıflarda mutlaka uygulanması gerektiğini düşünüyorum. . Her öğrencinin ve sınıfın hazıroluşluk düzeyi aynı değil. Ancak öğrencilere bu yaklaşımın özellikleri ayrıntılı olarak anlatılmalıdır. Öğrencilere öğretmenler yardımcı olmalıdır. Zaman içerisinde öğrencilerin bu yöntemi özümseyeceği kanısındayım. Bu yaklaşımın muhakkak uygulanması gerektiği inancındayım. Öğrencilerin sorumluluk duygularını, araştırma becerilerini, bilgiyi bulup kullanma, kendilerini ifade etme becerilerini geliştireceği, özgüvenlerini arttıracak, öğrencileri derste daha aktif hale getireceği kanısındayım.

7. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulaması mesleki bakımdan size neler kazandırdı?

Öğrencilere sorumluluk verilirse performanslarının gösterebileceklerini ve geliştirebileceklerini gördüm. Derslerin daha canlı ve monotonluktan uzak geçtiğini gözlemledim. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımın aşamalarını, özelliklerini, değerlendirme basamaklarını öğrendim. Uyguladıkça öğretmen olarak daha iyi öğreniliyor. Bundan sonraki proje çalışmaları benim açımdan daha bilinçli bir şekilde yürütülebileceği kanısındayım.

8. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasında ne tür sorunlar yaşandığını düşünüyorsunuz?

Bazı öğrencilerin gayretsiz olduğunu, kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmediğini ve bunun da grup başarısının düşmesine neden olduğunu gözlemledim. Grup içerisinde tüm öğrencilerin aynı sorumluluk ve gayretle çalışmaları gerekmektedir.

9. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamaları sizce öğrencilere neler kazandırabilir?

Öğrencilerin sorumluluk alma, alınan görev için çalışma, yaratıcılıklarını geliştirme, kendi kendilerine bir işi başarabilme duygularını geliştirdiğini, sosyal ilişkileri geliştirdiğini ve araştırma yapma, interneti bilgi amaçlı kullanma becerilerini, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.

10. Öğrenciler proje tabanlı öğrenme çalışmalarını hangi teknolojileri, nasıl kullandılar?

Bilgisayarlardan bilgi toplamak amacıyla yararlandılar. Projeksiyon yardımıyla da sunumlarını gerçekleştirdiler.

11. Öğrenciler proje çalışması kapsamında teknoloji kullanımı konusunda ne gibi sorunlar yaşadılar?

Herhangi bir sorunla karşılaşmadılar. Bazen disketleri sınıfta açılmadı. Her grupta bilgisayar kullanımı iyi olan öğrenciler bulunmaktaydı. Zorlandıkları noktalarda kendilerine yardımcı olundu.

12. Yeni ilköğretim programının dayandırıldığı yapılandırmacılığın uygulanabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Öğretmenlerin geleneksel öğretim düşüncesi ve anlayışı yönünden değişimi gerekmektedir. Öğrencilere baktığımız zaman araştırma, analiz etme, verileri değerlendirerek sonuca ulaşma becerilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin hazır oluşluk düzeylerinin yetersizliği, geleneksel yöntemle eğitilmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Yeni programda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin fazla ayrıntılı zaman alıcı ve pratik olmadığı görülmektedir. Bu konuda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

13. Yapılandırmacı yaklaşım, teknoloji ve proje tabanlı öğrenme arasındaki nasıl bir ilişki görüyorsunuz?

Öğrenciyi merkeze alma, öğrenciyi aktif kılma, araştıran, bilgiyi bulup kullanan, düşünen, araştıran, yorum yapabilen bireyler yetiştirmek istemeleri bakımından ortak yönleri olduğunu düşünüyorum. Araştırma sonucu elde edilen bilgileri bir araya getirerek sınıflandırarak sonuç elde edilmesi bakımından benzerlik var.

14. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersini öğrenmesi, dersteki başarıları ve davranışları açısından proje tabanlı öğrenmeyi değerlendiriniz.

Sosyal Bilgiler dersinin amacı sorumluluklarını bilen, yaratıcı, yapıcı, problem çözen vatandaşlar, bireyler yetiştirmektir. Proje tabanlı öğrenme ile öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmesi vatandaşlık yetiştirme amacı açısından önemlidir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin içinde yaşadıkları ülke veya dünya ile ilgili konuları kapsamaktadır. Ülkelerindeki veya dünyadaki sosyal, ekonomik olayları araştıran, sorunlarına çözüm önerileri bulabilen, problemleri çözebilen ve tartışabilen öğrencilerin, bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Öğrencilere bu becerileri kazandırmada proje tabanlı öğrenme modelinin önemli bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Bu yöntemin öğrenmeyi daha verimli hale getirdiğini düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin proje tabanlı yaklaşımın uygulama çalışmalarının derslerde arttırılması ile öğrencilerde bilimsel yöntem, araştırma alışkanlıklarının zaman içinde yerleşeceği kanısındayım. Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencileri daha planlı araştırmaya sevk edici, sosyal becerilerini, sunum becerilerini, bilgileri toplama, ayırt etme, sınıflama becerilerini ve özgüvenlerini geliştirebilir. Gözlemlerim sonucunda öğrenci derste daha aktif ve katılımcı gördüm.

15. Sizce Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmalı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız. Bu konuda önerileriniz nelerdir?

Uygulanmalıdır. Bazı genel seviyesi yüksek sınıflarda daha başarılı olacağına inanıyorum. Her sınıfta uygulanması verimi düşürebilir ve istenilen amaca ulaşımını engelleyebilir. Sınıfların genel seviyesine göre proje ödevlerinin zorluk düzeyleri değişebilir.

16. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme konusunda yeterince bilgileri var mıdır? Açıklayınız.

Genel anlamda bilgileri olduğunu düşünmüyorum. Proje Tabanlı Uygulamanın çok sınırlı olduğunu görmekteyim. Bunun nedeni müfredatın yoğun olması ve proje uygulamalarının zaman almasıdır. Ders kitaplarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımını görüyoruz ancak; aşamaları, özellikleri, ayrıntıları hakkında çok bilgimiz yok. Bu konuda bilgilendirme çalışmalarının, hizmet içi eğitim kurslarının arttırılması gerekmektedir.

Öğretmenin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, şu yorumları yapabiliriz:

Öğretmen, genellikle proje tabanlı öğrenme yaklaşımı yapılandırıcı yaklaşımın uygulandığı ders kitaplarında bir öğretim yöntemi olarak bilmekte ancak, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları, özellikleri, uygulamada dikkat edilmesi gereken özellikler, değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesi açısından önemli olduğunu, sık sık uygulanması gerektiğini, ancak öğretmen ve öğrenci açısından zaman alıcı bir çalışma olduğu için öğrenciye yeterli zamanın verilmesi gerektiğini, her sınıfta öğrencinin hazır oluşluk düzeyinin bu uygulamaya yeterli olamayacağını, bazı sınıflarda uygulanabileceğini belirtmiştir. Ancak uygulama çalışmasından önce öğrencilere proje basamakları, izlenecek yollar ve uygulama hakkında bilgilendirme çalışmaları yaparak, ilk başlarda öğrencilerle birlikte çalışarak, onlara yardımcı olunması gerektiğini söyledi. Öğrencilerde uygulamalar sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yerleşebileceğini, şu anda öğrencilerin hazır oluşluk düzeylerinin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Uygulama sırasındaki gözlemleri sonucunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin, kendilerine olan güvenlerini göstermelerini sağladığını ve güven duygularını arttırdığını, sunum becerilerini geliştirdiğini, sorumluluk alma ve bunun sonuçlarını kabul edebilme, grafik çizebilme ve yorumlayabilme, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini, grup içi ve gruplar arası sosyal etkileşim becerileri ile araştırma, problem çözme ve yaratıcılık becerilerine katkı sağladığını belirtti.

4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Proje Tabanlı Öğrenmenin uygulandığı grupta öğrenme sürecine ilişkin, problemlerin araştırılması, problemlerin sunulması ve tartışılması aşamalarında öğrenci davranışları nelerdir?”

Bu alt problem için bilgiler toplanırken, araştırmacı ve gözlemci Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni tarafından öğrenci davranışları ilgili olarak gözlem formu doldurularak, notlar alındı.(Ek:8).Uygulama başlamadan önce, öğrencilere proje tabanlı uygulamanın aşamaları ve özellikleri ile ilgili bilgi verilirken, uygulama dikkatlerini çekmiş, hatta onları heyecanlandırmıştır. Ancak araştırmayı nasıl

yapacakları ve sunacakları konusunda ilk başta endişeye kapılırken, daha sonra yapılan derse karşı güdüleme çalışmaları ve bu çalışmanın kendilerine neler kazandırılacağına anlatılması üzerine, kendilerine olan cesaretleri artarak, başaracaklarını belirtmişlerdir. Özellikle değerlendirme sonunda gruplar arasında sıralama yapılacağına söylenmesi, ilk üçe giren gruba hediye verileceği, hediye sınıfın belirleneceğinin söylenmesi heyecanı arttırdı. Öğrenciler hemen bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgi almak istediler. Konu ile ilgili kaynaklara ulaşarak, derse değişik kaynaklar getirdiler.

Çalışmanın başlangıcı ve ders aralarında yapılan görüşmelerde, öğrencilerin merak ettiği husus, bu çalışmaların not olarak değerlendirip, değerlendirilmeyeceği idi. Çalışmalarının not olarak değerlendirilmesini istemekteydiler. Sosyal Bilgiler öğretmenin bu çalışmayı sözlü notu olarak değerlendireceği söylemesi üzerine, çalışma daha ciddiye alınmaya başlandı.

Gruplar oluşturulurken, başarı düzeyi yüksek öğrenciler ile başarı düzeyi düşük öğrencilerin bir araya gelmesini sağlayacak, heterojen gruplar oluşturulmaya çalışıldı. Öğrenciler genellikle iyi anlaştıkları öğrencilerle bir arada olmaya çalıştı. Grup başkanlarını belirlerken, genellikle başarı düzeyi yüksek öğrencilerin başkana olarak seçildikleri görüldü. Grupların genellikle bilgisayardan araştırma yapmaya çalıştıkları, her grupta bilgisayarı etkin olarak kullanan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Görev dağılım sırasında bilgisayarı etkin kullanan öğrencilere, kendi içlerinde bilgisayar araştırması görevi verdikleri gözlenmiştir. Gruplarda bazı öğrenciler yazılı kaynaklardan araştırma yapma, bir grup öğrenci grafik, şekil, resim bulma görevlerini aldılar.

Öğrencilerin araştırma sırasında tamamının çalışmalara etkin olarak katıldıkları görülmüştür. Ancak grup çalışmaları sırasında birkaç öğrenci işi ciddiye almayarak, konuşmayı tercih ettikleri, grup toplantılarına gereken özeni göstermedikleri görülmüştür. Grup başkanları, grup içinde yeterince çalışmayan, özen göstermeyen arkadaşlarından devamlı yakınmışlardır. Grup başkanları, bu öğrencilerle görüşerek çalışmalarını sağlamıştır. Grup içinde meydana gelen çatışmaların zaman içinde üstesinden geldikleri gözlemlenmiştir. Her grupta grup çalışmalarını sürükleyen ve idare eden bir veya birden fazla liderin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu liderlerin görevlerini iyi bir şekilde yürütmeleri sonucunda, bütün

öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaya başladıkları gözlenmiştir. Zaman içinde grup içinde işbirliği ve anlaşmanın daha arttığı görülmüştür. Grup içi hatta gruplar arası işbirliğinin yapıldığı görülmüştür. Grupların ulaştıkları kaynakları etkin bir şekilde kullandıkları, derse hazırlıklı geldikleri, her hafta verilen sorumlulukları getirdiği görülmüştür. Ancak, gruplar içinde bir veya iki öğrencinin gereken titizliği göstermediği de gözlenmiştir. Kendilerine bu nedeni sorulduğunda, dershaneye gittikleri için yoğun olduklarını veya çok fazla ödevlerinin bulunduğunu söylemişlerdir.

Öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini çekinmeden ifade ettikleri, yeni ve özgün, ilgi çekici sorular sordukları, konu ile ilgili beyin fırtınası yaptıkları gözlenmiştir. Bazı çekingen öğrencilere ise, görüşü sorulduğunda cevap verdikleri görülmüştür. Bu çekingen öğrencilerin, ilerleyen haftalarda daha rahat soru sordukları ve kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle öğrenciler, kararları kendilerinin alıyor olmasından son derece memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Nüfus sayımı yaparken, öğrencilerin verileri toplamaktan zevk aldıkları ancak, grafiğe dönüştürürken zorlandıkları görülmüştür. Bu konuda kendilerine yardımcı olunmuştur. Yönteme uygun araştırma yaptıkları, araştırma sonuçlarını doğru yorumladıkları gözlenmiştir. Özellikle grafik yorumlama konusunda kendilerine yardımcı olunmuştur. Öğretmen ve araştırmacı her konuda öğrencilere rehberlik yapmıştır. Ayrıca grupların çalışmalarıyla ilgili dönüt, ipucu, pekiştirici verilmiştir. Demokratik bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin araştırma ve inceleme sonuçlarından elde ettikleri bilgilerden genelleme yaptıkları, bilinenden yola çıkarak, bilinmeyenleri kestirdikleri, araştırma sonucunda buldukları grafikleri doğru yorumladıkları gözlenmiştir.

Sunum aşamasında, öğrenciler bilgisayar kullanarak sunum yaptıkları görülmüştür. İki grubun disketi açılmadığı için onlara ek süre verilmiştir. Sunum sırasında bazı gruplar grup içinde konu anlatımında eşit şekilde, sıra ile anlatımlarını yapmışlardır. Bazı öğrencilerin sunum sırasında çekingen, bazı öğrencilerin ise daha aktif oldukları, grup üyelerinin sınıftan gelen soruları yanıtlamak için birbirleriyle yarıştıkları görülmüştür. Cevap vermede, sunum yapan grubun öğrencilerinin eşit söz almaları sağlanmıştır. Sınıftaki öğrencilerin, grup üyelerine çok miktarda soru

sorduğu görülmüştür. Fazla sorular, grup üyeleri ile sınıf öğrencileri arasında bazen tartışmalara neden olmuştur.

Konularının son kısımların sorunlar ve çözüm önerilerini eklemişlerdir. Ayrıca bazı gruplar konuları ile ilgili OKS sınavında çıkmış sorular da koyarak, sınıfa, bu soruları yöneltmişlerdir. Grupların sunumu sonunda çalışmalar tüm sınıf tarafından tartışılarak, konu ile ilgili eksik bulunan yönler, anlatımda, sunumda yapılan hatalar veya olumlu durumlar, öneriler belirtilmiştir. Özellikle sorunlar ve çözüm önerilerine tüm sınıfın katkı sağladığı, fikirlerini açıkladıkları görülmüştür. Sınıfta öğrencilerin sunum sonundaki eleştirilerinin, hem olumlu yönler, hem de olumsuz yönler üzerinde yapıldığı görülmüştür. Yapılan öneriler doğrultusunda grupların çalışmalarında gerekli düzeltmeleri yapmaları istenmiştir.

Değerlendirme aşamasında, gruplar kendi aralarında yarış atmosferine girdikleri için puanlamada objektif davranmadıkları görülmüştür. Öğrenci puanlarının araştırmacı ve Sosyal Bilgiler öğretmenine göre, bazı gruplarda düşük bazı gruplarda yüksek çıktığı görülmüştür. Gruplardaki iyi anlaştıkları arkadaşlara, diğer gruplarla olan iletişimlerine göre puanların değiştiği görülmüştür. İlgili araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Demirhan, 22002, Yurtluk, 2003; Ersoy, 2006).

Gözlem sonuçlarını genel olarak değerlendirdiğimizde; öğrencilerin yaptıkları çalışmaların amaçları açıklanırsa, bu konuda öğrencileri güdüleme çalışmaları yapılırsa, öğrencilerin konuya odaklandıkları görülmektedir. Grup üyeleri heterojen bir şekilde seçilmiştir. Grupta öğrencilerin eşit şekilde çalışmaları sağlanmıştır. Grup başkanı görev dağılımı yaparak bunu sağlamaya çalışmıştır. Ancak her grupta bir veya iki kişinin üzerine düşen görevi titizlikle ve zamanında yapmadığı, grup toplantılarını aksattığı gözlenmiştir. Öğrenciler araştırma yaparken bilgi bulmada zorluk çekmemişlerdir. Ancak grafikleri yorumlarken, sayım verilerini grafiğe dönüştürürken, power point sunum hazırlarken bazı öğrencileri zorluk çektiği görülmüştür. Bu konuda kendileri bilgilendirilmiştir. Zaman içinde grup üyeleri arasında iletişimin arttığı ve işbirliği içinde çalışmaya başladıkları görülmüştür. Öğrencilerin ilk haftalarda bazı öğrencilerin soru sormaktan çekindikleri, sonraki haftalarda soru sayısında artış olduğu ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri gözlenmiştir. Grup içinde beyin fırtınası yaparak, konuları ve çözüm önerilerini

tartıştıkları, anlaşılmadıkları noktalarda zaman içinde ortak bir nokta bularak, anlaşmış oldukları görülmüştür.

Sunum sırasında, öğrencilerin heyecanlandıkları ancak; sunum öncesinde gerekli hazırlıkları yerine getirdikleri, görev dağılımlarını yaptıkları ve herkese sunum esnasında görev verdikleri görülmüştür. Sunum sırasında bazı öğrencilerin daha aktif, sorulara gönüllü olarak daha fazla cevap vermek istedikleri görülmüştür. Bunu önlemek için sorulara cevap vermede, öğrencilerin eşit miktarda söz hakkı almaları sağlanmıştır. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin objektif davranmadıkları gözlenmiştir. Bunda durumun oluşmasında, diğer grup üyeleri ile olan iletişimleri, ilişkileri, gruplar arasında sıralama yapılacak olması neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin değerlendirmenin objektif olmasının önemini kavramadıkları görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Proje Tabanlı öğretim yapılan deney grubunun Sosyal bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde bilgi düzeyindeki erişimi ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun bilgi düzeyi erişimi ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Proje Tabanlı öğretim yapılan deney grubunun Sosyal bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde kavrama düzeyindeki erişimi ortalaması geleneksel öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi erişimi ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Proje Tabanlı öğretim yapılan deney grubunun Sosyal bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde uygulama düzeyindeki erişimi ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun uygulama düzeyi erişimi ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Proje Tabanlı öğretim yapılan deney grubunun Sosyal bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde toplam düzeydeki erişimi ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun toplam düzeydeki erişimi ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

2. Proje Tabanlı öğretim yapılan deney grubunun Sosyal bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde toplam düzeydeki kalıcılık ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun toplam düzeydeki kalıcılık ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

3. Proje Tabanlı Öğretim yapılan deney grubunun son tutum puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun son tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ön test tutum ile son test tutum puanları arasında anlamlı

fark bulunurken, geleneksel öğretimle ders yapılan kontrol grubunun ön test tutum ile son test tutum puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

4. Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun yaratıcılık puanları ile geleneksel yöntemle ders yapılan grubun yaratıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

5. Proje Tabanlı Öğretim yaklaşımı ile ders yapılan deney grubunun problem çözme puanları ile geleneksel yöntemle ders yapılan grubun problem çözme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

6. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinin daha zevkli, monotonluktan uzak, araştırmaya yönelik, öğretmen merkezli eğitimden uzak, kendileri aktif kılan bir ders haline geldiği yönünde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Kendileri araştırıp, buldukları, buldukları bilgiler arasından sınıflama ve seçme yaptıkları ve başkalarına anlattıkları için daha iyi öğrendiklerini ve bilgilerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde bu uygulama ile bilimsel süreci kavradıklarını, problem çözme basamaklarını öğrendiklerini, araştırma ve sunum yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerini; Türkiye nüfusunun özellikleri, sorunları ve çözüm öneriler hakkında bilgi edindiklerini, grafik çizebilme ve yorumlayabilme, sosyal iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Her derste proje tabanlı uygulamanın yapılmasının zaman alıcı olduğunu, dershaneye gittikleri için fazla zamanlarının olmadığını belirtmişlerdir. Dönemlik olarak proje ödevlerinin verilebileceğini, proje hazırlamak için kendilerine yeterli sürenin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenin proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde,

Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları, özellikleri, değerlendirilmesi konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı ve bu alandaki eğitim ihtiyacının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının temel felsefesinin anlaşılamaması nedeniyle de geleneksel öğretim anlayışından kurtulamayıp, içeriği zamanında yetiştirme telaşının projenin önüne geçtiği

belirtilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından olan sorumluluk sahibi, kendini ifade edebilen, problem çözen, araştıran, sorgulayan, ülkesinin sorunlarında haberdar ve çözüm yolları üretebilen, bilimsel süreci bilen vatandaş ve bireylerin yetiştirilmesi açısından Proje Tabanlı uygulamanın önemi olduğunu ancak, ünitelerin müfredata uygun olarak zamanında yetiştirilmesi gerektiği ve zaman aldığı için öğrencilere gruplar halinde her dönem Sosyal Bilgiler dersi konularından biri ilgili bir proje vererek, uzun zaman imkanı tanıyarak, dönem sonlarında sundurulmasının ve öğrencilere proje hazırlama ve sunum basamakları, bilimsel süreç hakkında geniş bir şekilde bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının, proje çalışmalarının dönem sonunda sözlü notu olarak değerlendirilmelerinin daha uygun olduğu belirtmiştir. Öğrencilerde İlköğretimin I. kademesinden Proje Tabanlı öğrenme yaklaşımının felsefesi ve uygulama çalışmaları tam olarak yerleştirilmesi, II. Kademe öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yükselteceğini belirtti. Öğrenciler ne uygulama olduğu için ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilmediklerini, bazen gereken özeni göstermediklerini ifade etmişlerdir.

7. Proje Tabanlı Öğrenmenin uygulandığı grupta öğrenme sürecine ilişkin, problemlerin araştırılması, problemlerin sunulması ve tartışılması aşamalarında öğrenci davranışları incelenmiştir.

Gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin heterojen grupları oluşturulduktan sonra grup üyeleri arasında görev dağılımının yapıldığı ve grup üyelerinin görevlerini yerine getirdiği, grup içinde beyin fırtınası yaparak konuyu tartıştıkları, araştırma yaptıkları, grup toplantıları düzenledikleri gözlenmiştir. Gruplar içinde bir veya iki öğrencinin toplantılara katılma ve üzerine düşen görevi yerine yetirmede yeterince titizlik göstermediği görülmüştür.

Grup üyelerinin çoğunluğunun araştırma aşamasında kendilerini ifade ederek soru sordukları, tartıştıkları; çekingen öğrencilerin de zaman içinde kendilerin ifade etmelerinde, soru sormalarında artış olduğu ve grup içi ilişkilerin olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir. Öğrencilerin, bilgi toplama, sınıflandırma ve kararlara katılma konusunda söz hakkına sahip olmalarından memnun oldukları görülmüştür. Özellikle sorunlar ve çözüm önerilerine tüm sınıfın katkı sağladığı, fikirlerini açıkladıkları görülmüştür. Sınıfta öğrencilerin sunum sonundaki eleştirilerinin, hem olumlu yönler, hem de olumsuz yönler üzerinde yapıldığı görülmüştür.

Sunum sırasında öğrencilerin heyecanlandıkları, sunum öncesi gerekli hazırlıkları yaptıkları, eşit görev dağılım yaptıkları gözlenmiştir. Grup üyelerinin eşit dağılımda sunum yaptıkları, ancak bazı öğrencilerin daha aktif oldukları da izlenmiştir. Sunum sonunda sorulan sorulara grup üyelerinin eşit sayı cevap vermeleri istenerek, herkesin kendini ifade etmesi sağlanmıştır. Değerlendirme aşamasında sınıftaki öğrencilerin, sunum yapan öğrencilere puan verirken objektif davranmadıkları gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretimle İlgili Öneriler

1.Öğretmenler, Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının özellikleri, aşamaları, değerlendirilmesi konusunda bilgilendirilmeli ve bu yaklaşım konusunda hizmet içi eğitime alınmalıdırlar.

2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile yakından ilişkili işbirlikli öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, beyin fırtınası, problem çözme yöntemi, çoklu zekâ, beyine dayalı öğrenme gibi yaklaşımlar konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, proje tabanlı öğrenme modeli ile ilişkili bu yaklaşımlarla ilgili olarak hizmet içi seminerler düzenlenmelidir.

3. İlköğretim okullarında öğrencilere, bilimsel araştırma basamakları, problem çözme basamakları, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları ve neler yapılması gerektiği konusunda bilgiler verilmeli, uygulamalardan geçirerek gerekli dönütler verilerek, düzeltmeler yapılmalıdır.

4. Öğrencilerin çeşitli derslerde Proje Tabanlı Öğrenme modelini uygulanırken, yapacakları hataları en aza indirilmesi amacıyla öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalar yapılmalıdır.

5. Yeni kuramlarla birlikte değişim gösteren değerlendirme sistemi ve öğrencilerin de değerlendirmelere katılmaları, bu araştırmada uzman ve öğrenci değerlendirmeleri arasında farklar görülmesi nedeniyle, öğrencilerin bu konuda bilgilerin olmadığı anlaşılmıştır. Bu amaçla öğrencilere değerlendirme, çalışmalara not verilmesi ile ilgili bilgi verilmesi ve bu alanda öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmaları yapmaları yararlı olabilir.

6. Proje Tabanlı Öğrenme uygulamaları sonucunda görülen olumlu ve olumsuz yönler uzman görüşlerinden geçirilerek, eğitim sisteminde gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

7. Okullarımızda Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımın uygulanması için öğrencileri bu konuya özendirecek çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenciler, yurt içi ve yurt dışı proje yarışmalarına katılmaları yönünde teşvik edilmelidirler.

8. Öğrenciler görüşmeler sırasında proje çalışmaları sırasında ailelerinden de yardım aldıklarını belirtmiştir. Bu nedenle aileleri de proje çalışmaları yönünden bilgilendirmek, proje çalışmalarının daha sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir. Aile bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler:

1. Mevcut çalışmalara ışık tutmak amacıyla değişik ders, sınıf ve okullarda “Proje Tabanlı Öğretimin” etkililiği ile ilgili, yeni araştırmalar yapılabilir. Uygulamaların artması Proje Tabanlı Öğretim modelinin etkililiğinin sınırlarının belirlemesine yardımcı olacaktır.

2. Daha geniş örneklem üzerinde araştırma yapılabilir.

3. Proje Tabanlı Öğretimin diğer strateji, yöntem ve tekniklerle karşılaştırma yapılmasını sağlayacak yeni araştırmalar yapılabilir.

4. Proje Tabanlı Öğretim modeli ile ders işlenirken, öğrencinin dikkatini devamlı bir şekilde sağlama, öğrencilerin grup çalışmalarına etkin olarak katılımı, bilgiyi bulup kullanma ve onlardan yenilerini üretme, karar verme gibi özellikleri ne derece gerçekleştirebileceğini belirlemek amacıyla yeni çalışmalar yapılabilir.

5. Proje Tabanlı öğrenme modelinin belirli bir ünite ile sınırlı tutulmadığı, uzun süreli bir pilot uygun uygulamanın yapıldığı, bir dersi tamamının bu anlayış çerçevesinde uygulanarak etkililik derecesinin ortaya konması yönünde yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1992). **İşbirlikli Öğrenme. Kuram, Araştırma, Uygulama.** Malatya: Uğurer Matbaası.
- _____. (2003). **Etkili Öğretim ve Öğretme.** (Dördüncü Baskı).İzmir: Eğitim Dünyası.
- _____. (2005). **Aktif Öğrenme.** (Sekizinci Baskı). İzmir: Biliş Yayınları
- AKSU, A. (1988). Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Öğretim Yöntemi ve Cinsiyetin Fen Baskısı, Mantıksal ve Yaratıcı Düşünce Yeteneğine Etkileri. Eğitim ve Bilim. 67. Ankara
- AKSOY, B. (2004). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı
- ALADAĞ, S. (2005). İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
- AYAS, K., Zenuik, N. (2001). “Project Based Learning: Building Communities Of Reflective Practitioners.” **Managenent Learning**. XXXII. I .
- BALCI, A. (2003). **Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler.** (Üçüncü Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BALKI, A. G.(2003). Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BARR, Barth Shermis. (1978). **The Nature Of Social Studies.** California : ETC Publications.
- BİLEN, M. (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** (Altıncı Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- BLOOM, S. B. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: MEB. Yayınları

- BOALER, J. (1998). Open and Closed Mathematics: Students Experiences and Understandings. **Journal for Research in Mathematisc Education**. Vol:29 Issue:1, p.41-42
- BROOK, J. G & Brooks M.G. (1993). **Insearch Of Understanding: The case For Constructivist Classrooms**. Alexandria, Virgina; Assoeration For Supervision And curriulum Development
- BUCK INSTİTUTE FOR EDUCATİON. PBL Overview. 05 July 2001 < <http://www.bie.org>.> (2006, Temmuz 14).
- BUCK INSTİTİVE FOR EDUCATİON. PBL Overview. 2 March 2002. < <http://www.bie.org> > (2006, Ekim 20).
- BUCK İNSTİTUE FOR EDUCATİON. What is Project Based Learning?, 2 March 2002 <<http://www.bie.org>> (2006, Ekim 17)
- BULUÇ, B. (2002). “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Sertifikası Programına Yönelik Tutumları”. **Toplumsal Düşünce Dergisi**. Mart . Yıl 3, Sayı:5. Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2001). **Deneyisel Desen**. Ankara: Pegem Yayıncılık
- CHARD, S.(2001). **Project Approach In Early Childhood & Elemantary Education”**. 10 December 2001. <<http://www.project-approach.com/definition.html>.> (2007, Ocak 25)
- COŞKUN, M.(2004). Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı
- ÇAKAN, S. (2005). “**Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarının Uygulandığı 6. Sınıf Matematik Dersine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
- ÇEPNİ, S., Şan, M., Gökdere, M., Küçük, M. (2001). Fen Bilgisi Öğretiminde Zihinde Yapılama Kuramına Uygun 7E Modeline Göre Örnek Etkinlikler Geliştirme. **Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Sempozyumu**. (7-8 Eylül). İstanbul: Maltepe Üniversitesi
- ÇIBIK, A. S. (2006). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim dalı
- D'ZURİLLA, T.J., M.R. Godfried. (1971). Problem Solving And Behaviour Modifacation. **Journal Of Abnormal Psyhdogy**,
- DEFİLLİPPI, R. J.(2001). Introduction: Prject Based Learning, Reflective Practices and Learning, Outcomes. **Managenent Learning**, XXXII,1,
- DEMİREL, M. (1996). Bilgilendirici Metin Türünün Okuduğunu Anlama Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara
- DEMİREL, Ö. (1995). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları
- _____. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. (2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- _____. (2003). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. (2004). **Yaratıcı Düşünce ve Tümel Öğrenme**.
< <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayı 22/san 1.htm>. > (2007, Şubat 15)
- DEMİREL, Ö., Başbay, A., Uyangör, N., Bıyıklı, C. (2001). Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi. **X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi**. (7-9 Haziran 2001). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- DEMİRHAN, C. (2002). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı
- DEVECİ, H., Çengelci, T. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi. **II. Sosyal Bilimler Kongresi**. 26-28 Mayıs. Van. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- DİFFİLY, D.(2002). “Project Based Learning: Meeting Social Studies and Needs Of Gifted Learned”. **Gifted Children Today Magazine**. Vol.25. Summer 2002.
- DİKİCİ, A.(2001). “Sanat Eğitiminde Yaratıcılık”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:149.

- DOĞAN, N. (2005). Yaratıcı Düşünme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**.(Birinci Baskı)
Demirel, Özcan.(Editör), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DÖNMEZ, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. **Konu Alanı Ders Kitabı
İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Şahin, Cemalettin. (Editör). Ankara:
Gündüz Eğitim Öğretim Yayınları.
- DURMUŞ, S. (2001). Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar. **Kuram ve
Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, V:1
- ERDEM, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşımı.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Eğitim Programları Bilim Dalı.
- _____. (2005). Proje Tabanlı Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**.(Birinci
Baskı). Demirel, Özcan.(Editör). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERDEM, E., Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık
Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:23
- ERDEM, M., Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında
Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine
Bir Çalışma. < [http:// ilköğretim-online. org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr)> (2006, Haziran 14).
- ERDEN, M. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- ERSOY, A. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı
Öğrenme Uygulaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- ERKTİN, E. (2004), "Proje ve Okul" İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve
Proje, Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ERTÜRK, S. (1984). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelken Tepe
Yayınları: 4
- FİDAN, N. (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme, Kavramlar, İlkeler,
Yöntemler**. Ankara: H. Ü. Yayını.
- FİDAN, N., Erden, M.(1994). **Eğitime Giriş**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim
Fakültesi. Meteksan Anonim Şirketi.

- GOLDMAN, L.(2000). **Why do Project Based Learning?**. 29 March 2001 <
<http://jordan.palo-palo-alto.ca.us/student/connections/pbl/pblreasons.html>>.
(2006, Haziran 21)
- GÖZÜTOK, D. (2000). **Öğretmenliği Geliştiriyorum**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GUİLFORD, J. P. (1967). **The Nature of Human Intelligence**. Newyork. Mc Graw-Hill
- GÜÇLÜ, N. (2003).Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:160.
- GÜRDAL, A.(2004), **“Proje Raporu Yazımı” İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje**, İstanbul:Maltepe Üniversitesi Yayınları
- _____. (2005). Proje Tabanlı Fen Öğretimi. **Fen ve Fizik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Seminer ve Çalıştayı**. (20-22 Haziran). Trakya Üniversitesi.
- GÜRSES A., Yalçın, M., Doğan, Ç. (2003). Fen Sınıflarında Öğretimin Yeri. **Milli Eğitim Dergisi**. Kış 2003.<<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlari/157/gurses.htm>>
(2007, Haziran 04)
- HALİLOĞLU, Zeynep ve Aşan, A (2004). “Proje Tabanlı Öğretimin Yönetiminin İlköğretim İkinci Kademe Okullarda Yürütülen (Seçmeli) Bilgisayar Derslerindeki Etkililiği” **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi**, (Cilt II). Ankara.
- HEPPNER.P.P., Hibel, J., Neal, G.W, Weinstein, C.L. , Rabinowitz F.E. .(1982). Personal Problem Solving: A Descriptive study Of Individual Differences. **Journal Of Counseling Psychology**, 29.
- HOLLOWAY, J. H. (1999). Caution: Constructivism Ahead. **Educational Leadership**, November.
- HONEY, J., McArthur J. (2002). Four Case Studies Of Prospective Science Teachers Beliefs Concerning Constructivist Teaching Practices. **Science Education**. Vol:86, No:6
- HONİNG, A. S. (2001). “How to Promote Creative Thinking”. **Early Childhood Today**. Vol.15. Issue 5, P. 34.

- İŞMAN, A., Baytekin Ç., Balkan F., Horzum B., Kıyıcı M.(2002). “Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım”.<<http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/vli1/p11.htm>> (2007, Mart 20).
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1979). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Beta Basım Yayım
- KAPTAN, S. (1995). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri
- KATZ, L. G. (1989). The Project Approach. **ERIC Clearing Houd on Elementary and Early Child Houd Education**. Urbana IL. 27 July 2001. <www.ed.gov/database/ERIC-digests/ed.368509.html> (2006, Ağustos 13)
- KELEŞ, O. B.(2000). Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- KILIÇ, Z. (2001). “Kimyasal Denge ve Yanlış Algılamak”. **Gazi Üniversitesi Fakültesi Dergisi**, Cilt:20, Sayı:1000-2
- KINIK, A. (2004). Fen Bilgisi Dersinde Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Bilim Anlayışına ve Bilimsel Süreç Algılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Bilim Dalı.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2002). **Sanatta Eğitim: Görmek, Öğrenmek, Yaratmak**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KORKMAZ, H., Kaptan, F.(2000). Fen Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 20
- KORKMAZ, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Program Geliştirme ve Öğretimi Bilim Dalı
- KÖSEOĞLU, F. ve Kavak N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Bir Yaklaşım. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 21.(1)
- KURBANOĞLU, S, Akkoyunlu, B. (2001).Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:21.

- LOUGHLIN, M. (1992). Thinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward A Sociacultural Modal Of Teaching And Learning Journal Of Reseach. **In Science Education**. Vol:29, No:8
- LUCIO, W.(1963). **Readings In American Education**. Chicago, Atlanta, Dallas, Polo Aito,Foit Lown, N. J. Scott, Foresman and Company
- MARTORELLA, P.H. (1998). **Social Studies For Elementary School Children Developing Young Citizens**, New Jersey : Prentice Hall
- MEB. (1998).Tebliğler Dergisi. 1998 Programı
- MEB.(2005).**İlköğretim Sosyal Bilgiler 6-7 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara
- MEYER, D. K. ve Diğerleri.(1997). “Challerge in Mathematics Classrom: Student’s Motivation and Strategies in Project Based Learning”. **The Elemantary School Journal** .Vol: 97. n:5. May.
- MOTİ, F., Ağabeygail, B. (2004). İntegrating Alternetive Assessment in a Project Based Learning Course For Pre-service Science Science and Technology Teachers. **Assessment & Evaluation In Higher Education**. Vol.29, No.1, February 2004.
- MOURSUND, D.(1999). Project Based Learning Using İnformation Technology. **İnternational Society for Technology in Education**, Books and Courseware Department, Eugene, OR.
- NAS, R . (2000).**Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- OLSEN, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and Individualism. **British Journal of Educational Studies**. 44 (3).
- ÖZDEN, Y. (1999). **Eğitimde Dönüşüm. Eğitimde Yeni Değerler**. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZDENER, N., Özçoban, T. (2004). A Project Based Learning Model’s Effectiveness on Computer Courses and Multiple Intellegence Theory. **ESTP. Educational Science: Theory& Practice**. Volume:4 Issue (May 2004)

- ÖZKAL, N. (2001). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Kavramı ve Tutumlar Üzerindeki Etkileri. **10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 7-9 Haziran, Bildiriler (I. Cilt) Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- ÖZTÜRK, C., Dilek, D.(2002). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, E. (2004). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansıması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
- PERKINS, D.(1999). The Many Faces Of Constructivism. **Educational Leadership**. November.
- PETERSAN, S, E, Myer, R.(1995). The Use Of Collaborative Project Based Learning In Counselor Education. **Coynsalar Education and Supervision**, XXXV,2, December.
- PETERSAN, S., E., Myer, R. (2001). The Use Of Cooper Project Based Learning V of Kansans November 2001. <<http://www.4teachers.org> > (2007, Ocak 10).
- RAILSBACK, J. (2002). **Project Based Instruction. Creating Excitement For Learning**. US: North Regional Educational Laboratory.
- RAWLINSO, G. J. (1995). **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. Çeviren: Osman Değirmen. Bireysel Yatırım Dizisi. No.11. İstanbul: Rota Yayınları.
- SABAN, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAN, İ. (2002). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. **Yaratıcı Drama. 1985-1995:Yazılar**. (Editör: Adıgüzel, H. Ö.). Ankara: Naturel Yayınevi
- SELONİ, Ş., R. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme İle Giderilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SEMENDEROĞLU, A. ve Güleriyüz, A. E. (2005). İdeal Sosyal Bilgiler Programı Arayışında Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. **II. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi**. 26-28 Mayıs 2005.Van. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- SEMERCİ, Ç. (2001). Kavramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. Aralık. V:1
- SENEMOĞLU, N. (1987). Bilişsel Giriş Davranışları Ve Dönüt Düzeltmenin Erişkiye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık
- SİMKİNS, M. (1999). Project Based Learning With Multimedia. **Educational Leadership**. Vol 28, Mar/ Apr 1999, p.10
- SÖNMEZ, V. (1998). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara:Ertem Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- _____. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: MEB.
- _____. (2000). Programlandırılmış Öğretime Göre Öğretmen Yetiştirme. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:1. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. (2005) Eğitim Felsefesi 7. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- SUNGUR, N.(1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- ŞAHİN, F.(2004), **"Proje ve Okul"** İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- ŞAHİNEL, Melek.(2005).Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Demirel, Özcan. (Editör). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ŞAŞAN, Hasan.(2002). **"Yapılandırmacı Öğrenme"** Yaşadıkça Eğitim Dergisi. <<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma/tarih.com>> (2007, Haziran 07).
- SAVAŞIR, I. , Şahin, H. N.(1997).Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. **Türk Psikologlar Derneği Yayınları**. No: 9 Ankara: Özyurt Matbaası
- TAYLAN, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Enventerinin Uyarlama Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- TEZCİ, E., Gürol, A. (2003) .Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. **The Turkish Online Journal Of Educational Tecnology.** <<http://tojet.net/articles/218.htm>> TOJET January 2003 ISSN: Volume 2, Issue 1, Article:8.
- THOMAS, J.W.(2000). <[www.bie.org/files/research review >PBL. pdf.](http://www.bie.org/files/research%20review%20PBL.pdf) (2007, Mart 16).
- THOMAS, J. W. (2000). **A Review of Research on Project Based Larning.** <[www. audodesk.com/foundation](http://www.audodesk.com/foundation)> (2007, Şubat 26)
- TOCİ, M. J.(2000). The Effect Of A Tecnology Supported, Project-Based Learning Environment on Instrinsic and Extrinsic Motivational Orientation. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: The Pennsylvania State University
- TURGUT, H.(2001). Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı İle Modelleştirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişme ve Başarıya Etkisi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- ÜLGEN, G, Üstündağ, T. (2002). Zeka ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Öğrenme Ortamı. **Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık. Bilgi, Belge, Kılavuzlar.** Türkiye Zeka Vakfı ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: MEB Basımevi.
- ÜSTÜNDAĞ, T.(2003).**Yaratıcılığa Yolculuk.** (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- VİLLENEUVE, J. C.(2000). Composing A Life: Community College Students And Project Based Learning İn A Multimedia Program. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Californiya University Of California.
- WOLK, S. (1994). Project Based Learning: Pursurts with a Purpose. **Educational Leadership.** V:52, n3, P 42-45. November 1994.
- YAGER, R. (2000). The Constructivist Learning Model. **Science Teacher.** Vol: 67. No:1.January.
- YALÇIN, Ş. (2004), **Proje ve Okul.** İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

- YANPAR, Ş. T. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanarak Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi. **10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 7-9 Haziran, Bildiriler (II. Cilt). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- _____. (2001). Oluşturmacı Yaklaşım, Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi**. V:1. N:2.
- YAVUZ, S. (2006). Proje Tabanlı Öğrenme Modellerinin Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Çevre Bilgisi İle Çevreye Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi
- YILMAZ, O. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı.
- YURDAKUL, B.(2005). Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Birinci Baskı). Demirel, Özcan. (Editör), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- YURTLUK, M. (2003). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

EKLER

- EK: 1. Proje Tanıtım Kağıdı**
- EK: 2. Grup Üyelerinin Görev Dağılımı**
- EK: 3. Grupların Proje Konuları**
- EK: 4. Öğrencilerin Ön Bilgi- Boşluk Doldurma Çalışmaları**
- EK: 5. Grup Toplantısı Gündem Formu**
- EK: 6. Öğrenci Değerlendirme Formu**
- EK: 7. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu**
- EK: 8. Öğrenci Gözlem Formu**
- EK: 9. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**
- EK: 10. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu**
- EK: 11. Uygulama Öncesi Öğretmenle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**
- EK: 12. Uygulama Sonrası Öğretmenle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**
- EK: 13. İzin Belgesi**
- EK: 14. “Ülkemizde Nüfus” Ünitesi ile İlgili Başarı Testi**
- EK: 15. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği**
- EK: 16. Problem Çözme Ölçeği**
- EK: 17. Yaratıcılık Ölçeği**
- EK: 18. Öğrencilerin Hazırladığı PowerPoint Sunumlardan Örnekler ve Resimler**

EK: 1

PROJE TANITIM FORMU

Projenin adı:	
Projenin konusu:	
Projenin amacı:	
Projenin başlangıç ve bitiş tarihi:	
Yardım alınan kurum/kuruluşların adı:	
Projenin maliyeti:	
Proje çalışması esnasında karşılaşılan sorunlar:	
Projeden beklenen sonuçlar:	
Kaynakça:	

EK: 2

PROJE GRUBUNUN GÖREV DAĞILIMI

PROJE GRUBUNUN GRUP İÇİ GÖREV DAĞILIMI	GRUP ELEMANLARININ GÖREVLERİ
Grup Lideri	• Grubu bir takım anlayışında tutar. • Grup arkadaşları arasında işbölümünü yönlendirir. • Gruba herkesin katkısını sağlar. • Grup içi sorunları çözer. • Gruba isim bulmak için arkadaşlarının görüşünü alarak bir isim bulur.
Zaman Yöneticisi	• Yapılan toplantıların zamanlamasını ayarlar. • Zamanı doğru kullanmayı sağlar • Zamanı gereksiz yere kullananları uyarır. • İşlerin yetişmesinde grup elemanlarını zamanlama hususunda kontrol ederek grup liderine yardımcı olur.
Yazıcı	• Yapılan toplantılarda ifade edilen konu başlıklarını not alma ve listelemeyi sağlar. • Grupta alınan kararların ihlalinde grup liderine yardımcı olur ve grup arkadaşlarına hatırlatır.
Denetleyici	• Grup üyelerinin görevlerini hatırlatır. • Grup liderine ve rehber öğretmenlere bilgi verir • Araştırma dökümanlarını kontrol edip, düzenler. • Grubun ekonomik giderlerini kontrol eder ve grup harcamaları için parayı elinde tutar.

EK: 3.1

PROJE GRUBU

SIRA	ÖĞRENCİNİN NUMARASI VE ADI SOYADI	GRUP İÇİNDEKİ GÖREVİ	İMZA
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			

PROJE GRUBUNUN ADI:

HEDEFLenen PROJENİN ADI:

EK: 3. 2.**DENEY GRUBUNUN PROJE KONULARI**

Proje No	Grup Adı	Proje Konusu	Öğrenci sayısı	Ürün
1	Hedefte yükselmek var	Bolu'da nüfusun özellikler(yaş grupları, cinsiyet, aktif, çalışan nüfusun sektörlere göre dağılımı, kırsal kentsel nüfus) nelerdir? Sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?	7	
2	Çalışkan Altı	Bolu'da nüfus artışı, nedenleri, özellikleri, sonuçları çözüm önerileri nelerdir?	6	
3	Gazipaşa'nın Nüfus Memurları	NÜFUS SAYIMI YAPALIM Bolu'da nüfus sayımı nasıl yapılır? Nüfus sayımı sonuçları nasıl grafiğe dönüştürülür ve yorumlanır?	6	
4	Nüfus Bizden Sorulur	Bolu'da nüfusun coğrafi dağılışı, nedenleri, sonuçları, çözüm önerileri nelerdir?	6	
5	Kardelen	Bolu'da nüfusun eğitim durumu özellikleri, sonuçları, sorunlar, çözüm önerileri nelerdir?	6	
6	Köyden İndim Şehre	Göçlerde görülen özellikler, sonuçları ve çözüm önerileri nelerdir?	6	

EK: 4

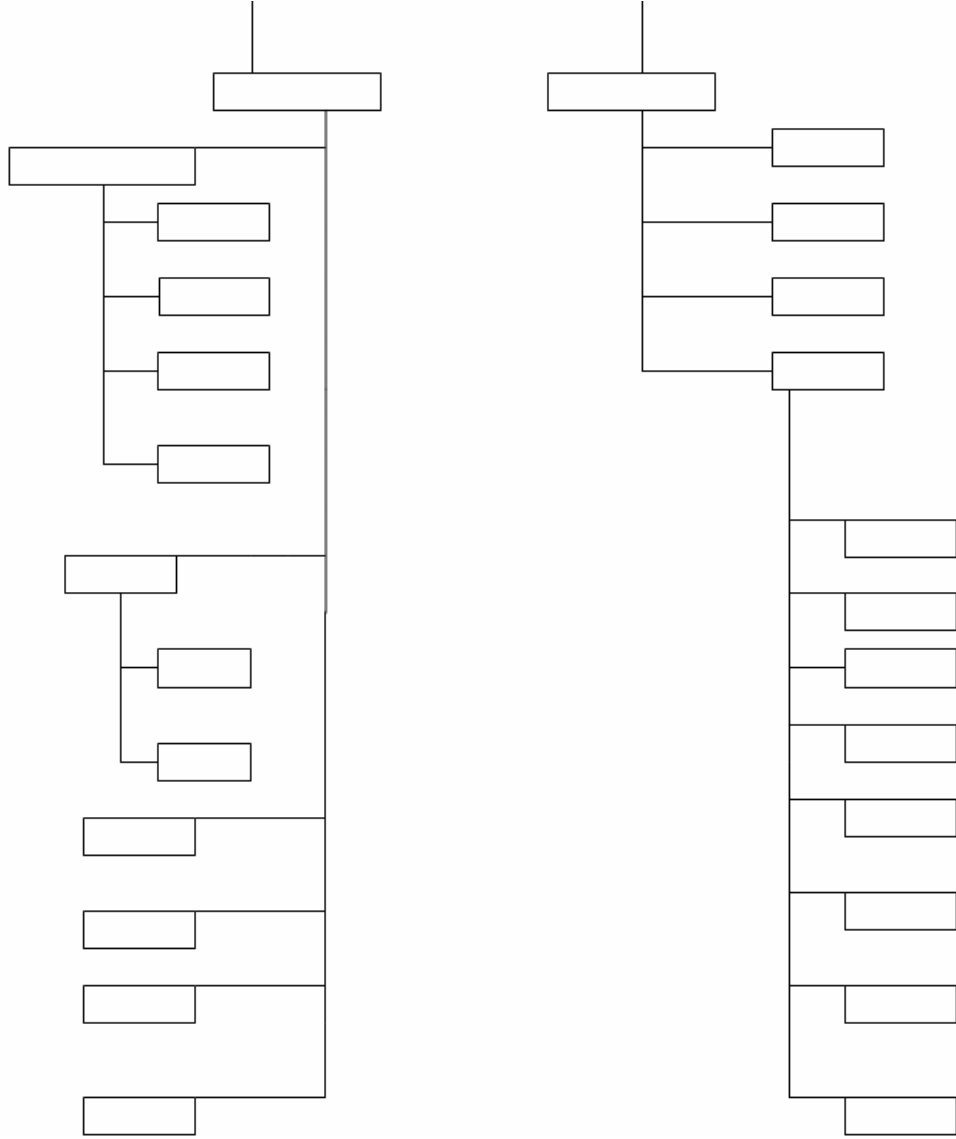
ÖĞRENCİLERİN

ÖN BİLGİ- BOŞLUK DOLDURMA

ÇALIŞMALARI

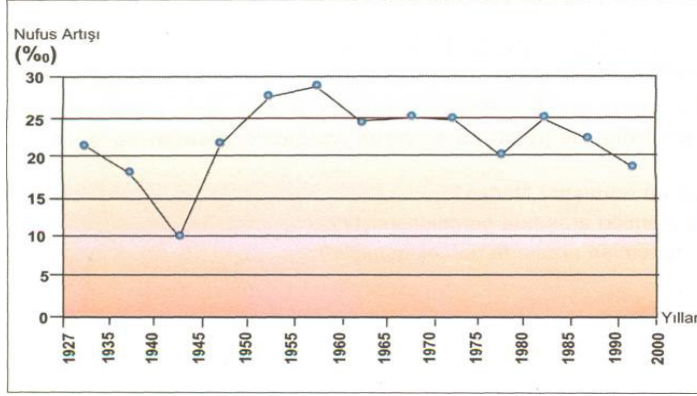
EK: 4 / 1

Türkiye’de Nüfus ve Yerleşmenin Dağılımını Etkileyen Faktörler



Doğal faktörler- beşeri faktörler- yeryüzü şekilleri –turizm –sanayi- dağların uzanışı-iklim- su kaynakları- eğim- bakı- ulaşım- iç ve dış göçler- tarım- kara ve denizlerin dağılışı- bitki örtüsü- bakı- yükselti-hayvancılık- madencilik- ekonomi- yağış- ticaret-sıcaklık- toprak çeşitleri-Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler-ormancılık

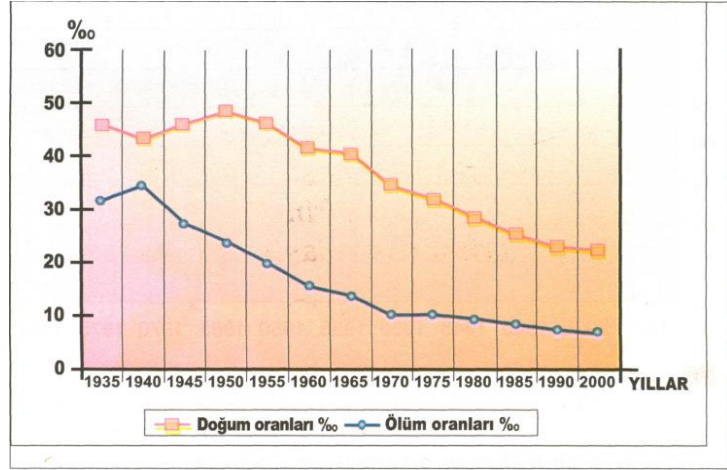
Yukarıdaki kavramları, kavram haritasının içine yerleştiriniz.



EK:4/2

Türkiye nüfus artış grafiği
(TÜİK, 2004)

Türkiye'de 1935-2000 yılları arasında doğum ve ölüm oranları (TÜİK, 2004)



Türkiye'nin nüfus artış grafiklerine bakarak aşağıdaki soruları

yanıtlayınız:

1. Yıllık nüfus artış hızının döneminde %o ile en düşük seviyede olmasının ne denleri nelerdir?
2. Yıllık nüfus artış hızı döneminde %o ile en yüksek seviyededir.
3. 1945'ten sonra ilk kez döneminde nüfus artış hızı %o 20'nin altına düşmüştür.
4. Yıllık nüfus artış hızı döneminden sonra sürekli düşüş göstermiştir.
5. Doğum oranları 'ten itibaren sürekli düşüş göstermiştir. Nedeni:
 1.
 2.
 3.
6. Ölüm oranları yıllarında en yüksek seviyeye ulaşmıştır.

Aşağıdaki coğrafi bölgelerin en yoğun nüfuslu ve en tenha nüfuslu yerleri yazınız.

	En Kalabalık	Nedeni	En Tenha	Nedeni
Karadeniz Bölgesi	-----	-----	-----	-----
Marmara Bölgesi	-----	-----	-----	-----
Ege Bölgesi	-----	-----	-----	-----
Akdeniz Bölgesi	-----	-----	-----	-----
İç Anadolu	-----	-----	-----	-----
Doğu Anadolu	-----	-----	-----	-----

EK: 4/3

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanların yanındaki D, yanlış olanların yanındaki Y harfini yuvarlak içine alınız

- | | | |
|---|---|---|
| 1.Türkiye nüfus piramidinin tabanı gittikçe genişlemektedir. | D | Y |
| 2.Göç veren illerde kadın nüfus oranı azdır. | D | Y |
| 3.Türkiye'de nüfusun yaklaşık % 50'si 0-24 yaş grubundadır. | D | Y |
| 4.Türkiye'de kırsal ve kent nüfus oranı birbirine yakındır. | D | Y |
| 5.Türkiye'de 1927'den itibaren kırsal nüfusu azalmıştır. | D | Y |
| 6.Türkiye nüfusu sürekli artmıştır. | D | Y |
| 7.II. Dünya Savaşı nüfus artışımızı etkilememiştir. | D | Y |
| 8.Türkiye'de nüfus artışı en çok 1940-1945 döneminde görülür. | D | Y |
| 9.Türkiye'de nüfus artış hızı 1960 tarihinden itibaren yavaşlamıştır. | D | Y |
| 10.Türkiye'de nüfus artışı üzerinde dış göçlerin etkisi yoktur. | D | Y |
| 11.Türkiye'de nüfus artışı sürekli aynı oranda gerçekleşmiştir. | D | Y |

Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.

1. 1927-2000 yılları arasında Türkiye'de şehir nüfusu köy nüfusuna göre daha çok artış göstermiştir.

Şehir nüfusundaki artış hızının çok olmasında aşağıdakilerden hangisi daha çok etkilidir?

- A) Çocuk ölümlerinin az olması
- B) Evli nüfusun artması
- C) Ortalama ömrün uzaması
- D) Göçle gelen nüfusun artması

2. Türkiye'de 1950'den sonra nüfus artış hızının yükselmesinde aşağıdakilerden hangisinin etkisi olmamıştır?

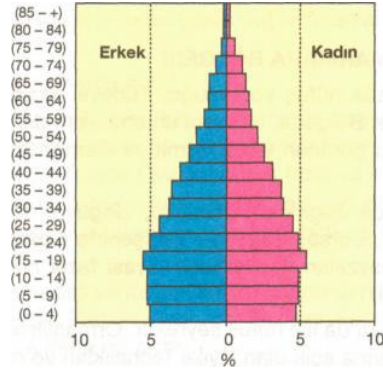
- A) Bebek ölümlerinin azalması
- B) Sağlık şartlarının iyileşmesi
- C) Hayat standardının yükselmesi
- D) Köyden kente göçün artması

- 3.. Türkiye'nin bazı yerlerinde nüfusun seyrek olmasında aşağıdakilerden hangisinin etkisi yoktur?

- A) Arazinin eğiminin fazla olması
- B) Ekonomik faaliyetlerin sınırlı olması
- C) Yağışın az ve düzensiz olması
- D) Akarsu havzasının açık olması

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- 1. Aritmetik nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölge.....dır. Bunun nedeni-----.
- 2. Aritmetik Nüfus yoğunluğunun en az olduğu bölge-----dir.Bunun nedeni.....
- 3. Tarımsal nüfus yoğunluğu-----elde edilir.
- 4. Tarımsal nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölge -----dir.Bunun nedeni-----dir.
- 5. Tarımsal nüfus yoğunluğunun en az olduğu bölge-----dir. Bunun nedeni-----dir.

EK:4/4

Yanda Türkiye'nin 2000 yılı nüfus piramiti gösterilmektedir.

Bu piramite bakarak Türkiye nüfusu ile ilgili şu bilgilere ulaşabiliriz?

- 1.....
- ...
- 2.....
-
- 3.....
-

- 4.....
- 5.....

BOŞLUK DOLDURMA SORULARI:

- 1.Türkiye tabanın piramitinde geniş olması.....gösterir.
- 2.Türkiye piramitinde tavanın dar olması.....gösterir
- 3.Yaşlı nüfusun azlığı.....vegöstergesidir
- 4.Piramitin tabanının giderek daralmasından.....sonucunu çıkarabiliriz.
5. Türkiye yukarıda yer alan piramit ile.....olan ülkeler sınıfında görülmektedir.
6. İstanbul gibi göç alan illerdenüfus daha fazladır.Çünkü.....
7. Göç veren illerde.....nüfus daha fazladır.Çünkü.....
8. Yaşlı nüfusun cinsiyet durumuna baktığımızda.....nüfus daha fazladır. Bunun nedeni.....dir.
9. 2000 nüfus sayımına göre çalışabilir yaşta olup işgücüne katılan nüfus %45, işgücüne katılmayan nüfus%55 dir.Bu bize.....gösterir.
- 10.Türkiye'de 2000 nüfus sayımına kadınların %36'sı, erkeklerin %64'ü iş gücüne katılmaktadır. Bu durumu şöyle değerlendiririm :.....

11.	1980 yılı	2000 yılı	
Tarım	% 59.9	%48.4	Yanda Türkiye'nin 1980 yılı ile 2000 yılı nüfusun sektörlere göre dağılımı verilmiştir. Bu oranları nasıl değerlendiriyorsunuz? Nedenleri ve sonuçlarını açıklayınız.
Sanayi	% 28	%38.1	
Hizmetler	%11.4	%13.3	
Diğer	%0.7	%0.2	

12 . Nüfus Artışının Sonuçları

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.
- f.
- g.

Yukarıdaki boşlukları doldurup, bu sonuçlara göre bir hikaye yazınız.

13.

Ülke	0-14 yaş	15-64 yaş	65+ yaş
Japonya	14,4	67,0	18,6
İngiltere	18,3	66,1	15,6
Bulgaris	14,2	68,8	17,0

Fransa	18,6	65,1	16,3
Yunanis	14,7	67,0	18,3
Mısır	33,9	61,9	4,2
İran	29,3	65,9	

Yandaki tabloda bazı ülkelerin yaş gruplarına dağılımı verilmiştir. Bu ülkeleri inceleyip, karşılaştırırsanız, neler söyleyebilirsiniz?

EK: 4 / 6

Nüfus artışının sonuçları şunlardır:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
9.
10.
- 11.....

Göçlerin nedenleri şunlardır:

- 1.....
2.
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Göçlerin sonuçları şunlardır:

1.
2.
3.
4.
5.

EK: 5

GRUP TOPLANTISININ GÜNDEMİ

Tarih:

Yer:

Saat:

Grubun Adı:

Toplantı Gündemi:

Gündeme Alınacak Maddeler:

Çalışma Hedefleri:

Yapılacak Araştırmalar/ Çalışmalar:

Yapılan Araştırmalar / Çalışmalar:

Grup Lideri

Zaman Yöneticisi

Katip(Yazıcı)

Denetleyici

İmza.....

EK: 6

GRUP ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adı ve Soyadı:
Sınıfı :
No :

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

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

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....
.....

10. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....
.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

.....
.....

YORUMLAR :

.....
.....

EK: 7

PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Projenin Adı:
Öğrencinin; Adı ve
soyadı: Sınıfı:
No:

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Zayıf	Kabul	Orta	iyi	Çok
	1	2	3	4	5
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
Belirlenen konunun önemini ortaya koyma					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Proje sonunda ne tür sonuçlara ulaşılmak					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Proje konusunda bilimsel açıdan doğru bilgiler					
Toplanan bilgileri analiz etme					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Yapılan çalışmanın orijinal olması					
Çalışmada eleştirel düşünme becerisini					
Raporu resimler, gazete hab., tablo, grafik ve istatistiklerle					
Metne aktarılan tüm bilgilerde Türkçeyi					
Yararlanılan kaynakları rapora yansıtma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma					
Severek sunu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					
Öğretmenin yorumu*					

EK: 8
ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLAR]	DERECELER				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zama
	1	2	3	4	5
DERSE HAZIRLIK					
1. Bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını					
2. Ulaştığı kaynaklardan etkin bir					
3. Derse değişik yardımcı kaynaklarla					
4. Derse hazırlıklı gelir.					
II. ETKİNLİKLERE KATILMA					
İl. Konu ile ilgili görüşlerini çekinmeksizin ifade eder.					
2. Görüşü sorulduğunda söyler.					
3. Yeni ve özgün sorular sorar.					
4. Belirttiği görüşler ve verdiği					
5. Dersi iyi dinlediği izlenimi veren					
III. İNCELEME - ARAŞTIRMA -					
1. Bilgi toplamak için çeşitli					
2. Kendisine verilen kaynaklarla yetinmeyip başka kaynaklar araştırır.					
3. İnceleme ve araştırma ödevlerini					
4. Gözlemlerini dikkatli bir şekilde					
5. Gözlemleri sonucunda mantıksal çıkarımlarda bulunur.					
6. Araştırma ve inceleme sonucunda genellemeler yapar.					
IV. BİLİMSEL YÖNTEM					
1. Bilinenlerden bilinmeyeni kestirir.					
2. Verileri çizelgelere ve grafiklere					
3. Yönteme uygun araştırma yapar.					
4. Araştırma sonuçlarını doğru yorumlar.					
5. Araştırmaya uygun rapor yazar.					
6. Deneyin sonucunu sunar.					
7. Araştırma, inceleme sonuçlarından genellemelere ulaşır.					
GENEL TOPLAM					

EK: 9

ÖĞRENCİLERLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sosyal Bilgiler dersinde yaptınız proje çalışmasının önceki derslerinize göre hangi özelliği sizin için farklıydı?
2. Proje çalışması yaparken kendinizi nasıl hissettiniz?
3. Proje çalışmanızda ne tür sorunlarla karşılaştınız?
4. Proje çalışmanızda hangi kaynakları, nasıl kullandınız?
5. Proje çalışmasında kimlerden ne tür yardım aldınız?
6. Proje çalışması sonrasında neler öğrendiniz?
7. Proje çalışmasından hoşlandınız mı?
8. Proje çalışmasını başka derslerinizde de uygulamak ister misiniz? Neden?

EK: 10

**PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI UYGULAMASINA İLİŞKİN
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME FORMU**

Sevgili Öğrenci,

Bu form Sosyal Bilgiler dersinde proje çalışmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formdaki soruların tümünü yaptığınız proje çalışmasını düşünerek yanıtlayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Hatice MEMİŞOĞLU

1.Proje konunuzun

adı.....

2.Grubunuzun adı:.....

3.Grup üyelerinizin sayısı:.....

4.Projedeki göreviniz:

() Başkan

() Sözcü

() Üye

5. Proje konusunu nasıl belirlediniz?

.....
.....

6.Proje konusu belirlendikten sonra neler yaptınız?

.....
.....

7.Proje çalışmanıza sizin ve grup üyelerinin yapmış olduğu katkı nedir?

() Benim katkım.....

.....
() Grup üyelerinin katkısı.....

.....
8.Proje konusunda araştırma yaparken ne gibi sorunlar yaşadınız?

.....
.....

9.Proje araştırma raporunu yazarken ne gibi sorunlar yaşadınız?

.....
.....

10.Proje konusuna ilişkin sunu(power point) hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız?

.....
.....

11.Proje sunarken ne gibi sorunlar yaşadınız?

.....
.....

12.Bu proje çalışmasında neler öğrendiniz?

.....
.....

13.Bu proje çalışmasını yaparken kimlerden ne tür yardım aldınız?

.....
.....

14.Proje çalışmasının hangi yönlerini sevdiniz?

.....
.....

15.Proje çalışmasının hangi yönlerini sevmediniz?

.....
.....

16. Proje çalışmasının hangi aşamasını sevdiniz?

.....
.....

17.Proje çalışması sonunda oluşturduğunuz ürüne ilişkin neler düşünüyorsunuz?

.....
.....

18.Yaptığınız proje çalışmasının, diğer derslerdeki etkinliklerinizle karşılaştırdığınız daneler söylersiniz?

.....

EK: 11

UYGULAMA ÖNCESİ ÖĞRETMENLE YAPILAN YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Yeni Sosyal Bilgiler ilköğretim programına ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
2. Öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızın öğrenme sürecini tanımlar mısınız?
4. Sınıfınızda hangi teknolojileri nasıl kullanılıyorsunuz?
5. Sınıfınızda yeni öğrenme yaklaşımlarını kullanıyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
6. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı hakkında bilginiz var mı? Bu yaklaşım hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

EK: 12

UYGULAMA SONRASI ÖĞRETMENLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasını diğer sınıflarda yaptığınız uygulamalarla (geleneksel yöntemlerle) karşılaştırdığınızda gördüğünüz temel farklar nelerdir?
2. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulaması sürecinde sınıftaki etkileşimi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulaması sırasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız?
4. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasında hoşunuza giden yönler nelerdir?
5. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulaması ile öğrencilerde hangi becerilerin geliştiğini gözlediniz?
6. Sizce Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmalı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız.
7. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulaması mesleki bakımdan size neler kazandırdı?
8. Gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamasında ne tür sorunlar yaşandığını düşünüyorsunuz?
9. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamaları öğrencilere neler kazandırabilir?
10. Öğrenciler proje tabanlı öğrenme çalışmalarında hangi teknolojileri, nasıl kullandılar?
11. Öğrenciler proje çalışması kapsamında teknoloji kullanımı konusunda ne gibi sorunlar yaşadılar?
12. Yeni ilköğretim programının dayandırıldığı yapılandırmacılığın uygulanabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
13. Yapılandırmacı yaklaşım, teknoloji ve proje tabanlı öğrenme arasında nasıl bir ilişki görüyorsunuz?

- 14.Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenmesi, dersteki başarıları ve davranışları açısından proje tabanlı öğrenmeyi değerlendiriniz?
- 15.Sizce Sosyal Bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmalı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız. Bu konuda önerileriniz nelerdir?
- 16.Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme konusunda yeterince bilgileri var mıdır? Açıklayınız.

EK 13
İZİN BELGESİ



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/9921
KONU : İzin

ANKARA
14.12.2006

BOLU VALİLİĞİ
(İl Millî Eğitim Müdürlüğüne)

İLGİ: M.E.B.Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Bakanlığı'nın 07.12.2006 tarih ve 1388-5130 sayılı yazısı.

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Hatice MEMİŞOĞLU'nun, Doç.Dr. Enver Aydın KOLUKISA'nın danışmanlığında yürüttüğü *"Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı"* konulu tezi ile ilgili olarak Bolu İli Merkez Gazipaşa İlköğretim okulunda anket ve deneysel çalışma yapmasına dair M.E. B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı'nın izin yazısının örneği Ek'te sunulmuştur.

Kendisine müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Nevin ŞANLIER
Müdür Yardımcısı

- Ekler**
1-Dilekçe
2-M.E.B.E.A.R.G.E.D. izin yazısı
3- Tutum Ölçeği
4-Başarı Testi
5-Problem Çözme Ölçeği
6-Yaratıcılık Ölçeği
7-Tez önerisi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 1388/ 5130
Konu : Araştırma İzni

07/12/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 01.11.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/8650 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Hatice MEMİŞOĞLU'nun "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin ve deneysel çalışmanın Bolu İli Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (10 sayfa – 126 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okulunda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığınıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Recep IŞIK
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-10 Sayfa)



G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: carged@meb.gov.tr

EK:14

“ÜLKEMİZDE NÜFUS” ÜNİTESİ

DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

(BAŞARI TESTİ)

Sevgili Öğrenciler,

Bu testin amacı, Sosyal Bilgiler Dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesi ile ilgili bilginizi ölçmektir. Test, toplam 30 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her sorunun altında 4 seçenek vardır. Bu seçeneklerden yalnız 1 tanesi doğrudur. Testte her soru 1 puan olup; cevaplama süresi 40 dakikadır. Puanların hesaplanmasında düzeltme formülü kullanılmayacaktır. Soruları **dikkatlice** okuduktan sonra, bulduğunuz doğru cevabı cevap kağıdına işaretleyiniz.

Örnek:

Soru: Türkiye’de **ilk** nüfus sayımı ne zaman yapılmıştır?

A) 1927 B)1930 C) 1945 D) 1932

Cevaplarınızı aşağıdaki örnekte olduğu gibi cevap kağıdına işaretleyiniz.

A	B	C	D
•	0	0	0

Başarılar Dilerim
Hatice MEMİŞOĞLU
Coğrafya öğretmeni

2006-2007 ÖĞRETİM YILI 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
“ÜLKEMİZDE NÜFUS” ÜNİTESİ İLE İLGİLİ BAŞARI TESTİ

SORULAR

1. Nüfus sayımları bir ülkenin nüfusunu belirlemek ve belirlenen nüfusa göre planlamalar yapmak amacıyla belirli aralıklarla yapılır.

Buna göre nüfus sayımlarında aşağıdaki bilgilerden hangisine **ulaşamaz**?

- | | |
|-------------------------------------|------------------------|
| A) Toplam nüfusa | C) Nüfus artış hızına |
| B) Nüfusun yaş ve cinsiyet durumuna | D) Dış ticaret açığına |

2. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye nüfusunun genel özelliklerinden biri **değildir**?

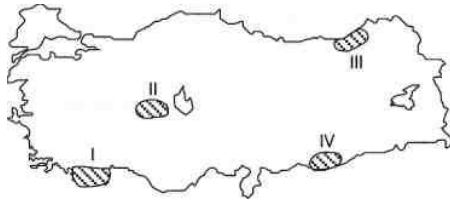
- A) Nüfus artış hızı artmaktadır
- B) Genç nüfus fazladır
- C) Köyden kente göç fazladır
- D) Nüfusun büyük bir kısmı şehirde yaşar

3. Nüfus artış hızı ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre değişmektedir. Genel olarak ekonomisi gelişmiş ülkelerde ve bölgelerde nüfus artış hızı düşük, ekonomik olarak geri kalmış ülkelerde ve bölgelerde yüksektir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi ülkemizin hızlı nüfus artışının sonuçlarından biri **değildir**?

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| A) Konut sorunu | C) İşsizlik |
| B) Sanayinin gelişmesi | D) Kalkınmanın yavaşlaması |

4. Yağışların bol olduğu yerlerde, arızalı ve eğimli bölgelerde, evlerin birbirine uzak olduğu bahçeler içerisinde insanlar dağınık olarak yerleşmişlerdir.



Yukarıdaki haritadaki haritada hangi numaralı yerde dağınık yerleşme görülür?

- A) I B) II C) III D) IV

5. Aşağıdaki yerlerden hangisi sık nüfuslu alanlardan biri **değildir**?

- A) Taşeli-Teke Platosu
- B) Karadeniz kıyı şeridi
- C) İskenderun Körfezi'nin çevresi
- D) Ege'deki graben alanları

6. Ülkemizde büyük şehirlerde doğum oranı az olmasına rağmen, nüfus artışı görülmektedir.

Bu durumun **temel nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çocuk ölümlerinin azalması
- B) Tarımsal üretimin artması
- C) Başka bölgelerden gelen göçler
- D) Sağlık hizmetlerinin gelişmesi

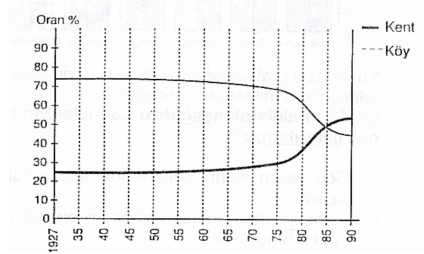
7. Türkiye’de nüfusun dağılışında;

- I. Yerçekilleri
- II. Tarım alanları
- III. Turizm merkezleri
- IV. Endüstri kuruluşları gibi faktörler etkili olmaktadır.

Aşağıda verilen yerlerden hangisinde nüfusun seyrek olmasında yer şekillerinin etkisi **en azdır**?

- A) Menteşe Yöresi B) Tuz Gölü Çevresi C) Taşeli Platosu D) Hakkari Yöresi

8.



Yukarıdaki grafik, Türkiye’de yıllara göre köy ve kent nüfusunun artış oranlarını göstermektedir. Grafiğe bakılarak aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

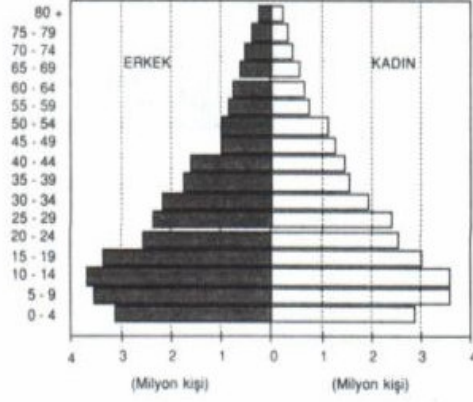
- A) 1927 yılında kent nüfus oranı % 20’den fazladır.
- B) Kent nüfusunun en hızlı arttığı dönem 1980 -1985 arasındır.
- C) Köy ve kent nüfus oranlarının birbirine en yakın olduğu zaman 1984 yılıdır.
- D) Köy ve kent nüfus oranı sürekli artmıştır.

9. Bir ülke nüfusunun yaşlı olması;

- I. Doğum oranının az olması
- II. Ortalama yaşam süresinin kısa olması
- III. Yaşam standardının yüksek olması
- IV. Sağlık hizmetlerinin gelişmiş olması

Koşullarının hangilerinin birlikte var olmasının **kesin sonucudur**?

- A) I ve II B) III ve IV C) I ve III D) II ve IV



Yukarıdaki grafik 1990 yılında Türkiye'nin erkek ve kadın nüfusun yaş gruplarına göre dağılımını göstermektedir.

Bu grafiğe bakılarak aşağıdakilerden hangisine **ulaşamaz**?

- A) Toplam nüfus miktarına
- B) Erkek nüfusun kadın nüfusa oranına
- C) Kadınların işsizlik oranına
- D) Yaşlı nüfusun genç nüfusa oranına

11. Toplam nüfusun yüzölçümüne bölünmesiyle nüfus yoğunluğu bulunur. Türkiye'de nüfus yoğunluğunun **en az** ve **en fazla** olduğu bölgeler aşağıdakilerden hangisidir?

En az

En Fazla

- | | |
|-----------------|--------------------|
| A) Ege | Marmara |
| B) Karadeniz | Akdeniz |
| C) Akdeniz | Güney Doğu Anadolu |
| D) Doğu Anadolu | Marmara |

12. Nüfusun sayısal olarak büyümesine nüfus artışı denir. Türkiye'nin nüfus yapısındaki en önemli özelliklerden biri de nüfusumuzun hızla artmasıdır.

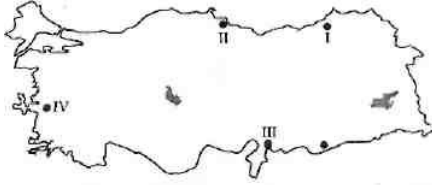
Aşağıdakilerden hangisi bu durumu etkileyen faktörlerden biri **değildir**?

- A) Dış göç alma
- B) Doğumlar
- C) Sağlık hizmetlerinde gelişme
- D) Doğal afetler

13. İç göçler, ülke içerisinde daha çok kırsal kesimlerden şehirlere yapılan göçlerdir.Ülkemiz koşullarında aşağıdakilerden hangisi kırdan kente olan göçü önlemek amacıyla alınacak tedbirlerden biri **olamaz**?

- A) Sulama imkanlarını arttırıp modern tarım yöntemlerini yaygınlaştırmak
- B) Eğitim ve sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırmak
- C) Küçük sanayi kollarını kırsal alanlara kaydırmak
- D) Tarım alanlarını küçük parçalara ayırıp makine kullanımını arttırmak

14.



Bir yerde tarımla uğraşan nüfusun, tarım alanları yüzölçümüne bölünmesiyle elde edilen nüfus yoğunluğuna tarımsal yoğunluk denir.

Yukarıdaki haritada işaretli yerlerden hangisinde tarımsal nüfus yoğunluğu **en fazladır**?

- A) I B) II C) III D) IV

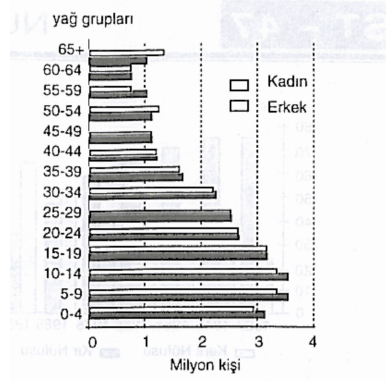
15.

- I. Kırsal nüfus oranının %40 olması
- II. Nüfusun büyük çoğunluğunun şehirde yaşaması
- III. Ortalama yaşam süresinin uzun olması
- IV. Genç nüfus oranının fazla olması

Yukarıda verilenlerden hangisi Türkiye nüfusunun **en belirgin** özelliğidir?

- A) I B) II C) III D) IV

16.



Yukarıdaki grafikte 1990 yılında Türkiye nüfusunun yaş gruplarına ve cinsiyetine göre dağılımı gösterilmektedir.

Türkiye'de genç nüfus oranının fazla olmasında aşağıdakilerden hangisi **en çok** etkili-
dir?

- A) Evlenme yaşının küçük olması
- B) Doğum oranlarının yüksek olması
- C) Dışarıdan göç alması
- D) Sağlık hizmetlerinin iyi olması

17. Aşağıdakilerden hangisi Akdeniz Bölgesinde **nüfusun seyrek** ve tarım alanlarının sınırlı olduğu yerlerdendir?

- A) Çukurova çevresi
- B) Amik ovası çevresi
- C) Teke ve Taşeli çevresi
- D) Silifke ovası çevresi

18. I. Yer şekilleri

II. Nüfus

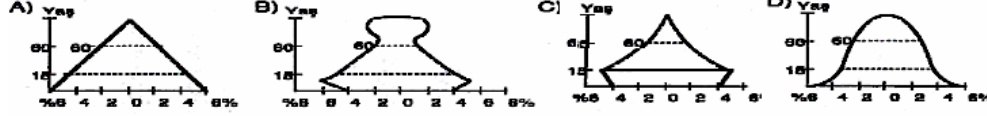
III. Su kaynakları

IV. Ekonomik faaliyetler

Yerleşmenin dağınık veya toplu olmasında etkili olan **temel faktörler** yukarıdakilerden hangileridir?

- A) Yalnız I
- B) I ve IV
- C) II ve III
- D) I ve III

19. Aşağıda yaş gruplarına göre dağılımı verilen dört ülkeden hangisinde genç nüfus oranının **en yüksek** olduğu söylenebilir?



20. Ülkemizde bazı illerde belirgin bir kadın nüfus fazlası, bazılarında ise erkek nüfus fazlası bulunmasının **temel nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İklim koşulları B) Doğal bitki örtüsü C) Göçler D) Yer şekilleri

21. Türkiye’de kırsal nüfusun en fazla olduğu bölge Karadeniz’dir.

Aşağıdakilerden hangisi Karadeniz Bölgesinde kırsal nüfusun fazla olmasının nedenlerinden biri **değildir**?

- A) Sanayinin gelişmemesi
B) Sulama sorununun olması
C) Ticaretin fazla gelişmemesi
D) Ulaşım olanaklarının gelişmemesi

22. İç Anadolu Bölgesinde yerleşmelerin dağ eteklerinde ve toplu yerleşme özelliği göstermesi aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- A) Yeryüzü şekillerinin engebeli tarım alanlarının sınırlı olması
B) Ulaşımın bölgenin her yanında gelişmemiş olması
C) Su kaynaklarının sınırlı olması, tarımda sulama problemi
D) Yükseltinin her yerde farklılık gösterme

23.

Bölge	Yüzölçümü	Nüfus yoğunluğu
I	4.600	54
II	7.800	57
III	12.300	75
IV	9.200	62

Yukarıda verilenlere göre, aşağıdakilerden hangisine kesin olarak **ulaşılabilir**?

- A) Yüzölçümleri arasında en büyük farklılığın olduğu bölgeler I ve III’tür.
B) Yüzölçüm ile nüfus yoğunluğu birbirine paraleldir.
C) Nüfusun fazla olduğu yer III. bölgedir.
D) IV ‘te yaşayan nüfus II’den azdır.

24. Bir ülkedeki aşırı nüfus artışı, temel gereksinimleri karşılayamaz duruma getirir ise nüfus artışı sorun haline gelir. Aşağıdakilerden hangisi nüfus artışının fazlalığının ortaya çıkardığı sorunlardan biri **değildir**?

- A) Kırdan kente olan göç azalır.
- B) Yatırımların sayısı azalır.
- C) İşsiz insan sayısı artar.
- D) Kişi başına düşen milli gelir azalır.

25. Ülkemizde kırsal alanlardaki konutlarda kullanılan malzemelerin belirlenme amacıyla bir araştırma grubu oluşturulmuş ve bunlar ülkemizi gezmişlerdir.

Gezi sırasında sırasıyla Ahşap, Taş, Kerpiç ve Volkan tüfünün konut yapımında kullanıldıklarını gözlemlemişlerdir.

Bu gezinin aşağıdaki kentlerden hangilerinde yapıldığı söylenebilir?

- A) Rize, Giresun, İzmir, Şanlıurfa
- B) Konya, Iğdır, Gaziantep, Hatay
- C) Kırklareli, Zonguldak, Muğla, Diyarbakır
- D) Trabzon, Antalya, Konya, Nevşehir

26.

Yıllar	Tarım Sek.	Sanayi Sek.	Hizmet Sek.
1927	89.6	5.6	4.8
1935	79.9	7.8	12.3
1945	73.7	8.5	17.8
1955	77.4	6.7	15.9
1960	74.9	7.5	17.6
1965	71.9	7.9	20.2
1970	70.2	10.2	19.6
1975	65.1	11.5	23.4
1980	62.5	11.6	25.9
1985	58.5	13.0	28.5
1990	50.5	13.4	36.1

Yukarıdaki grafikte Türkiye nüfusunun oran olarak 1927-1990 yılları arasındaki sektörel dağılımı verilmiştir. Tarımda çalışan nüfus oranının devamlı azalmasının **başlıca nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

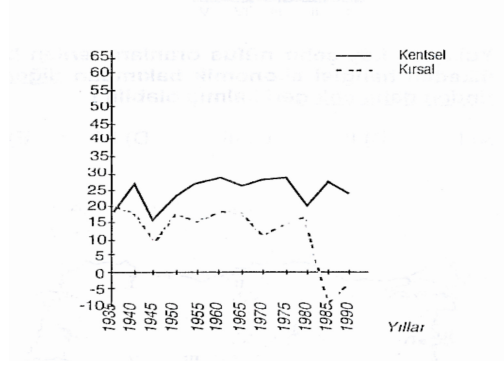
- A) Kırsal kesimdeki nüfusun azalması
- B) Tarım dışı sektörlerinin gelişmesi
- C) Nüfus artış hızının azalması
- D) Tarım alanlarının verimsizleşmesi

27. Bir bölgede kırsal kesimden kente göç fazla iken, son yıllarda göç olayında bir azalma gözlenmiştir.

Bu duruma neden olarak aşağıdakilerden hangisinin gösterilmesi **doğru olmaz**?

- A) Tarımdaki sulama olanaklarının artması
- B) Tarımda nadas uygulaması ve makine kullanımının artması
- C) Küçük sanayi işletmelerin kurulması
- D) Modern hayvancılık yöntemlerinin yaygınlaşması

28.



Yukarıdaki grafikte kentsel ve kırsal nüfus artış oranının yıllara göre değişimi verilmiştir.

1950 sonrasında kırsal nüfus oranının azalmasında aşağıdakilerden hangisi **daha çok** etkilidir?

- A) Doğum oranının azalması
- B) Kentlere göçün fazla olması
- C) Çocuk ölümlerinin artması
- D) Evlenme yaşının yükselmesi

29. Türkiye'de hızlı nüfus artışının etkisi, aşağıdakilerden olayların hangisinde **en belirgin** olarak görülür?

- A) Kitle taşımacılığında önemli ilerlemeler sağlanamayışında
- B) Enerji üretiminde yerli kaynaklara öncelik verilmeyişinde
- C) Buğday dışsattımında üretime paralel bir düzeye erişilemeyişinde
- D) Endüstri kuruluşlarının tüm bölgelere eşit biçimde dağıtılamayışında

30. I. Sanayi ürünleri üretiminin fazla olması
II.Çalışan nüfusun yaş ortalamasının düşük olması
III.Nitelikli işçi sayısının fazla olması
IV.Doğum oranlarının yüksek olması

Yukarıdakilerden hangileri bir ülkenin **genç nüfuslu** olduğunu **gösterir**?

- A)) II ve IV B) II ve III C) III ve IV D) I ve II

EK: 15

SOSYAL BİLGİLER DERSİ

TUTUM ÖLÇEĞİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşünceleri yansıtan cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında da "Hiç katılmıyorum" "Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" olmak üzere dört seçenek verilmiştir. Lütfen cümleleri dikkatle okuyunuz ve sonra kendinize uygun olan seçeneklerden birini işaretleyiniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sosyal Bilgiler benim için ilgi çekicidir.				
2. Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.				
3. Sosyal Bilgiler konularını severim				
4. Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan				
5. Sosyal Bilgiler bütün dersler içinde en korktuğum derstir.				
6. Sosyal Bilgiler dersi benim için gereksizdir.				
7. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersi çalışırım.				
8. Sosyal Bilgiler dersi sınavından çekinirim.				
9. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler konularını okumaktan				
10. Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez.				
11. Yıllarca Sosyal Bilgiler dersi okusam bıkmam.				
12. Sosyal Bilgiler dersi beni huzursuz eder.				
13. Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severek				
14. Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur.				
15. Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine				
16. Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır.				
17. Sosyal Bilgiler dersinin konuları ilgi çekicidir.				
18. Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim.				
19. Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanırım.				
20. Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır.				
21. Sosyal Bilgiler öğrenmek hayatımı renklendirir.				

EK:16

PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

İnsanlar günlük sorunlara farklı tepkilerde bulunurlar. Bu ölçekte verilen ifadeler insanların günlük olaylar ve kişisel problemlere nasıl tepkide bulunduklarını belirlemeye yöneliktir. Aşağıdaki 35 maddeyi, sizin benzer problemleri nasıl çözmeye çalıştığınızı gösterecek şekilde samimi olarak işaretleyiniz. Her maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra size en uygun olan ifadenin karşısına (x) işareti koyarak işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmaya ışık tutacağından boş bırakmamanız önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hatice MEMİŞOĞLU

	PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığında düşünmem.						
2	Karmaşık bir problemle karşılaştığım zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.						
3	Bir sorunu çözümden ilk çabalarım başarılı olmazsa problemimle başa çıkabilme yeteneğimden kuşku duyarım.						
4	Bir sorunu çözdükten sonra neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem.						
5	Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.						
6	Bir sorunu çözebilmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım						
7	Bir sorunun olduğunda sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.						
9	Bir sorun aklıma karıştırdığında belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.						
10	Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.						
11	Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir.						
12	Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir.						
14	Küçük yada büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım.						

15	Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam.						
16	Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar ermeden önce üzerinde düşünürüm.						
17	Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygulayım.						
18	Bir karara verirken seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım.						
19	Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.						
20	Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.						
21	Küçük yada büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.						
22	Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol geçmişteki benzer problemleri düşünmektir.						
23	Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.						
24	Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim.						
25	Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körü körüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.						
26	Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.						
27	Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.						
28	Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.						
29	Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözüm bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.						
30	Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.						
31	Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toplamak ve gözden geçirmektir.						
32	Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem.						
33	Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam.						
35	Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.						

EK: 17

YARATICILIK ÖLÇEĞİ

NE KADAR YARATICISINIZ?

Aşağıdaki yaratıcılık testi sahip olduğunuz kişisel özellikler, tutumlar değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca yaratıcı kişiliğinizi belirlemenize yardımcı olacaktır. Seçeneklerin doğru ve yanlış cevabı yoktur. Her ifade için size en yakın seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hatice MEMİŞOĞLU

	YARATICILIK ÖLÇEĞİ	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Belirli bir problemi çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.			
2	Cevabını alamayacağımı düşündüğüm soruları sormak zaman kaybıdır.			
3	Bir problemi çözerken bir işe yoğunlaşmam diğer insanların çoğundan daha düşük düzeydedir.			
4	Problem çözmek için adım adım mantıklı basamakların en iyi yöntem olduğuna inanırım.			
5	Grup çalışmalarında, bazen fikrimi sesli söyleyerek diğerlerinin sözünü keserim.			
6	Zamanımın çoğunu başkalarının benim hakkımdaki düşüncelerini düşünerek harcarım.			
7	Benim için doğru olana inandığım şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaya çalışmaktan daha çok önemlidir.			
8	Olaylar karşısında kararsız görünen insanlara karşı saygımı yitiririm			
9	Diğer insanlardan daha çok, ilgilendiğim ve heyecan duyduğum şeylere gereksinim duyarım.			
10	İçimden geçenleri nasıl kontrol altında tutacağımı bilirim.			
11	Zamanın çoğunu zor problemler ile uğraşarak geçirebilirim.			
12	Bazen aşırı istekli olurum.			
13	En iyi fikirlerimi özellikle belirli şeyle meşgul olmadığım zaman üretirim.			
14	Bir sorunun çözümüne yaklaştığım zaman sezgilerime ve “doğruluk” veya “yanlışlık” hislerime güvenirim.			
15	Problem çözümünde; problemi analiz ederken hızlı, topladığım bilgileri sentez ederken daha yavaş çalışırım.			
16	Bazen kuralları ihlal ettiğim ve gerektiği gibi davranmadığım için eleştirilirim.			
17	Koleksiyon hobisini severim.			
18	Hayal alemine dalmak, çok önemli projelerin ortaya çıkmasına neden olur.			
19	Gerçekçi ve tarafsız insanları severim.			
20	Eğer şimdiki mesleğim dışında iki tür meslekten birisini seçmek durumunda olsaydım kaşif yerine tıp doktoru olmayı tercih ederdim.			
21	Benimle aynı sosyal sınıf ve meslek grubundan olan insanlarla daha kolay anlaşılabiliyorum.			
22	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim.			
23	Hayatımı yüksek statü ve güç elde etmek için sürdürürüm.			
24	Kararlarının çoğundan emin olan insanları severim.			
25	Sorunların başarılı şekilde çözümlenmesinde ilhamın rolü yoktur.			
26	Bir tartışmada, görüşümün bir bölümünden vazgeçmek zorunda kalsam da en büyük zevkim hemfikir olmadığım insanla arkadaşlık kurmaktır.			

27	Yeni fikirler üretmek ve insanlara kabul ettirmek oldukça ilgimi çeker.			
28	Derin düşünmek için bir günümü yalnız başıma geçirmekten hoşlanırım.			
29	Kendimi yetersiz hissettiğim işlerden kaçınmaya çalışırım.			
30	Bir bilgiyi değerlendirirken bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.			
31	Belirsiz ve tahmin edilemeyen durumlardan hoşlanırım.			
32	“Önce iş sonra memnuniyet” kuralını uygulayan insanları severim.			
33	Bence başkalarına gösterdiği saygıdan çok, insanın kendine olan saygısı önemlidir.			
34	Mükemmel olmak için uğraşan insanların çok zeki olmadığını düşünürüm.			
35	Grup halinde çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.			
36	Başkalarını etkilemem gereken işleri severim.			
37	Yaşamımda karşılaştığım çoğu problem doğru ve yanlış çözümü olmayan sorunlardır.			
38	Her şey için bir yere sahip olmak ve her şeyin yerinde olması benim için önemlidir.			
39	Tuhaf ve sıra dışı kelimeler kullanan yazarlar sadece gösteriş meraklısıdır.			
40	Aşağıdaki kelimeler insanları tanımlamak için kullanılan bir listedir. Sizi en iyi tanımlayan 10 kelimeyi işaretleyiniz.			

Aşağıdaki tabloda yer alan kelimelerden sizi en iyi tanımlayan 10 tanesini, karşısına (X) işareti yazarak işaretleyiniz.

Sıra	SEÇENEKLER	X	Sıra	SEÇENEKLER	X
1	Enerjik		28	Uyanık	
2	Bana edici		29	Tuhaf	
3	Dikkatli		30	Düzenli	
4	Revaçla olan		31	Duygusuz	
5	Özgüveni olan		32	Mantıklı düşünen	
6	Sebatlı		33	Anlayışlı	
7	Orijinal		34	Dinamik	
8	Tedbirli		35	Kendini İsteyen	
9	Prensipli		36	Nezaketli	
10	Becerikli		37	Cesur	
11	Bencil		38	Verimli	
12	Bağımsız		39	Yardımsever	
13	Sert		40	Sezgili	
14	Kehanet sahibi		41	Hızlı	
15	Resmi		42	İyi huylu	
15	Gayri resmi		43	Esaslı	
17	Kendini işine adanmış		44	Düşüncesiz	
18	İleri görüşlü		45	Kararlı	
19	Gerçeklere dayanan		46	Gerçekçi	
20	Açık fikirli		47	Alçakgönüllü	
21	Çok anlayışlı		48	İstekli	
22	Utangaç		49	dalgın	
23	Tutkulu		50	Esnek	
24	Yenilikçi		51	Girişken	
25	Dengeli		52	Sevilen	
26	Meraklı		53	Huzursuz	
27	Pratik		54	Çekingen	

EK:18
ÖĞRENCİLERİN SUNUMLARINDAN ÖRNEKLER
RESİMLER

NÜFUS SAYIMI YAPALIM

NÜFUS SAYIMI YAPALIM

PROJE KONUSU

“ NÜFUS SAYIMI YAPALIM ”

Bolu’da yapılan nüfus sayımı sonuçları, özellikleri nelerdir?

- Nüfus sayımı nasıl yapılır?
- Nüfus sayımları neden yapılır?
- Nüfus sayımı verileri nasıl grafiklere dönüştürülür?
- Grafikler nasıl yorumlanır?
- Nüfus sayım sonuçları nasıl değerlendirilir?

PROJE GRUBUNUN ADI

- “GAZİPAŞA’NIN NÜFUS MEMURLARI”

İÇERİK

Projenin Özeti

Sınırlılıklar

Giriş

Literatür Bilgileri

Projenin Amacı

Bulgular ve Yorum

Projenin Önemi

Maliyet Hesabı

Zaman Çizelgesi

Sonuçlar ve Öneriler

Kaynaklar

PROJE ÖZETİ

Gazipaşa İlköğretim okulunda 2006-2007 öğretim yılında 7. sınıf “Ülkemizde Nüfus” ünitesi ile ilgili olarak nüfus sayımı uygulaması yapılmıştır. Nüfus sayımı sırasında, “Nüfus Sayım Formu” esas alınarak oluşturulan sorular kullanılmıştır. Bolu ili merkez ilçede 200 kişi sayılmıştır. Nüfus sayımına sonuçların göre elde edilen veriler grafiklere dönüştürülmüştür. Bu grafiklere ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Nüfus dağılım grafikleri; nüfusun cinsiyet yapısına göre, yaş gruplarına göre, aktif nüfusa göre, çalışan nüfusun sektörlere göre dağılımı, medeni durum, nüfusun eğitim durumuna göre çıkarılmıştır.

Sonuçlara bağlı olarak sorunlar, çözüm önerileri geliştirilmiştir.

GİRİŞ

- Sınırları belli olan bir alanda yaşayan insan sayısına *nüfus* denir. Yeryüzünün belirli bir sahasında yaşayan insan sayısı nüfus sayımları yolu ile tespit edilir. Nüfus sayımı, sınırları belirli olan bir alanda yaşayan insanların belirli bir günde sayılması işlemidir
- Genel nüfus sayımı, Türkiye’de istatistik işlerini yürütmekle görevli devlet kurumu olan Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), yeni adıyla Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından periyodik olarak yapılan nüfus sayımıdır. TÜİK tarafından yapılan çok sayıdaki istatistik çalışmalarının en önemlisi genel nüfus sayımı’dır. 1927 yılından itibaren genellikle 5 yıllık aralarla yapılmıştır ve bu uygulama esnasında ülke çapında sokağa çıkma yasağı uygulanmıştır. İlk kez sokağa çıkma yasağı olmaksızın adrese dayalı nüfus sayımının 2007 yılında yapılması planlanmış ve çalışmalar başlatılmıştır. Adrese dayalı nüfus sayımının Haziran 2007 tarihinde tamamlanacağı ve sonuçların açıklanacağı bildirilmiştir

(www.die.gov.tr)

Belirli bir süre dahilinde halkın çeşitli konularda sayılmasıyla oluşmaktadır. Hane hane gezilerek bu konularla ilgili soruların hanenin tüm fertlerine sorulmasıyla oluşur.

Türkiye'de nüfusun sayı ve niteliklerini belirlemek üzere Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ilki 1927, ikincisi 1935 yılında ve bu tarihten sonra 1990'a kadar her 5 yılda bir, 1990'dan sonra 10 yılda bir olmak üzere, 14 kez Genel Nüfus Sayımı uygulanmıştır.

Yurdumuzun nüfusunu belirlemek amacı ile belli aralıklarla nüfus sayımları yapılmaktadır. Çünkü bir ülkeyi yaşatan, koruyan ve yücelten en önemli unsur, insandır. Ülkelerin ekonomilerinin gelişmesinde yalnız doğal zenginliklerin bulunması yeterli değildir. Bunları işletecek insanın varlığı da çok önemlidir. Ülkelerin askeri ve siyasi gücü de insan unsuruna bağlıdır. Bu bakımdan bir ülkede yaşayan insan sayısının bilinmesi gerekir. Bu amaçla dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, yurdumuzda da belirli aralıklarla nüfus sayımları yapılmaktadır. Nüfus sayımları sonucunda ülkelerde ileriye dönük planlamalar yapılabilir. Buna göre

Problem Cümlesi,

"Nüfus sayımları nasıl yapılır, nasıl grafikleredönüştürülür, grafikler nasıl yorumlanır ve değerlendirilir? Sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?"

PROJENİN AMACI

- *Bu araştırma ile nüfus sayımlarının nasıl yapıldığını öğrenmek
- *Araştırma sonucunda verilerle grafik oluşturmayı öğrenmek
- *Grafiklerin nasıl yorumlanacağı konusunda bilgi edinmek
- * Grafiklere bağlı olarak ileriye dönük tahminlerde bulunmak, ortaya çıkabilecek problemleri belirlemek ve çözüm önerileri üretebilmektir.
- *Coğrafya dersi için önemli olan, grafik çizme ve yorumlayabilme becerisini kazanmaktır.
- * Türkiye'deki nüfus sayımları hakkında bilgi edinmek

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

- Genel nüfus sayımları ile ülkemizde yaşayan insan sayısı belirlenir. Ayrıca, bu sayımlarla ülkemizin nüfus yoğunluğu, nüfusumuzun yaş ve cinsiyet durumu, okuryazar olanlarla olmayanlar tespit edilir. Nüfusun öğrenim durumu, aktif nüfus, medeni durumları ve daha birçok özelliği de bu sayımlarla ortaya çıkar.
- Yurdumuzda yapılan nüfus sayım sonuçlarına dayanarak devlet, gerekli gördüğü konularda önlemler alır. Halkın sağlık, iş, eğitim, beslenme, konut vb. alanlardaki gereksinimlerini, bu sayımlardan çıkan sonuçlara göre belirler ve gidermeye çalışır.
- Bu araştırmanın önemi, nüfus sayımlarının yapılmasının ne kadar önemli olduğunu, amaçlarını , nüfus sayımlarının uygulama sürecini, verileri grafiğe dönüştürme ve verileri değerlendirme aşamalarını göstermek ve nüfus sayımlarının önemi ve işleyişini öğrencilere kavratmak açısından önemlidir.

SINIRLILIKLAR

- * Bu araştırma; Bolu ili merkez ilçe ile sınırlıdır.
- * Çalışma projesinin 2006-2007 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- * Nüfus sayımı 200 kişi ile sınırlıdır.
- * Proje çalışmasının kapsamı 6 hafta ile sınırlıdır.

MALİYET ANALİZİ

Projemiz için kırtasiye masrafları 5 YTL. dir.

ZAMAN ÇİZELGESİ

HAFTALAR	DERS SAATI	ÇALIŞMA PROGRAMI
1	2+1	➤ Proje konusunun tespiti ➤ Proje ile ilgili bilgi toplama
2	2+1	➤ Proje ile ilgili bilgi toplama ➤ Literatür taraması yapma
3	2+1	➤ Nüfus sayımı yapma. ➤ Hane halkına sorular yöneltme ve bilgi toplama
4	2+1	➤ Elde edilen verileri bir araya getirme, grafiklere dönüştürme ➤ Bilgi toplama
5	2+1	➤ Grafikleri yorumlama, sorunlar ve çözüm önerileri oluşturma ➤ Power point sunum hazırlama ➤ Proje sunum dosyasını hazırlama
6	2+1	Projeyi sunma

LİTERATÜR BİLGİLERİ

Ülkemizde Nüfus Sayımlarının Tarihi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde istatistik çalışmaları, başlangıçta devlete belirli hizmetler yapmakla yükümlü memur ve sipahilere bırakılan gelir kaynaklarının nicelik ve değişimlerini saptamak amacıyla, 30-40 yıl gibi aralıklarla nüfus ve toprak sayımları yapılması şeklinde düşünülmüştür. Osmanlı Dönemi öncesine ilişkin istatistik çalışmaları hakkındaki bilgilerimiz ise eksiktir.

İmparatorluk yeni kurulduğu sıralarda nüfusla birlikte tarım ve arazi konularında bilgi toplamaya özel önem verilmiş; 1326-1360 ve 1360-1389 yılları arasında toprak ve nüfus sayımları yapılmıştır. Daha sonra Padişah Kanuni Sultan Süleyman genel bir sayım yaptırmaya teşebbüs ederek, bunun her yüzyılda bir tekrar edilmesini Kanunname'ye yazdırtmıştır. Tarihçiler bu dönem içinde 1566-1574 yıllarında Genel Nüfus ve Arazi Sayımı, 1608 yılında tekrar bir nüfus sayımı uygulandığını yazmaktadır. Kemankeş Kara Mustafa Paşa Sadrazamlığı sırasında nüfus sayımlarının ülke için gereğini belirtmiş ve bunların otuz yılda bir tekrarlanmasını karar altına almıştır. Ancak sayısız savaş nedeniyle, bu süreye gereğince uyulmadığı gibi, sayım girişimleri sonuçlandırılmamış, fakat çalışmalara ve bilgi toplama faaliyetine devam edilmiştir (www.meb.gov.tr)

19. Yüzyılın başından itibaren Ademi Merkezîyet sistemine dayalı olarak merkezde her nezalette, taşrada ise vilayet ve kazalarda istatistik büroları açılmış ve bunların çalışmalarını takip ve kontrol etmek için de ayrı bir merkezi organ kurulmuştur.

Başarı ile sonuçlandırılan ilk Nüfus Sayımı 1831 yılında yapılmıştır. Esas amacı askerlik yapabilecek halkın sayısı ve yeni vergi kaynaklarının saptanması olan bu sayımda, Rumeli ve Anadolu'da bulunan tüm İslam ve Hristiyan erkek nüfus kapsamıştır.

Modern anlamda ilk nüfus sayımı, ülkemizde nüfusumuzun sayı ve niteliklerini tespit amacıyla Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ilki 1927 ikincisi 1935 yılında ve bu tarihten sonra her beş yılda bir olmak üzere, on üç kez Genel Nüfus Sayımı uygulanmıştır.

Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı'nın kuruluş ve görevleri hakkında 219 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 2. maddesinin (d) fıkrasını değiştiren 23 Şubat 1990 tarih ve 403 sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereği ülkemizde bundan sonra Genel Nüfus Sayımları 10 yılda bir sonu "0" ile biten yıllarda yapılacaktır. Bir sonraki sayım 2000 yılında uygulanacaktır.

30 Temmuz 1997 tarih ve 4300 sayılı Genel Nüfus Tespiti yapılması ve seçmen kütüklerinin güncelleştirilmesi hakkındaki Kanun gereği yerleşim yerleri itibarıyla ikametgaha dayalı sayısal sonuçları elde etmek amacıyla 30 Kasım 1997 tarihinde Genel Nüfus Tespiti yapma görevi Enstitüme verilmiştir (www.die.gov.tr).

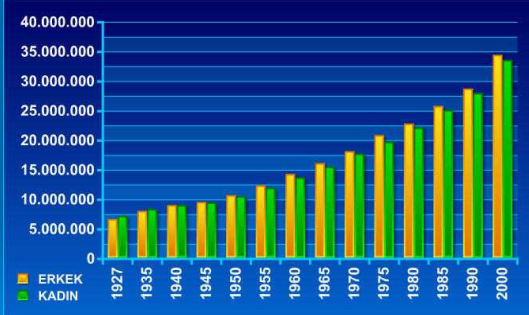
- Enstitümüz, bu yasaya göre 30 Kasım 1997 tarihinde Genel Nüfus Tespitinin uygulamasını yapmıştır. Genel Nüfus Tespitinin veri değerlendirme sürecinde ülkemizde ilk defa bir büyük sayımın tüm veri işleme faaliyetleri tam bilgisayar destekli olarak yapılmış, veri giriş işlemleri ICR (Akıllı Karakter Okuyucu) teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

23 Şubat 1990 tarih ve 403 sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereği 10 yılda bir sonu "0" ile biten yıllarda yapılması planlanan Genel Nüfus sayımı 22 Ekim 2000 tarihinde uygulanmıştır. Bu sayım, Cumhuriyet tarihinin 14. Genel Nüfus Sayımı olmuştur. (www.cografyam.com)

Nüfus sayımlarının yapılma nedenler

- Ülke nüfusunun ne kadar olduğunu ve ne kadar arttığını tespit etmek.
- Nüfusun cinsiyet yapısını öğrenmek
- Kırsal-kentsel nüfusu öğrenmek
- Nüfusun yaş gruplarına göre dağılımını, çalışan nüfusu tespit etmek
- Çalışan nüfusun sektörlere göre dağılımın, eğitim durumunu tespit etmek.
- Yerleşme, konutların özellikleri hakkında bilgi almak
- Nüfus artışını ve göçler hakkında bilgi edinmek (www.cografyam.org-Lise Coğrafya kitabı)

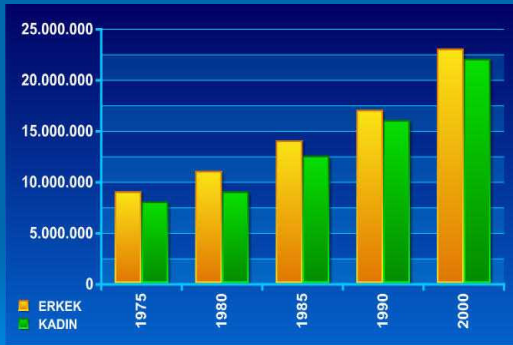
Türkiye’de Nüfus Sayım Sonuçları



(www.die.gov.tr)

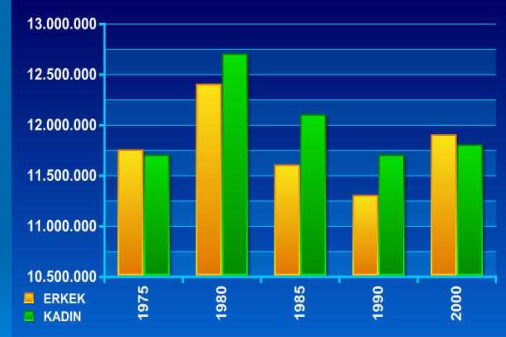
- Görüldüğü gibi Türkiye nüfusu devamlı artmıştır. 1927’de 13.6 milyon iken , 2000 yılında 67 milyon nüfusumuz olmuştur. Türkiye’de nüfusun ikiye katlama süresi 33 yıldır. İngiltere’de bu süre 500 yıldır.

Şehir Kadın-Erkek Nüfusu



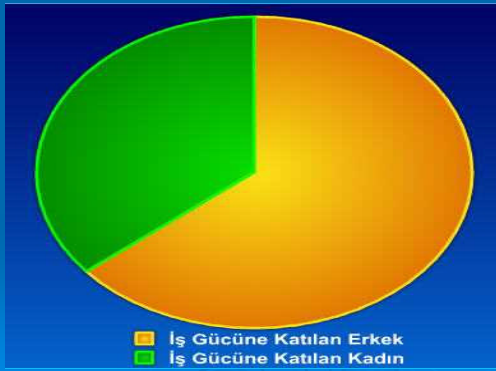
(www.die.gov.tr)

Kırsal Kadın-Erkek Nüfusu



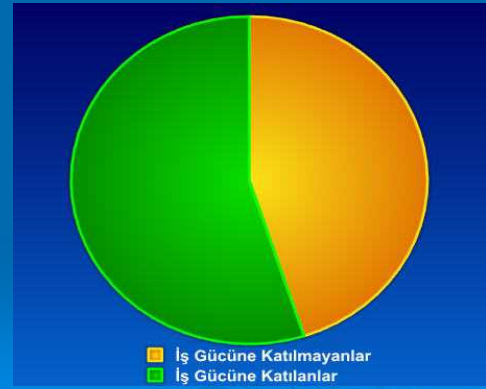
(www.die.gov.tr)

İş Gücüne Katılma Oranı (Cinsiyet)



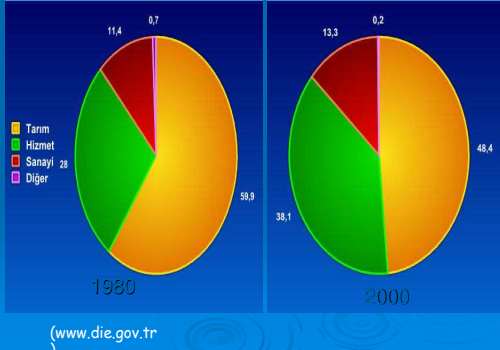
(www.die.gov.tr)

İş Gücüne Katılma Oranı (1990)



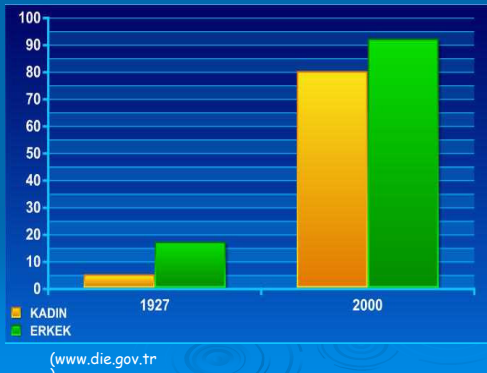
(www.die.gov.tr)

Çalışan Nüfusun İş Kollarına Göre Dağılımı:



- Grafikte görüldüğü gibi 1980 yılında Tarım sektöründe çalışanlar %59.9 iken 2000 yılında % 48.4'e düşmüştür. Azalış gerçekleşmiştir.
- Sanayi sektörü %11.4'den %13.3'e çıkmıştır.
- Hizmetler sektörü %28'den %38.1'e çıkmıştır.

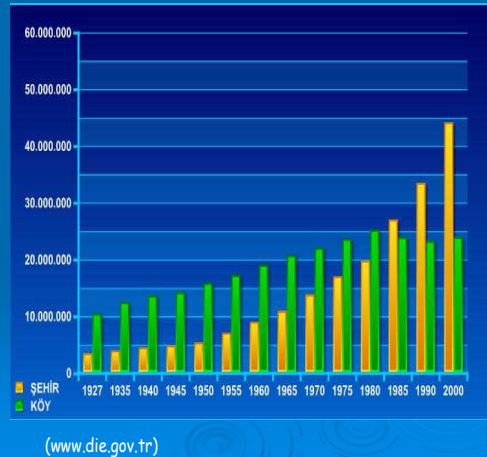
Okuma Yazma Oranı



Okur Yazar Olmayanlar (Cinsiyet)

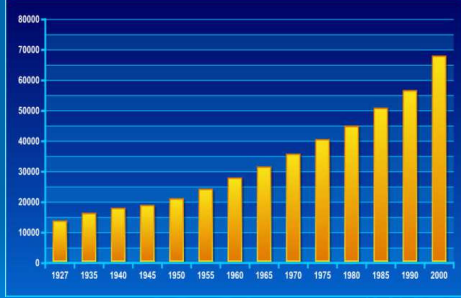


Kırsal-Kentsel Nüfusu



- 1927'de ülkemiz nüfusunun % 83,8'i kır, %16,2'si şehir yerleşmelerinde yaşıyordu. 1990 nüfus sayımında
- %65 'i şehirde yaşarken, kırsal kesimde yaşayanlar %35'e düşmüştür. Özellikle 1950 yılından sonra kırsal nüfus azalışa geçmiştir. Bunun nedeni, makineleşmedir. 1983 yılında her ikisi de %50 olmuştur.

Türkiye Nüfusunun Yıllara Göre Artışı



(www.die.gov.tr)

Sayım Yılı	Toplam	Erkek	Kadın
1927	13 648 270	6 563 879	7 084 391
1935	16 158 018	7 936 770	8 221 248
1940	17 820 950	8 898 912	8 922 038
1945	18 790 174	9 446 580	9 343 594
1950	20 947 188	10 572 557	10 374 631
1955	24 064 763	12 233 421	11 831 342
1960	27 754 820	14 163 888	13 590 932
1965	31 391 421	15 996 964	15 394 457
1970	35 605 176	18 006 886	17 598 190
1975	40 347 719	20 744 730	19 602 989
1980	44 736 957	22 695 362	22 041 595
1985	50 664 458	25 671 975	24 992 483
1990	56 473 035	28 607 047	27 865 988
2000	67 803 927	34 346 735	33 457 192

Yıl	Nüfus	Artış Hızı
1927	13 648	
1935	16 158	21,10
1940	17 821	19,59
1945	18 790	10,59
1950	20 947	21,72
1955	24 065	27,75
1960	27 755	28,53
1965	31 391	24,63
1970	35 605	25,19
1975	40 348	25,01
1980	44 737	20,65
1985	50 664	24,88
1990	56 473	21,71
2000	67 804	18,35

- Nüfus artış hızımız en az 1940-1945 yılları arası
- Nedenleri:
 1. II. Dünya savaşı dönemi olması
 2. Evlenmelerin azalması
 3. Erkeklerin askere gitmesi
 4. Sağlık ve beslenme imkanlarının yetersizliği
 5. Ölümünün artması

Türkiye'de Nüfus Sayımları Ve Sonuçları

- Nüfusla ilgili bilgiler, genellikle nüfus sayımı sonuçlarından elde edilir. Bu sayımlarla nüfusun sayısı, meslek grupları, yaş durumu, eğitim, ailedeki nüfus sayısı, kadın - erkek nüfusu, nüfus artış hızı gibi bilgiler elde edilebilir. Türkiye'de ilk nüfus sayımı 1927 yılında, en son nüfus sayımı ise, 22 Ekim 2000 tarihinde yapılmıştır.
- 1927 - 2000 yılları arasında nüfus yoğunluğu ve miktarı sürekli artmıştır.
- 1927 yılında 13,6 milyon olan nüfus, 1997 yılında 62,8 milyona yükselmiş, 2000 yılındaki son sayımda 70 milyon civarında olmuştur.
- Nüfus artış hızı en az 1940 - 1945 yılları arasında, en fazla 1955 - 1960 yılları arasında gerçekleşmiştir.

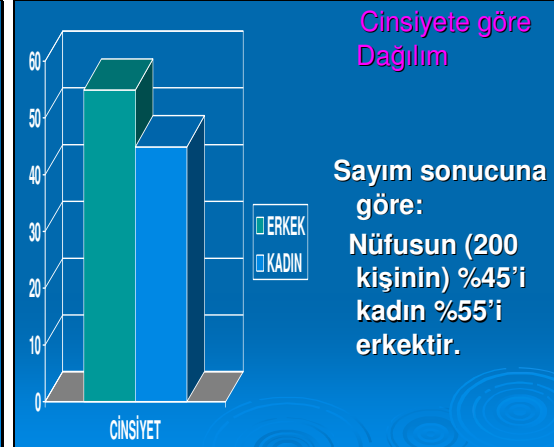
(www.die.gov.tr)

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu sayım 200 haneye uygulanmıştır. Bu çalışmada nüfus sayım formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında grafiğe dönüştürülmüştür.

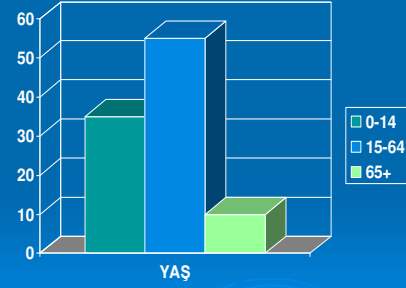
Grafikler yorumlanarak, önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM



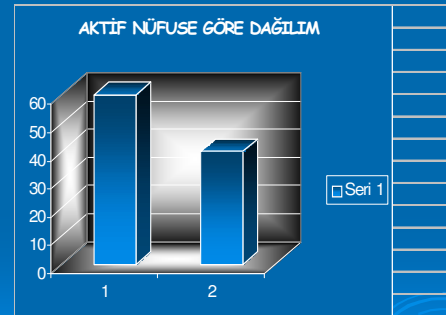
- Yukarıdaki tabloda nüfusun yarıdan çoğu erkektir. Erkek ile kadın nüfusun birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, doğumlarda erkek çocukların daha fazla doğması ve çalışmak amacıyla Bolu merkeze gelen nüfusun erkek olmasından kaynaklanıyor olabilir.
- (Türkiye ortalaması erkek %51 , kadın %49)

Nüfusun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı



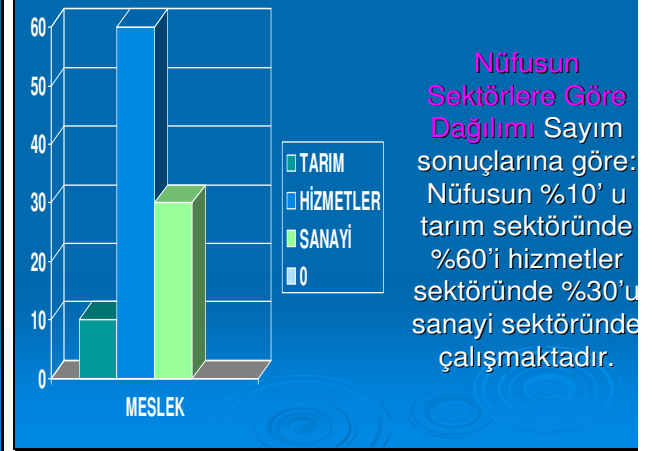
- Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi nüfusun %35'i 0-14 yaş grubunda olup, %55'i 15-64 yaş arasındadır. 65 yaş üzerindeki nüfus %10 oranındadır.
- Görülüyor ki 0-14 yaş tüketici nüfus dediğimiz kısım fazla. Çalışabilecek durumdaki nüfus %55 civarında
- Yaşlı nüfusun az olması ortalama yaşam süresinin kısalığını ve yaşam standartlarının düşüklüğünü gösterir.

AKTİF NÜFUS

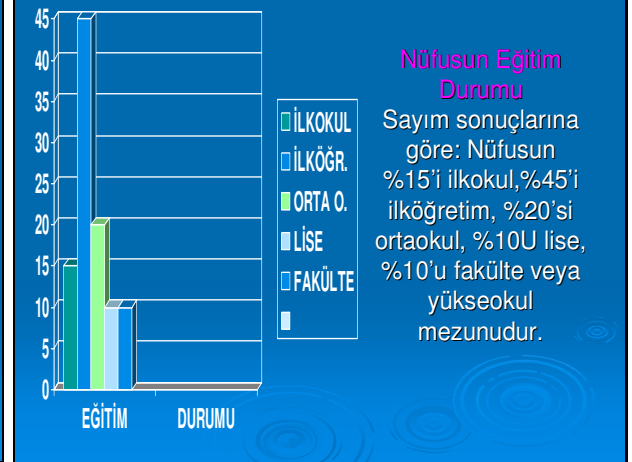


Aktif nüfus 15-64 yaş arasındaki nüfus içinde çalışan ve çalışmayana bakılarak elde edilir.

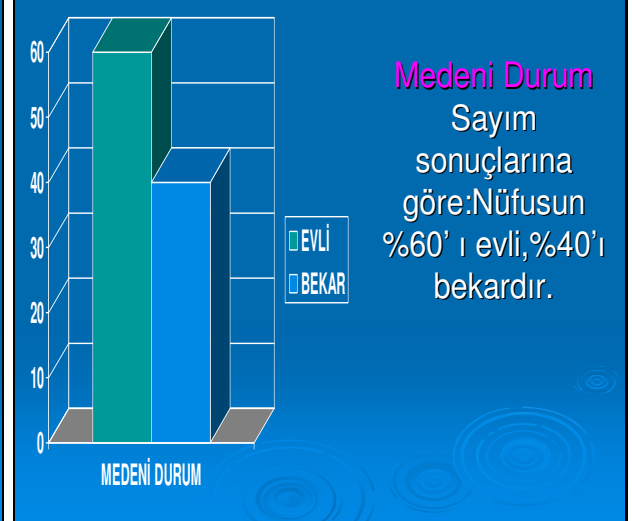
- 1 numara çalışan nüfusu gösterirken %60, 2 numara çalışmayan nüfusu göstermektedir. Buna göre %40 işsiz görülmektedir. Aktif nüfusun çoğu erkektir.
- Aktif Nüfus 15-64 yaş arasında çalışanlara bakılarak çıkarılmıştır.%40 lık oranın içinde okuyanlar veya emekli olanlar da vardır.

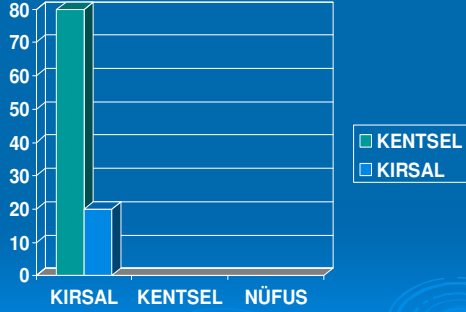


- Görüldüğü gibi sayılan 200 kişinin büyük bir çoğunluğu hizmetler sektöründe çalışmaktadır.Bunların büyük bir kısmını memur oluşturmaktadır.
- Bolu il merkezinde sayım yaptığımız için tarımda çalışanlar az çıkmıştır. Sanayide çalışanlar hizmetlerden sonra ikinci sıradadır.



- Grafikte görüldüğü gibi nüfusun büyük bir çoğunluğu ilköğretim mezunu olup, %15'de ilköğretim mezunudur.200 kişi içinde okuma yazma bilmeyen yoktur. Bunun nedeni şehir merkezinde sayım yapmamız olabilir.Üniversite ve lise mezununun az olduğu görülmektedir.





KIRSAL KENTSEL NÜFUS

- Yukarıdaki grafiğe göre nüfusun %20'si kırsal kesimde yaşarken, %80'i kentsel kesimde yaşamaktadır.
- Görüldüğü gibi kentlerde yaşayanlar daha fazladır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

- SONUÇLAR
- Araştırmamız sonucunda 200 kişinin %80'inin kentlerde yaşadığını, %60 gibi çoğunluğunun ilkokul veya ilköğretim mezunu olduğu, %55'inin erkek olduğu, %60'ının aktif olduğu, %60'ının hizmetler sektöründe çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

- 1.Eğitim düzeyinin yükseltilmesi gerekmektedir.
- 2.Sanayi sektörünün geliştirilmesi gerekmektedir.
- 3. İşsiz sayısını azaltmak için yeni iş alanları açılmalıdır.
- 4. Kente göçü önlemek için sanayi tesislerinin dengeli dağılımına dikkat edilmelidir.

- 5. .Kırsal kesimde verimi arttırarak, modern yöntemlerle tarım yapılmalıdır.
- 6.Tüketici nüfusun fazla olduğu görülmüştür.Doğum oranlarının azaltılması gerekir.Bunun için aile planlamasının yapılması gerekir.

KAYNAKÇA

- www.die.gov.tr
- www.duyanduyusun.com
- www.wikipedia.org
- www.anlamam.com
- www.meb.gov.tr
- www.cografyam.com
- www.merkezforum.com





PROJE KONUSU

- Bolu'da Göçler, Göçlerin Nedenleri, Özellikler, Sonuçları ve Çözüm Önerileri Nelerdir?



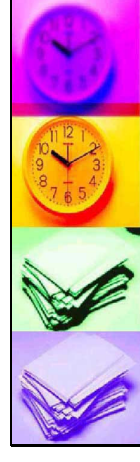
GRUBUN ADI

- "KÖYDEN İNDİM ŞEHRE"



ARAŞTIRMANIN AMACI

- Göçlerin Türkiye ve Bolu ili için önemli olduğunu, göçlerin nedenlerini ortaya koymak, göçlerin özelliklerini, sonuçlarını ortaya koyarak çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır.



SINIRLILIKLAR

- 1.2006-2007 öğretim yılı ile sınırlıdır
- 2.180 kişi ile sınırlıdır.
- 3.Bolu ili ile sınırlıdır.



Maliyet

- Projenin maliyeti 6 ytl dir.



Çalışma planı		
HAFTALAR	DERS SAATI	ÇALIŞMA PLANI
1	2+1	■ Proje konusunun tespiti ■ Proje ile ilgili bilgi toplama
2	2+1	■ Proje ile ilgili bilgi toplama ■ Literatür taraması yapma
3	2+1	■ sayım yapma. ■ Hane halkına sorular yönelme ve bilgi toplama
4	2+1	■ Elde edilen verileri bir araya getirme, grafiklere dönüştürme ■ Bilgi toplama
5	2+1	■ Grafikleri yorumlama, sorunlar ve çözüm önerileri oluşturma ■ Power point sunum hazırlama
6	2+1	Projeyi sunma

LİTERATÜR BİLGİLERİ

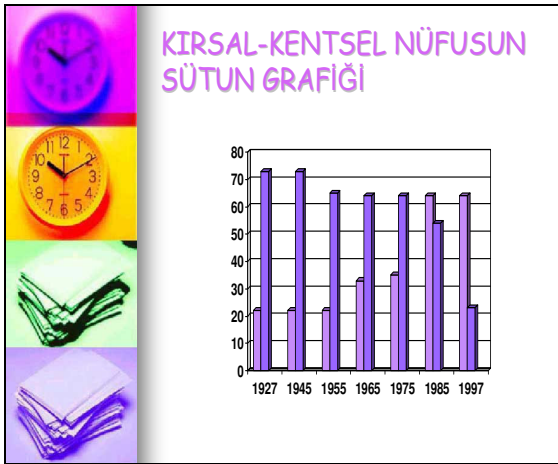
- İnsanların, doğdukları yerden başka bir yerlere geçici ya da sürekli olmak üzere taşınmasına **Göç** denir. Göçler ikiye ayrılır.

İÇ GÖÇLER

- Ülke içerisinde, nüfusun yer değişmesine **İÇ GÖÇ** denir. İç göçlerle bir ülkenin toplam nüfusunda değişme olmaz. Sadece, bölgelerin ve illerin nüfusunda artma ya da azalma meydana gelir. İç göçler, sürekli ve mevsimlik göçler olmak üzere ikiye ayrılır.

SÜREKLİ İÇ GÖÇLER

- Ülke içerisinde yer değiştiren insanların, göç ettikleri yerlere yerleşmesiyle gerçekleşir.
- Türkiye'de, Cumhuriyetin başlangıcından günümüze kadar, özellikle kırsal alanlardan kentlere doğru hızlı bir göç olayı görülmektedir.



- Yukarıdaki grafiği incelediğimizde neler söyleyebiliriz?
- Mor sütunlar kırsal kesimi göstermektedir. 1927 yılında kent nüfusu %25, kırsal nüfusu %75 iken ,
- 1997'de bu oran kent nüfusu %65, kırsal nüfus %35 olmuştur.





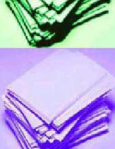

- Yani,70 yılda kent nüfusu %40 oranında artarken, kır nüfusu aynı oranda azalmıştır.Özelikle 1950-1955 yılından sonra kentsel nüfusta artış meydana gelmeye başlamıştır. Neden?
- Kır nüfusunun doğurganlık oranı kent nüfusundan daha fazla olduğu halde,oran olarak azalması kırdan kentlere doğru göç olgusunun varlığını gösterir.






- Türkiye'de iç göçler 1950 yılına kadar fazla etkili olmamış ve kır - kent nüfus oranlarında önemli bir değişiklik olmamıştır.
- İç göçler 1950'den itibaren, ulaşım ağının gelişmesi ve kırsal alanlara kadar ulaşmasına, sanayileşmenin artmasına bağlı olarak artış göstermiştir. Bunun sonucunda, kırsal nüfus oran olarak devamlı azalma, kent nüfusu da devamlı artma göstermiştir.

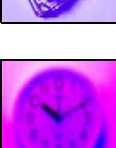





İÇ GÖÇÜN NEDENLERİ

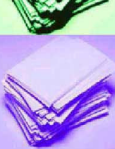
- 1.Kırsal alanlardaki hızlı nüfus artışı
2. Miras yoluyla tarım alanlarının daralması ve ailelerin geçimini karşılamaması
- 3.Tarım alanlarının yetersiz gelmesi ve erozyonun artmasıyla toprağın verimsiz hale gelmesi
- 4.Kırsal kesimlerde iş olanaklarının sınırlı olması



Tarım alanlarının küçük ve parçalı olması




6.Tarımda makineleşme ile kırsal kesimde işsiz sayısı azaldı







7.Kırsal kesimde eğitim hizmetlerinin yetersiz olması








8.İklim şartlarının ve yer şekillerinin elverişsiz olması







5.Ekonomik istikrarsızlık ve sosyal problemler
 6.Tarımda **makineleşmenin artması** ve buna bağlı olarak tarımsal işgücünün azalması
 7.Eğitim ve sağlık hizmetlerinin yetersizliği
 8.İklim ve yer şekillerinin olumsuz etkileri
 9.Kentlerde sanayinin gelişmiş olmasından dolayı iş imkanlarının fazlalığı
 10.Kentlerde eğitim ve sağlık hizmetlerinin yaygınlığı






Türkiye'de iç göç,kırsal kesimde nüfusun artması ve kentlerde sanayileşmeye bağlı olarak,iş bulma olanaklarının gelişmesiyle artış göstermiştir.Dolayısıyla iç göçteki en büyük etken ekonomik sıkıntılardır.






Kırsal kesimden göç edenlerin özellikleri:

- Genellikle genç nüfus göç etmektedir.
- Erkek nüfus, kadından daha fazla göç etmektedir.
- Göç edenlerin çoğu sanayi ve hizmet sektöründe çalışmaktadır.






Ülkemizde Yüksek Oranda Göç Veren illerin Başlıcaları Şunlardır;

- D.Anadolu'da,Kars,Tunceli,Bitlis,Ağrı,Muş,Bingöl,Şırnak
- G.D.Anadolu'da,Adıyaman,Mardin
- Karadeniz'de, Gümüşhane, Bayburt,Artvin
- İçAnadolu'da,Sivas,Yozgat,Çankırı, Kırşehir,Niğde,Nevşehir
- Ege'de,Afyon,Uşak,Kütahya
- Akdeniz'de,Burdur,Isparta,K.Maraş
- Marmara'da, Çanakkale,Kırklareli, Edirne, Bilecik

Sizce neden bu iller göç vermektedir?






İç göç,özellikle Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerindeki illerde daha fazla olmaktadır.



Yüksek Oranda Göç Alan Şehirlerin Başlıcaları Şunlardır;

- İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, İzmit, Bursa, Şanlıurfa, Antalya, Mersin, Konya, Samsun, Gaziantep, Diyarbakır gibi illerdir.
- İç göç, ülkemizde özellikle sanayileşmiş merkezlere daha fazla olmaktadır.



İÇ GÖÇLERİN SONUÇLARI

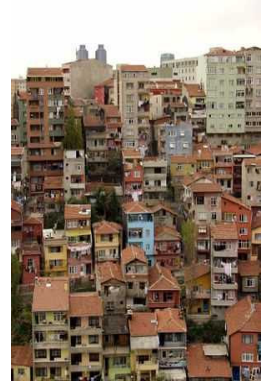
- Ülke genelinde nüfusun dağılışımda dengesizlik görülür.
- Yatırımlar dengesizlik dağılır.
- Kırsal kesimlerin yatırımlarında verimsizlik meydana gelir.
- Düzensiz kentleşme görülür.
- Kentlerde konut sıkıntısı görülür.
- Sanayi tesisleri kent içinde kalır.
- Kent nüfusunda aşırı artış meydana gelir.
- Kentlerde işsiz insanların oranı artar.



- Kültür çatışmaları meydana gelebilir.
- Alt yapı yetersizliği ortaya çıkar
- Çevre sorunları ortaya çıkar
- Trafik, eğitim, sağlık alanlarında problemler oluşur.



Konut sıkıntısı, gecekondu alanları meydana gelir



Çarpık kentleşme, trafik sorunları



- İç göçleri önlemek için neler yapılabilir? Çözüm öneriler nelerdir?



İÇ GÖÇÜ ÖNLEMEK İÇİN

- Tarımda sulama olanaklarını artırmak,
- İntansif tarım metodunu geliştirmek için,
- Besi ve ahır hayvancılığını geliştirmek ve yaygınlaştırmak için,
- Kırsal kesimde eğitim ve sağlık hizmetlerini yaygınlaştırmak
- Tarım ve hayvancılığa bağlı sanayi kollarını kırsal alanlara yönlendirmek,
- Kırsal kesimde küçük sanayi kollarını geliştirmek ,vb. gereklidir






MEVSİMLİK İÇ GÖÇLER

- Kırsal kesimdeki bazı ailelerin büyük şehirlere, tarımın yoğun olarak yapıldığı yerlere bir müddet çalışmak üzere göç etmeleri ile gerçekleşir.
- Yaylaya çıkma olayı da mevsimlik göçler içerisinde yer alır. Mevsimlik göçlerle Adana, Muğla, Antalya gibi merkezlerde, yaz ile kış mevsimleri arasındaki nüfus miktarlarında önemli değişimler olmaktadır.






DIŞ GÖÇLER

- Bir ülkeden diğer ülkeye yapılan göçlere **DIŞ GÖÇLER** denir.






NEDENLERİ

- ❖ Ekonomik nedenlerle çalışmaya gidilmesi
- ❖ Tabii afetler
- ❖ Savaşlar
- ❖ Etnik nedenler
- ❖ Sınırların değişmesi
- ❖ Uluslar arası antlaşmalarla sağlanan nüfus değişimi
- ❖ Örnekler veriniz.

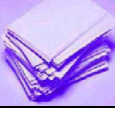





TÜRKİYE'DE DIŞ GÖÇLER

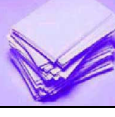
- Türkiye'de dış göç hareketi 1960'tan sonra iş gücüne ihtiyaç duyan Batı Avrupa'nın sanayileşmiş ülkelerine gidişle başlamıştır. Özellikle Almanya'ya işçi göçü fazla olmuştur. Belçika, Hollanda, Avusturya, Fransa gibi ülkelere işçi olarak gittiler
- 1974'teki petrol bunalımı ve bunu izleyen ekonomik durgunluk, bu ülkelerin iş gücü ihtiyacını azaltınca; iş gücü akımı başta Suudi Arabistan ve Libya olmak üzere Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerine yönelmiştir.






- Sovyetler Birliği'nin dağılması ile yeni kurulan Türk Cumhuriyetlerine de 1991'den itibaren Türkiye'den göçler olmuştur. Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan gibi ülkelere işçi göçü başladı.





SONUÇLARI

- Göç eden ülkede nüfus artar,göç veren ülkede ise azalır
- Ülkeler arasında ekonomik ilişkiler gelişir
- Ülkeler arası kültürel ilişkiler gelişir

Türkiye'den Yurt Dışına Göç Sonucunda

- ✓ Ülkemize giren işçi dövizini artmıştır
- ✓ Ülke turizminin gelişmesini sağlamıştır
- ✓ Türk ticaretinin yaklaşık %20 sine kaynak oluşturmuştur
- ✓ Artan nüfusun işsizlik sorununa kısmen çözüm bulunmuştur

BEYİN GÖÇÜ

- Ülkemizden yurt dışına beyin göçleri olmaktadır. Beyin göçü, iyi eğitim görmüş, nitelikli ve alanında yetişmiş bireylerin başka ülkeye göç edip yerleşmesidir.
- Beyin göçünün başlıca nedenleri
- Alanında iş bulamama,
- Verimli çalışma koşullarından yoksunluk
- Düşük ücrettir.

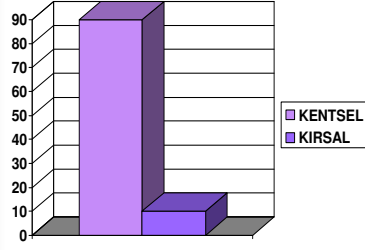
- Beyin göçü genellikle ABD Kanada, Japonya gibi ülkelere olmaktadır. Doktorlar, genetik mühendisleri vb.
- Beyin göçünü nasıl durdurabiliriz?

YÖNTEM

- Bolu ilinde 180 kişi üzerinde araştırma yapılmıştır. Göç ederek gelenlere göç ile ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Elde edilen bilgiler grafiğe dönüştürülmüştür. Bilgiler yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

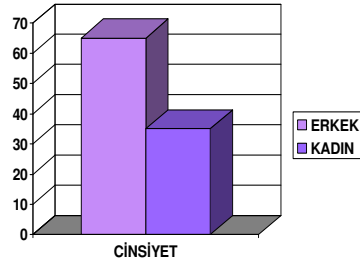
BULGULAR

1. Kırsal kentsel Nüfus



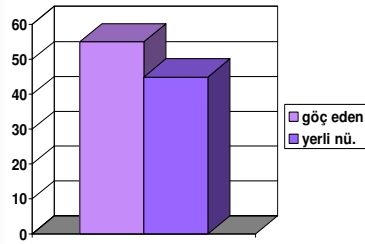
- Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi 180 kişinin %90'ı kentlerde, %10'u kırsal kesimde yaşamaktadır. Kentlerde yaşayanların fazla olduğu görülmektedir.

2. Kentte yaşayan nüfusun cinsiyet durumu



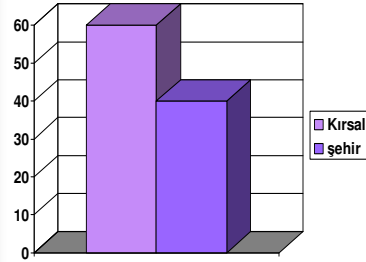
- Yukarıdaki grafikte kentte yaşayan nüfusun %65'inin erkek, %35'inin kadın olduğu görülmüştür. Erkeklerin fazla olmasının nedeni, çalışmak amacıyla kentlere erkeklerin daha fazla gelmesi ile açıklanabilir.

3. Göçle gelenlerin oranı



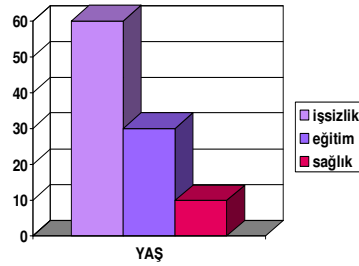
- Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi kent merkezine başka yerden göç ederek gelenler %55'i oluşturmaktadır.

4. Göç edenlerin nereden geldikleri.



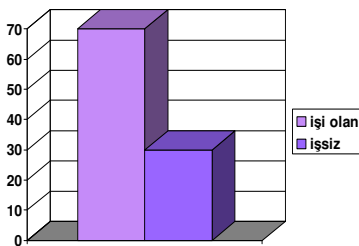
- Yukarıda görüldüğü gibi kente göç edenlerin %60'ı kırsal alandan, %40'ı başka şehirden Bolu'ya gelmiştir. Başka şehirden gelenler genellikle eğitim amaçlı gelmiştir.

5. Göçün Nedenleri



- Yukarıda görüldüğü gibi Bolu'ya göç edenlerin %60'ı işsizlik, %30'u eğitim, %10'u sağlık nedeniyle kente göç etmiştir. Göç etmelerindeki en büyük nedeni olarak çok kardeşli oldukları için tarım alanlarının kendilerine yetmemeleri, verimin az olması, geçim sıkıntısı çekilmesi gösterilmiştir.

6. Sorunlar



- Bolu'ya gelenlerin %60'ı bir işe yerleşmek amacıyla geldiklerini belirtmiştir. Bu amaçla gelenlerin %70'inin işe girdiği görülmüştür. %30'u işsizdir. Bunun nedeni olarak eğitimsiz olduklarını, iş deneyimlerinin olmamasını göstermişlerdir.



SONUÇLAR

- 1. Görüldüğü gibi kentlerde yaşayanlar %90'dır.
- 2. Kentte yaşayanların %60'ı erkektir.
- 3. Kentte yaşayanların %55'i göçle gelmiştir.
- 4. Göç etmelerinin en büyük nedeni işsizliktir. (%60)
- 5. Göç edenlerin %60'ı kırsal kesimden gelmiştir.
- 6. İş için kentte göç edenlerin %70'i işe girmiştir.






ÖNERİLER

- 1. Sanayi kuruluşları artırılmalı ve eşit bir şekilde dağıtılmalıdır.
- 2. Tarımda verim artırılmalıdır.
- 3. Kırsal kesimde aile planlaması yapılmalıdır.
- 4. Kırsal kesimde eğitim imkanları artırılmalıdır.
- 5. Kırsal kesimde sağlık imkanları artırılmalıdır.
- 6. Kırsal kesimde modern yöntemlerle tarı yapılmalıdır.






SORULAR

1-) Mevsimlik göçler, yılın belirli bir döneminde gerçekleştiğine göre, aşağıdakilerden hangisi mevsimlik göçlerin bir nedeni olamaz?

- Eğitim
- Tarım
- Turizm
- Madencilik






2-) Türkiye'de iç göç olayı genellikle doğudan batıya doğru gerçekleşmektedir. En çok göç veren illerin başında Tunceli, Kars, Erzurum, Gümüşhane, Sivas, Artvin ve Ağrı gelmektedir. Buna göre, aşağıdakilerden hangisi göç veren illerimizin ortak özellikleri arasında gösterilemez?

- A. İş olanaklarının fazla olması
- B. Doğal koşulların olumsuz olması
- C. Doğum oranlarının fazla olması
- D. Sanayi kuruluşlarının yetersiz olması






3-) İç göçler, ülkenin sınırları içinde oluşan mevsimlik veya kalıcı nüfus hareketleridir. Buna göre, aşağıdaki göç hareketlerinden hangisi bu tanımlamanın dışında kalır?

- A. Üniversitelerin yoğun olduğu kentlere yapılan öğrenci göçleri
- B. Yaz mevsiminde kıyılardaki kentlere yabancı turistlerin yaptığı göçler
- C. Sanayi kuruluşlarının yoğun olduğu merkezlere kırsal kesimlerden gelen göçler
- D. Yaz mevsiminde Akdeniz ve Karadeniz bölgelerindeki yaylalara yapılan göçler

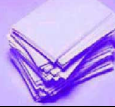


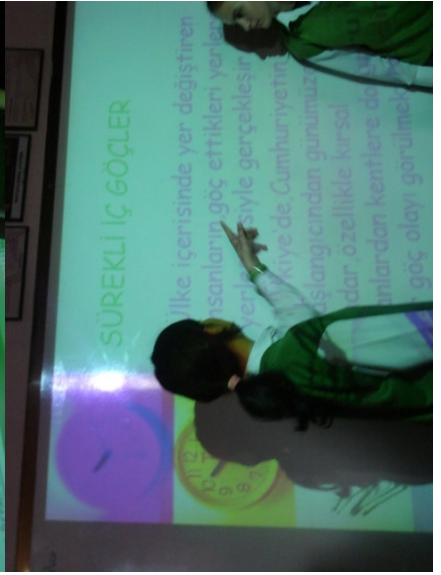
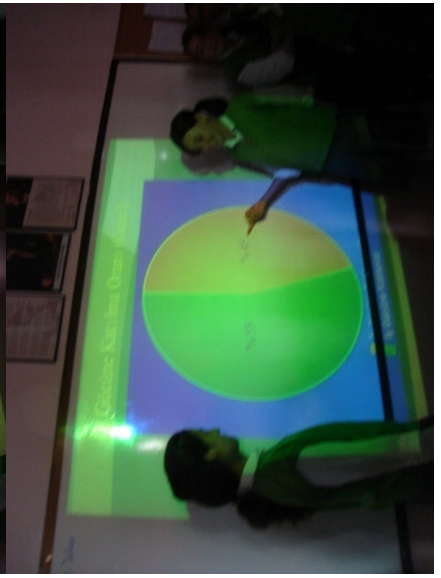
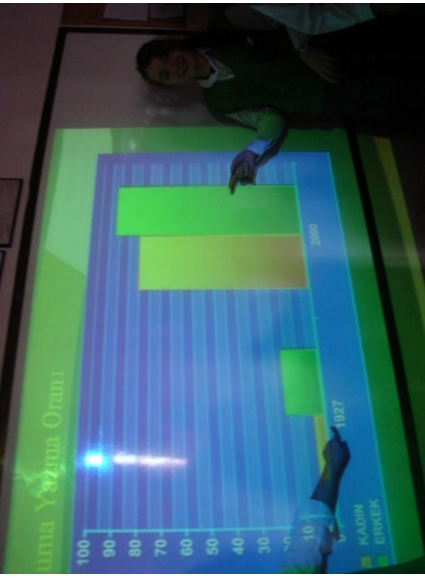



Soru 4.

- Aşağıdakilerden hangisi, Türkiye'de kırsal kesimden kente göçü kolaylaştıran etkenlerden biri sayılabilir?
- a) Besi ve ahır hayvancılığının gelişmesi
- b) Ulaşımın gelişmesi
- c) Tarımsal verimliliğin artması
- d) Seracılığın yaygınlaşması
- e) Baraj sayısının artması







Kırsal nüfusta iç göç, kırsal kesimde nüfusun artması ve kentlerde yaşamaya bağlı olarak, iş bulma olanaklarının gelişmesiyle artmış olmuştur. Dolayısıyla kırsaldaki nüfusun büyük etken ekonomik sıkıntılarıdır.

İÇ GÖÇÜN NEDENLERİ

Kırsal nüfusta hızlı nüfus artışı nedeniyle tarım alanlarının daralması, yerleşim yerlerinin genişlemesi, tarım alanlarının yetersiz gelmesi ve nüfusun artmasıyla artmasıyla nüfusun verimsiz hale gelmesi, tarım alanlarında iş olanaklarının sınırlı olması.

1927	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000

